



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y
EMPRESARIALES**

**DEPARTAMENTO DE FINANCIACIÓN E INVESTIGACIÓN
COMERCIAL**

TESIS DOCTORAL

**MARKETING UNIVERSITARIO: CONCEPTOS Y
HERRAMIENTAS DE MARKETING APLICADAS A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA**

**Presentada por: Miguel Carmelo
Director: Dr. D. José Antonio Puelles
Tutor: Profesor Dr. D. Ángel Fernández Nogales**

MADRID, 2007

A mis padres y a mi hijo, por la misma razón: todo lo que me han enseñado.

Y a Rosi por todo lo demás.





Agradecimientos

Si la elaboración de cualquier la tesis doctoral es digna de un sin fin de agradecimientos; haberla realizado en unas circunstancias profesionales que han llevado a utilizar prácticamente tan solo el tiempo libre y los fines de semana para trabajar en ella merecería más bien una larga lista de excusas a todos aquellos de los que he abusado, en un sentido o en otro, para poder realizar este trabajo.

Así, me excuso con mi familia, mi mujer y mi hijo, las personas más maravillosas del mundo, y por robarles parte del tiempo dedicado a ser una familia.

Le pido perdón a mis compañeros de trabajo, personas inteligentes y muy ocupadas, por entretener su tiempo contrastando hipótesis para la tesis. Y por haber utilizado innumerables horas de avión y de hotel para realizarla en vez de para preparar mejor los asuntos profesionales.

Espero que Sergio, un hombre bueno y sabio, pueda perdonarme algún día todo lo que de él he sacado; el tiempo y el esfuerzo que ha tenido que dedicarme y que mi torpeza difícilmente podrá recompensar.

También a Clara, el mejor colaborador que nunca podré tener, que, como me conoce muy bien, ya sabía de mis enormes limitaciones antes de empezar. Pero, también, con su gran corazón, ya me había perdonado el primer día.

Me disculpo con los autores citados en la bibliografía, grandes hombres dedicados a la ciencia y el conocimiento, si no he sabido extraer todas sus enseñanzas.

Igualmente lo hago con tantos maestros y compañeros de carrera profesional que me enseñaron todo lo que sé, y que seguramente hubieran esperado algo más y algo mejor, si les he defraudado.

Lamentaría igualmente no haber sido capaz de ver suficientemente lejos en las respuestas de todos aquellos que han participado en las encuestas.

Y, por supuesto, le ofrezco mis excusas a mi director de tesis, José Antonio Puelles, por mis continuos errores y escasa capacidad para aprender con la rapidez que su sabia dirección merecía.

A todos ellos, mis más sinceras y sentidas disculpas si no he sido capaz de estar a la altura de lo que de mí esperaban.

Y claro, también mi agradecimiento. A unos por su cariño, a otros por su amistad y a todos por su ayuda, su ánimo y su comprensión. Sin ellos, yo no hubiera podido hacerlo.



Índice

PRÓLOGO	1
----------------------	---

CAPÍTULO 1	6
INTRODUCCIÓN	

1.1.- Contexto y justificación de la investigación	6
1.2.- Objeto del estudio.....	17
1.3.- Objetivos perseguidos.....	21
1.4.- Metodología de trabajo.....	23

CAPÍTULO 2	27
LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN	

2.1.- La evolución histórica del sistema de enseñanza	28
2.2.- De la educación en la era antigua a la educación moderna.....	29
2.3.- Los fines del sistema educativo.....	34
2.4.- El sistema educativo en España y su contexto legal.....	39
2.5.- El proceso de Bolonia y sus múltiples derivadas	55
2.5.1. Los Hitos del proceso de Bolonia	59
2.5.2. Declaración de Bolonia	69

CAPÍTULO 3	73
LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE UNIVERSIDAD	

3.1.- Los inicios.....	74
3.2.- Las primeras Universidades españolas.....	77
3.3.- El legado de los Reyes Católicos	83
3.4.- La decadencia de las Universidades españolas	84
3.5.- La reforma de la Universidad Europea en el siglo XVIII.....	87
3.6.- Los Jesuitas y la reforma universitaria española	92
3.7.- La Ilustración y un nuevo concepto Universitario	97

3.8.- El Padre Feijoo y la reforma universitaria Ilustrada.....	103
3.9.- La reforma universitaria de Caballero en 1807	106
3.10.- Hacia una Universidad “Moderna”	113
3.11.- La Universidad Española en el Siglo XX	128

CAPÍTULO 4 142

ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. Las fronteras de la Educación Superior.....	143
4.1.1. Sistemas de Educación Superior	143
4.1.2. Lo que ofrece la Educación Superior	145
4.1.3. Mujer y Educación Superior	149
4.2. Tendencias y previsiones en Educación Superior	151
4.2.1. ¿Quién provee la Educación Superior?	155
4.2.2. Movilidad Internacional de estudiantes	157

CAPÍTULO 5 161

LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

5.1.- El concepto de equilibrio estratégico.....	161
5.2.- La organización universitaria	167
5.3.- Estudio teórico de las estructuras organizativas	177
5.4.- La efectividad de las organizaciones profesionales	184
5.5.- La estrategia: orientación para el cambio.....	189
5.6.- La organización competitiva	191
5.7.- La estrategia competitiva y la gestión universitaria	196
5.8.- La cultura organizacional en la Universidad.....	198

CAPÍTULO 6 201

LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

6.1.- Principales enfoques en gestión universitaria.....	201
6.2.- El impacto de los cambios del ambiente en la gestión de las universidades	203

6.3.- El rediseño de la gestión universitaria	212
6.4.- Diferentes modelos de gestión universitaria.....	226

CAPÍTULO 7 236

MODELOS DE FINANCIACIÓN UNIVERSITARIA

7.1.- El panorama actual de financiación.....	238
7.2.- Indicadores de gestión.	241
7.3.- Mecanismo financieros para la mejora.....	248

CAPÍTULO 8 258

APROXIMACIÓN AL MARKETING UNIVERSITARIO

8.1.- Razones para un Marketing universitario	260
8.2.- Usos del Marketing universitario.	268
8.3.- Las estrategias de Marketing-Mix.....	270
8.3.1. Estrategia académica.....	270
8.3.2. Estrategia de mercado meta	271
8.3.3. Estrategia de posicionamiento	272
8.3.4. Estrategia competitiva	274
8.3.5. Estrategia de oportunidad de servicios /mercados.....	274
8.4.- El cliente	279
8.5.- La innovación	296
8.6.- Definición de mercado.....	298
8.7.- El posicionamiento	302

CAPÍTULO 9305

MARKETING- MIX UNIVERSITARIO

9.1.-	La variable producto y la gestión de marca.....	305
9.1.1.-	El marketing Mix	307
9.1.2.-	Modelo académico	311
9.2.-	La variable precio	314
9.2.1.-	Precios en la Educación Superior	314
9.2.2.-	Un modelo de precios para la enseñanza superior	317
9.3.-	La variable comunicación.....	322
9.4.-	La variable distribución	328
9.5.-	La variable servicio	333
9.5.1.	Los servicios en el contexto universitario	334

CAPÍTULO 10340

PLANTEAMIENTO DE LA HIPOTESIS GENERAL

10.1.-	Hipótesis a contrastar	340
--------	------------------------------	-----

CAPÍTULO 11343

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

11.1.-	Bases generales de la investigación	343
11.2.-	Metodología de la investigación sobre la demanda	348
11.2.1.	Metodología IMPSYS	348
11.2.2.	Objetivos concretos del estudio IMPSYS	353
11.2.3.	Justificación del universo a estudiar.....	353
11.2.4.	Diseño de la investigación sobre los demandantes	357
11.3.-	Metodología de la investigación sobre los oferentes	359
11.3.1.	Objetivos de la investigación sobre oferentes	360
11.3.2.	Justificación del universo a estudiar y diseño de la investigación sobre los oferentes.....	360

CAPÍTULO 12365

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

12.1.- Introducción al estudio IMPSYS	366
12.2.- La personalidad de las Universidades españolas	371
12.3.- La identidad de las Universidades españolas.....	381
12.3.1. Resultados binomio “padres/universidades privadas”	382
12.3.2. Resultados binomio “padres/universidades públicas”	384
12.3.3. Resultados binomio “alumnos/universidades privadas”	389
12.3.4. Resultados binomio “alumnos/universidades públicas”	392
12.4.- Orientación al Marketing de las universidades españolas	397
12.4.1. Concepto de elección y decisión de compra	398
12.4.2 Estructuras organizativas y acciones de Marketing	409

CAPÍTULO 13417

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

13.1.- Conclusiones	418
13.2.- Recomendaciones.....	423
13.2.1. Modelo de Marketing	424
13.2.2. La hoja de ruta.....	426
13.2.3. Medir lo que hacemos	429

BIBLIOGRAFÍA 434

ANEXOS 491

- Anexo I: Cuestionario Investigación IMPSYS
- Anexo II: Cuestionario Investigación Universidades
- Anexo III: Datos SPSS

La verdadera medida de un hombre es su trato hacia una persona que no le reporta ningún beneficio.

Ann Landers. Y mi padre, con otras palabras.

Tener una carrera es maravilloso, pero en una noche fría no podrás abrazarte con ella.

Marilyn Monroe

PRÓLOGO

Nos pasamos la vida haciendo planes de lo que tenemos que hacer y finalmente hacemos, y sobre todo de lo que deberíamos hacer y que nunca hacemos. Pero, como cantaba *John Lennon* en una de sus canciones, la vida es lo que nos pasa mientras estamos ocupados haciendo otros planes.

He tratado de disfrutar esta Tesis. A pesar de los agoreros que me habían predicho un camino tortuoso, de continuos obstáculos, larguísimos encierros y con una formidable carga de trabajo, yo he disfrutado esta Tesis. Y no es que los adivinos del pesimismo no tuvieran razón y que el camino no haya sido muchas veces inabordable, los obstáculos innumerables, los encierros inacabables y la carga de trabajo inabarcable, pero se los olvidó decir (quizá todas las visiones pesimistas adolecen de alma) que, y sin una sola gota de masoquismo, se puede disfrutar del esfuerzo y del trabajo sin esperar mayor recompensa a cambio que, como en este caso, la de aprender.

Debía ser el año 1990 ó 1991 cuando la compañía para la que yo trabajaba entonces, Unilever, una de las mayores y más prestigiosas multinacionales de productos de gran consumo, me pidió una recomendación sobre cómo mejorar la imagen de la empresa entre los jóvenes universitarios con la idea de atraer a los mejores a ser parte del Grupo al terminar sus estudios. El acercamiento, y los recursos que se estaban dispuestos a invertir, respiraba este espíritu de “ONG” con el que todavía hoy la mayoría de las empresas se acercan a la Universidad: sabiendo que van a dar más de lo que seguramente van a recibir.

Por aquel entonces yo era un joven *Senior Manager* que había conseguido realizar una relativa rápida y exitosa carrera profesional en Unilever y que estaba muy interesado por la formación, su impacto en la mejora de los individuos y en el nivel competitivo de la organización. Seguramente fue este interés mío el que llevo a mis jefes a elegirme para este proyecto. Esto me permitió conocer a un grupo de visionarios profesores de varias universidades madrileñas, convencidos de que la colaboración entre la Universidad y la Empresa era, al fin y al cabo, la colaboración entre la Universidad y la Sociedad. Parece mentira que tres lustros después los que siguen pensando lo mismo sean todavía una minoría visionaria en la Universidad y unos pocos voluntarios con espíritu de cooperantes en la Empresa.

En cualquier caso, este proyecto me devolvió al mundo de la Universidad y me permitió conocer y trabajar con un formidable grupo de profesores y excelentes personas. Más tarde, a la vuelta de unos años de trabajo en Londres, uno de esos profesores, quizá el que más claro tenía la necesaria colaboración entre la Universidad y la Empresa, o el que más experiencia tenía en este menester, o el que más creía en que el Tercer Ciclo debería atraer también a profesionales de la Empresa, o quizá simplemente el que mejor interpretó cómo dar salida a mis inquietudes, me propuso realizar los estudios de doctorado y la posterior Tesis Doctoral. Ese profesor era José Antonio Puelles. Este profesor es el Profesor Doctor don José Antonio Puelles Pérez, el director de la Tesis Doctoral que ahora presento.

Tras los cursos de doctorado, y durante algún tiempo, mi interés investigador, con la Tesis Doctoral en la cabeza, fue la “Marca”. Como profesional, siempre he pensado (y comprobado en infinidad de situaciones con distintas marcas y en distintos países) que la finalidad del Marketing debe ser la construcción de una marca. Así, durante algún tiempo, y con el fin de plasmar esta inquietud en un proyecto concreto de investigación susceptible de convertirse en una Tesis Doctoral, siguiendo los consejos de José Antonio, dudé entre el estudio de las marcas globales y las marcas de la distribución. Ambos, dos fenómenos emergentes y de extraordinario impacto a finales del los años noventa del siglo pasado.

En eso estábamos cuando un suceso profesional crucial se cruzó en mi incipiente camino como doctorando: una compañía pública (en el sentido inglés de la palabra, es decir, cotizada) americana del mundo de la educación me propuso dirigir su proyecto de Educación Superior en España. Acepté encantado y seguro de que era una oportunidad única de combinar mi profesión, la gestión empresarial, y mi pasión, la Universidad. Sin embargo, la decisión supuso un enfriamiento en mi deseo de abordar la Tesis sin dilación. Pero, tras unos años, también me dio la oportunidad de decidir que también en la Tesis Doctoral quería combinar mi profesión y mi pasión.

Puede parecer inoportuno decirlo precisamente en una Tesis Doctoral que debe ser juzgada por un tribunal de profesores universitarios, pero la universidad española no es una de las instituciones de las que podamos sentirnos más orgullosos los ciudadanos de este país. Tampoco su evolución y desarrollo han estado a la altura del experimentado por la sociedad española en su conjunto en las últimas décadas. Falta de recursos de todo tipo, desmotivación del profesorado, ausencia de visión y liderazgo o falta de compromiso por parte de otros agentes sociales son solo algunas de las características que se manifiestan a poco que uno se interese por el tema. En la universidad española se habla mucho y se hace poco. Además se habla de casi todo menos de la propia universidad, y de cómo mejorarla. Hay un gusto por lo local y el provincianismo. Es opaca e impenetrable a nuevas ideas y acciones provenientes de fuera; sea este “fuera” universidades de otros países u organizaciones y empresas del mismo entorno. Y el estudiante cuenta poco. A pesar de bonitos discursos que a veces se cuelan en los medios de comunicación, la universidad española no interesa a la sociedad a la que dice servir; está aislada. Los estudiantes buscan tan solo el título que les habilite profesionalmente y les abra las puertas del mercado laboral. La mayoría de sus responsables, políticos, gobernantes o líderes académicos, pretenden mantener el status quo. Tienden a ignorar otras iniciativas diferentes. No caen en la cuenta de que esto es precisamente el principio de la ignorancia a la que dicen combatir.

Por supuesto, esta Tesis no pretende cambiar la situación. No por falta de ganas, sino por falta de talento de este doctorando. Pero al menos, he intentado, como mi director de Tesis ha insistido hasta la saciedad, aportar mi modesto y humilde granito de arena, para que desde una óptica parcial, es decir desde una parte del todo, argumentar que otra

universidad es posible; una universidad mejor, con mejores respuestas a la inquietudes sociales, y con una gestión más eficiente y eficaz que redundaría en beneficio de todos.

El eje central de esta tesis que se presenta es el Marketing. Pero no solo entendido como un conjunto de herramientas que ayudan a la promoción, la publicidad o las relaciones públicas, sino, a la manera de las grandes organizaciones multinacionales de todo tipo, como una disciplina que tiene como objetivo la construcción de la marca (la mejor y más auténtica relación entre oferente y demandante) y la gestión de las organizaciones (con todo lo que ello conlleva).

Han sido muchos años de trabajo, de estudio y también, por qué no decirlo, de dudas. El resultado no hubiera sido posible sin el cálido apoyo y la sabia dirección de José Antonio Puelles. Ojalá él juzgue que el esfuerzo ha merecido la pena y que hemos conseguido aportar ese “metro” de nuevo conocimiento que siempre me ha pedido. Por mi parte, y como decía al principio de este prólogo, he disfrutado mucho “jugando el partido”. Si además alguien más disfruta leyendo este trabajo y le mueve, aunque sea solo un poco, a hacer algo nuevo y distinto por la universidad española, entonces habríamos ganado el partido. Y eso, para los que estamos tan acostumbrados a perder, sería algo increíble.

CAPÍTULO 1

Introducción

Este capítulo introductorio pretende sentar las bases necesarias con las que desarrollar esta Tesis Doctoral. Para ello, establece el contexto en el que se desarrolla la investigación, su justificación y los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, trata de anticipar las diferentes cuestiones más relevantes que se verán a lo largo de sus páginas, y de ofrecer una primera visión global de la Tesis aquí presentada.

1.1 CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como afirma ROSEMBERG, N. (2002), no es que estemos a punto de entrar en el mundo de la economía del conocimiento, sino que llevamos ya algún tiempo instalados en él. Y en esta situación, las universidades y demás instituciones de Educación Superior, están llamadas a jugar un papel que trasciende el desempeñado hasta ahora; quizás como consecuencia de una sociedad como la actual donde el acceso al conocimiento, y más concretamente el conocimiento a través de la educación, se ha convertido en el factor más discriminante entre los individuos.

La actual proliferación de oferta de programas de Educación Superior ha oscurecido, en cierto modo, la transparencia que la escasez y la falta de dinamismo ofrecía en épocas anteriores. Por una parte, los potenciales estudiantes de este tipo de educación, tanto sean de pregrado como de postgrado, se encuentran con una gran variedad de oferta entre la que elegir, de la cual (en términos objetivos) conocen bastante poco, excepto

que los títulos que se ofertan tienen una validez en el mercado laboral. Por otra, las universidades ofrecen al mercado productos muy homogéneos de difícil distinción por sus características formales. En esta situación, para que los primeros puedan elegir entre la oferta de los segundos, es necesario que estos últimos sean capaces de diferenciar sus productos. Solo de esta forma los potenciales estudiantes podrán distinguir entre unos programas y otros y mostrar preferencias diferentes entre los programas, y sus servicios asociados, que permitan satisfacer una misma necesidad de partida (aprender, formarse, obtener un título, adquirir una habilitación profesional, etc.). Para que el mecanismo citado sea eficaz es preciso que, dentro del proceso de decisión, éstos sean capaces de diferenciar las distintas alternativas de su elección.

Esto quiere decir que en el momento de adquirir la información los “clientes” potenciales deben percibir de manera diferente las distintas posibilidades de “compra” que se plantean. En este contexto, la “calidad” del “producto” objeto del “consumo” se configura como una de las variables más importantes dentro de las que influyen en la diferenciación y que, en última instancia, inducen a la elección. Dependiendo de cómo perciban los sujetos la calidad del programa objeto de su compra, estos se formarán una imagen del mismo que desembocará en actitudes favorables o desfavorables hacia él. En definitiva, lo que se propugna en los últimos años es la utilización del Marketing, y de las herramientas que a éste le son propias, como disciplina para atraer estudiantes hacia los programas educativos; sean estos de pregrado o postgrado, y sea el oferente una universidad (pública o privada) o una de las llamadas escuelas de negocio.

La utilización del Marketing como disciplina decisiva a la hora de atraer las preferencias hacia productos más o menos similares se constata con facilidad en el marco de la actividad comercial cotidiana en prácticamente cualquier mercado. Así por ejemplo, encontramos su uso original en los llamados Productos de Gran Consumo, donde se implantó a caballo del acceso de millones de ciudadanos a un mayor número de productos de consumo diario tras la revolución industrial, y de manera más definitiva

tras la Segunda Guerra Mundial. Más tarde, y con el propio desarrollo de nuevos mercados, el Marketing se implanta de manera definitiva en mercados de productos duraderos, automóviles, ocio y viajes y, más recientemente, en el de nuevas tecnologías. En todos estos mercados, el Marketing adecua los diferentes productos y servicios a los gustos de los diferentes grupos de consumidores (segmentos) utilizando como punto de partida la información. Como afirma CRUZ ROCHE, I. (1991) *“A nivel agregado, es decir considerando el conjunto de empresas y de consumidores de un país cualquiera, el Marketing realiza dos funciones básicas para la actividad económica: ajusta los flujos de producción y consumo y organiza las relaciones de intercambio en la sociedad”*. Y es en esa organización del intercambio donde el flujo de la información entre oferentes y demandantes es vital para la compra – venta posterior.

Al principio, parece razonable que esta información ponga el énfasis sobre las características propias del bien considerado, es decir, en sus cualidades más físicas. Pero, a medida que los mercados se hacen más complejos y competitivos, el énfasis se traslada hacia características más emotivas, de imagen.

Sin embargo, en el actual mercado de Educación Superior, la situación es aún muy primaria en términos de sofisticación del mismo y del Marketing que se aplica. Una razón muy poderosa es, desde luego, la presencia del Estado y las Comunidades Autónomas, no solo como reguladores (lo que es lógico desde todo punto de vista) sino como auténticos empresarios de la Educación.

De esta manera, podríamos señalar algunas de las “resistencias” que evitan que el mercado de la Educación Superior se dinamice, modernice y entre en una era de sana competencia que, desde nuestro punto de vista, mejoraría su eficacia, su calidad, así como su nivel de servicio a los ciudadanos-clientes. Podríamos destacar las siguientes en la situación actual:

1. A pesar que de, al contrario que en la Educación Primaria y Secundaria, a la Educación Superior reglada llega a una minoría de ciudadanos (alrededor del 30 % de los chicos y chicas de 18 acceden a la universidad) ésta está subvencionada, por los poderes públicos en las universidades públicas, en más de un 80% de su coste. Es decir, que aunque la universidad a los 18 años parece tener como principal destinatario la clase media (la presencia de estudiantes provenientes de clases bajas es escasa, y el sistema de becas no parece abordar el coste de oportunidad que para estos estudiantes supone el dedicar su tiempo de manera prioritaria al estudio de una carrera), el coste de los estudios es suportado, vía presupuestos, por el conjunto de la ciudadanía. El hecho demostrado de que una persona con estudios superiores tendrá unos ingresos en el conjunto de su vida laboral sensiblemente superiores a la media, no parece mover a nuestros legisladores y gobernantes a cambiar el “status quo” existente.
2. Las universidades públicas, mayoritarias en este mercado, están dirigidas y gestionadas por funcionarios públicos también fuertemente orientados a mantener la situación actual. Su influencia y connivencia con la clase política les permite establecer fuertes “barreras de entrada” que eviten la aparición de nuevos jugadores. De esta manera, se asegura un adecuado tutelaje sobre el resto de ciudadanos que no pertenecen a esta supuesta elite intelectual.
3. Aunque la Educación Superior no es el único mercado regulado (a modo de ejemplo, la banca o la telefonía también lo son), si parece ser el único en el que los reguladores, ministerio de educación o consejerías de educación, son al mismo tiempo “propietarios” de una parte de los actores del mercado: las universidades públicas. Alterando de esta manera el principio de neutralidad que debería ser inherente a la condición de regulador y arbitro de un mercado.

4. Una mentalidad muy extendida entre los profesores universitarios según la cual lo que se enseña en la universidad no es, paradójicamente, aplicable a ella misma. Este sería el caso que nos ocupa: el Marketing. Mientras en las aulas se puede hablar y enseñar los conceptos de mercado, cliente, producto o eficiencia en las cuentas de resultados, su aplicación al mundo universitario significaría una traición inaceptable a los principios que durante siglos han parecido regir este restringido y elitista mundo.

En resumen, nos encontramos en un contexto en el que el mercado se encuentra en una situación poco transparente.

Y, por esta razón, los potenciales clientes aceptan la situación dada la ventaja de precio que ello supone, aunque desatendiendo otras razones de peso que, en un escenario distinto, debería de tener en consideración: calidad, servicio o adecuación de los programas a su orientación profesional e intelectual. En este sentido, es de enorme interés la reflexión final que SOLÉ PARELLADA, F. (*“El diseño de las universidades a través de su historia”*) hace en el sentido de *“una universidad en la que la cultura predominante es la de la universidad vertical (que se define con anterioridad como la universidad tradicional, donde las titulaciones estaban impartidas por la suma de unidades funcionales llamadas cátedras)”*, cuando ya hemos dejado atrás el siglo XX *tendrá más difícil el cambio que una que la entienda como una “tecnopolis”*” (que también en páginas anteriores se define como fruto de la necesidad de dar respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad).

Sin embargo, en la última década, han aparecido tres fenómenos que, aunque de naturaleza distinta, están influyendo en gran manera en la situación anteriormente descrita:

1. El cambio normativo introducido por la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 que, dando forma legal al principio de libertad de creación de centros

educativos consagrado en nuestra Constitución (Art. 27), supuso la aparición de nuevas universidades privadas con la forma jurídica de sociedades mercantiles. Hasta entonces, en nuestro país tan solo había sido posible las universidades públicas y, desde los años 50 del siglo pasado, las universidades privadas católicas acogidas a los acuerdos del estado español con el Vaticano. Estas nuevas universidades privadas están introduciendo, entre otros principios de las organizaciones modernas, el Marketing como disciplina para entender mejor las necesidades de los potenciales cliente y atraerlos a sus aulas, y ya han “contagiado” en este sentido a las Universidades públicas.

2. La demanda, por parte de las empresas, de una formación de postgrado de orientación profesional, de componente eminentemente práctico, e impartida desde el conocimiento que da el ejercicio profesional, ha propiciado la aparición de las Escuelas de Negocio, de propiedad y orientación privada, que han posibilitado la aparición de un segmento dentro de la Educación Superior (el de masters y cursos superiores de especialización en general) más parecido a cualquier otro mercado de competencia que al tradicional mercado universitario de títulos oficiales.

3. De igual manera, y atendiendo al futuro más inmediato, habrá que tener en cuenta los cambios que ya se están produciendo como consecuencia de la puesta en marcha del llamado Acuerdo de Bolonia, mediante el que los distintos países de la Unión Europea se comprometen a adaptar su marco legal en materia de educación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta europeización de la educación puede suponer a nuestro entender, y como veremos con más detalle en capítulos sucesivos, una mayor competencia entre instituciones, un mercado más amplio (por la introducción de estudios de postgrado con titulaciones oficiales y un factor de incertidumbre, no solo por la aparición de nuevas leyes y normas, sino por las dudas sobre la capacidad de

adaptación a un nuevo marco por parte de las distintas instituciones. Los primeros postgrados oficiales son ya una realidad desde el curso académico 2006 / 2007. Es cierto que sin un catálogo de grados aún definido y con grandes incertidumbres en cuanto a su diseño y desarrollo. Por ejemplo, todavía quedan por delimitar aspectos muy importantes como el del precio y el uso de las tasas públicas en las Universidades de esta naturaleza para la autofinanciación de este tipo de cursos. Sin embargo, con mayor o menor esfuerzo, lo que ya es un hecho imparable es la entrada de lleno del Sistema de Educación Superior Español en el Sistema de Educación Superior Europeo.

Por tanto, en este nuevo mercado de Educación Superior privada (sea de pregrado o postgrado, de títulos oficiales o privados) sí podemos ver, y estudiar, el fenómeno del Marketing en Educación Superior.

La aparición de este mercado de Educación Superior privada, permite a los potenciales estudiantes en él interesados el adoptar conductas de elección similares a las de otros mercados. Los consumidores tienden a racionalizar su proceso de elección a través de variables lógicas que les permitan la comparación entre las distintas opciones que se les plantean. Con este comportamiento racional entendemos que el consumidor evalúa y selecciona los programas atendiendo a criterios objetivos y contrastando la relación calidad-precio de las distintas opciones.

Este comportamiento, en principio racional, se ve afectado en el mercado objeto de este estudio por dos circunstancias que deben de tenerse muy en cuenta antes de seguir profundizando: la *cuasi gratuidad* de los programas oficiales de pregrado en las universidades públicas, que los hace especialmente interesante para los estudiantes que acceden por primera vez a la universidad tras aprobar la Selectividad, y la imagen de marca que algunas Escuelas de Negocios han conseguido transmitir a sus potenciales clientes.

La gran mayoría de estudiantes o potenciales estudiantes de Educación Superior (sobre todo los de enseñanzas de licenciaturas y diplomaturas), así como sus familias, mantienen la creencia de que es “una situación normal” el hecho de que los poderes públicos tutelen los programas que se imparten, el “qué” se imparte, el “dónde” se imparte (universidades públicas con medios muchas veces escasos y mal gestionados) y el “quién” los imparten (funcionarios, también en muchas ocasiones, desmotivados, mal pagados y peor organizados). Todo ello, casi siempre alejado de la realidad social y profesional en la que, más tarde, los egresados deberían de ejercer lo aprendido y devolver a la sociedad lo que ésta les haya dado en su día.

Pero no son solo los “usuarios” del producto los que mantienen esta creencia, sino que ésta parece haber impregnado a la sociedad en su conjunto que, a su vez, parece haber convenido la ventaja de este sistema: la cuasi gratuidad de la Educación Superior en España. Que favorece a familias de clase media, para las que los precios universitarios suponen un alivio frente a los de etapas educativas anteriores; profesores funcionarios que aún sintiéndose mal pagados encuentran la seguridad del trabajo de por vida y la comodidad que ofrece el Estado como patrón; políticos que encuentran en la Universidad un acomodo y una salida profesional en caso de que el favor de las urnas venga mal dado, y empresas alejadas de la Universidad y de la responsabilidad que con respecto a los jóvenes en general y la educación en particular deberían de tener.

De esta manera, el precio, que en otros mercados es el indicador más preciso del nivel de calidad y del grado de satisfacción expresado por los consumidores, se convierte en el mercado de Educación de Educación Superior en una especie de tasa recaudadora carente de todo sentido económico y social. Así, si el “precio es uno de los elementos del marketing-mix más importantes por su naturaleza táctica, que permite actuar sobre él para conseguir resultados a corto plazo” (CALVO, S., 1997, *Factores determinantes de la calidad percibida: influencia en la decisión de compra*. UCM, Madrid, p. 125), un

precio universitario, como el que aquí nos ocupa, tan alejado de los costes reales, es al mismo tiempo un elemento de discriminación social (ya que beneficia a unos pocos, que mayoritariamente tienen posibilidades) y un elemento de irracionalidad económica al no permitir la competitividad ni el ser utilizado como medida de calidad percibida por los usuarios.

El sistema universitario público oculta información al consumidor; así, éste no puede percibir la relación entre los costes y el precio, de éste con la calidad del servicio ofrecido y evita la comparación entre las distintas opciones (competidores) disponibles. Es decir, se elimina la, en otros ámbitos imprescindible, relación calidad – precio; fundamental para que la sociedad y los usuarios, a través del normal funcionamiento de los mercados, encuentren la eficiencia que permita alcanzar las mejores prestaciones posibles con los recursos (siempre escasos) disponibles.

Sin embargo, si analizamos la actividad publicitaria de los últimos años (y no olvidemos que en Marketing esto supone algo más que un mero análisis financiero), podremos observar que, aunque muy tímidamente, comienzan a aparecer algunos elementos de Marketing desde el punto de vista de la competencia y del intento de atraer potenciales estudiantes a las universidades protagonistas de esta publicidad. Por supuesto podemos observar las campañas de universidades privadas, pero también de algunas públicas que empiezan a adentrarse en estas técnicas de mercado hasta ahora inéditas para ellos.

De esta manera, los planes estratégicos de algunas universidades públicas, elaborados en cursos recientes, comienzan a mostrar signos de cambio, y elementos no solo estratégicos, sino de Marketing empiezan a verse reflejados en los distintos capítulos de estos planes.

Así, se muestran intenciones de ser y aparecer más atractivos para los potenciales estudiantes, reflejar beneficios que los atraigan y fomentar una comunicación que los haga atractivos.

Por su parte, las universidades privadas, conscientes desde hace tiempo de los problemas que la menor demografía les presenta así como de las características de este mercado, expuestas con anterioridad, hace ya algunos años que incorporaron las herramientas de Marketing, y la metodología que esto requiere, a sus organizaciones.

No obstante, y a pesar de todo lo expuesto, estaríamos hablando aún de un Marketing poco sofisticado; basado más en atributos intrínsecos (el producto en sí mismo: programas, instalaciones, etc.) que extrínsecos (imagen, marca, reputación o publicidad). Esta investigación trata de demostrar que la previsible evolución del mercado, fruto no solo de cambios legislativos importantes (sobre todo los que deberán acompañar a la implantación del llamado Proceso de Bolonia), sino también del propio progreso social y la legítima aspiración de los ciudadanos a tener una universidad mejor (que responda a las necesidades reales de formación superior y continua que la sociedad está ya comenzando a demandar), fomentará, como ya ha pasado en otros mercados más desarrollados, el uso del Marketing para conocer los mercados, elaborar segmentaciones, crear marketing-mixes que permitan ofrecer una personalidad propia y diferenciadora y crear campañas de comunicación que atraigan estudiantes.

Para ello, a lo largo de esta Tesis Doctoral trataremos de analizar, desde el punto de vista del Marketing, la situación del mercado y de sus segmentos, su previsible evolución con las variables que ya son visibles en el horizonte, las ofertas que los distintos competidores, al menos los más importantes, ofrecen y los posicionamientos de comunicación más visibles. Asimismo, intentaremos dar algunas recomendaciones de futuro que pudiesen ayudar a las distintas instituciones de Educación Superior a mejorar sus planteamientos en el mercado haciéndolos más atractivos para los

potenciales usuarios en particular y para el conjunto de la sociedad en general. Como dice ROSEMBERG, N. 2002 (*“Knowledge and Innovation for Economic Development: Should Universities Be Economic Institutions”*) una de las claves para entender el desarrollo de las universidades americanas es que éstas han sido muy exitosas en “la producción y difusión del conocimiento económicamente útil”

Habrá que comenzar, sin duda, y como ya se adelantaba en páginas anteriores, por romper prejuicios establecidos que llegan hasta la propia utilización del lenguaje; aún a riesgo de escandalizar a los sectores más tradicionales y “ortodoxos” de la universidad española que difícilmente admiten llamar mercado a lo que es un conjunto de usuarios que demandan un mismo servicio, precio a lo que estos usuarios deben de pagar por ello, cliente a estos individuos que pagan por lo que compran, publicidad a la información que de manera intencionada y con ánimo comercial se les ofrece para atraerlos hacia un producto concreto de un oferente concreto y, en definitiva, Marketing al empleo de técnicas empresariales y comerciales que se enseñan en sus propias universidades.

Al fin y al cabo, el Marketing es poco más que sentido común. Comienza conectando con la gente, con los ciudadanos que por sus características son potenciales clientes de un producto o servicio. Se trata de entender sus necesidades insatisfechas o mal satisfechas, por muy latentes y poco evidentes que éstas se muestren. Continúa con la elaboración del producto o servicio que mejor atienda esta necesidad; y con el coste adecuado que permita ofrecer un precio que el comprador considere óptimo a la “dimensión” de la satisfacción recibida. Se concreta en publicidad atractiva que movilice al consumidor, que le seduzca. Y finalizada acercando el producto hasta el consumidor a través de la distribución. Distribución que en España, en la década de los 90, se caracterizó, fundamentalmente, por tres conceptos: competitividad, crecimiento y concentración (PUELLES, J.A. y SERRA, T., 1993) “Análisis de las marcas de la distribución en el mercado de la alimentación”: *Temas actuales de Marketing. V*

Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing, o más recientemente, PUELLES PÉREZ, J.A. y PUELLES GALLO, M., 2003: “Marcas de Distribuidor: Más de treinta años de un proceso dinámico e imparable”, *Distribución y Consumo*. Conceptos estos, como veremos, hasta cierto punto equiparables con el fenómeno de la “distribución” (entendida más desde un punto de vista geográfico) en el entorno universitario actual, cada vez más competitivo. Porque, sobre todo, el Marketing es competencia. Competencia que anima a los oferentes a llegar más allá de sus límites iniciales para conseguir el favor del público en mayor medida que sus competidores en el mismo mercado.

1.2 OBJETO DEL ESTUDIO

De la lectura del epígrafe anterior se desprende que el objeto del presente estudio es la aplicación de las herramientas modernas del Marketing al mercado de Estudios Superiores. Y esto es así por nuestro entendimiento de que este mercado está evolucionando de manera tal que la competitividad y la obligación de atraer nuevos estudiantes es una necesidad ya manifiesta para casi todas las instituciones que en él operan.

Como veremos más adelante, estudiaremos las distintas variables del Marketing aplicadas a la realidad sujeto de este estudio. Analizaremos los diferentes elementos del Marketing y su presumible adecuación y utilización en este mercado. Veremos el “producto” (entendido en este caso como el programa ofrecido y el servicio que le va anexo). Estudiaremos el “precio”, tanto de las instituciones públicas como de las privadas, sea de programas de pregrado o de postgrado. Haremos especial hincapié en la variable “comunicación” que se está haciendo por las distintas instituciones. Trataremos de comprender la “distribución” que la variada oferta tiene en el territorio nacional. Y, finalmente, abordaremos el “servicio” asociado a la oferta de programas.

El estudio de estas variables debe llevarnos a elaborar recomendaciones de cómo aplicar el marketing-mix en estos productos. En lo que respecta al objeto de este estudio, el marketing-mix será el conjunto de elementos que configuran una marca. Es decir, abordaremos el concepto de marca desde dos puntos de vista:

1. El punto de vista del estudiante (consumidor o comprador). Para él, la marca es la percepción que tiene del producto y servicio que recibe y la relación personal que con ellos establece. Como afirma BASSAT, L. (1993) en el sentido de que la marca es lo que le queda al consumidor después de haber consumido el producto o servicio en cuestión.
2. El trabajo que el oferente puede realizar con la marca a través de la utilización del marketing-mix. Mediante éste, los profesionales pueden diseccionar la marca en elementos que pueden ser estudiados y analizados; someterlos al escrutinio de los estudios de mercados y, finalmente, volver a ser ensamblados de la forma más conveniente y atractiva para el consumidor. De manera tal, que el “ajuste” o modificación de uno o más elementos del marketing-mix supone un relanzamiento del producto original. Este es, para nosotros, en definitiva el auténtico trabajo de Marketing.

Antes de esto, deberemos entender el mercado en el que trabajamos. No olvidemos que en su etimología inglesa Marketing viene de mercado. Es decir, el Marketing sería el estudio del mercado. La comprensión del mercado y de los distintos segmentos que lo componen debe ser el inicio fundamental de cualquier trabajo y estudio sobre el Marketing. Y éste pretende serlo. El mercado de Educación Superior está limitado por dos variables fundamentales, cuyo estudio y comprensión da lugar a la formación de diferentes segmentos de consumidores; entendiendo segmento como el conjunto de consumidores que tienen un perfil homogéneo. Estas variables serían:

1. La cantidad de recursos, entendidos como la suma de tiempo y dinero, que un estudiante está dispuesto a dedicar al estudio de un determinado programa.
2. El número de potenciales estudiante ubicados en cada segmento.

El cruce de estas dos variables configurará una especie de pirámide de base más amplia (mayor número de potenciales estudiantes) pero con menor dedicación de recursos, y cúspide más estrecha, donde se ubicarían un menor número de individuos pero con una dedicación plena de sus recursos disponibles.

Esto nos ayudará a definir, y redefinir, continuamente el ámbito de mercado y segmento más propicio para una determinada marca o un determinado producto. Definir el mercado y segmento concreto en el que una determinada oferta académica va a competir es fundamental a la hora de evaluar sus posibilidades.

Esta definición nos hará comprender tanto el público objetivo (conjunto de potenciales consumidores) como los competidores que pueden dirigirse a ese mismo público con una oferta similar o al menos sustitutiva de la nuestra. Pero, en determinados casos, puede resultar aún más valiosa la redefinición del mercado, especialmente cuando queremos innovar y escapar del corsé de una definición que se nos ha quedado antigua o demasiado limitada.

De esta manera, numerosas instituciones de Educación Superior han evolucionado su catálogo de programas para adaptarlo a necesidades emergentes y públicos objetivos también emergentes. Y así, no solo han sido capaces de transformar la naturaleza de su matrícula (dando entrada, por ejemplo, a alumnos provenientes de otras Comunidades e incluso de otros países), sino que también han conseguido transformar la naturaleza de su actividad moviéndose, y también a modo de ejemplo, hacia programas dirigidos a profesionales orientados a la especialización profesional o a la formación continua.

Por supuesto, cualquier oferta que se realice a un mercado o segmento dado dentro de la Educación Superior deberá responder a un modelo académico susceptible de ser entendido y reconocido por el potencial estudiante. Desde la teoría, cualquier modelo académico (que en este contexto podría ser entendido como el producto que se ofrece) deberá de contener ingredientes de modelo educativo, en cualquier caso, modelo de investigación, es decir de creación de conocimiento (especialmente si se trata de una universidad) y de modelo de colaboración con el mundo laboral (sobre todo si hablamos de una escuela de negocios). Este modelo académico debe de ser discutido y consensuado dentro del claustro, asumido por sus componentes de manera tal que sea un verdadero modelo de enseñanza dentro de cada institución académica. Además, en la medida en que sea atractivo para el grupo de potenciales alumnos identificados como público objetivo y diferenciador de los competidores, tanto más contribuirá a constituir una auténtica personalidad de marca. Nos apoyamos aquí en las afirmaciones de CLARK, B. 1998 (“Creando Universidades Emprendedoras, caminos para transformar la organización”), en el sentido de que *“la respuesta de diferenciación, parece, llega finalmente a las universidades individuales. Cada universidad siempre ha tenido características únicas que se derivan de la ubicación geográfica, la marca genética, los antecedentes de los estudiantes, los desarrollos históricos idiosincrásicos, las debilidades y las fortalezas del claustro y el rol de las personalidades individuales”*

El conocimiento del mercado, la elección del segmento más apropiado, la identificación del público objetivo y el contar con un modelo académico aceptado por el claustro, debe llevarnos a elaborar un posicionamiento, en clave de Marketing, que nos permita comunicar nuestra oferta de manera eficiente a todos los alumnos potenciales. Hablamos del llamado templete de posicionamiento, que encapsula la oferta precisa de manera tal que permite su comunicación con las herramientas propias de la publicidad. El templete de posicionamiento es por tanto la manera más sencilla, resumida y directa

de presentar una oferta determinada en sociedad con el objetivo de atraer clientes en mayor medida que la competencia.

Con el templete de posicionamiento se configura finalmente un modelo de Marketing que sería el modelo que le es propio a cada competidor determinado. El conjunto de este modelo debe de atraer el esfuerzo de todos, dentro de una institución determinada para lograr los objetivos marcados. Este modelo debe, además, formar parte esencial de la estrategia de la institución, guiar sus pasos de manera coherente en al ardua y dura competencia que se avecina, y debe de servir de elemento de entendimiento de las necesidades de la sociedad con respecto a la Educación Superior y la mejor manera de satisfacerla.

El devenir de la competencia en un mercado más orientado al Marketing y la percepción de estudiantes y potenciales estudiantes de las distintas ofertas a su alcance, todas ellas con sus características propias, dará lugar a distintas personalidades de marca, que convenientemente estudiadas y analizadas mediante las correspondientes herramientas de estudios de mercado configuraran mapas de necesidades y personalidades convenientemente satisfechas o, por el contrario, huecos y oportunidades de mercado que permitan nuevas entradas o ajustes de las ofertas ya existentes.

1.3 OBJETIVOS PERSEGUIDOS

Como ya ha quedado patente, nuestro interés se centra en el estudio del Marketing aplicado a la Educación Superior. Consideramos que esta materia de estudio, además de cobrar cada día una mayor importancia, es fundamental para planificar adecuadamente cualquier estrategia comercial. Evitar, como aborda CLARK, B. (ob.cit.), el creciente desequilibrio entre demanda y respuesta, donde las demandas efectuadas a las universidades son superiores a su capacidad de respuesta. Las instituciones educativas

deben conocer a la perfección cuál es el mecanismo que utilizan los potenciales compradores para posicionar sus productos en su mente. Solo de esta forma, los primeros serán capaces de competir eficazmente dentro del mercado, estableciendo las ventajas diferenciales necesarias para que los segundos los elijan a ellos entre el abanico de oferta del que disponen. Dentro de este contexto, el objetivo último de nuestra investigación es, precisamente, el conocimiento de ese mecanismo para utilizar éste en beneficio del mercado.

Si se demostrara que, en la mayoría de las ocasiones, los potenciales clientes sólo utilizan el catalogo de asignaturas, los programas, para hacerse una vaga e incompleta idea del contenido real de la oferta, los esfuerzos de las instituciones de Educación Superior se deberían centrar en las señales de imagen de las diferentes marcas, ya que la calidad de diseño de los programas no determina la calidad que el estudiante percibe de los mismos. Una mirada rápida a las distintas ofertas actuales pone de manifiesto que los oferentes se comportan tal y como se ha descrito. Sin embargo, este comportamiento se basa más en una supuesta propia experiencia que en un marco teórico que demuestre el acierto de tales actuaciones. Por este motivo, consideramos necesaria la realización de un estudio como el que aquí planteamos. Sólo de esta forma se podrá corroborar si la “intuición” de las instituciones académicas es acertada y modelizar así el comportamiento de los consumidores con respecto a la percepción de la oferta académica para que los oferentes dispongan de un referente sobre el que tomar sus decisiones.

Para ello, no podremos obviar a las personas y a lo que SOLÉ PARELLADA, F. 2005 (“El Cambio en la universidad”) llama “*Frustración, estrés y desconcierto. Constatación de la baja productividad del esfuerzo dedicado a la gestión en relación a los resultados obtenidos*”. Y añade: “*Si el equipo directivo de una universidad dedica mucho esfuerzo a la gestión las mejoras son pequeñas, si le dedica poco, las ‘peoras’ también son pequeñas*”. La universidad ha de cambiar pero no sabemos cómo hacerlo.

Hechas estas precisiones, intentaremos establecer la metodología a seguir en el presente estudio, con la intención de hacer más fácil su comprensión, de modo que aquellos que estén interesados bien en una visión global o en aspectos parciales de esta investigación vean facilitada su labor.

1.4 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Cualquier trabajo de investigación, como la Tesis Doctoral aquí presentada, debe desarrollarse de tal modo que sea fácilmente comprensible para cualquier persona que se acerque a él, sea ésta más o menos ducha en la materia tratada. Para ello, tan importante como establecer unas conclusiones finales, es dedicar unas páginas iniciales para fijar los contenidos a tratar y la forma en que éstos van a ser abordados.

Consideramos que la forma óptima de organizar esta investigación es la que mostramos a continuación, en la que el presente trabajo se divide en las partes y contenidos siguientes:

- o En el capítulo introductorio, en el que nos encontramos en este momento, se pretenden precisar las motivaciones y objetivos que han servido de impulso para efectuar el trabajo que nos ocupa. Esta introducción, como se puede comprobar, se cierra con el desarrollo de la metodología a seguir, de forma que se consiga una visión general de toda la investigación que se desarrolla en las páginas posteriores.

- En el capítulo segundo nos acercaremos al análisis de la evolución del concepto de Educación como transmisor del conocimiento, analizando experiencias pasadas y presentes.
- En el capítulo tercero analizaremos la evolución del concepto de Universidad como centro de creación del saber por excelencia y posterior transmisión del mismo. En este contexto, entenderemos la Universidad como uno de los principales pilares que ha contribuido a la evolución social a lo largo de los siglos. Así, partiremos del análisis de las universidades en el siglo XII hasta llegar al concepto moderno que hoy manejamos.
- El capítulo cuarto presenta el escenario actual en que se mueve la Educación Superior a nivel mundial, haciendo especial hincapié en la situación de nuestro país en relación con el resto.
- En el capítulo quinto se presenta una visión de las distintas formas organizativas que pueden aparecer en organizaciones como la Universidad basándose en el concepto de Equilibrio Estratégico.
- El capítulo sexto una vez analizadas las estructuras organizativas procedemos a estudiar los diferentes modos de gestión universitaria que se dan en instituciones tanto públicas como privadas.
- El capítulo séptimo se centra en el estudio de los diferentes modelos de financiación universitaria que compiten en nuestro actual mercado de Educación Superior intentando destacar las diferencias a veces evidentes entre universidades públicas y privadas.

- Tras el repaso realizado sobre los distintos departamentos de gestión de una Universidad, en el capítulo octavo nos centraremos en analizar cómo se lleva a cabo la gestión del Marketing universitario y cuales pueden ser los mecanismos de optimización del mismo.

- En el capítulo noveno, nos centramos en el estudio de cada una de las variables del mix de Marketing aplicadas al caso concreto de la Universidad española. Así, se aborda la variable producto (los Títulos Universitarios), entendidos como un conjunto de atributos tanto intrínsecos (Planes de Estudio propiamente dichos) como extrínsecos (marca de la Universidad, etc.). El precio como elemento fundamental en el ámbito de las Universidades Privadas en su relación con el mercado y las Universidades Públicas. La variable comunicación en su sentido más amplio, desde el estudio del templete del posicionamiento que debe tener una Universidad, hasta la utilización de los diferentes instrumentos de la comunicación (Publicidad, Relaciones Públicas, etc.) puestos al servicio de la “venta de universidades” y la “construcción de una marca universitaria”. La variable distribución, desde la perspectiva de la territorialidad como área de influencia entre las diferentes Universidades y sus campus. Y finalmente, el estudio y comprensión del factor servicio como valor agregado esencial a la oferta de los diferentes programas.

- En el capítulo décimo nos centraremos en el planteamiento de nuestra hipótesis general. En definitiva, a raíz de lo conocido en la primera parte, estaremos en condiciones de establecer una hipótesis que será el punto de partida de nuestro trabajo de investigación.

- El capítulo decimoprimer se centra en describir cual ha sido el diseño de las dos investigaciones planteadas en la Tesis Doctoral.

- El capítulo decimosegundo presenta los principales resultados obtenidos de las dos investigaciones anteriores.
- Finalmente en el capítulo decimotercero se ofrecen las principales conclusiones obtenidas del análisis de los resultados precedentes, así como unas humildes recomendaciones que permitan seguir avanzando en el estudio de las líneas de investigación aquí planteadas.
- *Bibliografía.* En cada uno de los capítulos se incluyen cuantas referencias bibliográficas se han considerado oportunas, pero a efectos de dar unidad a la obra se opta por el método abreviado de citación, quedando para el final una parte dedicada a referir por orden alfabético de autores, los libros y artículos que hayan sido mencionados.

CAPÍTULO 2

La evolución del concepto de Educación

Tras el capítulo introductorio, donde hemos tratado de dar salida a nuestras inquietudes de partida y expresado nuestro interés por saber más sobre este apasionante tema, se nos antoja fundamental analizar más en profundidad nuestro objeto de estudio, que no es otro que la *Educación* en su sentido más amplio, para en capítulos posteriores centrarnos en el análisis de la *Universidad* como elemento clave en la difusión de esa educación en la sociedad a lo largo de los siglos.

Trataremos así de entender el concepto de “educación” como el origen y objeto de todo el sistema de enseñanza y posicionaremos a la “universidad” dentro de ese sistema de enseñanza, estableciendo el marco histórico en el que las universidades han “(con)vivido” desde su aparición alrededor del siglo XII. De esta manera, podremos entender que su situación actual es fruto de este largo caminar como instituciones fundamentales de la creación y divulgación del conocimiento.

Con toda seguridad, el sumergirnos en la Historia nos dará información clave para continuar con nuestro trabajo, e ideas con las que enriquecer de manera significativa nuestra posición de partida. La comprensión de cómo las universidades han sido sujetos principales en el devenir de momentos claves para el progreso de la humanidad debe darnos la adecuada humildad intelectual para expresar nuestras hipótesis, desde la

modestia de los que tan solo pretenden colaborar en la obtención de un gramo más de conocimiento.

2.1. LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Para entender el papel actual de la Universidad dentro del sistema educativo, así como la necesidad imperiosa de que ésta se oriente hacia el mercado para satisfacer las verdaderas necesidades de sus clientes (estudiantes y empleadores), es necesario conocer, aunque sea brevemente, cuál ha sido la evolución histórica de la educación en general y de la Educación Superior en particular. Lógicamente, estos objetivos han sufrido grandes modificaciones a través de los siglos, hasta llegar al actual concepto hoy tan de moda con el llamado “espíritu de Bolonia” de “aprender a aprender”.

Actualmente nadie pone en duda la importancia de la educación como uno de los principales motores de la sociedad, y es indiscutible que ésta es uno de los principales bienes sociales de cualquier cultura. Sin embargo, esto no siempre fue así. De ahí la importancia de analizar la evolución histórica de este concepto. Para ello nos basaremos, en líneas generales, en el gran trabajo de análisis aportado por MARTÍNEZ CABALLERO, M. E. (2000), Tesis Doctoral dirigida por el Profesor Doctor MIGUEL SANTESMASES, sobre el que iremos introduciendo nuestras propias reflexiones, así como las de otros autores cuyas voces son ampliamente reconocidas en esta materia.

Tal y como expone MARTÍNEZ CABALLERO en su obra ya citada, probablemente fue el sociólogo francés Émile Durkheim el primero en desarrollar de forma sistemática el concepto de que la educación es una institución social, que aparece muy vinculada con el resto de actividades sociales y que, por lo tanto, no tiene un fin único y permanente, sino que cambia con el tipo de sociedad, e incluso con el grupo social al que pertenece el educado. Este reconocimiento de la educación como algo cambiante, ligado a la sociedad, supone asumir que ha sufrido una clara evolución a lo largo de la

Historia y, lo que es más importante, admite que la educación es una poderosa herramienta para “moldear” el “espíritu” de los integrantes de cualquier grupo social. Por ello, a lo largo de la Historia, todas las sociedades siempre han estado muy preocupadas por su actividad educativa, en el convencimiento de que en ella descansaba su futuro, lo que en muchas ocasiones ha cerrado las puertas de la educación a amplios sectores sociales, desembocando en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes. De hecho, la actual conquista de la educación como un derecho social básico, extensible a todos los ciudadanos, ha sido una de las “revoluciones silenciosas” más importantes a la que algunos hemos podido asistir a lo largo del pasado siglo.

Nadie pone hoy en duda el derecho de todos a una educación de calidad y se hacen esfuerzos porque ésta llegue a los rincones más recónditos del planeta, pero no siempre fue así. En el informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI (1996), presidida por Jacques Delors, se refleja claramente la preocupación por el sistema educativo en la marcha hacia una sociedad universal. En este informe queda patente la misión de la educación para permitir que todos los ciudadanos, sin excepción, puedan hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, pero como veremos a continuación en nuestro breve repaso histórico, esto no siempre fue así.

2.2. DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA ANTIGUA A LA EDUCACIÓN MODERNA

La educación, de un modo u otro, siempre ha estado presente en las distintas culturas. En las llamadas “sociedades primitivas”, esta transmisión de conocimientos la ejercían los adultos de la comunidad sobre los más jóvenes. No era algo sistematizado, ni estructurado, pero permitía que los ancianos del clan, a través de historias, educaran en habilidades y actitudes a todos los miembros del grupo. De hecho, la tradición oral como mecanismo educador no es algo ajeno a nuestra propia cultura. Todavía hoy

podemos recordar a nuestros abuelos contándonos historias cuando éramos pequeños, repitiendo el mismo esquema socializador que esos ancianos realizan sobre los más jóvenes de cada tribu. Ha sido la irrupción de la televisión en los hogares lo que ha hecho, poco a poco, desaparecer esta tradición.

A partir de ese esquema de tradición oral aislada en grupos concretos (clanes o tribus), en las sociedades más complejas empiezan a aparecer sujetos que sí están especialmente encargados de la educación. La educación existió ya como tal en los grandes imperios del Extremo Oriente. En esas sociedades todas las personas adquirirían una formación general de manos de los adultos y aquellos que mostraban especiales habilidades, recibían una educación más especializada encargada a expertos.

Pero es la tradición grecolatina la que ha tenido una mayor influencia en la actual educación occidental. En Grecia, la educación comenzaba siempre en lo que podríamos llamar “el domicilio familiar”, de la mano de los más ancianos, pero a partir de una cierta edad el niño empezaba a ir a la escuela como tal. Y ya en la Grecia clásica, como señala MARROU, H. I. (1976) se diferenciaba entre la formación moral de carácter y valores, en manos del “pedagogo”, y la enseñanza de conocimientos, reservada al “maestro”. Según MARTÍNEZ CABALLERO (*ob. cit.*) el “pedagogo” era una especie de criado, que convivía con el niño, la hacía compañía y le formaba en los valores de la comunidad, contribuyendo de esta forma a su socialización. Por el contrario, los conocimientos se adquirían fuera de casa y consistían básicamente en la lectura, la escritura y la numeración. La función del “maestro” se consideraba mucho menos importante que la del “pedagogo”, ya que suministraba al niño “conocimientos accesorios” para la vida social.

Esta distinción entre “educación” e “instrucción” ha sido fundamental a lo largo de toda la historia de las prácticas educativas, y no fue hasta bien entrado el siglo XVIII cuando la instrucción científico-técnica comenzó a alcanzar en rango comparable a la enseñanza

de la educación cívico-moral. Sin embargo, a partir de ese momento, la balanza tanto tiempo inclinada hacia la “educación” en su sentido más elevado, se fue inclinando hacia la instrucción de habilidades, hasta tal punto que en la sociedad actual se han cambiado las tornas y se suele dar más importancia a la instrucción frente a la educación moral de los individuos. Y aquí es donde debería entrar en juego la Universidad, como elemento aglutinador de ambos conceptos. Nuestra Enseñanza Superior debería entenderse como un paso más en la formación integral de individuos que resulten útiles (en todos los sentidos) a la sociedad. Así, la Universidad tendrá que incidir en la formación de habilidades lo más cercanas posibles al mundo de las profesiones. Pero, al mismo tiempo, debe asumir su responsabilidad social “formando personas”, alumnos que tras su periplo por las aulas universitarias hayan “aprendido a aprender”, alumnos que no sólo adquieran las habilidades propias de su profesión, sino que tengan la “cabeza amueblada” para enfrentarse a los diversos problemas y situaciones a los que deberán enfrentarse una vez que abandonen las aulas.

En cualquier caso, esta transición no ha sido fácil. Muchos aspectos de la educación griega no cambiaron sustancialmente en la educación romana, pero sí lo hicieron en la Edad Media con la aparición de la Iglesia en el ámbito de la educación. De hecho, la influencia de la Iglesia en este campo ha sido decisiva para entender las actuales prácticas educativas de la sociedad europea en la que nosotros nos encontramos.

En líneas generales, el objetivo de la educación religiosa siempre ha pasado por subordinar al individuo a la vida eterna, ya que la vida terrenal sólo es un tránsito para la otra. El conocimiento del arte, la literatura, la ciencia y la cultura en general, puede llevar a los creyentes a alejarse de su meta principal: dedicarse a la búsqueda de su salvación en esa vida eterna. Por esto, para la Iglesia medieval, el conocimiento en sí mismo resultaba peligroso. Sin embargo, por otro lado, para poder conservar su propia doctrina, la Iglesia necesitaba conservar parte de esa cultura o, al menos, mantener la lectura y escritura. Como resultado de esa preocupación, las escuelas siguieron

ostentando un rango muy importante como vías de transmisión del conocimiento. Y con el paso de tiempo esas mismas escuelas se fueron haciendo cada vez más laicas y dejaron entrar un mayor número de conocimientos para su difusión posterior.

A partir del Renacimiento la ciencia conoció un desarrollo espectacular que hizo recuperar con creces los conocimientos de la Edad Antigua. No obstante, el peso de la Iglesia en la educación era (y siguió siendo durante muchos siglos) muy grande. Por este motivo, mientras que el desarrollo científico se fue despegando cada vez de los contenidos netamente religiosos, la educación siguió considerándose (casi hasta nuestros días) como algo de la Iglesia, quien ha elaborado el modelo educativo de Occidente.

En la época de la Ilustración se produjo otro fenómeno de crucial importancia en el desarrollo de la educación, tal y como hoy la conocemos. Hasta ese momento, la educación se entendía como una educación secundaria o superior, y claramente elitista. Las primeras etapas educativas se realizaban siempre en el hogar y la educación fuera de ese entorno era privilegio sólo de unos pocos. Pero la Revolución francesa, inspirada en los ideales de la Ilustración, se planteó muy seriamente un sistema de generalización de la educación. En las discusiones ante la Asamblea Nacional se trató en numerosas ocasiones este tema, y se presentaron y discutieron muchos proyectos sobre cómo debía ser la educación en la nueva sociedad que se vislumbraba en el futuro. Y, aunque todavía faltaban muchos años para que se dieran las condiciones económicas y sociales óptimas que propiciasen este cambio cualitativo, lo cierto es que en aquel período histórico se sentaron las bases del actual sistema educativo europeo. Así, hacia la segunda mitad del siglo XIX se empieza a generalizar en los países más adelantados la tendencia a proporcionar educación a todos los individuos, por lo menos en cuanto a la educación más elemental se refiere (lectura, escritura, matemáticas básicas, instrucción religiosa, historia y moral). Esta educación juega hoy un papel fundamental en el mantenimiento del orden democrático, pues las premisas esenciales de un sistema

basado en la democracia exigen un alto nivel de “cultura cívica”, difíciles de conseguir si por sus fallos y carencias el sistema educativo no proporciona a todos el nivel de formación cívica adecuado.

En lo que ha la educación secundaria se refiere hay dos tendencias que han dominado claramente el panorama durante los últimos siglos: la que se inclina por una formación clásica y humanística (con gran importancia del latín, el griego y el estudio de la cultura clásica); y la educación científico-técnica (que da más peso a las ciencias de la naturaleza). En referencia a estas tendencias SAVATER, F. (1997) plantea que aún cuando las habilidades que se pretenden desarrollar en la corriente humanística son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber, etc., no se conoce ningún argumento serio para probar que el estudio del latín o el griego favorecen más estas cualidades que el de las matemáticas, la física o la química.

A lo largo del siglo XX la reflexión sobre la educación ha ido unida a numerosas experiencias educativas que han tenido un mayor o menor éxito. La propia naturaleza del concepto “educación” hace que la “escuela” sea también un concepto en cambio permanente. En las épocas de mayor crisis la escuela se ha preocupado, sobre todo, por conseguir el ajuste social de los individuos, mientras que en las épocas de relativa calma ha tendido a ocuparse más de los conocimientos (MARTÍNEZ CABALLERO, *ob. cit.*).

En cualquier caso, el concepto de “la crisis de la educación” es algo vivo y latente en cualquier sociedad occidental avanzada, ya que esa “crisis” supone, en cierta medida, uno de los motores del desarrollo social.

Según TEDESCO, J. C. (1995), la crisis de la educación ya no es lo que era. Ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el cumplimiento de demandas

relativamente aceptadas, sino como una expresión particular de la crisis del conjunto de las instancias de la estructura social: desde el mercado de trabajo y el sistema administrativo, hasta el sistema político, la familia y el sistema de valores y creencias.

¿Y qué papel desempeña la Universidad actual en esta encrucijada de crisis permanente? Al modo de ver de DE MIGUEL, J. M. (2004), la Universidad actual se mueve constantemente entre dos paradigmas: *el académico* y el del *mercado de trabajo*. En todo el mundo, la Educación Superior, según este autor denominada terciaria, experimenta procesos de cambio permanentes con “picos y valles”. De este modo, después de un tiempo de relativa quietud, nos toca vivir ahora (en los albores del siglo XXI) uno de los momentos de revulsión más intensos, en lo que a cambios se refiere, de los últimos tiempos.

Esta expansión está coincidiendo con la diversificación y con una especial preocupación por la calidad docente y su acreditación. El sueño de la Ilustración de extender la educación (en este caso superior) a la mayoría de la población es ya un hecho en la gran parte de los países desarrollados. La nueva estrategia de transmisión del conocimiento supone la capacidad y el deseo de aprender permanentemente o de “aprender a aprender” y los sistemas de la Tecnología de la Información están ayudando en gran medida a conseguir este objetivo. Este panorama nos lleva hasta nuestro siguiente punto de reflexión, cuáles son y cuáles han sido los fines que se demandan del sistema educativo.

2.3. LOS FINES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Desde que la educación apareció como instrumento socializador estandarizado de los sujetos, muchos han sido los que han intentado delimitar cuáles han de ser sus fines u objetivos de cara a la sociedad. Estos han evolucionado desde la mera transmisión de valores morales, donde el sujeto era casi un individuo pasivo que debía repetir y

transmitir los valores inculcados, hasta sistemas educativos mucho más activos y participativos (como los actuales) en los que se exige cierto esfuerzo por parte de los receptores de la enseñanza, que dejan de ser meros sujetos pasivos, para convertirse en los protagonistas de todo el proceso. Ya no se trata simplemente de una mera transmisión de conocimientos y creencias que permitan tener al individuo encorsetado en el ambiente social marcado con anterioridad. Y, tal y como nosotros lo vemos, es precisamente esta visión del estudiante como centro sobre el que se articula todo lo demás, lo que debería llevar a la Universidad española a dar el salto definitivo hacia el marketing. En el fondo, la visión que trae aparejada el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es otra cosa que una orientación hacia el cliente / mercado.

La Comisión Internacional UNESCO sobre Educación para el siglo XXI (*ob. cit.*), señala que este nuevo milenio ofrecerá recursos sin precedentes para la circulación y el almacenamiento de la información y la comunicación, y planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede llegar a parecer contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos adaptados a la sociedad del conocimiento, porque son las bases de las competencias del futuro. Pero, simultáneamente, esa misma educación deberá hallar y definir orientaciones que la permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y saber conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se verá obligada a proporcionar las cartas de navegación de un mundo complejo y en perpetuo cambio y, al mismo, tiempo será la brújula para poder navegar por él.

Para el cumplimiento de las misiones que le son propias, la educación se debe estructurar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida de una persona serán, en cierto sentido, los pilares del conocimiento (MARTÍNEZ CABALLERO, M. E. *ob. cit.*):

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- Aprender a hacer, para poder influir en su propio entorno.
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a aprender, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y nos lleva al concepto más elevado de aprender a ser.

Así, esta nueva concepción más amplia de la educación debería permitir a cada persona descubrir e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando competencias escondidas en cada uno de nosotros. Esto supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona en términos absolutos.

De hecho, la habilidad de aprender es quizás la capacidad humana más necesaria de todas. Cualquier plan de enseñanza ha de considerar prioritario este saber que nunca se acaba y que posibilita todos los demás. Según DEL VAL, J. (1990), la capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y algunas respuestas; de búsquedas personales y de hallazgos decretados institucionalmente, de crítica y de puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha a lo comúnmente establecido. En una palabra, de actividad permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos transmitidos por el maestro. De modo que, lo realmente importante, como ya se ha dicho, pasa a ser “enseñar a aprender”, formar fábricas del conocimiento y no meros almacenes de los mismos.

Y esto que sobre el papel parece obvio y fácil, no lo es tanto cuando se traslada a la realidad del mundo educativo y, más en concreto, de la educación universitaria. Los

nuevos valores están llevando a un cambio en las estructuras organizativas universitarias. Ahora, el objetivo de una buena educación universitaria es saber cómo se sabe. Los problemas sociales son cada vez más complejos y lo pedagógico es enfrentarse a ellos con perspectivas diferentes. Así, en la Universidad se debe aprender a tener dos pensamientos contradictorios sin quedar paralizado por ello. Según LEVIN, R. (2003) el objetivo de la Universidad consiste en desarrollar ciertas cualidades mentales, concretamente “la habilidad de pensar críticamente y de forma independiente, ser creativo e innovador, liberarse del prejuicio y la superstición, saber elegir información incorporando la que es útil y rechazando la que es irrelevante”. Estas tareas no se basan en la memoria o en recordar el manual o los apuntes del profesor. Los estudiantes deben “aprender a aprender” y los profesores deben “aprender a enseñar” bajo esos parámetros. Tareas que, en el caso de la Universidad española, no van a resultar sencillas a ninguno de los dos lados.

Por otro lado, continuar estudiando es ya un objetivo deseable para una gran parte de la población con estudios universitarios en las sociedades avanzadas. El *life long learning* ya está aquí. La cuasi universalización de la educación superior en países del entorno occidental, lleva a definir nuevos contenidos, objetivos y modelos de organización en las Universidades. Este es el principio que asume la Unión Europea en su “Declaración de Bolonia” de 1999. Las mejores universidades del mundo no sólo desatacarán por su labor investigadora de postgrado, sino por su dedicación a la docencia de lo que ahora se ha dado en llamar estudios de grado (ver punto 2.3), equivalentes a los estudios universitarios de primer ciclo. Aunque el problema no será tanto lograr una nueva organización, como conseguir profesorado que asuma y quiera participar de la misma.

Siguiendo a DE MIGUEL, J. M. (*ob. cit*) un factor que condiciona toda la organización de la Universidad es que sólo los profesores de un área de conocimiento son capaces de juzgar la calidad del trabajo científico que realizan otros profesionales dentro de la misma área. Eso les proporciona un poder considerable, que explica que durante

décadas la Universidad haya sido una organización al servicio del profesorado y no al del alumno. En los términos de marketing que aquí manejamos, se podría decir que, lejos de orientarse hacia el mercado, en los años precedentes la Universidad ni tan siquiera se orientó hacia la venta, sino que con una marcada “miopía de marketing” estaba centrada en el “productor”: los profesores creadores de conocimiento.

A excepción de las líneas gerenciales, los puestos de poder o responsabilidad siempre han recaído en catedráticos o profesores titulares. Esta acumulación de poder explica que la Universidad sea una institución que funciona de facto al servicio del profesorado. No obstante, debido entre otras cosas el nuevo espíritu de Bolonia, este poder se está debilitando y cada vez se comparte más con otro tipo de profesionales, tanto en España como en el resto de Europa (BROWN, R., 2003). Resulta interesante analizar, sucintamente, estos cambios.

Hace décadas que Europa se viene moviendo con el concepto de “ciudad universitaria”. La mayoría de las universidades del mundo no eligen a sus estudiantes, sino que estos provienen de la misma ciudad o zona urbana (véase capítulo 8). Así, la excelencia de una Universidad depende bastante de la calidad de vida de la ciudad donde está establecida. “Universidad” y “ciudad” son así dos conceptos complementarios que no pueden vivir uno aislado del otro. Hasta hace pocos años, las Universidades eran islas desiertas. Actualmente se han percatado de que si quieren incrementar su calidad (algo que no pueden evitar si quieren tener clientes en un mercado tan competitivo como el que se avecina), tienen que preocuparse de la ciudad en la que se asientan. Y esto no es, ni más ni menos, que hacer “marketing circular”.

Por otro lado, hasta hace pocos años la mayoría de las universidades europeas y norteamericanas tenían pocos problemas de financiación. Dependían del sector público o de un sector privado generoso. Sin embargo, cada vez hay más personas estudiando, lo que está suponiendo un incremento del precio de la educación si se quieren mantener

los mismos estándares de calidad. El coste de la Universidad está aumentando a mayor velocidad que la riqueza de las naciones, pero los problemas de financiación no tienen porque ser negativos. Empujaran más rápidamente a las Universidades hacia el mercado, harán que ésta (pública o privada), como ya está haciendo, utilice los mecanismos propios del marketing para la captación de clientes, en definitiva, contribuirá a reorganizar el concepto de Universidad tal y como hoy lo conocemos.

En esta línea renovadora, y a pesar del proceso de especialización de la sociedad contemporánea, la Universidad está recuperando, poco a poco, su vocación generalista. La Educación Superior debe volver a dar una educación sólida que convine la preparación de los estudiantes para el desarrollo de profesiones concretas con una educación más general capaz de formar individuos a la par que profesionales. El origen de la Universidad en Europa es generalista y ese fue el modelo que históricamente se transmitió a Estados Unidos y que tantos éxitos ha cosechado al otro lado del Atlántico, volviendo ahora al lugar en el que nació. De hecho, Europa vuelve a mirar hacia Estados Unidos para recuperar esta vocación de “educación general pero marcadamente profesional”. El objetivo de una educación generalista es ofrecer una cultura amplia, pluridisciplinar, que ayude a pensar de forma crítica e independiente. Lo importante no es ya explicar a los estudiantes lo que tienen que pensar, sino cómo pensar. Volviendo al punto de partida de los fines del sistema educativo, se trata de saber, de saber cómo se sabe, de aprender a aprender y, sobre todo, de motivarse a seguir estudiando toda la vida. Y aquí las posibilidades de Marketing que se abren frente a la Universidad son casi infinitas.

2.4. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA Y SU CONTEXTO LEGAL

El futuro de la Universidad parece claro (aunque no fácil), pero ¿está nuestro sistema educativo preparado mental y legalmente para los cambios que se avecinan? Para dar respuesta a esta pregunta, antes de centrarnos en el análisis concreto del sistema

universitario español, es necesario contemplar el panorama desde una posición más amplia y hacer referencia al sistema educativo general en España, así como al ordenamiento que lo regula.

La Ley General de Educación (LGE) aprobada en 1970, supuso un cambio importante en la situación educativa española. Su logro principal fue extender la educación común y obligatoria para todos los alumnos hasta los 14 años, estableciendo una nueva etapa educativa de ocho años de duración: la Educación General Básica (EGB). Al mismo tiempo se definió el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) en tres cursos, al que se podía acceder al término de la EGB, así como una Formación Profesional (FP) estructurada en dos grados. Según la LGE, los bachilleres podían optar a la enseñanza superior universitaria a través de un Curso de Orientación Universitaria (COU), o por la FP de segundo grado, siempre superando una prueba de acceso (Selectividad).

Probablemente como consecuencia de esta regulación, el número de alumnos en las aulas comenzó a crecer de forma exponencial durante los siguientes veinte años en la educación primaria y, gran parte de esos alumnos, dieron el salto a la educación secundaria. Así, la Universidad española vivió su “edad de oro” en cuanto a número de alumnos se refiere, desde mediados de la década de los 80 hasta mediados de los 90, período en el que comenzó una lenta pero imparable recesión del número de alumnos por aula y que, en la actualidad, está pasando por uno de sus momentos álgidos, hasta que las cifras se vean recuperadas por un nuevo incremento de la natalidad en nuestro país, junto con la escolarización de inmigrantes asimilados.

Las primeras revisiones de la LGE se plantearon 10 años después de su aprobación. El Ministerio de Educación y Ciencia presentó en 1981 una propuesta de reforma de las Enseñanzas Medias, conocida como LOGSE. En ella se señalaban los principales problemas que se estaban detectando en el sistema educativo (CECS, 1997):

- Inadecuación de los programas y planes de estudio a los objetivos y necesidades de una educación básica.
- Pérdida de valor de la FP 1 frente a la EGB, a la que pocos alumnos accedían de forma voluntaria y donde existía un alto porcentaje de abandono.
- Orientación casi exclusiva de los alumnos que finalizaban el bachillerato hacia la Universidad, sin que ésta tuviera capacidad para responder de forma adecuada a esa demanda creciente.
- Escasa solicitud de estudios de FP, en un claro contraste de lo que estaba sucediendo en el resto de países del entorno europeo.
- Paréntesis de 2 años entre la finalización de la educación obligatoria a los 14 años y la edad legal de incorporación al mundo laboral a los 16 años.
- Necesidad de un proceso de descentralización en competencias educativas derivado del Estado de las Autonomías.

En este contexto, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley 1/1990, de 3 de octubre. B.O.E. número 238, de 4 de octubre de 1990.

La nueva Ley garantizaba un período formativo común de diez años, que abarcaba tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo de la Educación Básica (que comprende a ambas), los niños españoles según la propia Ley “sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico, y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la Formación Profesional del grado medio en el Bachillerato”.

Los dos primeros cursos del antiguo BUP pasan a formar parte de los dos últimos cursos de la nueva ESO y así, en el curso 1998/1999 se dio por concluido el ciclo en el que la nueva estructura sustituyó por completo a la antigua.

Para acceder a la Universidad se sigue exigiendo una prueba de acceso que valore, con carácter objetivo, la madurez académica del alumno y los conocimientos adquiridos por éste en el bachillerato.

La Ley también acomete la reforma de la Formación Profesional, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo que precisaba una solución profunda y urgente. Así se pasará a hablar tanto de una Formación Profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos de la Educación Secundaria, como por la Formación Profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la Educación Básica y estar, por tanto, en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico al que permitía el acceso al Bachillerato.

Estos son, muy resumidos, los principales aspectos a destacar en esta Ley que, lógicamente, tienen su reflejo (de una u otra forma) en la regulación normativa de la enseñanza superior universitaria. Así, la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria instauró en nuestro país un sistema de educación superior más flexible y con mayor capacidad de adaptación a las necesidades sociales.

El punto de partida de la legislación universitaria se encuentra en nuestra propia Constitución de 1978, en las disposiciones generales que tratan el tema de la enseñanza, así como en una serie de convenios internacionales firmados por nuestro país y que tenderán a eliminarse tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marcado por los acuerdos de Bolonia de 1999.

No entraremos aquí a citar y analizar los artículos constitucionales que abordan temas referentes a la educación y que, por lo tanto, tienen un reflejo de una u otra forma, en nuestro actual panorama universitario. Baste nombrar el número de los artículos por si algún lector interesado desea acercarse a nuestra Constitución y repasarlos brevemente

(ejercicio, en cualquier caso, siempre recomendable). Estos son los artículos 4, 10, 13, 14, 16, 20.1, 27, 39, 43, 44, 53, 103, 148.1, 149.1, 1ª, 15ª, 18ª y 30ª.

En cuanto a los convenios de ámbito internacional suscritos por nuestro país y que hacen referencia a la educación, podemos citar: el propio Tratado de la Unión Europea (en sus artículos 2, 3, 126 y 217), la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Convenio para la protección de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (de 1960), así como otra serie de acuerdos ya más bilaterales.

Pero es la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de reforma universitaria (B.O.E. número 209, de 1 de septiembre) la que constituye la base de la legislación universitaria en España. Sus principios son desarrollados posteriormente en normas y reglamentos específicos y constituye el origen de las universidades privadas como tales, al reconocerse en esta ley la libertad de creación de estos centros. En esta ley se potencia la organización departamental dentro de las Universidades (hoy en día cuestionada en su propia esencia) para impulsar y coordinar la actividad docente e investigadora (sin citar explícitamente las labores de gestión derivadas de lo anterior). En el profesorado se reducen a cuatro los puestos docentes. La ley también reconoce la posibilidad de transferir competencias universitarias a las Comunidades Autónomas (como así se hizo efectivo), basándose en sus propios Estatutos y en los supuestos que contempla la propia Ley. En este sentido, se establece el reparto de competencias que corresponden a la propia Universidad, frente a aquellas que son exclusivas del Estado y las que pueden ser transferidas a las Comunidades Autónomas.

Además de la citada LRU, hay otras leyes y normas (nacionales) que merecen la pena ser destacadas dentro del ordenamiento jurídico de nuestra Universidad:

1. Ley 8/1983, de 29 de junio, sobre medidas urgentes en materia de Órganos de Gobierno de las Universidades (BOE número 63, de 26 de marzo).

2. Ley 5/1985 de 21 de marzo, del Consejo Social de Universidades (BOE número 73, de 22 de marzo).
3. Real Decreto 557/1991, de 12 de abril sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios (BOE número 95, de 20 de abril).

Este último RD recoge las normas básicas y requisitos mínimos para la creación y reconocimiento de las Universidades públicas y privadas, así como de Centros Universitarios integrados o adscritos. También hace referencia a las normas básicas para el establecimiento en España de Centros Extranjeros que imparten enseñanzas de nivel universitario, conforme a sistemas educativos vigentes en otros países.

Así, sólo pueden denominarse universidades aquellas que hayan sido creadas o reconocidas como tales al amparo de la LRU y del RD anterior. La titularidad de las universidades públicas recae en el Estado o las Comunidades Autónomas, mientras que las universidades privadas tendrán por titular a una persona física o jurídica de carácter privado.

Según el RD, para la creación y reconocimiento de Universidades y Centros Públicos, se han de tener en cuenta las necesidades de programación general de la enseñanza superior. Todo este conjunto de necesidades se deriva de la población escolar, el desarrollo de nuevas ramas del saber surgidas por el avance científico y las necesidades de los diferentes sectores profesionales, así como su incidencia en el entorno geográfico, de acuerdo con la normativa vigente en materia de planificación urbanística.

Por otra parte, se fijan unos mínimos generales que constituyen las condiciones básicas e indispensables para la creación o reconocimiento de universidades. Si bien no vamos a profundizar en exceso en ellos, como se trata de los principios mínimos que legalmente

están configurando nuestro mercado desde la perspectiva del marketing, al menos conviene realizar un repaso rápido por los mismos:

1. Las universidades públicas y privadas deberán contar respectivamente con los departamentos o la estructura docente necesaria para desarrollar, al menos, la enseñanza de ocho títulos de carácter oficial. De estos títulos, no menos de tres se han de impartir en segundo ciclo y, al menos uno debe ser de Ciencias Experimentales o de Estudios Técnicos.
2. Cada universidad debe potenciar la estructura investigadora necesaria para el adecuado ejercicio de sus funciones y para impartir el tercer ciclo. Para lo cual, debe contar con servicios de apoyo a la investigación (OTRI, memorias de investigación, etc.).
3. El número de personal docente de cada universidad no podrá ser inferior al que resulte de aplicar la relación 1/25 respecto al número de alumnos.
4. El número total de profesorado con el título de Doctor no podrá ser inferior al 50% de la plantilla docente. En las enseñanzas del primer ciclo se exige un mínimo de doctores del 30%, mientras que en el segundo ciclo la cifra se eleva hasta el 70% y representa el 100% al hablar del tercer ciclo. Como veremos a continuación, con la nueva perspectiva del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y la aparición de las Agencias de la Calidad Universitarias, además de lo anterior es preciso cumplir con una serie de profesores doctores que también estén acreditados por alguna de estas instituciones.
5. Al menos el 60% del profesorado debe ejercer sus funciones a tiempo completo en las universidades públicas, o en un régimen similar en el caso de las universidades privadas. Estos mínimos, previstos en principio para las

universidades estatales, no tienen razón de ser en el caso de las universidades de capital privado y, lo que es peor, contradicen el posterior espíritu de Bolonia según el cual hay que acercar la Universidad a la Empresa y a la Sociedad. Y, desde luego, a base de profesores a tiempo completo, dedicados en cuerpo y alma a su carrera universitaria, difícilmente nos podremos acercar a la sociedad del día a día. La “universidad de las profesiones” que nosotros propugnamos está más cercana a un modelo que, sin dejar de lado un grupo de profesores *full time*, bebe también de un gran número de docentes a tiempo parcial, cuyo valor añadido para los universitarios es, precisamente, que se trata de profesionales en activo capaces de llevar a aula todas sus experiencias del día a día.

6. El profesorado de las universidades privadas no podrá ser funcionario del Cuerpo Docente Universitario en situación de activo en las universidades públicas (salvo en el caso de Centros Adscritos). Esta incompatibilidad que protege claramente el capital intelectual de las universidades públicas, perjudica a las privadas que no pueden contar con catedráticos y profesores titulares de universidades públicas mientras que estos no renuncien a sus cargos, algo que por lo general exige grandes sacrificios y hay que compensar económicamente.
7. Las universidades y sus centros de nueva creación deberán contar con unos espacios mínimos, de acuerdo con el tipo de enseñanzas y el número de alumnos. Estas exigencias materiales se refieren a los metros cuadrados por alumno en las aulas, superficie de biblioteca e instalaciones deportivas, etc.

Por si todos estos requisitos no fueran suficientes, las universidades privadas, además de cumplir con ellos, deben cumplir también una normativa específica diseñada para tal fin. Así, tienen que:

1. Asegurar que las normas de organización y funcionamiento por las que se rige su actividad son conformes con los principios constitucionales y respetan y garantizan, de forma plena y efectiva, el principio de libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio. No se entiende muy bien porque este requisito no se hace extensible también a las universidades públicas o, en el caso de que en éstas se de por supuesto, no se comprende que a las universidades privadas no se las conceda el mismo beneficio de la duda.
2. Formalizar el compromiso de mantener funcionando la universidad y cada uno de sus centros durante un período mínimo que permita finalizar sus estudios a los alumnos que, con un aprovechamiento académico normal, los hubieran iniciado en ella. Este principio, sin embargo, está fuera de toda discusión, ya que protege los derechos básicos de nuestro principal cliente y activo: el alumno.
3. Aportar los estudios económicos básicos que aseguren la viabilidad financiera del proyecto, incluyendo entre otras partidas, las que aseguren el desarrollo de la investigación y un porcentaje destinado a becas de estudio e investigación, en las que se tendrá en cuenta no sólo el rendimiento académico de los alumnos, sino también sus condiciones socioeconómicas.
4. Aportar las garantías financieras que aseguren la financiación económica de lo anteriormente mencionado.

Para la creación y reconocimiento de Universidades se procederá siempre según la LRU, según el siguiente procedimiento: elaborar un expediente con la justificación de las enseñanzas a impartir, número de centros, número total de puestos escolares previstos, curso de comienzo de las actividades y calendario completo de implantación de todas las enseñanzas que se vayan a cursar. Igualmente, se deben justificar los

objetivos de investigación, plantilla de profesorado y de PAS, así como todo lo referente a los servicios y las instalaciones. Además, en el caso de las universidades privadas también se debe acreditar quiénes son los promotores, cuáles son las normas internas de organización y, por supuesto, el resto de requisitos mencionados en los párrafos anteriores.

La legislación en las Comunidades Autónomas se realiza a través de los propios Estatutos de las Autonomías y en desarrollos específicos a través de Reales decretos.

Toda esta regulación permite la obtención de un actual listado de carreras universitarias oficiales incluidas en el Catálogo Oficial de Títulos del Consejo de Universidades, y que pueden ser impartidas por universidades públicas, privadas, de la Iglesia o centros adscritos. Además de la formación universitaria que se imparte en estos centros, hay otras alternativas como son las carreras extranjeras, los títulos propios de centros privados o públicos, las enseñanzas artísticas, la carrera militar y la formación profesional.

No es objeto del presente trabajo un estudio detallado sobre la normativa que regula el proceso universitario español, aunque (como cualquier otro factor del entorno) éste resulta determinante a la hora de elaborar las estrategias de marketing (y más, en un mercado altamente regulado como lo es el universitario). Sin embargo, si es necesario apuntar que durante los últimos cinco años la Universidad española está siendo sometida a una reestructuración normativa sin precedentes en su historia reciente. La base de todo este cambio se sustenta en la nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y está trayendo conceptos, hasta hace poco desconocidos en el ámbito universitario español.

Así, han aparecido las agencias de acreditación de la calidad y en un plazo breve de tiempo nuestra normativa tendrá que estar adaptada a las directrices marcadas desde la Unión Europea sobre estos temas. Las Agencias de la Calidad, promovidas por la propia

LRU, velan por la evaluación, certificación y acreditación para promover y garantizar la calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

De este modo, la misión de la ANECA, creada como tal el 19 de julio de 2002, consiste según FRANCISCO MARCELLAN (2005), Director de la Agencia, en “contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante la evaluación, la certificación y la acreditación de titulaciones, programas, profesorado e instituciones, en el ámbito de las universidades, a solicitud de éstas o a requerimiento de las administraciones públicas”. De este modo, desde este tipo de agencias se pretende:

- Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las Universidades. En este punto es importante destacar que las propias agencias reconocen ya la gestión sobre uno de los pilares básicos sobre los que se asienta el buen funcionamiento de la Universidad.
- Contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme a procedimientos objetivos y transparentes. Otra cosa es que, con posterioridad, estos procedimientos sean tan transparentes como se pretendía en un primer momento.
- Proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior traerá exigencias nuevas que, hasta ahora, eran cumplidas sólo en parte. El incumplimiento de algunas de estas cuestiones puede terminar en el cierre de una Titulación, Facultad e, incluso, Universidad. Por lo tanto, es más que comprensible que antes de tomar estas decisiones, la Administración desee contar con datos objetivos para poder tomarlas.

- Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las Universidades. Siendo, desgraciadamente, éste uno de los puntos donde menos desarrollo ha tenido la ANECA que, hasta hace bien poco, sólo aparecía en las noticias por asuntos bien distintos.

En cualquier caso, la ANECA junto con el resto de agencias de nivel autonómico, está contribuyendo activamente a implantar lo expuesto conceptualmente en la LOU y ayudando sobremanera al proceso de “acreditación” que garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional cumplen con unos requisitos preestablecidos de calidad.

La LRU en su artículo 35 sobre Homologación de planes de estudio y títulos dice claramente que “transcurrido el período de implantación de un plan de estudios, las Universidades deberán someter a evaluación de la ANECA el desarrollo efectivo de las enseñanzas. La Agencia dará cuenta de dicha evaluación al Consejo de Coordinación Universitaria y a la correspondiente Comunidad Autónoma, así como al Gobierno que, en su caso, adoptará las medidas que procedan de acuerdo con las previsiones del apartado siguiente”. Donde se nos dice que “El Gobierno establecerá el procedimiento y los criterios para la suspensión o revocación de la homologación del título que, en su caso, pueda proceder por el incumplimiento de los requisitos o de las directrices generales a las que se ha hecho mención en los apartados anteriores, así como las consecuencias de la suspensión o revocación”.

Todo nuestro modelo de enseñanza superior (junto con su proceso de acreditación) ha evolucionado en estos últimos años para adaptarse a los nuevos retos del Espacio Europeo de Educación¹ y al nuevo marco legislativo que tiene como dos puntos de referencia, los nuevos Reales Decretos que regulan los Títulos de Grado y Postgrado:

¹ Véase el epígrafe 2.5. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha perfilado a través del denominado proceso de Bolonia que ha tenido, hasta la fecha, cuatro reuniones importantes: la

- Real Decreto 55 /2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56 /2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado.

Toda esta adaptación está suponiendo un duro proceso de cambio en nuestro sistema educativo universitario. Del informe *Trends*² del 2003, como se conoce al informe emitido tras la reunión de los principales ministros de educación que tuvo lugar en Berlín en el citado año, se pueden entresacar los principales escollos que está sufriendo la implantación del “Plan de Bolonia” en nuestro país.

En total hay veinte referencias explícitas a la situación de España en el contexto de la Unión Europea, y también en relación a los países de acceso de Europa del Este. Algunas de esas referencias son las siguientes:

1. España es uno de los países donde los rectores consideran que la legislación nacional limita más la toma de decisiones autónomas por parte de las Universidades. El 46% de los rectores de la Unión Europea opinan de este modo, y el 62% considera que las Universidades deberían participar más activamente en el “Proceso de Bolonia”.

fundacional de Bolonia en 1999, una segunda en Praga en 2001, la tercera en Berlín en 2003 y la última en Bergen (Noruega) en el 2005.

² El informe *Trends 2003* es un estudio básico sobre la evolución del llamado proceso de Bolonia. Este documento recoge la información de cinco encuestas realizadas a las instituciones de enseñanza superior (universidades), los ministros responsables de educación superior, las conferencias de rectores de los países europeos, las asociaciones de estudiantes y las asociaciones de empleadores.

2. Por extensión de lo anterior, España es uno de los nueve países en donde se considera más necesaria una reforma legislativa que permita mayor iniciativa de las Universidades en el proceso.
3. España es uno de los países europeos en donde más rectores muestran su malestar por la falta de apoyo económico para realizar las reformas (superan el 80% de universidades).
4. España es uno de los países europeos donde se ha logrado mayor movilidad de estudiantes hacia otras universidades y, curiosamente, uno donde se ha logrado el mejor equilibrio entre los estudiantes que van y los que vienen.
5. Sobre la movilidad del profesorado, nuestro país es uno de los cinco países que más atraen a profesorado extranjero. Con Alemania, Francia, Italia y Reino Unido concentran el 52% de la movilidad (acogida) de profesores en toda Europa.
6. De los 39 países de la muestra, España es uno de los diez que menos prioriza Europa y más prioriza Norteamérica, aunque esta idea no está excesivamente clara en el informe final.
7. España es uno de los países que no tiene una clara “política nacional” para “vender” sus universidades a nivel internacional. La proporción de universidades españolas que realizan políticas de ese tipo es media – baja. Como el resto de nuestros países vecinos, tenemos medidas para prevenir el *brain drain* (o fuga de cerebros), pero no hacemos nada para potenciar el *brain gain* (o captación de cerebros).

8. Antes de la reunión de Bolonia (en 1999) un 40% de los países europeos ya tenían una estructura de dos ciclos en sus universidades. Otros países están introduciendo la estructura de dos ciclos como resultado del Proceso de Bolonia. En el informe, se señala que España es uno de los ocho países más retrasados en este proceso (junto con Suiza, Suecia y algunos otros países de la Europa del Este).
9. Más de la mitad de las universidades europeas (51%) tienen programas de doctorado que suponen solamente supervisión. La otra mitad tiene, además, asignaturas de Doctorado. España es el país que tiene más programas de doctorado con asignaturas (89%) lo que supone que para acomodarse al proceso de Bolonia no tiene que cambiar mucho la estructura de doctorado. Aunque, en cambio, la estructura de máster debe ser transformada totalmente.
10. El informe considera que es muy importante la participación de las asociaciones profesionales y de los empleadores en la reforma de los planes de estudio. La capacidad de mejora del empleo es una de las características básicas del Proyecto de Bolonia. España es uno de los países en donde las asociaciones profesionales y las de empleadores participan menos en la elaboración de los planes de estudio (clara “miopía de marketing”).
11. En España se sigue manteniendo la polémica de si el *Bachelor* (o *grado*) será un título Terminal o un paso intermedio. El Proceso de Bolonia favorece la idea del empleo tras el título de *grado* y, por lo tanto, la posibilidad de que sea un título Terminal. España es uno de los países que menos favorecen esa idea. Según el informe Trends ello puede reflejar un diseño y contenidos insuficiente de algunos de los nuevos programas de *grado*, o no llegan a incluir las competencias y conocimientos necesarios para ser empleable. También se explica por la falta de comunicación entre la Universidad y el mundo laboral.

12. España es uno de los ocho países europeos que todavía no han puesto en marcha de un modo eficiente el sistema de transferencia de créditos (ECTS). Pero, al ser preguntadas en el informe, más del 75% de las universidades españolas responden que sí tienen en funcionamiento un sistema de este tipo. Por los datos, la triste realidad parece ser que las universidades españolas no entienden lo que es el ECTS (*European Credit Transfer System*), aunque los rectores españoles contesten que sí lo utilizan, contradiciendo al Ministerio. Poco a poco, en nuestro país se está cambiando el concepto de *horas de contacto* (“horas de tarima”) por *horas de trabajo*, mucho más cercano al “aprender a aprender”.

13. España no destaca por estrategias de LLL (*Life Long Learning*) en ninguno de sus indicadores. Menos de la mitad de las Universidades del informe reconocen tener una estrategia de “formación continua a lo largo de la vida). España es señalada explícitamente como un ejemplo de país en el que la LLL (cuando se realiza) se organiza en Universidades Públicas pero funcionando como un sistema privado. Como pone de manifiesto GINES MORA, J. (2000), los estudiantes tienen que pagar el coste total de los programas y las becas son escasas.

14. Por último, el informe señala los bajos niveles de gasto en I + D en España (en porcentaje del PIB) en comparación con los otros países de la Unión Europea, tanto en gasto público como privado; sólo por encima de Grecia, y en gasto privado, por encima de Portugal.

En resumen, en el citado informe, resalta el entusiasmo de España por aplicar el proceso de Bolonia, pero el retraso evidente sobre todo en lo que al cambio de estructuras básicas en la Universidad española se refiere. Estos datos, lejos de significar una imposibilidad de orientarnos de cara a Europa, suponen un reto del que, con bastante,

probabilidad saldremos en condiciones similares al del resto de países de nuestro entorno.

2.5. EL PROCESO DE BOLONIA Y SUS MÚLTIPLES DERIVADAS

Sea como fuere, el sistema de Enseñanza Superior en España está sujeto a lo que se ha dado en llamar proceso de Bolonia y que configura el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que ya se ha mencionado. Por este motivo, aunque sea someramente, merece la pena hacer un pequeño resumen de qué es y para qué sirve el tan traído y llevado *Plan Bolonia*.

La estrategia central acordada por el *Consejo de Europa* en Lisboa, marzo del 2000, fue convertir a Europa en la más competitiva y dinámica economía basada en conocimientos del mundo, capaz de proporcionar crecimiento sostenido, con más y mejores empleos, y mayor cohesión social. Se llamó a ésta la *estrategia de Lisboa*.

Para alcanzar este objetivo, los países de la Unión Europea se propusieron llevar adelante una transformación fundamental de sus sistemas de educación y entrenamiento a través de un método abierto de coordinación.

A tal efecto, los Ministros de Educación de los países miembros de la Unión concordaron el año 2001 sobre un conjunto de *objetivos específicos* para los sistemas de educación y formación, con el propósito de lograr los siguientes fines:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio

Entre los objetivos específicos acordados, cabe destacar entre otros:

- Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores
- Desarrollar aptitudes para la sociedad basada en el conocimiento, aumentando la capacidad de lectura, escritura y cálculo de los estudiantes.
- Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos.
- Aprovechar al máximo los recursos
- Mejorar la garantía de la calidad
- Garantizar un uso eficiente de los recursos
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación
- Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general
- Mejorar el aprendizaje de idiomas
- Incrementar la movilidad y los intercambios
- Reforzar la cooperación europea
- Desarrollar el espíritu de empresa, éste último punto directamente ligado con el objetivo de la Tesis Doctoral aquí presentada, ya que el desarrollo del espíritu empresarial desde la Universidad, debe ir acompañado de una comprensión de la misma con modos y formas organizativos empresariales (con independencia de su naturaleza pública o privada) y, por extensión, de una orientación hacia el marketing.

Todos los puntos anteriores, con sus desarrollos pertinentes, fueron recogido en lo que comúnmente se llamó la *Estrategia Educativa 2010* y posteriormente explicitada por el Consejo Europeo en torno a las siguientes metas para el año 2010.

En beneficio de los ciudadanos y de toda la Unión, se pretende alcanzar para 2010 lo siguiente en relación con la educación y la formación:

- que la educación y la formación se lleve al nivel más elevado, y hacer que se considere a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y formación y de sus instituciones.
- que los sistemas de educación y formación europeos sean lo suficientemente compatibles como para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.
- que las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE puedan convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y de la formación complementaria.
- que los ciudadanos europeos de todas las edades tengan acceso a la educación permanente.
- que Europa esté abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y se convierta en el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

Para avanzar en esta dirección se establecieron una serie de Grupos de Trabajo en torno a uno o más de estos objetivos, incluyendo un Grupo permanente encargado de facilitar el seguimiento sistemático del avance hacia las metas del 2010 mediante una serie apropiada de indicadores y estándares.

Por tanto, la estrategia educacional hacia el 2010 proporciona el marco general dentro del cual se desarrollan las diversas iniciativas de reforma, incluyendo en el caso de la educación superior el proceso de Bolonia, referido especialmente a la formación universitaria, y el proceso de Copenhague, referido a la enseñanza técnico-vocacional.

Una primera evaluación del progreso en la aplicación de la estrategia educacional 2010 fue realizado el año 2003 (Informe “*Educación y Formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*”), informe que luego, a comienzos del año 2004, dio lugar a una propuesta de acuerdo) para acelerar la reforma de los sistemas de educación y formación de Europa.

Al mismo tiempo, la Comisión de las Comunidades Europeas dio a conocer, en febrero de 2003, una Comunicación sobre “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, mediante el cual se busca promover el debate sobre el futuro de estas instituciones en la perspectiva de la estrategia de Lisboa.

Se señalaba aquí que el crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de la producción de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios. Las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los tres ámbitos siguientes: la investigación y la explotación de sus resultados, gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas, la educación y la formación, en particular la formación de los investigadores, y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa.

Al mismo tiempo, se constata que las universidades europeas no son competitivas a nivel mundial y enfrentan una serie de desafíos. Habida cuenta de su papel central, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las

universidades europeas generalmente tienen menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos.

Se plantea la cuestión de su capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero. Esta cuestión cobra especial actualidad con la perspectiva de la ampliación, teniendo en cuenta la situación a menudo difícil de las universidades de los países candidatos, tanto en términos de recursos humanos como de dotaciones financieras.

A efectos de la aplicación de la Agenda de Lisboa, la Unión Europea inició una serie de acciones e iniciativas en los sectores de la investigación y la educación. Cabe mencionar en este sentido el Espacio Europeo de la Investigación, para la consecución del cual se acaban de abrir nuevas perspectivas y, en este contexto, el objetivo de incrementar el presupuesto de investigación y desarrollo europeos hasta alcanzar un 3 por ciento del PIB de la Unión de aquí al 2010.

En el ámbito de la educación y la formación, cabe citar la realización de un Espacio europeo del aprendizaje permanente, la aplicación del Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, los trabajos destinados a reforzar la convergencia de los sistemas de enseñanza superior dentro del proceso de Bolonia y de los sistemas de formación profesional en consonancia con la declaración de Copenhague.

2.5.1. Los hitos del proceso de Bolonia

El año 1998, los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia dan a conocer la *Declaración de la Sorbona* en la cual por primera vez se plantea la necesidad de armonizar la arquitectura del sistema europeo de educación superior. Se plantea allí lo siguiente:

Un área europea abierta a la educación superior traerá consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y una cooperación más estrechas.

El reconocimiento internacional y el atractivo potencial de nuestros sistemas residen en las facilidades de comprensión que éstos ofrecen en lo concerniente tanto a sus aspectos internos como externos. Parece estar emergiendo un sistema compuesto de dos ciclos, universitario y de posgrado, que servirá de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional.

Gran parte de la originalidad y flexibilidad de este sistema se conseguirá mediante el sistema de créditos, como en el sistema ECTS y semestres. Esto permitirá la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas y, asimismo, tengan intención de obtener una titulación. De hecho, los estudiantes deberían ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

Se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas, a oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas.

Es importante el reconocimiento internacional de la titulación de primer ciclo como un nivel de cualificación apropiado para el éxito de esta iniciativa, en la que deseamos ofrecer una visión clara de todos nuestros esquemas de educación superior.

En el ciclo de posgrado cabría la elección entre una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con la posibilidad de cambiar entre

uno y otro. En ambas titulaciones de postgrado, se pondría el énfasis apropiado tanto en la investigación como en el trabajo autónomo.

Tanto en el nivel universitario como en el de postgrado, se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países. A su vez, habría más personal docente y dedicado a la investigación realizando sus actividades profesionales en otros países europeos diferentes a los de origen. El apoyo creciente a la Unión Europea, en lo que a la movilidad de estudiantes y profesores concierne, debería aprovecharse al máximo.

Muchos países, no sólo europeos, han tomado plena conciencia de la necesidad de fomentar dicha evolución. Las conferencias de rectores europeos, presidentes universitarios, y grupos de expertos y académicos de nuestros respectivos países se han embarcado en la tarea de análisis de estos objetivos.

En Lisboa se acordó una convención que reconoce las cualificaciones obtenidas en educación superior en Europa dentro del campo académico. La convención estableció una serie de requisitos básicos y reconoció a cada país el derecho a tomar parte en un proyecto todavía más constructivo. Apoyándonos en estas conclusiones, podemos llevar a cabo una mejora y llegar más lejos. Actualmente ya existen más puntos en común para el reconocimiento mutuo de las titulaciones de educación superior en cuanto a propósitos profesionales a través de las respectivas directrices de la Unión Europea.

Nuestros gobiernos, sin embargo, todavía tienen que desempeñar un papel significativo mediante la promoción de medios que permitan la convalidación de los conocimientos adquiridos y el mejor reconocimiento de las respectivas titulaciones. Esperamos que todo esto promueva más acuerdos interuniversitarios. La armonización progresiva del marco general de nuestras titulaciones y ciclos puede lograrse a través de la consolidación de la experiencia ya existente, las titulaciones conjuntas, las iniciativas piloto y los diálogos en los que nos involucremos todos.

Posteriormente, en el año 1999, los Ministros de Educación de Europa dan a conocer la *Declaración de Bolonia* (ver punto 3.5.2.), la cual plantea “la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010”.

La Declaración de Bolonia incluye entre sus principales objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cosas, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado. El título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo Europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un Master y/o Doctorado como ocurre en muchos estados Europeos
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Dos años más tarde, los Ministros de Educación de Educación signatarios de la Declaración de Bolonia se reunieron para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros, las cuales quedaron plasmadas en la *Declaración de Praga*.

En relación a los objetivos establecidos en la *Declaración de Bolonia*, los Ministros:

- Alientan fuertemente a las universidades y a otras instituciones de educación superior para que tomen una ventaja total de la existente legislación nacional y

de las herramientas europeas propuestas para facilitar reconocimiento profesional y académico de las unidades del curso, grados y otros galardones, tal que los ciudadanos puedan efectivamente usar sus cualificaciones, competencias y habilidades a lo largo del Área de Educación Superior Europea. En tal sentido apelaron a las organizaciones existentes y a las redes tales como NARIC y ENIC para promover, a un nivel europeo, nacional e institucional, un simple, eficiente y claro reconocimiento que refleje la diversidad subyacente de las cualificaciones.

- Advierten con satisfacción que el objetivo de una estructura de niveles basada en dos ciclos principales, articulando la educación superior en estudios de diplomatura (pregrado) y licenciatura (postgrado), ha sido abordado y discutido. Algunos países ya han adoptado esta estructura y algunos otros están considerándola con gran interés. Es importante señalar que en muchos países los grados de licenciatura y maestría, o comparable a dos grados de ciclo, pueden ser obtenidos en universidades al igual que en otras instituciones de educación superior. Los programas que conducen a un título pueden, y en verdad deberían, tener diferentes orientaciones y varios perfiles para acomodar una diversidad de necesidades individuales, académicas y de mercado laboral tal y como se concluyó en el seminario de Helsinki en las titulaciones universitarias (Febrero del 2001).

- Hacen hincapié en que, para una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y calificación, es necesaria la adopción de piedras angulares comunes de calificaciones, sostenidas por un sistema de créditos tal como el ECTS o uno que sea compatible con el ECTS, proporcionando tanto funciones de transferibilidad como de acumulación. Conjuntamente con los sistemas que garantizan la calidad reconocida mutuamente tales arreglos facilitarán el acceso de estudiantes al mercado laboral europeo y mejorarán la compatibilidad, el

atractivo y la competitividad de la educación superior europea. El uso generalizado de tal sistema de créditos y del Suplemento del Diploma fomentará el progreso en esta dirección.

- Reafirman que el objetivo de mejorar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, como se estableció en la Declaración de Bolonia, es de suma importancia. Por tanto, confirmaron su compromiso de reivindicar la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo e hicieron énfasis en la dimensión social de la movilidad.

- Reconocen el papel vital que juegan los sistemas que garantizan la calidad en asegurar los estándares de la alta calidad y en facilitar la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa. En tal sentido llamaron a fomentar una cooperación más cercana entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento. Hicieron hincapié en la necesidad de una cercana cooperación europea y una mutua confianza en ella y la aceptación de sistemas que aseguren la calidad nacional. Además animaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior a difundir ejemplos de la mejor práctica y a diseñar escenarios para una aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación. Los Ministros apelaron a las universidades y a otras instituciones de educación superior, a agencias estatales y a la Red Europea de Garantía de Calidad en la Educación Superior (ENQA), en cooperación con los cuerpos correspondientes de otros países los cuales no son miembros de ENQA, a colaborar en el establecimiento de un marco de trabajo común de referencia y a difundir la mejor práctica.

El año 2003, los Ministros de Educación volvieron a reunirse con el objetivo de analizar el progreso efectuado, y para establecer prioridades y nuevos objetivos para los años siguientes, con vista a acelerar la realización del área de Educación Superior Europea.

En esta oportunidad, en la *Declaración de Berlín* de septiembre de 2003, formularon las siguientes consideraciones, principios y prioridades:

Garantía de calidad. La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos. Señalaron la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad. Así mismo, señalan que junto a la consistencia con el principio de autonomías institucionales, la responsabilidad primera para la garantía de calidad en la educación superior yace con cada institución en sí misma y esto proporciona la base para la responsabilidad del sistema académico en el marco de calidad nacional. Por tanto, acordaron que para 2005 los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir:

- Definición de las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas
- Evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados en plazos de tiempo breves y que permitan comparar unos con otros para analizar tendencias y consecución de objetivos.
- Sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares , en este sentido se trabaja “a marchas forzadas” en el documento conocido como “Suplemento Europeo al Título”
- Participación internacional, cooperación y *networking*.

A nivel europeo, ENQA, en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, desarrollarán y acordarán conjuntos de procedimientos y guías para la garantía de la calidad, del mismo modo, explorarán distintos caminos para asegurar un sistema adecuado de revisión de

dicha garantía de calidad, así como la acreditación de agencias o cuerpos, y la elaboración informes sobre la próxima reunión de seguimiento de los ministros en 2005.

Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales. Después de la *Declaración de Bolonia* para establecer un sistema de dos ciclos, los Ministros notaron con cierta satisfacción, que el paisaje europeo de educación superior se está reestructurando. Los Ministros se comprometieron a comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos en el 2005. Los Ministros subrayan la importancia de consolidar los progresos realizados, así como de mejorar el entendimiento y la aceptación de nuevas calificaciones para reforzar el diálogo entre instituciones, y entre instituciones y empleados. Los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deben elaborar un marco de calificaciones para el área de Educación Superior Europea. Dentro de esos marcos, las carreras deberían tener definidos diferentes objetivos. Las licenciaturas de primer y segundo ciclo, deberían tener diferentes orientaciones y diversos perfiles para acomodarse a la diversidad de perfiles académicos, y necesidades del mercado de trabajo. Las titulaciones de primer grado deberían dar acceso, en el sentido de la Convención de Lisboa, a los programas de segundo ciclo. Las titulaciones de segundo grado, deberían dar acceso a estudios de doctorado. Los ministros invitaron al grupo de seguimiento a investigar si la educación superior de corta duración, debe estar ligada al marco de calificaciones de primer ciclo para el área de Educación Superior Europea y señalaron su compromiso de hacer la Educación Superior accesible a todos, según su capacidad.

Promoción de la movilidad. La movilidad de los estudiantes, y del personal académico y administrativo es la base para el establecimiento de un área de Educación Superior Europea. Los Ministros enfatizan su importancia por razones académicas, culturales, políticas, sociales así como esferas económicas. Los Ministros observaron con cierta

satisfacción que desde su última reunión, las figuras de movilidad han incrementado gracias al soporte sustancial de los programas de la unión europea, y acordaron efectuar los pasos necesarios para la mejora de la calidad y el aumento de la movilidad estudiantil. Reafirmaron su intención de realizar todos los esfuerzos necesarios para eliminar todos los obstáculos relacionados con la movilidad dentro del área de Educación Superior Europea. Con la vista en la promoción de la movilidad estudiantil, los Ministros darán los pasos necesarios para facilitar el acceso a préstamos y becas.

Establecimiento de un sistema de créditos. Los Ministros señalan el importante papel del Sistema de Transferencia de Crédito Europeo (ECTS) para facilitar la movilidad de los estudiantes redundando en el desarrollo de un currículum internacional. Se dieron cuenta de que ECTS se está convirtiendo poco a poco en una base para los sistemas de crédito nacionales. Así mismo animan a que se produzcan más progresos con el objetivo de que ECTS se convierta no solo en un sistema de transferencia, sino en un sistema de acumulación, para que se aplique de una forma consistente dentro de la emergente área de Educación Superior Europea.

Reconocimiento de carreras. Los Ministros subrayan la importancia de la convención de reconocimiento de Lisboa, que debería ser ratificada por todos los países participantes en el proceso de Bolonia, y emplazan a ENIC y NARIC con las autoridades nacionales competentes para la continuar con la implementación de los términos acordados en dicha convención. Establecen el objetivo de que cada estudiante que finalice su carrera a partir de 2005, debería recibir el Suplemento del Diploma automática y gratuitamente. Dicho diploma se debería repartir en un amplio abanico de idiomas europeos. Pretenden que las instituciones y los empleados den sin ningún tipo de problema el Suplemento del Diploma, para aprovecharse de la transparencia y la flexibilidad de los sistemas de educación superior, fomentando así, el encuentro de trabajo y facilitando el reconocimiento académico en caso de que se desee seguir avanzando con los estudios.

Adicionalmente, en esta reunión los Ministros de Educación europeos resaltaron dos temas adicionales dentro de la perspectiva del proceso de Bolonia, que ya han sido mencionados con anterioridad en este mismo capítulo:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Subrayaron la importante contribución de la educación superior al aprendizaje para toda la vida. Llevarán a cabo los pasos necesarios para alinear sus políticas nacionales a este objetivo y urgen a las instituciones de educación superior a abrir las posibilidades para un aprendizaje para toda la vida. Asimismo, hicieron énfasis en la necesidad de mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos, en concordancia con sus aspiraciones y habilidades, para seguir los caminos de aprendizaje de toda la vida dentro de la educación superior.

Las áreas de investigación europea. Conscientes de la necesidad de promocionar vínculos más cercanos entre el espacio común europeo de educación superior y el área de investigación europea en una Europa del conocimiento, y de la importancia de la investigación como una parte integral de la educación superior en toda Europa, los ministros consideran necesario incluir el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Hacen énfasis en la importancia de la investigación y el proceso de training y la promoción de la interdisciplina en mantener y mejorar la calidad y en alcanzar la competitividad de la educación superior más generalmente. Pidieron incrementar la movilidad en los niveles de doctorado y postdoctorado y animaron a las instituciones a incrementar sus operaciones en estudios de doctorado y el training para jóvenes investigadores. Además pidieron a las instituciones de educación superior incrementar su rol y relevancia en la investigación tecnológica, social y cultural, así como en todo lo relacionado con las necesidades de la sociedad. Asumen que esto requiere un fuerte apoyo, incluyendo financiación, y decisiones apropiadas desde los gobiernos nacionales y cuerpos europeos.

En el mes de mayo del año 2005, los Ministros de Educación de 40 países europeos que ahora suscriben la *Declaración de Bolonia* volvieron a reunirse, esta vez en la ciudad

noruega de *Bergen*, dando el impulso definitivo y final para que en el año 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior, sino una realidad, al menos ya no sea un sueño inalcanzable.

Puesto que no es objeto de esta Tesis Doctoral el análisis de la situación normativa, basten estas pequeñas pinceladas para hacernos una idea del contexto político-legal en el que nos estamos moviendo.

Más o igual de importantes que estas aportaciones, supone conocer a fondo cuál ha sido la historia de la Universidad a través de los siglos, en el convencimiento de que esa información puede aportar datos muy relevantes para entender la situación actual que acabamos de describir, así como la necesidad imperiosa de utilizar las técnicas de marketing en el mundo universitario. A ello se dedica el siguiente capítulo de esta Tesis.

2.5.2. Declaración de Bolonia

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999. Gracias a los extraordinarios logros de los últimos años, el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos. Las perspectivas ampliadas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionan, incluso, una dimensión más amplia a esta realidad. Mientras tanto, estamos siendo testigos de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica. En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto

con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común. Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del sureste Europeo. La declaración realizada el 25 de Mayo de 1998 en la Sorbona, basada en estas consideraciones, hacía hincapié en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales Europeas. En ella se resaltaba la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

Algunos países Europeos aceptaron la invitación a comprometerse en la consecución de los objetivos señalados en la declaración mediante su firma, o expresando su adhesión a estos principios. La dirección tomada por diversas reformas de la enseñanza superior, lanzadas mientras tanto en Europa, ha producido la determinación de actuar en muchos Gobiernos. Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico. Se ha fijado el rumbo en la dirección correcta y con propósitos racionales. Sin embargo, la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior requiere un impulso continuo. Necesitamos respaldarlo promocionando medidas concretas para conseguir adelantos tangibles. La reunión del 18 de Junio, con la participación de expertos autorizados y alumnos de todos nuestros países, nos proporcionó sugerencias muy útiles sobre las iniciativas a tomar. Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema

Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas. A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo: La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países Europeos.

El establecimiento de un sistema de créditos - similar al sistema de ETCS – como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las Universidades receptoras involucradas. Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a: el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos, el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas, sin perjuicio de sus

derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.. Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables. Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Por la presente nos comprometemos a conseguir estos objetivos dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria para consolidar el área Europea de educación superior. Con tal fin, seguiremos los modos de cooperación intergubernamental, junto con los de las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior. Esperamos que las Universidades respondan de nuevo con prontitud y positivamente y que contribuyan activamente al éxito de nuestros esfuerzos. Convencidos de que el establecimiento del área Europea de Educación Superior requiere un constante apoyo, supervisión y adaptación a unas necesidades en constante evolución, decidimos encontrarnos de nuevo dentro de dos años para evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar.

CAPÍTULO 3

La evolución del concepto de Universidad

Tras un análisis general del concepto *Educación* y su evolución histórica, intentaremos realizar un paralelismo con el concepto de *Universidad*.

A continuación realizaremos un breve repaso por los antecedentes históricos que nos han permitido llegar hasta el punto actual en el que nos encontramos y que, paradójicamente, comienza y termina en el mismo lugar: Bolonia. Y es que una de las primeras Universidades (sino la primera) de la que se tiene constancia fue la de Bolonia (de la cual se constata que funcionaba con total plenitud ya en 1155); y, por otro lado, todos los cambios que está experimentando la Universidad hoy en día han tenido su origen, como ya hemos visto, en la “Declaración de Bolonia” de 1999. Así pues, no parece una mera coincidencia que al término del siglo XX se eligiera Bolonia como el punto de partida para una nueva era en la Historia de la Universidad.

Para realizar este recorrido nos apoyaremos en cuatro textos fundamentales: *Lecciones de Historia de las Universidades* de CRUZ AGUILAR (1987), *Historia de la Universidad en Europa* de WALTER RÜEGG (1994), la *Tesis Doctoral* de MARTÍNEZ CABALLERO (2000), y los textos elaborados por POZO RUIZ, A (2006) y que pone a disposición de los internautas de la Universidad de Sevilla. Además, recopilaremos información de otros volúmenes y haremos algunas reflexiones propias al

margen como contrapunto de los datos históricos que, en si mismos, reflejan la evolución sufrida por los “templos del saber” en el mundo occidental.

3.1. LOS INICIOS

Las Universidades, conocidas inicialmente con el nombre de Estudios, hicieron su aparición como tales en siglo XII. Sus antecedentes inmediatos hay que buscarlos en la necesidad profesional que empujaba a los escolares medievales a adquirir aquellos elementos de la cultura que pudiesen facilitarles el acceso a la burocracia, una necesidad imperiosa en unos tiempos en los que las potestades civiles y eclesiásticas estaban en clara expansión. Además, en ese primer momento, las Universidades también se encargaron de satisfacer las profundas necesidades espirituales de los hombres de aquella época.

Además de la ya citada Universidad de Bolonia, pueden destacarse la Universidad de Paría (hacia 1213) y la de Oxford (de 1229). En España Palencia estaba ya activa en el 1184, pero tuvo una vida efímera en comparación con sus coetáneas.

No obstante, para encontrar la auténtica semilla del concepto universitario es preciso remontarse más allá del siglo XII. Lo cierto es que los primeros antecedentes los encontramos tanto en la cultura griega como en la romana. Así, en el año 74 d.C. con Vespasiano comienza a surgir un “Ius Academicum” que esboza un estatus de docentes y discentes (con unos claros privilegios frente a otros colectivos), y que culmina con Justiniano y su Derecho Académico, con la pretensión de crear un ámbito privilegiado para quienes se querían dedicar al saber, aislándolos en lo posible de las perturbaciones exteriores, de modo que se permita que se dediquen en “cuerpo y alma” a su tarea “estudiantil”. Este “Derecho Académico” no es otra cosa que una prolongación del edicto de Vespasiano según el cual los docentes (y médicos) disfrutaban de un estatus personal con inmunidad (en sentido tributario), derechos de pasos y especial protección

contra cualquier violencia. Esta protección pasó con posterioridad al derecho académico tradicional, manifestándose en la paz esencial que debe proteger a todo docente (y discente) con el fin último de que puedan realizar en plenitud de facultades las altas tareas espirituales / intelectuales a las que se han encomendado.

A partir de este contexto, las primeras Universidades españolas surgieron a principios del siglo XIII.

Así, nos encontramos con la ya citada Universidad de Palencia (resurgida de sus propias cenizas alrededor del 1212), la Universidad de Lérida fundada en 1297, la de Valladolid que data de 1260 y, por supuesto, la Universidad de Salamanca que data de 1215. Si realizamos una comparativa con las universidades europeas de la época, España no se encuentra al lado de los Estudios Generales (Universidades) de Salerno, Bolonia y Reggio en Italia, de París o Montpellier en Francia y de Oxford en Gran Bretaña. Sin embargo, nuestra historia universitaria pronto alcanzó cotas muy elevadas que la sitúan a la par de sus contemporáneos.

El paso con la aparición de las Universidades fue un “paso de gigante”. Antes de la aparición de las mismas, en la Europa de la Alta Edad Media sólo existían escuelas monásticas o catedralicias. Si bien es cierto que algunas de ellas (sobre todo las catedralicias) acabaron siendo el origen de un “studium universitario”, se trata de una realidad diferente. Las universidades no tienen su origen en la tradición, sino en el cambio.

Mientras que las antiguas escuelas siguieron, durante siglos, concentrándose en un saber cuya meta se centraba en la lectura y la comprensión simbólica de las escrituras sagradas como explicación del mundo; la Universidad fue hija del impulso demográfico urbano y comercial de los siglos XI al XIII. De hecho, el concepto “universitario” está íntimamente ligado al concepto de ciudad, con el propósito de actual de “bisagra social

y cultural” entre el mundo sacerdotal y el laico. Así, el comentario de las escrituras de las escuelas catedralicias, pasa a ser “estudio y crítica” de las mismas escrituras, dando paso al nacimiento de la figura del intelectual. Si a esto le añadimos el concepto de “profesión” desconocido como tal hasta ese momento, el “estudio” se convierte en un “objetivo profesional” y el “saber” en una “mercancía que se puede comprar, vender o prestar”. Y si ya desde aquel momento se puede entender el “saber” como una “mercancía”, no parece que exista ninguna razón objetiva para que en la actualidad se puedan aplicar al entorno universitario todas las técnicas típicas del marketing, como se hace sobre cualquier otra mercancía. Teniendo en cuenta, por supuesto, la especial naturaleza con la que se configura un centro de creación y transmisión del conocimiento, pero sin “rasgarse las vestiduras” ante el hecho de poder acercar el mundo universitario al mercado, porque éste fue el, algunas veces olvidado, origen de las Universidades.

Además de todos los cambios sociales que propiciaron la aparición de las Universidades, también hay que relatar aquí la aportación personal de algunos dirigentes concretos que fueron cruciales para el lanzamiento y, sobre todo, para el impulso de todo este proceso. Este parece ser el caso de la figura de Federico I. El futuro emperador en su viaje a Roma en 1155 se encontró con los discípulos y alumnos del famoso Irnerio, máximo exponente de la tradición bizantina del derecho y que le puso en el camino de una búsqueda más profunda de conocimientos. Así, en 1158 se encontró con los maestros del “studium” boloñés que le apoyaron sobre el concepto de los “regalia iura”, sentando las bases jurídicas sobre las que el emperador pudo sustentar el futuro del centralismo del estado moderno occidental, legitimándose en las leyes de Justiniano. Este hecho resultó fundamental en la fundación y creación de las universidades.

Las Universidades, al igual que los enclaves comerciales y las ferias, son herederas de la intensa vida ciudadana. Ahí es donde empieza a surgir la necesidad de este saber, donde se empieza a transformar el saber en riqueza, donde los sabios pueden demostrar que lo

son y acreditarlo mediante un “documento corporativo” como es el hecho de “enseñar en los centros del saber” de aquella época. Así, al amparo de estas ciudades aparecieron numerosas Universidades, espontáneas o más conscientemente fundadas, pero siempre aprovechándose de la existencia de algún núcleo urbano próximo a las mismas. Por ejemplo, Oxford, en Gran Bretaña, era una pequeña ciudad de provincias, pero que en 1180 comenzó a adquirir una cierta significación política estratégica como sede de la administración real y de las cortes eclesiásticas. Por este motivo, fue preferida a otras ciudades catedralicias o al mismísimo Londres a la hora de ubicar un “Estudio General” que, con el paso del tiempo, se ha convertido en uno de los principales referentes universitarios en la iconografía popular: la Universidad de Oxford. Hasta el punto de dar lugar al fenómeno de las “franquicias” (si se nos permite esta expresión). Y es que una práctica habitual en la creación de Universidades es la aparición de “universidades hijas” que se crean al amparo de una sede de reconocido prestigio, por división de la misma y que luego se convierten en centros tan importantes o incluso rivales de la Universidad madre: Cambridge como escisión de Oxford, Padua como escisión de Bolonia o hasta la propia Universidad Complutense como escisión de Alcalá de Henares.

3.2. LAS PRIMERAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En el caso concreto de nuestro país, lo característico de nuestras primeras Universidades es su vinculación inicial a las Realeza frente al Pontificado. En efecto, la gran mayoría tiene una fundación Real y no Pontifical. Así, por ejemplo, Alfonso VIII de Castilla fundó el Estudio General de Palencia en 1212 o Alfonso IX de León la Universidad de Salamanca allá por el 1215 y el Estudio General de Valladolid hacia el 1260. En principio, los reyes sólo favorecieron los Estudios ya existentes, salvo en el caso de la Universidad de Lérida, donde no existían Estudios previos y la fundación se debe en su totalidad al Rey Jaime II de Aragón.

No obstante, esta realidad iba a cambiar rápidamente. Y es que, aunque inicialmente se asistió a un panorama en el que las primeras Universidades españolas fueron reales, seculares y de carácter democrático (a la sombra del Monarca y de los Concejos), después de 1300 se inició en toda Europa una reacción contra los gobiernos centrales que terminó en el proceso medieval de la secularización. Este nuevo período de “anarquía”, que sucedió a la fuerte centralización, hizo que la Iglesia y la Santa Sede se hicieran cargo de las Universidades, como consecuencia directa del desprestigio alcanzado por el poder real.

Sea como fuere, la metodología de enseñanza aplicada en aquellos momentos era muy parecida entre todos los centros. Como manifiesta RÜEGG, W. (1994), partiendo del legado Carolingio, de los padres de la Iglesia (como San Agustín y San Jerónimo) y de los teóricos de la antigüedad (Quintiliano, Varrón, Boecio o Casidoro) que, a su vez, habían recibido su inspiración de Aristóteles y Cicerón, se obtuvo una triple herencia en cuanto a pedagogía se refiere basada en una clasificación, una jerarquía y un método. Las disciplinas a estudiar dieron sus nombres a las diversas Facultades, a saber, Teología, Leyes, Medicina y Artes Liberales.

Resulta interesante destacar aquí, que las citadas Facultades y Disciplinas tenían una jerarquía establecida basada claramente en el carácter más o menos religioso, su dignidad intelectual y su utilidad social: Teología en la cima (puesto que la religión se configuraba como el saber más importante), Leyes y Medicina (como disciplinas de rango superior) y, por último, las Artes Liberales.

En definitiva, las disciplinas universitarias podían considerarse como un edificio en el que las Artes eran los cimientos, la medicina y las Leyes constituían los muros y la Teología era el tejado con los pináculos (muy visibles) que culminaban la edificación. No obstante, este símil del edificio no es del todo acertado, ya que durante la Edad Media es difícil encontrar Universidades que contengan todas estas Facultades. Se

entendía, eso sí, que para tener el estatus de “Estudio General” tenía que impartirse, al menos, una disciplina superior, estando las Artes Liberales, relegadas a un tercer plano, dado su carácter más profano.

Finalmente, el método de enseñanza adoptado tendía a ser el mismo en todas las Universidades medievales: el método Escolástico.

Según este método, el latín es la lengua utilizada para el debate escolástico (de ahí que fuese la “lengua culta”), con dos tipos de ejercicios básicos: la lección y las disputa, es decir, una lectura de textos y compendios oficiales, seguida de un debate oral conducido de acuerdo a las reglas de la silogística aristotélica, tratándose de esta forma tanto los problemas de tipo teológico, como los filosóficos o los jurídicos. Una pedagogía que no está tan alejada de los actuales métodos que se desean volver a implantar con la “metodología de Bolonia” del “aprender a aprender” y donde el debate (en esta ocasión no Aristotélico) y la participación del estudiante como sujeto activo en la formación vuelven a ser la piedra angular del método de enseñanza. Resulta curioso ver como en Europa, cuna de las Universidades y la metodología educativa, esta esencia de la educación basada en el debate y el aprendizaje individual se ha ido perdiendo a favor de la llamada “clase magistral”; mientras que en Estados Unidos, por motivos diferentes y que están más relacionados con una cultura mucho más pragmática, la metodología basada en el debate y el autoaprendizaje siempre ha estado mucho más presente.

En cualquier caso, volviendo a los orígenes universitarios, el método Escolástico era obligatorio y estaba definido por los propios estatutos de cada centro. Obligaba, según se puede deducir, a una potenciación de las materias básicas definidas en el Trivium: Gramática, Retórica y Lógica (o Dialéctica). Propende a una importancia fundamental de esta última la escritura y la palabra hablada. Todo esto daba como consecuencia una fuerte relación personal entre maestro y discípulo, aunque también exigía ciertas capacidades de memorización ajenas a la propia esencia del método, pero comprensibles

si se tienen en cuenta los costes de la copia de libros, altísimos antes de la imprenta (aproximadamente el coste de la copia de un libro podía suponer un año y medio de manutención de una persona).

Finalmente, para cerrar esta primera etapa de creación y comprender en su dimensión justa el origen de las Universidades españolas hay que aludir a la creación de los Colegios Universitarios, claramente unidos a éstas desde un principio.

El origen del sistema colegiado hay que buscarlo en París. En sus comienzos el Colegio era un *hospicium* u hospedería que disfrutaba de algún dinero fundacional y que tenía por objeto ofrecer alojamiento a los estudiantes pobres que no pudieran pagarlo. Inicialmente, estas instituciones no introdujeron ninguna modificación en el sistema educativo de la Universidad (que se acaba de mencionar). Partiendo del “Colegio de los 18”, fundado en París en 1180, surgieron otras instituciones caritativas para chicos pobres, hasta que por influencia de las órdenes religiosas, se fundó en París en 1257, por el capellán de San Luis, Roberto de Sorbona, un colegio para hombres que hubieran tomado ya el grado de maestro en artes y desearan entrar en la larga tarea que suponía el Doctorado en Teología.

Al principio esta institución fue sólo un colegio para teólogos, pero en el siglo XVI y XVII el nombre de la Sorbona comenzó a utilizarse para designar a toda la Facultad Teológica de París, debido al aumento de sus miembros y al prestigio que esto implicaba y por ser un lugar de juicio y disputas que transcendía a todos los ámbitos.

La creación de los Colegios continuó en París y en otras Universidades Europeas, siendo Oxford y Cambridge los lugares donde los Colegios llegaron a ser uno de los rasgos más característicos de la vida universitaria, abarcando tanto las enseñanzas como la dirección de la vida social.

Comparado con el rápido crecimiento de este tipo de instituciones en Europa (sobre todo Francia e Inglaterra), los Colegios españoles tardaron más tiempo en “ponerse en marcha”. La Universidad de Salamanca, a pesar de la ayuda y del amparo de la Iglesia, arrastraba una “vida débil” y precaria. Lo mismo podría decirse de la Universidad de Palencia (desaparecida por falta de rentas) y de otras tantas Universidades de la época. Por ejemplo, Valladolid (que en varios momentos vio peligrar su existencia), la de Lérida (sostenida íntegramente por su municipio), la de Huesca (que a mediados del siglo XV tenía los estudios casi desiertos y la enseñanza interrumpida), la de Barcelona (que a poco de su creación en 1540 por Alfonso V, sufrió las guerras de Juan II de Aragón), la de Valencia (que nació en 1500), la de la Palma (de 1483), la de Granada (fundada en 1531 por la bula de Clemente VI), o la de Zaragoza (que se creó en 1474).

No parece que estas instituciones ejercieran, como corporación, una gran influencia en esa época, pero al mismo tiempo la multiplicación de las Universidades se debía a la urgente demanda de los Reyes y el Estado en general de tener hombres educados capaces de coger las riendas del gobierno, especialmente juristas, cuyo poder crecía imparablemente año tras año. Así, los Colegios creados en la época desempeñaron una misión muy clara: formar minorías ejemplares que sirviesen de guía a la comunidad universitaria y que impulsaran los estudios a los que se dedicaban. Según JIMÉNEZ, A. (1971, p. 135) hay tres condiciones que justifican a estas instituciones colegiadas: la perfecta “formación profesional”, un hondo sentido de la ciudadanía y una máxima exigencia de precisión espiritual.

En aquella época, las Universidades ya estaban necesitadas de reformas (parece ser éste siempre su mal endémico), y destacaban los pocos estudiantes escogidos que reunidos en las corporaciones colegiales, combatían esta decadencia. El intento de selección y reforma venía de antiguo, pero el impulso que renovó los estudios en nuestro país, tuvo su origen en los propios monarcas, que reconocían la importancia de la educación y

dieron ejemplo de ello utilizando a las Universidades para la formación de futuros reyes, y de otros nobles y miembros de la monarquía.

La confianza que estos depositaron en la institución universitaria se debió, en gran medida, a la forma en que éstas estaban constituidas. De alguna forma, los órganos de gobierno universitarios eran un “sello” de tranquilidad basado claramente en las funciones jerárquicas. Básicamente, un ejemplo típico sería:

Un Canciller (cancelarius), como autoridad moral de toda la Universidad, con jurisdicción espiritual, y cuyo cargo, dependiente del obispo, es nato y vitalicio.

Un Rector, que es un cargo anual, por elección de los colegiales, de aceptación obligatoria bajo pena de expulsión, y que tiene a su cargo la jurisdicción especial sobre todos los miembros de la comunidad universitaria.

Tres Consiliarios, que hoy denominaríamos Vicerrectores, que son los ayudantes y cuerpo de consulta del Rector. También son elegidos anualmente y tienen junto con éste competencias administrativas. Como curiosidad baste destacar que, por ejemplo, todos los documentos y el dinero de la Universidad se guardaban en arcas con cuatro llaves, una para el Rector y una para cada Consiliario.

A partir de aquí se encontraba el Claustro de profesores. Se trataba de un órgano colectivo que se reunía todos los meses. Entre sus competencias destacaban el control de las lecciones (lo que hoy llamaríamos “coordinación de los planes de estudio”) y la honestidad del Colegio en las rentas y pagos.

Por último había un cuerpo de notarios y bedeles, por lo general un solo notario, elegido por el Rector y los Consiliarios y unos cuantos bedeles que custodiaban la biblioteca y vigilaban el correcto cumplimiento de los profesores.

Resulta también curioso comprobar lo poco que ha evolucionado la institución Universitaria en este sentido a lo largo de los siglos. Puede que el actualmente llamado cuerpo de PAS se haya incrementado y que el claustro de profesores también sea más amplio y posea libertad de cátedra, pero los cimientos de la Universidad basado en un Rector y un equipo rectoral, elegidos por un cierto período de tiempo, se mantienen inalterables, desde los tiempos de los Reyes Católicos.

3.3. EL LEGADO DE LOS REYES CATÓLICOS

Durante el reinado de los Reyes Católicos se configuraron las bases de lo que sería nuestra Universidad posterior.

Tal vez, debido precisamente al precario estado que les tocó vivir a las Universidades en aquella época. Una situación francamente pobre y desoladora. Así, las Universidades de Castilla, regias en su origen pasaron a ser apostólicas durante el siglo XV. En Aragón, los Ayuntamientos de Lérida, Barcelona y Huesca, sostenían sus centros con muy limitados recursos, pero no terminaban de dejar la institución en manos de la Iglesia.

En este contexto, la labor desempeñada por los Reyes Católicos con relación a los estudios universitarios fue enorme, multiplicando colegios, cátedras y universidades, y mejorando el orden y gobierno de las mismas. Tanto fue así, que su reinado puede considerarse como un punto de inflexión en la historia de la universidad española.

Como punto de referencia, en la villa de Alcalá, hoy Alcalá de Henares, se fundó en 1495 el convento de Menores Franciscanos, dotado con tres cátedras en Artes otorgadas por el Papa Pío II, aunque a finales del siglo XV no existía, como tal, Universidad ni Facultad alguna en esa localidad. Fue el gran reformador Fray Francisco Jiménez de

Cisneros el que fundó años más tarde la Universidad Complutense en la citada localidad. La intención del Cardenal Cisneros fue crear una Universidad totalmente nueva, con la función esencial de levantar el nivel espiritual y cultural del clero regular y secular español, mediante un organismo completo de enseñanza elemental y superior. Por la orientación estrictamente teológica de ésta, no pretendía competir con la Universidad de Salamanca (ya en aquel entonces se podía hablar en esos términos), a la que reconocía su supremacía en la enseñanza del Derecho.

En 1499 logró del Papa Alejandro VI una bula autorizándole a fundar en Alcalá un Colegio de Estudiantes en el que se leyese las enseñanzas de las Facultades de Teología, Derecho Canónico y Artes. Después vino un largo período de preparativos, centrados en gran medida en el acondicionamiento de la Villa de Alcalá. Ya que, a diferencia de otras ocasiones como las ya comentadas, no se trataba de fundar una Universidad en una ciudad, sino de crear todo un pueblo para ponerlo al servicio de su Universidad. Así, fue en 1508, bajo el reinado de Fernando el Católico, cuando el Cardenal Cisneros pudo fundar el Colegio de San Ildefonso, dando paso a un nuevo sentido en la historia de la Universidad española.

Posteriormente, en la época en la que el Renacimiento irrumpía en toda Europa, España perdió la oportunidad de adherirse a la corriente europea progresista desde el punto de vista social, político y económico.

3.4. LA DECADENCIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Aunque a partir de 1600 se produce una línea divisoria entre el período puramente humanista y una nueva época universitaria marcada por interés y el desarrollo de la investigación natural, la Universidad española, ajena totalmente a estos cambios, no se preocupó de esta nueva visión (más cercana a la ciencia moderna) y se encerró un

dogmatismo y una rigidez ideológica que prácticamente paralizaron cualquier atisbo de evolución hasta bien entrado el siglo XVIII.

Y es que, España inició desde finales del siglo XVI un proceso de decadencia que fue acentuándose cada vez más, y que culminó en el triste reinado del último Austria. Es una decadencia general que afecta a todas las instituciones del país, desde las más a las menos altas, y de la que las Universidades, que son una institución en tan íntima relación con la sociedad, no podían constituir una excepción, por lo que también se vieron gravemente afectadas, tal como escribió (DE LA FUENTE, 1884).

Las universidades, tras conocer su más alto esplendor en el Siglo de Oro, empiezan a decaer, en un proceso que todavía, en la primera mitad del siglo XVII, se mantiene a una cierta altura; *"pero en la segunda mitad de aquel siglo funesto y corrompido no se halla ni literatura, ni historia, ni industria, ni arquitectura, ni gobierno, ni política, ni derecho: se retrocede en España hasta el siglo XII"* (DE LA FUENTE, *ob.cit*).

El país, con todo, va adquiriendo también, a lo largo del siglo, conciencia de la crisis y de la decadencia, y de esa conciencia es reflejo la profusión de proyectos, arbitrios, avisos al rey, memoriales, copias, sermones, chistes vulgares y una literatura específica sobre este problema.

La guerra de Sucesión es la expresión culminante de esa crisis, y el cambio de dinastía agudiza el examen detenido de la situación, por diversos autores, afanosos de encontrar las causas que han conducido a la nación a ese estado de postración.

Las causas que de ordinario denunciaron esos autores como razones profundas de esta decadencia fueron varias y, en primer lugar, lo que se dio en llamar "el temor a la novedad".

Toda novedad era calificada como sospechosa, especialmente en las cosas que podían tener un mayor o mejor relación con la doctrina. Así que, de entrada, cualquier novedad

científica era calificada de inútil, lo cual ahorra incluso el trabajo de entrar a examinarla.

Los estudios que se cursaban en las Universidades durante la época de la decadencia eran los de Teología y Cánones. Las Facultades de Medicina llegaron a estar en la más completa ruina; las ciencias, llamadas útiles por la Ilustración, estaban en un total abandono y eran incluso menospreciadas; eran rarísimas las personas que las cultivaban, y alguna de ellas lo hacían fuera de la Universidad, en los Colegios militares de Marina, Ingeniería y Artillería, y por algún científico al margen de aquélla.

Otra causa general de decadencia era el abandono de la docencia, motivado por su escasa dotación y la consideración de ser la cátedra un puesto de paso a mejores cargos. También contribuía la concesión de grados, especialmente los de bachiller, que conferían las Universidades menores sin las mínimas exigencias científicas. Causa íntimamente unida al exceso de Universidades.

Finalmente, la perniciosa influencia ejercida por los Colegios Mayores, sobre las universidades de Alcalá, Salamanca y Valladolid, e, indirectamente sobre las demás, contribuyó en sobremanera a su decadencia, dado el poder alcanzado por esas instituciones.

Ya desde comienzos del siglo XVII, los Colegios tomaron conciencia de su fuerza, especialmente los cuatro de Salamanca, los cuales se unieron y trataron de formar cuerpo aparte de la Universidad, presumiendo que ellos constituían por sí solos Universidad, en virtud de las Bulas pontificias en que se les concedía el privilegio de conferir grados. Se inició una lucha sorda entre Colegios y Universidad, con incidentes graves, como el que ocurrió en 1621, con motivo de las exequias por el rey Felipe III, en que el Colegio de San Bartolomé atropelló al claustro en la iglesia de San Ursula.

La universidad trataba de sujetar a los Colegios, oponiéndose a sus exorbitantes pretensiones, especialmente a la concesión de grados, que, junto a otros privilegios de

que gozaban, llegaron a representar una verdadera amenaza para ella; pero en los diferentes pleitos que se entablaron, siempre salió perdiendo la universidad, y a ello no fue ajena la poderosa influencia de los colegiales, que fueron ocupando los principales puestos de la administración del país.

Esta situación, que se fue agudizando con el paso del tiempo, motivó que uno de los objetivos de la reforma hubiera de ser el arreglo radical de los Colegios y su subordinación a la Universidad.

3.5. LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA EN EL SIGLO XVIII

Al finalizar el siglo XVII, las universidades europeas se muestran en una más que mediana decadencia, desligadas incluso de la vida intelectual y religiosa, inmersas en la rutina docente. Apenas pueden exceptuarse las de Halle, Leydem, Oxford, Padua y Upsala; entre las hispánicas: Valencia, Zaragoza, Lima, México, las cuales pueden considerarse, con aquellas, a la cabeza del movimiento universitario mundial; lástima que quedaran estancadas, mientras las demás se incorporan lo bueno de los nuevos movimientos y tendencias de la época.

Culpa tiene la Guerra de Sucesión y el cambio de dinastía, pero también los maestros del momento no pueden quitársela de encima. La sociedad europea va a percibir los frutos beneficios que el trabajo de sus hombres universitarios hará posible; mientras, como se ha visto en el punto anterior, la hispanidad continuará decadente. Para remate, las reformas del fin de siglo, sin ser geniales, se verán truncadas por la guerrilla, el sistema napoleónico y las banderías que van a llegar hasta tiempos recientes.

En cambio, algunas universidades europeas, viejas y nuevas, inician, dejando de lado la modorra que domina el magisterio, la unión estrecha que debe haber entre la investigación original y la verdadera enseñanza superior, acogida muy bien por las

inglesas e italianas, aunque no fuesen las iniciadoras, pues éstas se encuentran entre las alemanas, holandesas y suecas, cosa que tampoco se hará general hasta el período siguiente. ¿Cuál fue la razón?

En primer lugar, el influjo y éxito de las varias academias de ciencias y letras; en segundo lugar, la mediación táctica de ilustres hombres de gobierno y, esto aparte, el espíritu que caracteriza al siglo racionalista y utilitario. Las universidades europeas salen del sopor decadente para adentrarse en una verdadera evolución científica mediante nuevos estímulos y reorganización. Lástima que en las hispánicas no se dieran estos efectos por varias circunstancias. Desde los umbrales del período, el pensamiento de Newton dominará en las ciencias y en la llamada filosofía natural, mientras Locke domina en la moral y en la psicología; las disputas sociales, políticas y pedagógicas se desarrollan en torno a ambos; bien es verdad que vienen de finales del siglo anterior, pero es en éste cuando triunfan y se hacen sentir las consecuencias.

Así tenemos, por lo que respecta a Newton, un desarrollo de los principios matemáticos y mecánicos. En la primera mitad de siglo hay avances en mecánica celeste, sólida, hidrodinámica, óptica y acústica; desde 1750, la termodinámica y la electricidad, debido al desarrollo de la química y los experimentos. En el período anterior se pasaba de la física aristotélica; la vía empírica de la observación y verificación al pasar a la enseñanza médica dará también óptimos frutos; del sentido utilitario de la sociedad y del estado nacerán nuevas disciplinas y profesiones: ingeniero, economista, diplomático.

En general, podemos decir que va a la cabeza Holanda. Su célebre Universidad de Leyden (fundada en 1575 como reconocimiento a la ciudad por la oposición frente a los españoles) tiene ya en 1706 observatorio, donde figuran sextantes, cronómetros y telescopios; es el país de las buenas fábricas de instrumentos científicos, patria del microscopio. Es la primera en el continente, en 1716 con Gravesand, que enseña sin trabas los principios newtonianos, con experiencias prácticas más que teóricas en

matemáticas, astronomía y, sobre todo, física con Huyghens y óptica; ya en 1740 dispone del termómetro. La química tendrá cursos permanentes desde 1732; para la botánica se sirve de un acuerdo con la Compañía de las Indias; la anatomía topográfica y embriología, desde 1731; el célebre cirujano Boerhaave es profesor en 1701 de medicina sobre anatomía completa, fisiología y patología clínica; desde 1709 acuden a sus clases alumnos de todas partes y su influencia será decisiva en el período.

En Gran Bretaña, para el 1702, la Universidad de Oxford ha entrado ya en la corriente, pero con número reducido de alumnos; en 1728 se enseña toda la gama matemático-física, incluso experimental, con laboratorios y colecciones instrumentales; la química, botánica, geología y el cálculo astronómico tienen sus cátedras propias; la de Cambridge dispone de la anatómica en 1707, gabinete químico desde 1704 y cátedra de química médica en 1781. En la escocesa de Edimburgo será poco más tarde, 1738, pero para 1741 las tiene incluso de óptica, trigonometría, secciones cónicas, geodesia, balística, fortificaciones (una verdadera escuela politécnica), así como de medicina clínica y obstetricia. La de Glasgow enseña química desde 1756 y dispondrá en 1786 de hospital universitario.

En Suecia, la de Upsala, desde 1705 tiene observatorio, con matemáticas aplicadas a la tecnología y cursos que anuncian con claridad la llegada de las escuelas especiales de ingeniería; la clínica aparece a mediados del siglo. Se crea la cátedra de economía y comercio, donde se estudia geografía, náutica, leyes comerciales, aduanas, matemáticas financieras, manufacturas, cambios y seguros, todo ello alegando que una buena administración de la industria y un comercio bien ordenado constituyen los pilares de la prosperidad.

En Francia, las reformas entrarán más tarde, pues siguen con las ideas cartesianas o aristotélicas; sus universidades se contentan con seguir la tradición, de lo que se lamentarán los enciclopedistas. Sólo entre 1752-1760, las de París y Caen se

contentarán con la física experimental, aunque nada de matemáticas y cosmología; ésa las pondrá en 1755, al igual que Montpellier con la hidrografía, geodesia y mineralogía.

Alemania va a coger las riendas (que ya no dejará de la mano) con sus nuevas fundaciones. Entre las viejas, la de Halle inaugura la cátedra de química, pasando así esta disciplina de los tanteos del medievo al desarrollo científico a través de la medicina, farmacia y tecnología, así como a la economía política y ciencias comerciales; en el resto de las alemanas, la enseñanza de la fisiología se hace general.

Padua hará otro tanto en Italia, donde también florece la enseñanza clínica. En 1737 hay cátedra de anatomía en la de la capital del imperio, Viena; después del plan de reforma de Swieten, de 1749, implantará la enseñanza clínica con varios hospitales "ad hoc", profesores de química, botánica, cirugía, jardín botánico, laboratorio químico, haciendo hincapié en que los exámenes, antes fáciles, sean más rigurosos, con tendencia a la especialización de los catedráticos, sin echar en olvido a los cirujanos y comadronas; desde entonces, la facultad gozó de una reputación ininterrumpida.

Las letras y humanidades también se amplían. Los estudios sobre lenguas clásicas y modernas entran la universidad, a la vez que se impulsan de nuevo los de derecho. Las universidades francesas resistirán censura tras censura, aunque la enciclopedia terminará ganando la partida. Tampoco se incorporarán las corrientes sobre la historia.

Por lo que toca a los colegios, expulsados ya los jesuitas de Europa (aún no de España, como se verá en el siguiente epígrafe), que tenían los mejores centros, éstos se reducen a pocos.

En cuanto al derecho, sólo en 1775 pondrá el de "*gentes*" la de París. Por lo que hace a las facultades teológicas, se piensa en suprimirlas pues ya existían los seminarios tridentinos. Sus bibliotecas universitarias son nulas.

Entre las universidades británicas, la de Edimburgo es lockiana en 1741; desde 1708 tiene cátedra de Derecho Natural y de Gentes; poco más tarde Público y Escocés; Oxford y Cambridge introducen las lenguas modernas y la literatura nacional, aunque sin muchos alumnos, por no ser cosa práctica y ser en cambio del gusto alemán. Ambas tendrán cátedras de historia moderna, con profesores de lengua extranjera, a fin de servir al Estado; sus veinte becarios se destinaban a la carrera diplomática.

Las universidades alemanas, donde el latín perdura más como lengua científica y de enseñanza, introducen el alemán (Kiel y Könisberg), la lengua y literatura, y las lenguas orientales; la historia desde 1732, con la reforma de la emperatriz, según sus diversas ramas (eclesiástica, civil, universal, imperial, nacional, dinástica), y se inician los estudios sobre las ciencias auxiliares.

La universidad holandesa de Leydem no se queda a la zaga e inaugura un curso de historia islámica, reuniendo preciosas colecciones de manuscritos orientales; su biblioteca universitaria se hace famosa, pues presta incluso al extranjero.

Tampoco falta en este período la cuestión religiosa en la política universitaria bajo varios aspectos.

En primer lugar, y en sus comienzos, ya está superado el cartesianismo; el jansenismo puede decirse que queda al descubierto y liquidado con las bulas "Vineam Dominis" y "Unigenitus" de 1705 y 1713.

En cambio, el galicanismo, tan enraizado en las universidades francesas, surge más potente (a pesar del apogeo del poder jesuita) contra la infalibilidad pontificia, y defensor del poder absoluto del rey, consagrado tal despotismo también por los ingleses. Todo lo cual, aliado con las corrientes que acabamos de ver, domina todo el siglo, para llegar, tras la expulsión de la Compañía en 1762 y de la Revolución, años más tarde, al nacimiento universitario napoleónico.

En definitiva, en Europa se observa en esta época una tendencia estratificadora y un empeño por abolir el monopolio corporativo de la enseñanza; la instrucción superior pasa a ser cosa del Estado en este siglo. El golpe de gracia se dará en Francia, país aferrado al sistema tradicional, que se viene abajo con la Revolución, la cual, por un momento, parece va a imponer las tesis de algunos ideólogos en pro de una educación nacional y honda reforma universitaria. Pero en 1789 no aparece proyecto concreto alguno, sino sólo memorias contradictorias de la constituyente, menos aún en la legislativa y de la propia universidad: quitar las universidades que no valgan, aumentar su número, reformar la facultad de derecho, o crear nuevas cátedras.

3.6. LOS JESUITAS Y LA REFORMA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Después del siglo XVI comenzó a influir en los estudios universitarios españoles la Compañía de Jesús.

Los jesuitas, muy influidos por la figura de Ignacio de Loyola, trabajaron al servicio de la contrarreforma organizando planes de estudios con un serio conocimiento de las ciencias y de las letras, así como un empleo inteligente de la psicología (MARTÍNEZ CABALLERO, M. E., 2000). Sin embargo, esta actuación no duraría excesivo tiempo, ya que los jesuitas fueron finalmente expulsados y no pudieron seguir trabajando en esa línea (véase la Tabla 3.1. sobre la cronología de la expulsión de los jesuitas).

Tabla. 3.1.

Cronología de la expulsión

1759	Expulsión de Portugal
1764	Expulsión de Francia
1767	Expulsión de España
1773	Disolución de la Compañía

Fuente: elaboración propia

Las causas de la expulsión todavía no están claras. Predomina la opinión de que la Compañía fue expulsada en virtud de una falsa razón de Estado. Los gobernantes ilustrados recelan de la ascendencia de la compañía entre la clase política, a la que educaba y confesaba, de sus actitudes conservadoras en la enseñanza, de su defensa de la intervención eclesiástica en política y, sobre todo, les resulta muy contraria a sus planes la dependencia directa que mantiene de la Santa Sede (recuérdese el particular voto de obediencia al Pontífice). Los jesuitas eran, para el grupo innovador que había llegado al poder, los principales enemigos de las reformas que pretendían realizar y aliados de la aristocracia reaccionaria, hostil igualmente a todo pensamiento renovador; esta alianza hacía considerar a los jesuitas como una facción dentro del Estado.

La enemistad con los jesuitas de todos los que intervinieron en la reforma universitaria es indudable: Pérez Bayer, Bertrán, Roda, Campomanes, Floridablanca, inundan sus escritos de ataques contra los citados religiosos. La visión de la Compañía como estrecha aliada de la aristocracia se traducía en el plano universitario, en alianza con los "colegiales", llamados "terciarios". Por esta razón, según los escritos de la época, la honda rivalidad que separaba a los "colegiales" de los "manteistas" hizo que éstos, al llegar al poder, buscaran afanosamente asestar a aquéllos un golpe decisivo que suprimiera la más poderosa oposición a sus propósitos reformadores.

Ya en 1770, el catedrático de Salamanca Pérez Bayer, autor del *Memorial por la libertad de la literatura española* (en que se ataca a los colegiales) daría más motivos

para justificar la oposición a la Compañía. En primer lugar, la animadversión a la moral que enseñaban, después las acusaciones hacen referencia a su organización y su fuerza como ente eclesiástico y peligro para Estado por su secreto, la superioridad sobre las otras comunidades, basada en una serie de instrumentos utilizados con maestría como el propio secreto, el constituir un clan entre ellos con un feroz partidismo, la consideración de que el fin justificaba los medios por lo que autorizaban la mentira, las intrigas ocultas, los chanchullos. En España, además, esa íntima unión o coligación entre ellos era especialmente intensa, lo que les había facilitado el copar los puntos claves de muchas instituciones del país y especialmente de la enseñanza, cuya primera fase se encontraba en sus manos y de modo especial de los colegiales universitarios.

Se amparaban hipócritamente en su independencia de toda jurisdicción tanto civil como eclesiástica, puesto que consideraban sus Constituciones como venidas del cielo, y se ocultaban tras la defensa del Papa, al que, según Bayer, "afectaban" suma obediencia. Por todo ello consideraban el mayor pecado la falta de obediencia entre ellos, como en general todo lo que pudiera romper su íntima unidad. Todo este cuadro trazado Pérez Bayer venía a centrarlo al final sobre el efecto que todas estas circunstancias habían producido en la universidad española. No duda en atribuirles toda la culpa de la ruina de ésta, especialmente por tres motivos:

1. Por haber establecido la alternativa de las cátedras.
2. Por haber concentrado el estudio de la Teología en los problemas de la gracia.
3. Por haber copado la enseñanza del latín y las humanidades en todo el país con efectos desastrosos.

Los hechos históricos transcurrieron del siguiente modo: En 1767, han de salir de España, acusados de instigar el motín de Esquilache. Además se les acusa de servir a la curia romana en detrimento de las prerrogativas regias (por el cuarto voto de la Orden: obediencia ciega al Papa), de defender la teoría del regicidio y de defender el laxismo en

sus Colegios y Universidades. El destierro que, de madrugada, les sorprendió en sus residencias, respondía a una importante maniobra política que venía gestándose desde que en abril de 1766, se emprendiera *la Pesquisa Secreta*, creada con la excusa de descubrir a los culpables de los disturbios madrileños de marzo del mismo año, pero que pretendía, como auténtico objetivo, comprometer a la Compañía de Jesús en los alborotos populares que habían hecho huir de Madrid al monarca.

Los comienzos de la reforma universitaria tenían que ir necesariamente ligados a la expulsión de la Compañía, pues habían llegado a monopolizar las enseñanzas de Latín y Gramática y las Facultades de Artes en todo el país, poseían cátedras de la escuela jesuítica en las Facultades de Teología, con sus aliados los "colegiales" dominaban las otras Facultades mayores, y algunas Universidades, como Cervera y Gandía, eran exclusivamente dirigidas por ellos. Su desaparición representaría, por consiguiente, un grave problema para la instrucción pública del país que el gobierno debía resolver de la mejor manera.

Las medidas complementarias de la expulsión iban dirigidas fundamentalmente a extirpar del país todo posible rastro que pudiera quedar de la Compañía. Así se decretó la supresión de las cátedras de la llamada escuela jesuítica, de las Facultades de Teología, lo que dio lugar a que se planteara la cuestión de cuáles debían ser las enseñanzas a que debían destinarse desde ese momento estas cátedras; ello permitió a las universidades emitir sus propuestas, ocasión que aprovecharon para plantear al Consejo el mal estado en que se encontraban y la necesidad de las reformas que las levantaran de aquella situación. La llegada de estas propuestas al Consejo a lo largo del año 1767 marcaron decisivamente el comienzo de la reforma universitaria y mostraron que no sólo en el Gobierno, sino también en los claustros universitarios se habían formado ya para entonces fuertes núcleos de "ilustrados" dispuestos a salvar el bache intelectual del país.

Para asegurar aún más la desaparición de toda huella que hubieran podido dejar los religiosos expulsados de la universidad se impuso la prestación de un juramento a los profesores por el que se comprometían a extirpar la doctrina que habían desarrollado los autores jesuitas, por ser destructiva del Estado, y todo autor perteneciente a los religiosos extinguidos fue desterrado de las aulas.

Con esto quedaban desarrollados hasta sus últimas consecuencias los principios regalistas que habían motivado su expulsión; sin embargo, también se les achacó el ser los culpables de la mala situación en que se encontraban los establecimientos de enseñanza del país.

El Estado tenía una gran ambición en aprovecharse de los bienes de los jesuitas, entre otras razones, porque creían que se hallaban en posesión de grandes riquezas, de las cuales la Hacienda Pública se hallaba tan necesitada. Sus bibliotecas pudieron pasar al Estado y sus innumerables bienes fueron rematados para incrementar latifundios y para cubrir las necesidades de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía aprobadas el mismo año de su expulsión.

No obstante todo lo anterior, según ÁLVAREZ DE MORALES (1985), lo cierto es que no todo fue negativo en la actividad de los jesuitas. Desde el punto de vista docente protagonizaron los escasos intentos de revitalizar la enseñanza en el siglo XVIII, antes del momento de su expulsión, como por ejemplo, la creación de los Seminarios de Nobles. Esta iniciativa, que tuvo reflejo en todos los países de Europa a partir de los últimos años del siglo XVII y que dio lugar en algún caso a ser el origen de una universidad, el caso de Halle en Alemania, en España quedó frustrada por la expulsión, ya que estos establecimientos, como todos los que estaban en sus manos, languidecieron. También en las propias universidades protagonizaron los pocos intentos que se hicieron en la primera mitad del siglo XVIII para mejorarlos. En este sentido es de gran interés la figura del padre Losada en la Universidad de Salamanca o la Universidad de Cervera, controlada por la Compañía.

Es significativo que los únicos religiosos presentes en la iniciativa de la fundación de las Academias de la Lengua y de la Historia fueran jesuitas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los jesuitas no eran una institución monolítica y en ella se desarrollaron diversas corrientes ideológicas, que nos deben permitir ver a la Compañía no como un todo monolítico, sino como un grupo con subgrupos que expresaban tendencias diferentes.

3.7. LA ILUSTRACIÓN Y UN NUEVO CONCEPTO UNIVERSITARIO

El siglo XVIII es portador de un espíritu nuevo en todos los órdenes de la vida, que desde el comienzo del siglo se va haciendo cada vez más presente, en lucha constante con la vieja mentalidad.

En España, el cambio de dinastía de 1700 supuso, en el orden político, un cambio significativo, pero de escasa trascendencia en los órdenes social y cultural. El cambio de estos aspectos sería una labor lenta y difícil, que exigiría una lucha continua entre las dos mentalidades enfrentadas. Aunque la causa de los reaccionarios era una causa perdida, muerta porque había llegado a un grado de cristalización mental, atribuible a diversos factores sociológicos, a causas económicas, al escaso contacto con Europa y a "la insuficiencia de los métodos de transmisión cultural, revelado en la profunda decadencia de las Universidades" (DOMINGUEZ ORTÍZ A. y MERCADER RIVA J. 1972), que presionaban en un sentido fuertemente conformista.

La lucha por desplazar esta mentalidad iba a ser muy dura, y la historia de los siglos XVIII y XIX demuestra la feroz resistencia que supieron oponer, exacerbada quizá, por los planteamientos antirreligiosos que en muchos momentos adoptó la nueva mentalidad ilustrada.

Como se acaba de ver, el renacimiento cultural del siglo está presidido por la influencia del pensamiento de Newton, en lo que se refiere a las ciencias, y a lo que entonces se

llamaba filosofía natural, y por el pensamiento de Locke, en la moral y la psicología; uno y otro se reflejan en las luchas doctrinales, sociales, políticas y pedagógicas que llenan esta época.

La publicación de los "Principia" de Newton, en 1687, dio un impulso decisivo a la ciencia, iniciando así un proceso cuya característica general será su evolución a espaldas de los establecimientos tradicionales de enseñanza. Los mejores científicos europeos no tardaron en admitir la nueva dirección impresa a la ciencia; pero la enseñanza se mantuvo, en general, refractaria a la admisión de las nuevas doctrinas y el desarrollo científico se realiza así en establecimientos extra universitarios, normalmente llamados Academias.

Los Colegios y Universidades de toda Europa, por su postura opuesta a los nuevos principios, van distanciándose cada vez más de este movimiento general hacia la Historia Natural, la Química, la Física experimental, las Matemáticas. Sólo la Química, en cuanto era ciencia auxiliar de la Medicina, la podemos encontrar en las Universidades; las otras ciencias que, dada la estructura de las Universidades, tenían su lugar en la Facultad de Artes, se encontraban en general abandonadas. Y lo mismo pasó con la nueva Metafísica de Locke, que rápidamente adoptó la sociedad ilustrada, mientras que las Universidades, apegadas a sus tradicionales enseñanzas, se negaron a admitir.

Esta situación creó una profunda separación entre Universidad y Sociedad. En la Universidad, anquilosada en sus moldes antiguos, los estudios se convierten cada vez más en una rutina que se mantiene por su propia inercia. Mientras, la sociedad evoluciona en un sentido cada vez más utilitarista, bajo la influencia de los hombres de la Enciclopedia, y niega valor a las Humanidades, nombre con el que suelen englobar al conjunto de estudios a los que las Universidades se aferran, impartiendo una enseñanza inadecuada para su tiempo y su sociedad. Resulta curioso comprobar como en la

actualidad estos siguen siendo algunos de los “males endémicos” que se siguen achacando al mundo universitario.

Pero lo más trascendental de esa disociación Universidad-Sociedad es que esta última va elaborando un concepto nuevo de aquella, el problema de la cultura de un país se convierte en un asunto nacional; por tanto, las Universidades, como en general todos los centros de enseñanza del país, no pueden seguir su propia evolución al margen de lo que suceda en la sociedad, de la que se encuentran separados por su sustancial autonomía.

La concepción de la nueva universidad va hacia su centralización en el Estado, como toda cuestión de dimensión nacional; las nuevas teorías políticas contribuyen decisivamente a ello, es la época del Despotismo Ilustrado. Este planteamiento tiene una importancia mucho mayor en los países católicos, entre otras razones porque muchas universidades, que a consecuencia de la reforma luterana quedaron en el área protestante, fueron sujetas, ya entonces, al poder de los príncipes convertidos a la herejía, como una consecuencia más que tuvo la reforma político-religiosa que en dichos países se llevó a cabo.

Este sometimiento de la universidad al Estado comporta inmediatamente dos importantes consecuencias, que modifican la institución universitaria: por un lado, la libre disposición de los cargos directivos, y por otro, la selección y el nombramiento de los profesores. Ambos pasan a ser de la competencia exclusiva del Gobierno; esto, que se observa claramente en las nuevas fundaciones universitarias del siglo en los países más permeabilizados a las nuevas ideas, se observa también en los países como España, donde no se llega a realizar una fundación universitaria, pero sí que se reforman las antiguas. Naturalmente, en este segundo caso, el problema resulta mucho más complicado y de más difícil consecución.

La Universidad pierde su independencia y autonomía al dejar de tener un patrimonio propio y pasa a ser sostenida por el Estado, deja de ser una corporación con vida propia para convertirse en un organismo estatal que, por tanto, el primero se encarga de

financiar. Esto, en los países ricos, es un problema que queda resuelto desde el primer momento, pues el Estado tiene los medios necesarios para llevar a cabo una instrucción nacional a todos los niveles. Pero en países pobres, como España, en que el Estado carece de los medios necesarios para acometer tal empresa, este planteamiento no aparece claro, creándose una situación confusa, en la que el Estado se hace con las Universidades, pero manteniendo éstas su patrimonio propio como único medio para sostenerse, lo cual traerá como consecuencia que las reformas que se intenten hacer en su cuerpo anquilosado resulten infructuosas ante la escasez de dicho patrimonio, una de las causas de su decadencia.

Sin embargo, la idea de centralizar las universidades no iba a encontrar ninguna dificultad en éstas, frente a lo que pudiera parecer: mucho más conscientes del estado en que se encontraban de lo que normalmente se suele creer, en este punto coincidían con los deseos de los reformistas. Por muy reaccionarias que puedan aparecer, se dieron cuenta de que el Estado era el único que las podía sacar de la situación de postración en que se hallaban, y por eso acudieron a él a implorar su ayuda. Esta actitud, que expondrán sin reservas de manera especial cuando llegue la hora de las reformas, venía precedida por lo escrito por diversos autores, que se ocupan del tema desde comienzos del siglo, hasta el comienzo del último tercio de él, es decir, lo que podríamos llamar el primer momento de la Ilustración española.

Es una postura que así viene a enlazar con los presupuestos del "despotismo ilustrado", A estos "ilustrados" se les ha caracterizado con los siguientes rasgos: optimismo dimanante de la alta estimación de la naturaleza humana; individualismo, universalismo, racionalismo, pero con un fondo de milenarismo, creencia apasionada, casi mística, en la posibilidad de llegar a crear un paraíso terrestre mediante una renovación automática por medio de leyes y reglamentos.

La unión de estas ideas con la importancia que estos ilustrados concedían a la cultura, dentro del contexto general de las reformas que se proyectaban, significa ya una profundización mayor en la idea de la centralización de la enseñanza.

En la sociedad se comienza a afirmar que la única manera de realizar las reformas será la acción directa del monarca, para someter sobre todo a la casta colegial, principal obstáculo para cualquier acción renovadora. Sólo el poder real, manejando todos los resortes, podría llevar a cabo el establecimiento de un nuevo orden los centros universitarios.

En una tercera fase, la Ilustración del reinado de Carlos IV profundizará más en esta idea, y en el pensamiento de Jovellanos y Cabarrús, entre otros, aparecerá la enseñanza como un problema nacional de una manera más terminante y, por tanto, su nacionalización adquirirá un soporte más filosófico al gusto de la época.

El segundo punto en que el empuje de la Ilustración contribuye a formar un nuevo concepto de universidad es precisamente con respecto a su misión en la sociedad en la que vive. Hasta este momento, desde que aparece en la Edad Media, lo único que a ellas y a sus profesores correspondía era la enseñanza. Pero ahora esa sociedad se crea la necesidad de realizar una investigación científica, como consecuencia de la importancia superior que se conceden a las ciencias pragmáticas, y toma la responsabilidad de llevar a cabo esta misión.

Las Universidades, en general, aparecen como inservibles para poder desarrollar esta tarea, por eso la sociedad pone en marcha unas instituciones en donde se pueda llevar a cabo: las Academias. Las cuales, como es obvio, no son una creación propia del siglo, pues ya fueron una de las manifestaciones más interesantes del Renacimiento, pero es indudable que el siglo XVIII puede considerarse como el siglo de las Academias. Punto de partida del extraordinario desarrollo que consiguieron en todos los países europeos fue la influencia y prestigio que adquirió la Academia de Berlín, fundada por Leibniz en 1711.

Estas sociedades científicas se conciben como centros de trabajo desinteresados, llamados a enriquecer los conocimientos humanos de la sociedad, igual que a las Universidades les corresponde simplemente el extenderlos. Este planteamiento, que inicialmente parece disociar ambas ideas: investigación y enseñanza, es rápidamente superado en los países más avanzados, superación que consiguen mediante la creación de nuevas universidades, que saben aunar ya ambas finalidades, o mediante el establecimiento de una cooperación entre ambas instituciones, Universidad-Academia. Pero desgraciadamente, en los países como España, en que el terreno no estaba tan abonado para la rápida extensión de las nuevas ideas, el introducir en la Universidad la nueva misión, será un proceso más lento y costoso, que tendrá que comenzar por dar mayor extensión a las enseñanzas que se daban en las universidades, introduciendo muchos estudios, tanto humanísticos como científicos, que no habían tenido lugar en ellas hasta entonces.

Además, en una sociedad como la española, la aparición de las Academias, fenómeno que se produce como en todos los demás países, será mal mirado por las universidades, que las verán como cuerpos enemigos que vienen a disputarles el puesto que ellas ocupan. Por consiguiente, les declararán la guerra desde el primer momento y tratarán de suprimir todas las que puedan, dirigiendo especialmente sus tiros contra aquellas que, por no ser de directa fundación real, podían ser más vulnerables. No hay más que recordar como episodios de esta lucha los casos de la Sociedad Médica Sevillana, fundada en 1697, y contra quien dirigirá los tiros la Universidad hispalense, o el informe de la Universidad de Salamanca contra la Academia del Buen Gusto zaragozana.

Sin embargo, afortunadamente para el país, la protección regia a estas instituciones las sacó adelante, proliferando especialmente en el reinado de Carlos III. Ellas se convirtieron en los vehículos más poderosos del pensamiento filosófico, científico y literario, agrupamientos libres de curiosos y científicos, su dedicación a la libre investigación, subyugaba con mucha más energía a los espíritus selectos de aquella

sociedad, que vuelven sus espaldas a las universidades, que quedan dedicadas a su función propia: la enseñanza, de mejor o peor manera, según los casos, y que, además, se niegan a ocuparse de cosas cuya utilidad social no estaba establecida todavía, aferrándose a sus temas tradicionales, cuya ocupación no les dejaba tiempo para poder dedicarse a las investigaciones científicas y literarias.

Hay que esperar hasta 1780 para encontrar algún punto de esperanza. En ese año Carlos III inició el proyecto de la Gran Universidad de Madrid. El monarca no vería cumplido su sueño, ya que falleció en 1788, pero puso los cimientos para la reforma posterior de las Universidades españolas, aunque dicha reforma aún hubo de esperar un tiempo.

3.8. EL PADRE FEIJOO Y LA REFORMA UNIVERSITARIA ILUSTRADA

El padre Feijoo ocupa un lugar importantísimo en la puesta en marcha del proceso que desembocará en las reformas de la universidad en el reinado de Carlos III. En su obra refleja los aspectos negativos de la universidad tradicional, que es quizá en la parte que más se ha insistido al exponer su pensamiento. Aquí nos interesa examinar las ideas sobre las que, según él, debe construirse la nueva Universidad.

Su pensamiento ha sido muy controvertido y diversamente valorado, caracterizándose, en general, los juicios que se han hecho sobre él, de cierta falta de ecuanimidad en un sentido o en otro. Su labor, desde el punto de vista que aquí consideramos, la puesta en marcha de la reforma universitaria, puede considerarse como decisiva en favor de ella. Su situación personal le permitió decir cosas que otros no se atrevieron a exponer o que la persecución impidió que las expusieran, y aunque no quedó libre de severas críticas, acabó imponiendo sus ideas y triunfando sobre sus enemigos, los ultramontanos, y la pragmática de Fernando VI, de 1750, por la que se prohibió que se criticaran sus obras, significó un triunfo decisivo para el partido reformista.

Los puntos principales que expone Feijoo en diferentes lugares de su obra, sobre las reformas que debían establecerse en la universidad española fueron los siguientes, a juicio del profesor ÁLVAREZ MORALES (1985):

- Introducción de un nuevo método de estudio que significara la abolición del método de estudiar por "dictados" y su sustitución por unos libros de texto para cada asignatura. Varios beneficios consideraba el fraile benedictino que se sacarían de esta reforma: se ahorraría mucho tiempo, no teniendo que copiar tantas cosas, se podrían explicar más temas y con más extensión y se lograría enseñar una mejor doctrina científica, o incluso la mejor, pues, como es natural, se buscaría como texto el del autor más competente en la materia. La principal dificultad del nuevo método la veía el propio Feijoo en la falta de esos cursos adecuados para la enseñanza, pues como consecuencia de haber imperado durante tantos años en la universidad española el sistema de *dictados*, los catedráticos, desde hacía muchas generaciones, habían abandonado este trabajo científico. El remedio sería obligarles a que se dedicaran a realizar tal tarea, como habían empezado ya a hacer los jesuitas en algunos de los establecimientos docentes que dirigían, viniendo así a reconocer implícitamente que el nivel científico de éstos era superior al del resto del país. Para mayor inutilidad del método de impartir las clases, critica que el método de aprendizaje sea únicamente la memorización de textos en vez del análisis y comprensión de los mismos. La vuelta actual a las metodologías activas de enseñanza recuerda, en cierto modo, a este otro proceso de "modernización".
- Antes de que empiecen a extenderse las doctrinas económicas de fisiócratas y poblaciones en nuestro país, Feijoo ya expone un concepto clasista y restringido de la Universidad. Para él era un gran mal que llegaran a los estudios superiores tanta gente que no reunía las condiciones necesarias para ello, como estaba ocurriendo; harían mucho mejor dedicándose a la agricultura o a la industria. Para

lograr la reducción del alumnado universitario proponía una medida drástica, "*arrojar de la Escuela a los ineptos*" mediante el establecimiento de un visitador o examinador, "*señalado por el príncipe o por el Supremo Senado*", consecuencia de la necesaria centralización de la universidad en el Estado, que también exponía Feijoo, el cual todos los años tendría por misión hacer una criba entre todos aquellos que se presentaran a matricularse en la Universidad.

- Introducción en la universidad de todos aquellos estudios que hasta ese momento permanecían fuera de ella: Física, Astronomía, Botánica, Historia Natural, pues eran los libros sobre estas ciencias los que se debían leer, y atacaba con redoblada energía a aquellos que le habían reprochado que él no se hubiera dedicado a escribir de Teología. Le parecía tan difícil la introducción de estos nuevos estudios en la Universidad que proponía la creación de unas Academias científicas bajo la protección regia, como única forma para conseguir que arraigasen estos estudios en el país, y propone de modo especial la creación de una en Madrid, a imitación de la de París.
- De esto último podemos ya deducir que en el pensamiento de Feijoo la reforma de la enseñanza va íntimamente unida a la intervención del Estado en esta cuestión, intervención que ve necesaria, más que como consecuencia de un planteamiento ideológico, como el instrumento insustituible que hiciera posible las reformas, ya que, ante la resistencia que prevé, el poder del Estado aparece como el único capaz de vencerla.

Todas estas ideas aparecerán en los escritores posteriores inmediatos a la reforma, y por resultar mucho menos sospechoso que cualquier otro autor, ante posibles ataques de los ultramontanos, las universidades le citarán en sus Planes como el inspirador principal de algunas de las innovaciones que proponen, cuando se llevan a cabo las reformas de los años 1770 y siguientes.

Especialmente lo tendrán en cuenta las Facultades de Artes, por ejemplo, los Planes de Estudio de Salamanca, Alcalá y Cervera. Hay que destacar el impacto que la obra de P. Feijoo provocó en el país, de lo que es testimonio las tiradas de ejemplares que se hicieron de ella. Del tomo V y VI del "Teatro crítico" se tiraron 3.000, cifra excepcionalmente elevada en su época, según cuenta el propio Feijoo en el prólogo del tomo VI. El P. Sarmiento da noticias parecidas en el prólogo de "Demostración crítica-apologética". Partiendo de estos datos, don Vicente de la Fuente -historiador del siglo XIX de las universidades- calcula que se editaron 420.000 volúmenes, correspondientes a 15 ediciones de 14 tomos cada una, a lo largo del siglo XVIII.

3.9. LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CABALLERO EN 1807

El nuevo monarca, Carlos IV, poco o nada hizo por las Universidades, ni se preocupó en demasía por sostener las enormes creaciones culturales de su padre que, de haber sido continuadas, hubiesen posibilitado el desarrollo de una extensa clase directora, bien preparada y dispuesta a continuar realizando las reformas necesarias para la época.

En este contexto, hay que destacar la figura de Jovellanos, que luchó por reformar la Universidad, para terminar de una vez con todas con el escolantismo, potenciando el poder episcopal frente al de la Inquisición. Fue un precursor de los movimientos posteriores de la historia, proponiendo la participación a todos los niveles de las clases más desfavorecidas. Lo dejó muy claro al mantener que la reforma debía estar en manos de los que obedecen por encima de los que mandan. En cualquier caso, su arresto en 1800 truncó antes de tiempo cualquier posibilidad de reforma real.³

³ La revolución inglesa de 1688 apoyada en las teorías de Locke y el movimiento racionalista francés divulgado por Voltaire y Montesquieu sirvió de acicate a los reformadores españoles. Estos intentaron acercar a España a las naciones europeas, centradas en la investigación científica aplicada a las labores industriales y preocupadas por las actividades comerciales creadoras de riquezas, pero no tuvieron mucho éxito en su empeño.

El 1807, el marqués de Caballero (perseguidor de Jovellanos) publicó un plan de enseñanza que suprimía las Universidades menores o conventuales. Este plan no tuvo mucho éxito al iniciarse en 1808 la guerra de la independencia, ya que los estudiantes fueron abandonando las Universidades para tomar parte en las batallas contra el ejército de Napoleón.

Al producirse la caída de Jovellanos como ministro de Gracia y Justicia, fue sustituido en su puesto por José Antonio Caballero, que en seguida, a diferencia del famoso asturiano, iba a adquirir una posición muy firme en el Gobierno de la Monarquía.

Al principio, colaboró estrechamente con Urquijo, encargado de la Secretaría de Estado, en la política regalista, e incluso antirreligiosa y cismática que desarrolló éste. Pero tuvo la habilidad de que la caída de Urquijo no le arrastrara a él, a pesar de provocarla precisamente la política seguida contra el Papado, sino que, por el contrario, su posición salió decisivamente consolidada de tal crisis, de forma que ya permaneció en su puesto hasta el final del reinado. Su larga gestión fue beneficiosa para la instrucción pública, pues, dentro de los asuntos propios de su Ministerio, le dedicó una atención preferente. Lograría, sobre todo, llevar por fin a buen término la elaboración de un Plan General de reforma de las universidades, consiguiendo así hacer lo que ni los gobernantes de Carlos III lograron llevar a cabo, y que vería la luz precisamente en las postrimerías del reinado, en 1807, circunstancia desgraciada que frustraría, en parte, su eficacia práctica.

Caballero remató toda su labor en pro de la instrucción pública con un Plan general para todas las universidades españolas, consiguiendo dar cima a este ya viejo proyecto. Este "arreglo" o reforma de las universidades perseguía dos fines claros:

1. El primero de ellos era la supresión de todas aquellas que, por sus escasas rentas, no podían sostener dignamente sus enseñanzas. Se consideraba inútil todo otro intento de reforma que no partiera de esta medida radical, como lo había demostrado el fracaso de las reformas dictadas en el reinado anterior, no existiendo en el país, además, ninguna necesidad de que hubiera tantas

universidades, dado el escaso alumnado que a ellas acudía, mal del que se venían quejando ellas mismas desde hacía tiempo.

2. Una vez lograda la reducción de las universidades a un número más razonable, el "arreglo" propiamente dicho de la enseñanza universitaria estaba dirigido a lograr la uniformidad en una serie de aspectos importantes en los centros que quedaban, lo que tanto por las Universidades como por Estado, era deseado vivamente como única manera de sacar a los estudios del estancamiento en que se encontraban.

Para llevar a cabo la supresión radical de ciertas universidades, el ministro envió una circular a todas ellas, reclamando una información exacta de las rentas con que contaban, y, de acuerdo con las informaciones que fue recibiendo, con criterio rígido, decidió la supresión de todas aquellas que juzgó con rentas insuficientes para mantener las enseñanzas. Naturalmente, todas las suprimidas eran universidades menores y fueron las siguientes: Toledo, Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, Irache, Baeza, Osuna, Almagro, Gandía y Sigüenza.

Todas las universidades suprimidas quedaban incorporadas a efectos de rentas, etc., a las que permanecían según razón de su proximidad geográfica. Algunas no tuvieron energías ni siquiera para protestar. Sólo unas pocas, como Sigüenza y Oñate, se atrevieron a hacerlo, pero Caballero se mostró tajante e inflexible y llevó a cabo las supresiones sin hacer caso a las protestas, y lo que es más significativo, sin que las protestas encontraran eficaces valedores que hubieran sido capaces de torcer la realidad de la reforma.

Para llevar a cabo la uniformación de las universidades se cogió como prototipo, igual que en reformas anteriores, a la Universidad de Salamanca. Sobre la intervención de esta Universidad en la reforma, los historiadores han dado las versiones más opuestas, que dicen que los catedráticos salmantinos opusieron una resistencia tenaz al Plan, atribuyendo a ellos el que se retardase tanto su planteamiento. El Plan, por su contenido, pertenece indudablemente a la tendencia ilustrada, como ya lo confirmaba el punto

primero de él, referente a la supresión de las universidades, así como el resto de la reforma, que responde claramente a esta ideología, aunque haya también en él ciertas concesiones al ultramontanismo.

En la puesta en marcha del Plan Caballero, el rey comenzaba lamentándose y reconociendo la carencia de fondos con que poder atender a la digna sustentación de los catedráticos, y la falta de unidad y buen orden en los reglamentos de estudios, todo lo cual redundaba en grave perjuicio de la enseñanza pública.

De esta manera parecía que el Plan venía a resolver estos dos puntos de la enseñanza universitaria. Ambos tan repetidamente planteados por las universidades al Gobierno. Pero, desgraciadamente, el problema económico quedaba sin resolver: el Estado no se planteaba aun en los debidos términos este problema, angustiado, quizá, por su deficiente situación económica. Pocas líneas más abajo del planteamiento inicial anunciaba que el nuevo Plan realizaba la uniformación científica de todas las universidades, pero *"dejando la parte económica a las particulares circunstancias de cada una, no olvidando, empero, los salarios de los maestros, que han de ser decentes, no obstante de procurar todos los ahorros posibles"*. Frase con la que claramente se eludía el problema, y colocaba a la nueva reforma en trance inmediato de fracasar, pues está claro que no se podía acometer sin medios con que llevarla a cabo.

Los reformadores pusieron toda su confianza en la uniformación científica como solución única para todos los problemas.

La uniformación de los estudios tenía, sin embargo, para el Gobierno no sólo un matiz estrictamente académico, sino que era el planteamiento adecuado para lograr un fin que se perseguía también con esta reforma. Se trataba de mejorar la instrucción, pero para asegurarse de la idoneidad de los sujetos que aspirasen a los cargos públicos, había pues, un claro designio de hacer una universidad clasista, que posteriormente se acentuara más en los proyectos liberales y que respondía a las influencias de las ideas de los economistas de las escuelas en boga, cuyos presupuestos llevaban a reservar la

universidad sólo para una pequeña elite del país, necesaria para dirigirlo, mientras que la gran masa de la población debía dirigirse a las profesiones "útiles", y para obtener formación en ellas no era necesario acudir a la Universidad.

Esta uniformación no era, sin embargo, total, precisamente porque al utilizar como patrón a la de Salamanca, que tenía más cátedras que las demás, y no arreglarse el problema de las rentas, tenían que encontrarse necesariamente limitadas en sus afanes uniformistas. El mismo Plan aclaraba que, con respecto a los estudios preparatorios a las Facultades, no se imponía ninguna obligación de adaptarse al modelo propuesto; por tanto, si no tenían medios para costear enseñanza de latinidad, gramática, griego u otras de esta clase, no las tenían que instalar. Este desinterés que demuestra el Plan por este tipo de enseñanzas se encuentra motivado por el interés contrapuesto de que se diera a los estudios preparatorios y a los de la Facultad de Filosofía un contenido más científico y experimental que humanístico, de acuerdo con las ideas que proclamaban la "Ilustración".

Este mismo criterio no uniformador se aplicó a los estudios de Medicina, con mayor amplitud. No sólo no se obligaba a establecerlos, sino que en donde los hubiera, "si por faltas de rentas, teatros, instrumentos y auxilios necesarios no puede hacerse cual conviene", esta enseñanza de la Medicina y la Cirugía se suprimiría, pasando las dotaciones de sus cátedras a mejorar las de otras Facultades.

Pero no sólo en materias de estudios hacía salvedades el Plan a la unificación, sino que también las hacía en materia de régimen de gobierno. Permitía que siguieran las diversas particularidades de cada Universidad, sin que se tuvieran que plegar al sistema de Salamanca. Finalmente, una norma general venía a completar el sentido de estos límites a la unificación: si algún capítulo del Plan resultaba inaplicable a una determinada Universidad, quedaba exonerado del mismo.

A modo de resumen del Plan podemos señalar las notas siguientes:

- la universidad que careciera de estudios de gramática no venía obligada a establecerlos
- lo mismo respecto a las de latinidad, griego u otras de su clase, pero donde hubiese "se conservarán, aunque no las haya en Salamanca"
- de igual modo la de astronomía
- "donde por falta de rentas, teatros, instrumentos y auxilios necesarios no pueda hacerse como conviene a la enseñanza de medicina y cirugía" se suprimirían las cátedras existentes, pasando sus dotaciones para mejorar las de otras facultades.
- el gobierno seguiría en manos del Rector o del Canciller o de ambos.
- para lo mismo continuarían los claustros generales, aunque en ninguna dejará de haberle de catedráticos para las cosas que aquí se le cometen.
- si algún capítulo resultaba inaplicable a alguna, quedaba exonerada del mismo

A renglón seguido venía el propio Plan salmantino con las disciplinas y textos de gramática latina; los de lenguas; la explicación de aquello y la de esto; lo de filosofía y su explicación; medicina; leyes; cánones; teología; por último venían las reglas para la mejor ejecución -setenta y una en total- referidas a la elección de rector, claustros, abolición de las cátedras de regencia, duración del curso, faltas de asistencia de profesores y alumnos, tiempo del cursillo, sustitutos, traje de estudiantes, visitas del Rector, cédula de curso, invariabilidad de los textos designados, los profesores de órdenes religiosas explicarán sólo su escuela "a sus colegiales", prueba de cursos, jubilación de catedráticos, academia dominical en todas las facultades, vacaciones, actos académicos y conclusiones, grados de bachiller, licenciado, jueces y exámenes, propinas; los cursos de colegios, conventos o universidades suprimidas podrían incorporarse en las del distrito respectivo pero sólo éstas podrían conferir los grados; sobre oposiciones a cátedras, jueces de concurso, ejercicios, mejora de la biblioteca, teatros e instrumentos, evitar juramentos ociosos.

Aunque fue Caballero quien promulgó el Plan visto, lo cierto es que históricamente fue una figura borrosa, poco conocida, y en general, enjuiciada de modo muy negativo por los que han escrito sobre su actuación política.

Se le ha encuadrado dentro del partido ultramontano, como el representante más destacado que tuvo en el Poder esta facción reaccionaria. Consideración en la que ha tenido especial influencia Godoy, que, en sus Memorias, le hace culpable de todas las medidas que en dicho sentido tuvo que adoptar, afirmando que, a pesar de sus intentos para expulsarle del Ministerio, estaba tan fuertemente sostenido por aquel partido, que no pudo conseguirlo, lo que, dado el tono general del intento de justificación con que están escritas dichas Memorias, ofrecen pocos visos de credibilidad.

Muriel, Alcalá Galiano, Pizarro y Caveda, también lo consideraron un personaje retrógrado, opuesto al progreso, y el último de los escritores citados llega a decir textualmente que era un "*envilecido fanático que aborrece todo linaje de progreso y teme y combate los buenos estudios*". Sin embargo, todos estos juicios, demasiado influenciados por el hecho de que fue a él, por causa del cargo que desempeñaba, a quien correspondía dirigir la represión que decidió hacer el Gobierno contra diversos miembros del llamado partido jansenista y, de manera especial, la de Jovellanos, y por otro lado, el recrudescimiento de medidas dirigidas a detener la propaganda de la ideología revolucionaria, sobre todo la famosa de 1802, que prohibía la introducción de libros en francés, son muy superficiales y no reflejan la personalidad política del ministro. Aquellos hechos fueron consecuencia de una política general, adoptada por todo el Gobierno y no de una actitud personal, tomada por él.

Menéndez y Pelayo definía a Caballero como "*ruin cortesano, principal agente de las persecuciones de Jovellanos y hombre que se ladeaba a todo viento*". Está clara la mala opinión que de él tenía. Permaneció en Madrid, una vez que se apoderaron de esta ciudad los franceses, y colaboró con el gobierno de José Bonaparte, que le nombró consejero de Estado. Esta conducta le obligó ya a emigrar a Francia, al ser derrotados

los franceses. El trienio constitucional le abrió otra vez las puertas de la Patria, a donde regresó, para morir al poco tiempo en 1821.

Las circunstancias políticas son la causa de su aparente ultramontanismo, pero su labor concreta en ciertos asuntos, como el de la reforma de la enseñanza, y su actitud final de "afrancesado", nos lo presentan como personaje de ideología "ilustrada" y de rara habilidad política, que le permitió sacar adelante reformas que otros, de mucha más fama que él, no consiguieron hacer prosperar.

Debido a la pasión puesta en el enjuiciamiento de Caballero, su Plan ha sido juzgado, al ser una de las obras más importantes que dejó tras su paso por el Ministerio, con el mismo apasionamiento. Por unos, al exagerar el ultramontanismo del personaje, ha sido acusado el Plan de padecer la misma tendencia. Pero juzgando con más imparcialidad años después, el Plan fue alabado por todos los escritores de su misma tendencia, que emitieron un juicio favorable sobre él, considerándole como un claro precedente de las reformas liberales. Cambio de posición, que fue acompañado por el que adoptaron los escritores tradicionalistas, que pasaron a considerar este Plan como fruto del volterianismo y despotismo ministerial, desenfocando y tergiversando su ideología. En este sentido, destaca especialmente por sus ataques contra Caballero, el clásico historiador don Vicente de la Fuente, que calificaba al ministro como "*el funesto marqués de Caballero, que había metido estúpidamente a la Iglesia de España en un cisma por su tiranía jansenista*".

3.10. HACIA UNA UNIVERSIDAD “MODERNA”

En 1813, las Cortes de Cádiz redactaron un informe para presentar algunas reformas en la enseñanza española. El informe fue redactado por el poeta Quintana y abogaba por una enseñanza igual, completa, universal, uniforme, pública, gratuita y libre. De las 22 Universidades que estaban en pie en la península 11 fueron suprimidas por un Decreto dado en tiempos de Carlos IV, y de las 11 restantes, 1 se adjudicó ya a las Islas

Canarias. El Plan de Quintana seguía el ideal centralizador del siglo XVIII, apoyado por las ideas enciclopédicas del poeta. En 1814, con el regreso de Fernando VII, se tomaron muchas disposiciones contrarias a las reformas universitarias, como el restablecimiento de los colegios.

A partir de este momento, lo que podríamos llamar historia reciente de la Universidad española tendrá un profundo calado en la comprensión de la situación actual y, por lo tanto, en el contexto en el que se mueve este trabajo de investigación.

En 1821, con la segunda época constitucional, traída por la revolución del año 20, las Cortes aprobaron un nuevo Reglamento de Instrucción Pública en el que se quitaba al Consejo de Castilla la dirección de las universidades y se creaba una Dirección General de Instrucción Pública, dirigida por Quintana. El nuevo plan de estudios disponía la creación de una gran Universidad en Madrid, con el título de Central, a la cual se unirían los Estudios de San Isidro de la misma ciudad, las enseñanzas del Museo de Ciencias Naturales y la Universidad de Alcalá. La nueva Universidad se inauguró en 1822 en el local del Colegio Imperial. Sin embargo, el intento de un Estado Liberal español y de una Universidad que fuese su fiel reflejo volvió a fallar antes de que tuviera alas para volar libremente. Como consecuencia, regresó a su casa la Universidad de Alcalá. Los catedráticos liberales emigraron y se volvió a preparar un nuevo plan de estudios.

El Plan Quintana fue remplazado en 1824 (tres años después de su implantación) por el del padre Martínez, obispo de Málaga. La Dirección General de Estudios también fue sustituida por la Inspección General de la Instrucción Pública. El nuevo plan intentó continuar con la obra centralizadora de liberales ilustrados.

El comienzo de la Guerra Carlista a la muerte de Fernando VII, en 1833, llevó numerosas perturbaciones a la vida universitaria española /y a la enseñanza en general),

ocasionando separaciones y destierros de profesores. En 1835 el Estado se incautó de los bienes del Colegio de Santa Cruz de Valladolid y se procedió a su clausura. En 1837 se suprimió el de Sigüenza y la Universidad de Cervera fue trasladada a Barcelona. En 1836 se dispuso el traslado a Madrid de la Universidad de Alcalá, y en 1846 se vendió por una mísera cantidad el edificio que la albergaba (recuperado posteriormente por la ciudadanía de la villa).

Con el triunfo de los moderados se hace público el llamado "Plan Pidal", (D. Pedro José Pidal, Ministro de Gobernación) que se inclina decididamente por la enseñanza como derecho estatal: *"La enseñanza de la juventud no es una mercancía que pueda dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domine sólo el interés privado"*. La asunción por parte del Estado de la función docente se presenta como la única solución al caos reinante. Este real decreto tiene fecha de 17 de septiembre de 1845.

Diez días después, una real orden cesa a todos los Rectores en ejercicio, cuya función asumen los Jefes Políticos, quienes, en calidad de Visitadores y Comisionados regios, quedan encargados de la reorganización de los centros conforme al nuevo Plan, que se pronuncia abiertamente por la centralización. Se califica en él como establecimiento público de enseñanza aquel que en todo o en parte se sostiene con créditos votados por las Cortes en los Presupuestos Generales del Estado, y está controlado por el Gobierno.

Los medios para conseguir la centralización y el control gubernamental, además de la inclusión en los Presupuestos, serían la unificación de los fondos, la integración de los catedráticos en un Cuerpo único, la configuración del Distrito universitario y la uniformidad de textos y programas. Por otra parte, todas las oposiciones a cátedra, así como la obtención del grado de Doctor, se celebrarían en Madrid (Universidad Central), cabeza de las diez universidades que permanecieron en pie a partir de esta reforma.

En cuanto a la enseñanza, el plan de 1845 condena la libertad de textos, que deberían ser aprobados cada tres años por el Consejo de Instrucción Pública. Este control y la dependencia administrativa de las autoridades académicas aseguraban el dominio estatal en la instrucción pública. Como pieza clave de esta reforma se crea, por decreto de 1846, la Dirección General de Instrucción Pública, que se encomienda al inspirador de todo el proyecto, el liberal Antonio Gil de Zárate⁴. Lo que viene a confirmar que el adjetivo "liberal" no siempre ha supuesto mayor libertad en el comportamiento político.

Había triunfado, al fin, la idea propuesta en Sevilla hacía más de setenta años por OLAVIDE: la enseñanza como servicio público. Sistematizando toda la legislación publicada desde las Cortes de Cádiz y reuniéndola en un solo texto legal, se emancipaba la Universidad de la vieja tutela eclesiástica, pero no para quedar más libre, sino para someterse a otro amo no menos severo, el Estado, que sigue siendo confesional, pero muy celoso de sus derechos. Desde este año toda la normativa procede de Madrid.

Desde entonces comenzó, a pesar de todo, una etapa de esplendor material y científico. En Sevilla, el Gobierno atendió económicamente a las necesarias reformas del viejo edificio jesuita, en el que no había entrado un albañil desde hacía más de medio siglo. Se construyeron tres nuevas clases en el segundo patio, con capacidad para más de cien alumnos cada una. En el patio principal se entarimaron tres clases antiguas y se habilitó un aula magna para dos centenares de estudiantes, más una sala de descanso para los profesores. En las aulas se instalaron asientos individuales para los alumnos, con brazos amplios para tomar apuntes.

Antonio Gil de Zárate, político y dramaturgo, nació en 1793 y murió en 1861. Se educó en Madrid y París. En 1811 volvió a España y se dedicó con ardor al estudio de las ciencias exactas. Pero desgracias particulares le obligaron a abandonar estas y dedicarse a la literatura, haciendo ya desde 1815 a 1820 varias traducciones que obtuvieron éxito en los teatros. Nombrado en 1843 oficial de secretaría de Gobernación, ascendió a jefe de sección en 1844, y sucesivamente a Director General de Instrucción Pública, y a subsecretario del ministerio de la Gobernación. La revolución de 1854 le cogió de consejero real, y cesó en este cargo cuando fue suprimido el Consejo. El Sr. Gil y Zárate volvió en 1856 a ocupar cargo oficial en el ramo de Instrucción pública. En el terreno educativo, su obra principal fue "De la Instrucción Pública en España", publicada en 1855 aunque, como él mismo dice, "habiéndome propuesto, por razones personales, terminarla en la época en que dejé de ser director, a esa época se refiere todo lo que digo, y ha de considerarse el libro como escrito a principios de 1852". Pentalfa Ediciones ha publicado un facsímil íntegro de esta obra en 1995 (Oviedo).

Pero el plan de 1845 nació herido de muerte: no logró convencer ni a liberales ni a conservadores. Para los liberales y los radicales de izquierda el plan supone un control excesivo del Estado y una limitación de la libertad de pensamiento; para los clericales, estas medidas favorecían la secularización de la enseñanza.

Tras un breve período de secularización, la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851 devuelve la enseñanza al dominio eclesiástico. La Iglesia asume la función de vigilante de la ortodoxia en todos los niveles de la educación.

El Reglamento publicado el 10 de septiembre de 1852 supone la inutilización del plan de estudios de 1845. Uno de sus inspiradores, José de la Revilla, publica en 1854 un folleto titulado “Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España con especial atención a los estudios de filosofía”.

En 1857 se promulgó la famosa Ley de Instrucción Pública, que abarcaba todos los grados de la educación y que, aunque no puede ser considerada como una auténtica reforma educativa, al menos fue una codificación burocrática de lo ya existente para saber dónde se estaba y comenzar a caminar desde ese punto. De acuerdo con ella, la enseñanza se daba en seis Facultades: las de Teología, Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Medicina y Farmacia. Las Universidades en las que se localizaban eran las de Madrid, Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza, Murcia y Canarias.

Las universidades, lo mismo que la sociedad, no encuentran el sosiego en el convulso siglo XIX, porque las condiciones económicas y políticas no logran estabilizarse. Los sucesivos Gobiernos siguen legislando sin cesar. La Década Moderada de Isabel II (1844-1854) se caracterizará por las continuas reformas que sufre el Plan Pidal. En 1850 un real decreto de 28 de agosto habla por primera vez de las *Universidades de Distrito*. En 1851 se ordena que las Universidades rindan cuenta mensualmente a la Dirección General de Instrucción Pública. En los años 52 y 53 se hacen otras reformas parciales.

De este modo, cuando los progresistas llegan al poder en 1854, es evidente ya la necesidad de proceder a una norma que con rango de ley regule la compleja trama de la instrucción nacional. Progresistas y moderados confluyen ahora en el tema de la educación, coincidiendo en las grandes líneas del sistema educativo liberal. Aunque la división ideológica reaparecerá más tarde con los partidos de Canovas y Sagasta, parece que por estas fechas no son grandes las diferencias entre ambos por lo que respecta a la educación. Ello explica que, buena parte del proyecto de Alonso Martínez ⁵ (lo único que dio tiempo en el bienio progresista) se incorporara a la ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano ⁶.

Corresponderá por tanto a los moderados la gloria de haber conseguido consolidar el sistema educativo liberal mediante una ley con vocación de permanencia (la ley se mantendrá en vigor más de cien años)⁷. Su artífice, Claudio Moyano, acudiría a la formulación de una ley de bases que, recogiendo los principios fundamentales del sistema, evitara de este modo un debate parlamentario sobre cuestiones delicadas y complejas.

⁵ Proyecto de Ley de Instrucción Pública de 9 de diciembre de 1855, presentado por el Sr. Ministro de Fomento D. Manuel Alonso Martínez.

⁶ Realmente hay dos leyes a las que los autores llaman "Ley Moyano", por haber sido ambas propuestas por el entonces ministro de Fomento Claudio Moyano: la de Bases, de 17 de julio de 1857, y la de Instrucción Pública, de 9 de septiembre del mismo año, producida por el Gobierno en base a la delegación legislativa anterior. Así Aguilar Piñal denomina ley Moyano a la de Bases del mes de julio, de la que dice se "publicó el 9 de septiembre", lo que no parece exacto (Historia de la Universidad de Sevilla, 1991, pág. 150). Pero el criterio más extendido es denominar así a la Ley de Instrucción Pública de septiembre, refrendada expresamente por Moyano. Así la señala, por ejemplo, De Puelles Benitez ("Historia de la educación en España", 1979, tomo II, pág. 33).

⁷ El esquema educativo diseñado por la Ley Moyano resistirá no sólo la segunda mitad del siglo XIX sino también la segunda del XX. Es en 1970 cuando la Ley General de Educación (la de Villar Palasi) pretende romper la tradición liberal, reconociendo en su Preámbulo: "El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de 15.000.000 de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.00 de jornaleros del campo y 260.000 "pobres de solemnidad", con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras."

Este valor como ley de bases ha sido destacado recientemente (2004) por el Secretario General de Educación y Ciencia, D. Alejandro Tiana, hablando de las reformas educativas: "Creo que una ley de bases beneficiaría a todos. Las leyes de bases, si están consensuadas, tienen la virtud de permitir cambios legislativos y en su desarrollo sin tener que cambiar la Ley. En cambio, una Ley reglamentista en un estado centralizado conlleva muchos problemas. La Ley centenaria por excelencia de España fue la Ley Moyano, que fue una Ley de Bases, y eso le permitió vivir situaciones histórico políticas muy diversas como la Restauración o la II República. Esto pone de manifiesto las ventajas de una Ley de Bases (como puede verse, Tiana denomina Ley Moyano a la de Bases), porque una Ley de otro tipo con el cambio de la vida tendría también que cambiar." (Publicado en la revista "Magisterio", nº 11641, de 6 de octubre de 2004).

Aunque este criterio había sido adoptado anteriormente por otros ministros sin conseguir resultados positivos, el momento político era ahora adecuado para una rápida tramitación y para una feliz consecución de los objetivos propuestos. Por otra parte, existían dos razones fundamentales para conseguir la aprobación de las Cortes:

- una era la evidente necesidad de una ley general que estableciera el sistema educativo construido a lo largo de casi cincuenta años
- la otra razón de peso estribaba en la existencia de un consenso bastante amplio sobre las instituciones educativas que las diferentes normas habían ido implantando.

Por todo ello, puede decirse que la Ley Moyano no fue una ley innovadora, sino una norma que venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845.

Este carácter puede observarse no sólo en la organización de la enseñanza en tres grados sino en la propia regulación de cada nivel académico. Así, en la instrucción primaria se recoge el criterio tradicional de la existencia de dos etapas de enseñanza -elemental y

superior-, se establece también el principio de gratuidad relativa -sólo para los niños cuyos padres no pueden pagarla- o los criterios ya conocidos sobre su financiación, selección de los maestros y regulación de las escuelas normales.

Respecto de la enseñanza media que ahora adquiere sustantividad propia y plena autonomía respecto de la superior, se consagra la división en dos clases de estudios: los generales y los llamados de aplicación, la implantación definitiva de los Institutos y su financiamiento a cargo de los presupuestos provinciales.

Por último, y lo que más nos interesa aquí, la enseñanza universitaria se regula mediante la distinción ya conocida de estudios de Facultad, Enseñanzas Técnicas y Enseñanzas Profesionales, reafirmando el principio del Plan Pidal de que sólo los estudios realizados en los establecimientos públicos tendrían validez académica.

Con la Ley Moyano, pues, se implantan definitivamente los grandes principios del moderantismo histórico:

- Gratuidad relativa para enseñanza primaria⁸
- Centralización
- Uniformidad
- Secularización y
- Libertad de enseñanza limitada.

⁸ Este principio de gratuidad establecido por la Ley Moyano ha sido mencionado en la moderna LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación). En su exposición de motivos dice: "Hoy, con la perspectiva de un siglo, sabemos que las políticas educativas públicas han experimentado un salto cuantitativo y cualitativo en su eficacia, sobre todo, a partir del comienzo de la década de los setenta del pasado siglo XX. Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada 'Ley Moyano', de 1857. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años."

Respecto a los requisitos para obtener la autorización de los centros privados, la ley mantiene el criterio de graduar las exigencias. Así, en la instrucción primaria bastará con tener veinte años cumplidos y poseer el título de Maestro; en cambio, para la enseñanza secundaria se incrementan los requisitos, debiendo destacarse la necesidad de que el profesorado ostente la titulación correspondiente, se realice un depósito de fianza y se proclame el sometimiento del reglamento interno del establecimiento a las disposiciones dictadas por el Gobierno.

Si, por otra parte, el colegio privado deseara obtener el beneficio de la incorporación, o sea, la validez académica de los estudios cursados, los requisitos serán mayores, con especial énfasis en la titulación (la exigida para los Catedráticos de Instituto), sujeción a los mismos programas que en los centros públicos y examen anual en los Institutos a que estén incorporados los colegios.

No obstante, había una excepción notable, fruto sin duda del acuerdo a que habían llegado los moderados con la jerarquía eclesiástica. Así, el artículo 153 de la Ley Moyano rezaba: *Podrá el Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza los Institutos Religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus Jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150.*

Se reconocía el derecho de la Iglesia Católica a vigilar la pureza ideológica de los estudios. Lo dispuesto en el expresado artículo 153 se complementaba con lo establecido en el artículo 295, que obligaba a las autoridades civiles y académicas a vigilar para que, tanto en los centros públicos como en los privados, no se pusiera impedimento alguno a que los obispos y prelados diocesanos pudieran velar por la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres, así como de la educación religiosa de la juventud. Este último precepto era una lógica consecuencia de lo pactado en el *Concordato de 1851*, pero abría una herida en la conciencia de muchos liberales

españoles que consideraban la libertad de cátedra como elemento inseparable de la libertad de enseñanza.

Así puede decirse que la Ley de Instrucción Pública de 1857 supone la legitimación del intervencionismo eclesiástico iniciado en 1851.

No obstante, en 1868 se suprimió la Facultad de Teología, cuyos estudios pasaron a cursarse en los Seminarios. Esto supuso un avance importante en la separación entre Universidad e Iglesia y dejó patente que la Teología, como tal, debía tener su propio centro del saber alejado de la Universidad. Todo un cambio si consideramos que, como hemos visto en estas mismas páginas, el origen universitario se encuentra en el estudio de la Teología⁹.

Lo cierto es que, por fin, desde mediados del siglo XIX la cuestión de las enseñanzas se convirtió en España en una prioridad absoluta para todos los pensadores e intelectuales que estimaban que era, sin duda, uno de los principales problemas del país. Ya a partir de 1840 se habían generado encendidos debates entre las dos corrientes preponderantes: la eclecticista francesa y la Krausista que entendía la educación como la búsqueda de un “hombre nuevo”¹⁰.

Este arte de formar a los individuos en la supremacía del razonamiento individual que implica la libertad de Ciencia y Pensamiento, dentro de una organización social de orden liberal, participativo y democrático, fue lo que trajo consigo una revisión de los

⁹ En 1868 surgió la controversia conocida como “Primera Cuestión Universitaria”. En ella la Iglesia incluyó entre los libros prohibidos el de Sanz del Río “El ideal de la Humanidad para la vida”, que acabó con la expulsión de la Universidad del propio Sanz, además de otros autores como Fernando de Castro, Salmerón o Giner de los Ríos entre otros. Todos ellos protagonizaron una actuación corporativa sin precedentes hasta la época, en defensa de la libertad de enseñanza, que tuvo mucho que ver con la separación final de la Teología del entorno universitario.

¹⁰ De esta corriente (que tiene como pilares la educación y la pedagogía) salió con posterioridad la “Institución para la enseñanza de la mujer, la Institución de libre Enseñanza, la Residencia de Estudiantes, etc. Así hasta 1939 en que el régimen salido de la Guerra Civil trató de borrar toda huella de esta corriente de pensamiento en la sociedad española.

conceptos de Divinidad y Trascendencia religiosa, que apartó a la Teología de las Universidades.

Así, la Ciencia y el Pensamiento, se convierten en fines fundamentales en la vida del individuo y se necesita una asociación; la científica, que sirva de vehículo para su plena realización (tanto individual como colectiva). La Universidad, junto con la Biblioteca y el Museo, se configuran como los organismos concretos donde desarrollar esta actividad científica.

El resumen de todo este moviendo se puede establecer en los siguientes puntos, que afectaron claramente al entorno universitario:

1. Neutralidad política y religiosa de la Universidad y libertad académica del profesorado a sustituir a la antigua “intolerancia”.
2. Libertad de asistencia de los alumnos escogiendo estudiar donde y quienes quisieran, debiendo sólo presentarse para la aprobación de sus estudios ante tribunales de los centros docentes del Estado. Esto da como consecuencia la posibilidad de estudiar privadamente con “efectos académicos”, lo que promueve la creación de centros libres de enseñanza en todos los grados, como reacción también al monopolio de la enseñanza superior por parte del Estado.
3. Tendencia a una cierta autonomía universitaria, en la que el Rector ha de ser ahora un catedrático y no un mero Gestor Administrativo (algo que está cambiando de nuevo, radicalmente en nuestros días, más aún si hablamos de Universidades orientadas hacia el mercado, como las que aquí se propugnan).
4. Reformas en general de carácter científico y pedagógico, con novedades en matemáticas y ciencias naturales.

En definitiva, la filosofía Krausista defiende un cierto misticismo totalitario que cree reconocer en cada ser individual el todo infinito. Es una doctrina que deifica a la humanidad por creer que en ella se realiza a la perfección lo finito y lo infinito. Teniendo un matiz religioso y místico, coincide con la filosofía del siglo XVIII en ser humanitaria, religiosa y reformadora (MARTÍNEZ CABALLERO, M.E., 2000).

En esta línea de pensamiento, en sus estudios sobre la Universidad moderna, Giner de los Ríos (1902) distinguía entre tres tipos de Universidades: la alemana, cuyo fin capital era la investigación; la inglesa, que se proponía la educación general superior de sus alumnos; y la latina, que era la más estrictamente profesional. Según él, estos rasgos diferenciales tendían a acentuarse, tendiendo las Universidades hacia una educación integral frente a la puramente profesional. Giner pretendía una reforma universitaria apoyado en esa tendencia, abogando por el enciclopedismo que relacionase entre sí todas las ciencias, oponiéndose a la especialización pura y simple y tendente a despertar en el estudiante un interés universal por todo orden de conocimientos y de vida. También propuso la integración de estas tendencias en la “vida completa de la Universidad”, lo que implicaba un interés por la vida entera de los alumnos y propiciaba la creación de residencias o internados, relacionando estrechamente la Universidad con las escuelas de carácter general, interviniendo en la formación del profesorado de todas las clases.

Visto con los ojos actuales, se entiende que Giner de los Ríos abogase por esta tendencia para elevar el concepto de Universidad con el que convivíamos en España por aquel entonces. Ciertamente es que las “nuevas corrientes de Bolonia” siguen apostando por una concepción parecida a esta, pero han vuelto a incorporar (a través del concepto de “competencias”) a las profesiones en el mundo universitario. Hoy en día la Universidad no se entiende, o al menos bajo nuestro punto de vista no debería entenderse, si no es

una institución abierta a la sociedad. Y eso significa, acercar las profesiones, en definitiva, acercar la empresa al entorno universitario.

La labor de todos estos reformistas, con Giner de los Ríos a la cabeza, fue dando sus frutos y como ejemplo se podría citar la reanudación en 1881 de una política liberal de enseñanza, junto con el restablecimiento de la neutralidad política y religiosa, así como la independencia de cátedra. También se produjo (y es interesante citarlo en estas páginas) la reforma en la primera enseñanza y la creación del Museo Pedagógico, donde se trataban permanentemente los temas relacionados con la educación a todos sus niveles.

Tras todos estos cambios, a finales del XIX la Universidad española se estructuraba en cinco Facultades (Filosofía y Letras, Ciencias -con secciones de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales-, Derecho, Medicina y Farmacia), habiendo sido suprimida definitivamente la de Teología en 1868. La verdadera novedad había sido la implantación de la Facultad de Ciencias en 1857, puerta abierta a la difusión científica, y la autonomización de la de Filosofía, funcionando antes como propedéutica a la enseñanza universitaria.

Pero sólo la Facultad de Derecho estaba presente oficialmente en todas las Universidades, y la de Farmacia sólo existía en cuatro centros (Madrid, Barcelona, Granada y Santiago de Compostela). La Facultad de Filosofía y Letras no existía más que bajo la forma de enseñanzas preparatorias a las jurídicas, y con sólo tres profesores en vez de nueve o dieciocho (Madrid), en cuatro Universidades (Oviedo, Santiago de Compostela, Valencia y Valladolid). No había Facultades de Medicina en las Universidades de Oviedo y de Salamanca, y la Facultad de Ciencias a menudo quedaba reducida a una sola sección sobre las tres existentes (como en las Universidades de Sevilla, Granada y Valencia), o dos (Universidades de Barcelona y Zaragoza), o bien no ofrecía más que enseñanzas preparatorias a la Medicina y la Farmacia (Universidades de Santiago y de Valladolid).

El mapa universitario presentaba pues una estricta jerarquía de las Universidades por el abanico de Facultades y la importancia numérica de su cuerpo profesoral y población estudiantil.

De creación reciente, por supresión y transferencia en 1836 de la Universidad de Alcalá, fundada por el Cardenal Cisneros en 1499 (paralelamente la de Cervera fue trasladada a Barcelona), la Universidad de Madrid tenía no obstante la categoría de Universidad Central, ocupando un lugar preeminente en el dispositivo universitario, por la naturaleza y el número de sus enseñanzas, las remuneraciones y el prestigio de sus profesores. Sólo la Universidad Central disponía de las enseñanzas de doctorado y de todas las Facultades completas, siendo por tanto lugar de paso obligado para los universitarios.

En el otro extremo, la Universidad de Oviedo estaba constituida por una sola Facultad, la de Derecho, con algunas enseñanzas complementarias en Letras. "*Sólo una razón económica pudo hacer que las diez Universidades que existen en España no tengan el mismo número de facultades*", diría el famoso jurista Adolfo Posada en 1889. Frente a esta situación las autoridades locales y provinciales prefirieron subvencionar algunas Facultades no provistas por el Estado para completar el potencial de enseñanza de las Universidades, tales como la Facultad de Medicina de Sevilla y la de Filosofía y Letras de Valencia (a cargo del presupuesto provincial), o la de Ciencias de Oviedo (por el municipio y la Diputación) autorizada en 1895.

Junto con las Facultades, el espacio universitario se completaba por supuesto con Escuelas Superiores profesionales (Notariado, Diplomacia, Ingenieros Industriales, Comercio, Náutica, Veterinaria...) y, amén de las Escuelas Normales, con Escuelas llamadas Especiales con buena proyección científica (Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Minas, Montes, Agrónomos, y Ayudantes de Obras Públicas)

Todo esto llevo a que a finales del siglo XIX sólo unos 8.000 estudiantes estuvieran presentes en los locales universitarios, y si añadimos una cifra ligeramente superior de estudiantes *libres*, obtenemos un total de aproximadamente 17.000 estudiantes,

matriculados esencialmente en Derecho (7.400). El número de estudiantes variaba mucho según las Universidades, de los 4.800 de Madrid a los 400 de Oviedo, girando la mayoría de las universidades en torno a unos 1.000-1.500 estudiantes.

El número y la naturaleza de los diplomas estaban en relación directa. La universidad española producía así algo menos de 2.000 licenciados y de 200 doctores en 1900. El reparto por asignaturas de los diplomas testimoniaba de manera harta significativa las prioridades de la sociedad española y de la naturaleza de la institución universitaria. Primaba de manera casi absoluta el Derecho: 985 títulos de licenciados, casi la mitad del total, contra 545 en Medicina (27%), 268 en Farmacia (13%), 145 en Filosofía y Letras (7%) y sólo 49 en Ciencias (2,5%). La presencia femenina era aún insignificante: sólo seis mujeres obtuvieron un diploma de licenciada y cuatro un doctorado en la Universidad Central antes de 1900¹¹.

El personal universitario se vertebraba en torno al viejo cuerpo de los catedráticos numerarios, a los cuales cabe añadir los catedráticos supernumerarios y los profesores auxiliares, encargados según la Ley Moyano "*de auxiliar al catedrático en las operaciones prácticas o desempeñar los cargos de las Facultades y Escuelas Superiores que señale el reglamento*", y que tan sólo en 1902 quedarán reseñados en su correspondiente escalafón.

El número de catedráticos en funciones permanecía modesto, aunque en aumento constante en la segunda mitad de siglo según los "Escalafones de antigüedad de los catedráticos de Universidad": 276 en 1847, 309 en 1867, 346 en 1879, 386 en 1887 y 413 en 1897, o sea una progresión de casi 50 % en medio siglo. A finales de 1895, había un total de 458 cátedras (de las cuales 51 eran vacantes) contra 444 (50 vacantes) a finales de 1894. La progresión se situaba en las Facultades de Ciencias, signo esperanzador de renovación, mientras que las Facultades de Derecho y Medicina, bien dotadas, conservaban el mismo número de cátedras (272).

¹¹ Datos extraídos de "La Universidad Española a finales del siglo XIX" documento web de la Universidad de Sevilla.

Pero si durante la Restauración, entre 1876 y 1923, el número de catedráticos pasó de 373 a 576, con un crecimiento de poco más del 54 %, el de profesores auxiliares aumentó de 57 a 443, con un crecimiento del 677%, es decir pasando desde una relación de seis catedráticos por cada auxiliar en 1876 a otra prácticamente paritaria en 1923.

Las desigualdades por universidades y facultades podían observarse en función del número de cátedras correspondientes. La Universidad de Madrid concentraba globalmente en 1895 a casi un centenar de catedráticos, más de la quinta parte del total, y las Facultades tradicionales de Derecho y de Medicina seguían atrayendo lo esencial de los profesores (más del 58% del conjunto de catedráticos).

La escala de las remuneraciones, sumamente rígida, comportaba ocho categorías formando una pirámide de cúspide muy estrecha (sólo 7 catedráticos), ampliándose progresivamente de 1.000 pesetas a 3.500 anuales.

La debilidad de las remuneraciones, pagadas directamente por el Estado, obligaba a los universitarios a trabajos auxiliares, y en primer lugar a la elaboración de libros de texto de lectura obligatoria para los estudiantes, o a multiplicar los artículos periodísticos como fue el caso de Clarín. Las cátedras madrileñas eran las más cotizadas. Las estrategias universitarias eran así claramente orientadas. La Universidad de Madrid aparecía como la universidad-cumbre para terminar su vida profesional, y las pequeñas universidades de provincia, mucho menos dotadas en personal y medios, como meras universidades de paso, etapas hacia universidades más prestigiosas.

3.11. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL SIGLO XX

En 1901 se creó el Ministerio de Instrucción Pública que fue el paso definitivo para la creación en 1907 de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. La primera actividad de esta Junta consistió en enviar a nuestros profesores

a centros científicos extranjeros con el fin de ampliar sus estudios para incorporar nuevos conocimientos, ideas y métodos a las Universidades españolas.

Como un flash, la autonomía universitaria surge en los tiempos modernos en 1919, con el Real Decreto de 21 de mayo de 1919, promovido por César Silió¹², ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Curiosamente es un ministro del conservadurismo católico el que considera que ya se había prestado bastante atención a la educación básica y que conviene hacer más competitivas las universidades españolas. Claramente dice en su exposición de motivos

César Silió y Cortés nació en la localidad vallisoletana de Medina de Rioseco el 18 de abril de 1865. Silió estudió la carrera de Leyes en la Universidad de Valladolid y en la Central, licenciándose en derecho civil y canónico. Una vez terminados sus estudios, se incorporó al Colegio de Abogados de Valladolid y, para ejercitarse en la práctica profesional fue pasante en varios despachos. El paso por los mismos fue muy importante en su formación intelectual. En sus primeras publicaciones sobre criminología, Silió se autodefinió como un "positivista crítico", cuyo objetivo era "armonizar la perspectiva materialista y determinista de la escuela positiva con los dogmas del catolicismo tradicional". Su actividad intelectual no fue obstáculo para el desarrollo de una amplia labor empresarial y política. A la situación heredada de su familia, Silió sumó su propia actividad económica; y logró incrementar su patrimonio. Con el tiempo, presidió "La Cerámica" y "Cervezas El Águila", además de ser consejero del Banco Hispano-Austro-Húngaro, del Banco de Madrid y de Santillana de Electricidad. Pero su vida política se inició en las instituciones locales vallisoletanas, siendo concejal y diputado provincial dentro de la corriente gamacista. A lo largo de esta etapa, su interés se centró en los problemas demográficos y de higiene pública que azotaban a la capital castellana. Al mismo tiempo, Silió participó, en 1893, en la fundación de "El Norte de Castilla", junto a Santiago Alba, compañero de estudios en la Facultad de Derecho y casado con su prima Enriqueta Delibes. El desastre de 1898 supuso para el vallisoletano un motivo capital de reflexión política, intelectual e incluso histórica. Su posterior militancia maurista y sus proyectos regeneracionistas son producto directo de la apabullante impresión de decadencia que siguió a la derrota del 98. Para Silió, el Desastre inauguró "una crisis aguda de patriotismo", a la que era preciso poner término. Su visita, como corresponsal de "El Norte de Castilla", a la Exposición de París fue la primera ocasión que tuvo para reflexionar sobre las causas de la derrota militar ante los Estados Unidos. Silió quedó verdaderamente asombrado al contemplar la pujanza industrial, política y económica de Francia, Gran Bretaña y Alemania. La insignificancia española, en cambio, le dejó consternado: "He vuelto de París tan admirado del hermosísimo imponderable alarde que la Exposición significa, como entristecido y confuso del papel que allí hacemos. Aunque me duela mucho la confesión, habré de decirlo: no somos europeos". La Exposición había sido para España "un nuevo latigazo recibido en la cara", "una vergüenza". Sus secciones españolas reflejaban el atraso en que se encontraba la nación. Eran la imagen de una sociedad subdesarrollada, anclada en glorias pretéritas, donde estaba ausentes los valores característicos de la burguesía y de las clases medias. César Silió falleció en Madrid el 17 de octubre de 1944, a los setenta y nueve años. Con él moría toda una etapa de la historia de la derecha española. Sus ideas y trayectoria política fueron reflejo de la problemática y las contradicciones del conservadurismo liberal español.

que el molde uniformista en que el Estado las encuadró y la constante intervención del Poder público en la ordenación de su vida, no lograron las perfecciones a que sin duda se aspiraba: sirvieron, en cambio, para suprimir todo estímulo de noble emulación y matar iniciativas que sólo en la posible diversidad hallan esperanzas de prevalecimiento.

La autonomía universitaria era una necesidad compartida por un gran sector de la opinión pública; las universidades aspiraban ahora a una autonomía académica y financiera. Una respuesta a esta necesidad fue un proyecto de García Alix (el primer ministro de educación), que supo hacer suyo Romanones. Sin embargo, aunque el proyecto llegó a ser discutido por los parlamentarios, dificultades importantes obligaron a formar una comisión mixta para superar tales obstáculos. El informe de la comisión mixta llegó a ser aprobado por el Congreso, pero no consiguió igual suerte en el Senado. Se lamentaría de ello el conde de Romanones, como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el discurso que leyó en la Universidad de Salamanca en la inauguración del curso académico 1902-03. Cuando está haciendo un repaso de lo conseguido en el curso anterior dijo:

“En lo que respecta al régimen de las Universidades, es de lamentar que el proyecto de autonomía universitaria sometido a la deliberación de las Cortes, discutido y aprobado por las mismas, no haya sido convertido en ley, como es de esperar que suceda cuando reanude sus tareas el Parlamento”.¹³

Otros ministros como Vicente Maria de Paredes lo intentarían después sin éxito. El tema seguía en el ambiente en 1918. En una ponencia redactada por la "Escuela Nueva de Madrid", presentada al programa mínimo del Partido Socialista Obrero Español en el Congreso celebrado en 1918, al tocar el tema de la educación superior se propone en el punto 27: "*A unas y otras instituciones -se está refiriendo a las escuelas especiales superiores (ingeniería, comercio, arquitectura, etc.) y a las Universidades- se les*

¹³ Discurso íntegro en "Historia de la educación en España", tomo III, pág. 351-369.

concederá una amplia autonomía económica, pedagógica y científica." Aunque a continuación no ahorraban en meter baza sindical: *"Esto no impedirá que los representantes de las corporaciones científicas y de los gremios y Sindicatos profesionales tengan una intervención en ella, sobre todo desde el punto de vista social"*.¹⁴

Poco después la ponencia avanzaba algo que sería recogido parcialmente en el Plan Silió, cuando en el punto 29 proponía que *"los títulos que capaciten para el ejercicio de una profesión determinada sólo podrán ser concedidos mediante pruebas especiales, en las que tendrán también intervención el Estado y los gremios y Sindicatos respectivos"*.

Sería en 1919 cuando un ministro recién llegado a la cartera de Instrucción Pública, el ya mencionado César Silió, conseguiría la aprobación de un Real Decreto, el día 21 de mayo del mismo año, consagrando la autonomía de las universidades españolas *"en su doble carácter de Escuelas profesionales y de Centros pedagógicos de alta cultura nacional"*.

Una norma que no ha merecido especial atención por los historiadores, quizás por su corta vigencia (cuatro años) y que, sin embargo, tenía suficientes valores que los que aquí queremos dejar constancia ya que, básicamente, no volverá a alcanzarse este grado de autonomía hasta la Constitución de 1978 y la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Por la disposición de Silió se publicarían los primeros Estatutos de la Universidad de Sevilla en 1921, junto con los de otras universidades. Fue mediante Real Decreto de 9 de septiembre de 1921 (Gaceta del día 11) *"por el que se aprueban los Estatutos de las Universidades que se expresan; algunos de ellos con las modificaciones que se publican"*. Se aprobaron los correspondientes a las Universidades de Zaragoza, Santiago y Oviedo, sin ninguna objeción; en tanto que sí se les hacían a la Sevilla, Valencia, Valladolid, Murcia, Granada, Salamanca, Barcelona y Madrid. En su mayoría se trataba

¹⁴ Historia de la Educación, tomo III, pág. 383.

de reproches técnicos-jurídicos, por cuanto en los Estatutos se hacían pronunciamientos sobre exenciones fiscales o titularidades patrimoniales de bienes, que contradecían claramente leyes especiales.

Veamos los rasgos principales de este Decreto.

- Se concede personalidad jurídica a las Universidades: *Base primera. La Universidad, las Facultades y los Colegios, Escuelas, Institutos y Centros que formen parte de ella, tendrán consideración de personas jurídicas para todos los efectos del capítulo II del título II del Código Civil, y podrán, por tanto, con arreglo al art. 38 de dicho Código, adquirir, poseer y enajenar bienes de todas clases.*
- Se les otorga la potestad de autonormarse mediante la redacción de sus propios Estatutos: *Art. 2.º Todas las Universidades españolas deberán acogerse a los beneficios de este Decreto y procederán desde luego, previo acuerdo del Claustro ordinario, a redactar el oportuno Estatuto en que se desarrollen las bases precedentes. Dicho Estatuto será sometido a la aprobación del Gobierno en un plazo de cuatro meses, a contar desde la publicación de este Decreto. La aprobación de cada Estatuto se hará por Real decreto, con acuerdo del Consejo de Ministros.*
- El Rector es elegido por la propia Universidad, no por el Estado: *Base quinta. El Rector es el Presidente nato de la Universidad y de sus órganos representativos. Será elegido en votación secreta por el Claustro ordinario y para un período de cinco años.*
- Se distingue entre la Universidad como escuela profesional, que establecerá sus propios planes de estudio de acuerdo con las directrices del Estado, y la

Universidad como centro de alta cultura con plena libertad: “para desenvolver sus iniciativas en la esfera literaria, científica y filosófica”. Esto conlleva una distinción entre la función examinadora y la función docente. La universidad, a cambio de la autonomía, debe ceder al Estado la comprobación del nivel profesional del alumno. La habilitación se realizaría mediante una prueba en un tribunal examinador ad hoc, formado por catedráticos y profesionales. *Los certificados que expida la Universidad de los estudios que en ella se cursen y de sus resultados o calificaciones, no tendrán eficacia directa que habilite para el ejercicio de las profesiones; pero servirán en este respecto para que los alumnos que se hallaren en posesión de certificados de prueba que acrediten haber cursado con buen éxito la totalidad de las disciplinas correspondientes a una carrera profesional, puedan comparecer ante los examinadores que designe el Estado, a fin de obtener el grado correspondiente y el reconocimiento indispensable de aptitud para que el Ministerio de Instrucción pública les pueda expedir el título de Licenciado, habilitándoles para el ejercicio de su profesión.*” (Base segunda, Art. 1º).

- Se les dota de recursos para atender a sus necesidades (en teoría) y libertad para contratar al personal que consideren, a su cargo: *Base sexta. Recursos propios de las Universidades serán: 1º Las consignaciones que con tal destino figuren en los Presupuestos del Estado. 2º Las subvenciones que consignent en sus presupuestos las Corporaciones locales.*
- Aparece por primera vez la figura del llamado modernamente personal de administración y servicios, propio de la Universidad: *Base undécima, Corresponde a la Universidad, una vez que obtenga la aprobación de su Estatuto, el nombramiento del personal auxiliar docente y del administrativo y subalterno, sin más limitación que la derivada del inexcusable respeto a los derechos que asistan a los funcionarios actuales. Los gastos que ocasione este*

personal existente hoy según los sueldos o gratificaciones que le están asignados, seguirán corriendo, hasta que se extinga, a cargo del Estado. Los gastos del nuevo personal que nombre la Universidad autónoma en adelante, serán a cargo de sus propios recursos.

- Se da entrada a los estudiantes en el gobierno de la Universidad, aunque a través de asociaciones: *Base cuarta. Son órganos de la Universidad: [...] 5º Las Asociaciones de estudiantes, legalmente constituidas, cuyo Estatuto haya sido aprobado por la Comisión ejecutiva de la Universidad. 6º La Asamblea general de la universidad, que estará integrada por los órganos a que se refieren los números anteriores.*

En definitiva, una norma muy interesante y reformadora y que, sin embargo, fracasó. Entonces, cabe preguntarse cuáles fueron las causas de ese fracaso.

Y es que, aunque con la buena voluntad expresada se podría pensar que la reforma vino a satisfacer las aspiraciones del mundo universitario, lo cierto es que no fue así.

En primer lugar, el hecho de que una reforma tan importante se efectuara en virtud del poder reglamentario del Gobierno, hurtando su discusión y debate al Parlamento, indicaba ya que existían de fuertes obstáculos, de un lado y de otro, a la reforma, cuestión que el propio ministro reconoció tácitamente en el preámbulo de este decreto: *"No se le oculta al Ministro que se decide a acometerla que la mudanza es honda y que acaso le opondrá reparos la crítica [...] Podrá ser que en los comienzos del nuevo régimen autonómico se luche con dificultades y se registren tropiezos"*

El Decreto fue recibido muy desfavorablemente por la mayoría de la intelectualidad liberal y el pleno de la Institución Libre de Enseñanza (Silió era por completo opuesto a las doctrinas pedagógicas de la Institución y de las escuelas nacionalistas y laicas). Manuel Bartolomé Cossío le acusó de *impulsiva precipitación*, tanto en la forma como

en el contenido; de abstracto en sus presupuestos esenciales y, sobre todo, de no suscitar ni excitar *la autonomía de pensamiento en las universidades*. El socialista Julián Besteiro expresó su temor de que, mediante las medidas propugnadas por Silió, la universidad fuese puesta a merced de las fuerzas católicas. El claustro universitario se manifestó contrario al proyecto, acusándole de otorgar a "*instituciones extrauniversitarias el derecho a conceder las certificaciones a que se refiere el decreto*". La protesta iba firmada por Blas Cabrera, García Morente, Cossío, Rey Pastor, Menéndez Pidal, Besteiro y otros.

En segundo lugar, el procedimiento utilizado por el ministro Silió respondía más a los famosos planteamientos regeneracionistas (reformas desde arriba) que a presupuestos de participación de los grupos sociales interesados. Además, por pura lógica jurídica, una norma jerárquicamente inferior (el Decreto) no podía modificar lo dispuesto en una Ley vigente (la denominada *Moyano de 1857*).

En tercer lugar, el decreto quebró por una insuficiente dotación de recursos económicos sin cuya garantía ninguna autonomía era posible, algo que tenía clarísimo Silió cuando escribe en el preámbulo "*Se dota a la Universidad de recursos, sin los cuales fuera la autonomía una palabra vana*".

Finalmente, si para unos la reforma era insuficiente, para otros era excesiva. A pesar de los esfuerzos del ministro, que elevó este decreto a proyecto de ley¹⁵, no fue posible conseguir la estabilidad que una ley hubiera dado a la autonomía universitaria.

No pudo luchar por él Silió que tan sólo pudo estar tres meses al frente de Instrucción Pública (del 15-4-1919 al 19-7-1919, en el gobierno de Antonio Maura), porque, formadas las Cortes con mayoría conservadora, pero no maurista, la famosa discusión sobre el acta de Coria hizo que el gobierno fuese derrotado, provocando la crisis total. Luego volvió a poseer la cartera en 1921-22, pero poco antes del golpe de estado de

¹⁵ Proyecto de Ley de Autonomía de Universidades del Estado, de 14 de noviembre de 1919

Primo de Rivera, el decreto fue suspendido en su aplicación. El Real Decreto de 31 de julio de 1922 de su sucesor en la cartera ministerial, Tomás Montejo y Rica, dejaba en suspenso la autonomía universitaria y las disposiciones complementarias dictadas para su cumplimiento y ejecución, al mismo tiempo que restablecía la legislación anterior.

La principal causa que se alegaba para ello, ya se vio venir desde el principio: que la regulación de la constitución y condición jurídicas de las Universidades por una Ley del Reino, la de Instrucción Pública de 8-9-1857 (*Ley Moyano*), sólo podía ser modificada por otra norma del mismo rango.

Desde 1923, con la Dictadura de Primo de Rivera, comenzó el proyecto de la Ciudad Universitaria de Madrid, al amparo del patrocinio del Rey. Se pretendía reunir en un mismo espacio todas las Facultades, así como sus servicios anexos, construyendo nuevos y lujosos edificios (para la época) que mejorasen la caótica situación de la Universidad en ese momento. Desde luego esto no era, ni mucho menos, la tan ansiada Reforma Universitaria que todos esperaban, pero contribuyó a reafirmar la idea de “campus universitario” en nuestro país, concepto éste que caló hondo entre nuestros ciudadanos y que es la base de cualquier Universidad actual.

La segunda República, aún marcada por la inestabilidad, supuso un avance importante (aunque poco duradero) en materia cultural y educativa. La construcción de la Ciudad Universitaria se inició en 1929. Se proyectaron varios Colegios que quedaron paralizados al estallar la guerra en 1936. Pero no fue lo único que se paralizó. La guerra del 36 dio al traste con las iniciativas de la II República en materia educativa y supuso el éxodo de muchos de los que habían participado activamente en estas reformas. Así, hasta 1939 salieron de España casi 500 profesores de universidad (más de 200 catedráticos) y otros tantos profesores y maestros de institutos y colegios. En 1939 la Universidad española no contaba con suficientes catedráticos y profesores debido en gran parte al exilio de muchos de ellos. Para volver a empezar las clases se tuvieron que nombrar a nuevos docentes, para lo cual se llevaron a cabo las llamadas “oposiciones

patrióticas” en las que los principales méritos a tener en cuenta eran siempre de carácter político.

Durante los siguientes cuarenta años nos enfrentamos a un panorama de más sombras que luces en la Universidad Española. Definitivo para entender la situación actual en la que nos encontramos. En 1943 se promulgó la *Ley de Ordenación Universitaria*, vigente hasta 1970. En 1963 un informe de la OCDE titulado “Enseignement et Développement” ya pronosticaba que “la enseñanza superior constituirá el principal estrangulamiento de España en los próximos años, debido a las exigencias crecientes de la economía y, en especial, a las necesidades acrecentadas de docentes”.

En resumen, a la precaria universidad de los años 40 y 50, elitista y sujeta a un control político riguroso, sucedieron las aceleradas transformaciones sociales de los años 60, que cristalizan en el nuevo marco ofrecido por la Ley General de Educación de 1970 (ley de "Villar Palasi").

En esencia, se concede cierta autonomía a las universidades en materias de docencia e investigación, impulsándose ésta, y se introduce cierta flexibilización en los «currícula», con la aparición de las asignaturas optativas. Se potencian los departamentos y los institutos universitarios.

En lo institucional, reaparecen los claustros universitarios con ciertos poderes, además de la facultad de presentar una terna para la elección rectoral por el Ministerio. Y se crean nuevas universidades. Las Escuelas de Magisterio y Escuelas profesionales adquieren rango universitario, en tanto que nacen las Universidades Politécnicas a partir de la transformación de los institutos técnicos ya existentes. Se crean delegaciones y colegios universitarios en la casi totalidad de las capitales provinciales.

La Ley de 1970 tiene una importante significación, ya que da lugar a un modelo diferente de Universidad, un poco más libre y democrática, más dinámica y abierta a la sociedad. Pero los estudiantes rechazaban la LGE porque dudaban de las posibilidades

de renovar la universidad mediante leyes aprobadas sin su concurso y la criticaban normalmente por imponer la selectividad, rentabilizar desde una óptica capitalista la enseñanza superior, consolidar la desigualdad social (mediante el principio de igualdad de oportunidades) y transmitir la mentalidad tecnocrática.

Los estudiantes demandaban su participación en la elección de todas las autoridades académicas, en la organización de la vida académica (planes, pruebas...), libertad de actividades culturales, autonomía plena y descentralización.

Carrero Blanco nombró Ministro de Educación y Ciencia a Julio Rodríguez, rector de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 1972-1973, quien estableció como objetivo de su política el mantenimiento del orden en la universidad.

Para ello llamó de nuevo a la policía a los campus y terminó de recortar la limitada autonomía de la universidad, seccionando los planteamientos más innovadores de la LGE, mediante una política intervencionista que contradecía el ejercicio de la libertad de enseñanza.

La participación de los estudiantes en la gestión de los órganos de gobierno universitarios fue totalmente anulada, eliminada la representación de universitarios en las juntas de gobierno de las facultades. Medida que fue fuertemente contestada por el movimiento estudiantil y rechazado así mismo por amplios sectores del profesorado de todas las universidades españolas.

La llegada de la Democracia y el proceso de descentralización estatal, abierto a raíz de la Constitución de 1978, repercute en la institución universitaria en el sentido de que el referente educativo tiende a ser ahora el marco geográfico de la correspondiente Comunidad Autónoma. La gestión universitaria se transfiere, por tanto, desde el Estado a las autonomías regionales. Oscilamos, así, de la tendencia centrípeta liberal a otra centrífuga, más próxima a la problemática diversa del entorno geográfico y social.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU), aprobada en 1983, pone punto final a los restos del modelo liberal decimonónico, y da comienzo una nueva etapa de amplia autonomía universitaria y transformaciones vertiginosas. Los objetivos que se plasmaron en la LRU se pueden resumir en torno a tres grandes ejes: la organización democrática de la universidad, la inserción de la universidad en su entorno social y la modernización científica y docente de la universidad. Hasta la LRU, la universidad española respondía rígidamente al modelo napoleónico francés. El gobierno de las universidades estaba en manos del Ministerio de Educación y Ciencia, con la "*... única excepción significativa de esa especie de sutil poder autocrático ejercido por un puñado de catedráticos que gobernaban cada facultad universitaria como si se tratase de un ducado. Todas las universidades eran iguales, otorgaban idénticos títulos, revalidados por el Gobierno, todos los centros seguían el mismo plan de estudios, los presupuestos eran fijados y controlados minuciosamente por el Ministerio, y los rectores apenas pasaban de ser figuras representativas, y carecían prácticamente de poder de decisión sobre los aspectos académicos o de gestión de su institución. El auténtico Rector era el Ministro*" (International Council for Educational Development, 1987: "La reforma universitaria española. Evaluación e informe", Consejo de Universidades)

Paralelamente, se produce una proliferación universitaria sin precedentes que afecta a toda España, debida a condicionantes políticos (descentralización administrativa) y sociales (demanda creciente de estudios superiores). Respecto a este segundo aspecto, debemos tener en cuenta la llegada masiva de estudiantes, de ambos sexos y de diversa procedencia social, a la universidad, que arranca en los años sesenta y se intensifica en los ochenta y noventa. La multiplicidad ha incidido tanto en la diversificación de facultades y titulaciones cuanto a la de colegios universitarios y universidades propiamente dichas. En 1984 existían en España 34 universidades, con un total de 700.000 estudiantes; en 1995 las universidades eran 51, con casi millón y medio de matriculados; en el año 2000 se había alcanzado la cifra de 61 universidades en España, entre públicas y privadas.

Como consecuencia, la proyección geográfica de las universidades se recorta, salvo algunas excepciones como Madrid, que cuenta con la irradiación, y el potencial humano, político y económico suficiente, para intentar convertirse en un conglomerado de «universidades centrales» y privadas de referencia. Por el contrario, la influencia de las universidades clásicas castellanas, resulta regresiva en el conjunto de España. Si hasta los años 60 de este siglo, Valladolid se configura como la tercera universidad del Estado por el número de alumnos, por detrás de Madrid y Barcelona; entrados los ochenta, y considerando los alumnos de facultades (exclusivamente), Valladolid se sitúa en el decimoquinto lugar y Salamanca en el duodécimo

Con esa historia a nuestras espaldas, no es de extrañar la situación actual en la que nos encontramos. Desde la llegada de la Democracia hemos intentado buscar nuestro sitio en el sistema educativo, con mayor o menor fortuna a lo largo de los últimos años, pero situando a la educación (en su sentido más amplio) en el centro de muchos de los debates de nuestra sociedad, como de hecho en pleno 2006 estamos aún debatiendo.

Es curioso observar, tras este breve periplo histórico condensado en muy pocas páginas, como el concepto de “Reforma Universitaria” siempre ha estado presente en la historia, prácticamente desde el inicio de la Universidad en si misma.

Por lo tanto, era lógico que en los albores de un nuevo siglo éste fuera, como de hecho es, uno de los puntos clave a desarrollar en un futuro próximo. El mundo es cada vez más pequeño, la internacionalización está a la orden del día y hay que empezar a pensar en un modelo mucho más global que permita un intercambio real de profesores y alumnos. En el fondo ésta es la propuesta de la reforma iniciada con el “Proceso de Bolonia” a la que todos nos enfrentaremos en los próximos años. Y todo esto nos traerá una mayor competencia, ya no sólo a nivel nacional, sino también internacional (o al menos europeo).

De ahí que veamos como una necesidad imperiosa que la Universidad española se oriente hacia el Marketing. Sólo comprendiendo realmente cuáles son nuestros clientes y nuestro entorno podremos competir con éxito en un mercado no nacional en el que, por motivos históricos como los que acabamos de analizar someramente, nuestros competidores nos llevan unos cuantos años de ventaja.

CAPÍTULO 4

Escenario actual de la Educación Superior

La situación de la Educación Superior en un país o en una región determinada es un potente indicador del Capital Humano y del Bienestar Social. Un elevado número de estudiantes universitarios, tanto de pregrado como de postgrado, representa un factor positivo del nivel educativo. Los nuevos licenciados contribuyen al progreso y la mejora social de aquél país o región en el que se ubican.

Además, el crecimiento de la Educación Superior en el mundo tiene mucho que ver con las mejoras sociales y la globalización económica. En muchas regiones de la Tierra se está dando un fenómeno de internacionalización de la Educación Superior; con un creciente número de estudiantes y profesores que desarrollan su actividad en países que no son el de su nacionalidad; así lo pone de manifiesto el informe 2006 de la UNESCO (*Global Education Digest 2006 – Comparing Education Statistics Around the World*), cuyas principales aportaciones se reflejan en las páginas siguientes.

También observamos cómo muchos países en vías de desarrollo (son significativos los ejemplos de algunos países de Iberoamérica y China) están haciendo destacados esfuerzos por elevar el porcentaje de ciudadanos con educación superior para alcanzar los niveles de Estados Unidos o Europa.

De todas formas, aun se observa cómo en los países desarrollados el número de graduados en áreas como Ciencias de la Salud o Ingenierías, así como el número de mujeres graduadas, es significativamente mayor que en los países en vía de desarrollo.

En nuestro país, a pesar de que hace ya tiempo que forma parte del grupo de países más desarrollados, se aprecia un excesivo “localismo” a la hora de afrontar y estudiar la situación y el desarrollo de la Educación Superior dentro de este entorno de mayor internacionalización y globalización de la misma. Una cierta visión decimonónica, de elite intelectual, es aún apreciable a la hora de legislar o gestionar universidades en España. Fenómeno que ha despertado nuestro interés a la hora de afrontar este trabajo.

4.1. LAS FRONTERAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ha habido un crecimiento espectacular en el número de estudiantes de Educación Superior en la última década. En algunos países, tales como China o Malasia, el número de estudiantes que han accedido a la Educación Superior se ha doblado en cinco años entre 1999 y 2004. En éste último año se estima que el número de estudiantes de Educación Superior en el mundo era de 132 millones.

4.1.1. Sistemas de Educación Superior

Cualquier análisis de la Educación Superior debe cubrir el panorama en su conjunto. Afrontar la diversidad de programas en cada país así como la diferencia en la estructura entre países.

Dentro de un país la diversificación de alternativas, programas e instituciones presenta un reto en el desarrollo de indicadores que nos permita sintetizar la información y

compararla con otros países. Las universidades, que son el mayor exponente de la Educación Superior, se complementan con un diverso número de instituciones públicas y privadas, tales como institutos técnicos, politécnicos, “community college”, centros de educación a distancia, escuelas especializadas y muchos más. Todo ello permite, en aquellos países donde existe esta diversidad, que los individuos puedan elegir aquel centro que les permite alcanzar sus deseos individuales de formación superior.

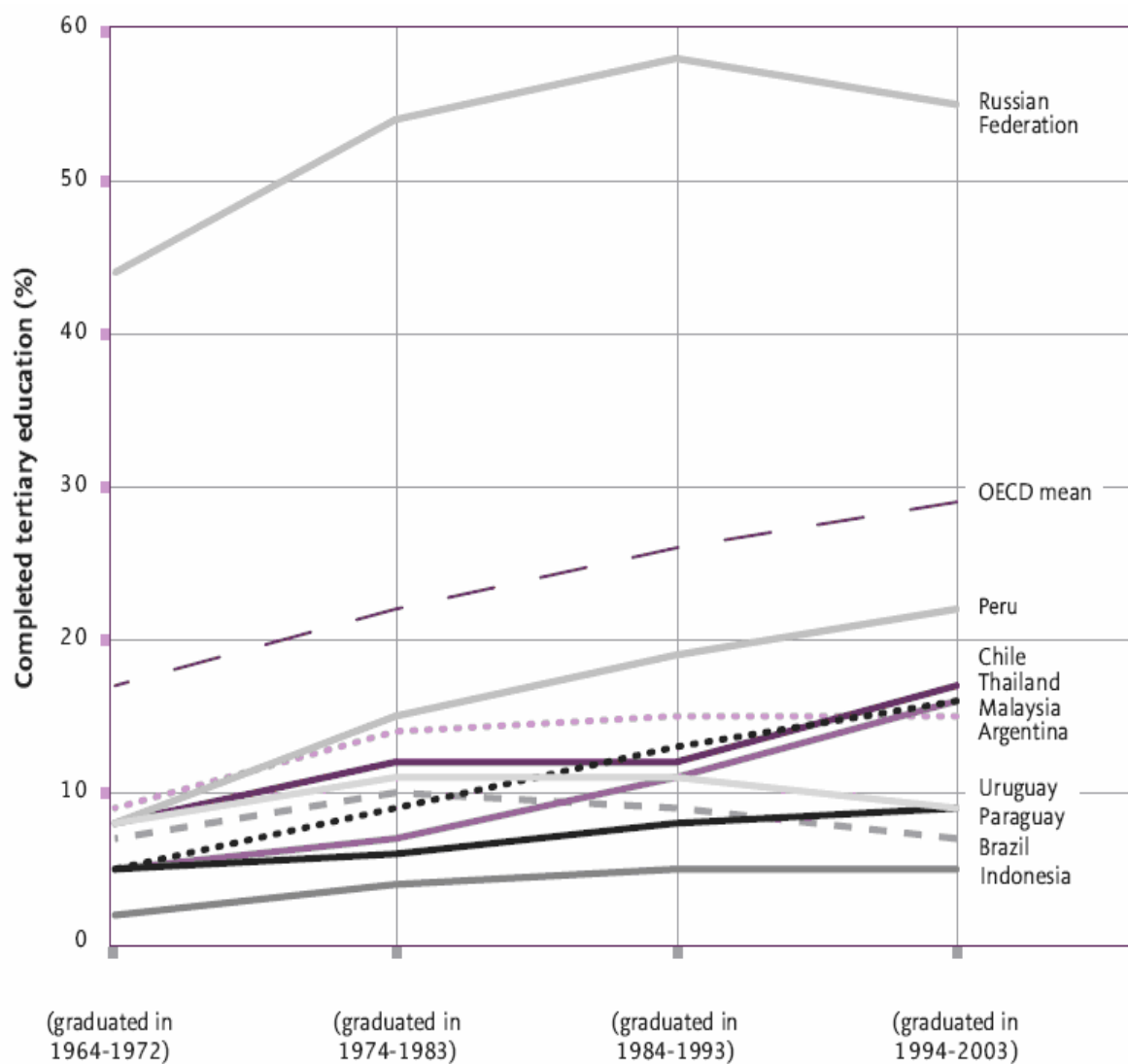
Esta diversificación está siendo especialmente importante para el desarrollo de la Educación Superior en los países que aún no han alcanzado las más altas cotas de prosperidad. De igual manera, la razón principal para explicar los bajos niveles de Educación Superior en muchos países en vías de desarrollo es la ausencia de diferenciación que permita acomodar una demanda creciente en número y en variedad. A nivel global, parece que la diversificación en la Enseñanza Superior continuará en todos los países independientemente de su nivel de desarrollo. Esto es aun más evidente si se piensa que la Educación Superior es el principal proveedor de la educación continúa, y que ésta es la mejor garantía de adaptación profesional a entornos en cambio continuo. Desde esta óptica, la variedad y la flexibilidad permiten una mejor adaptación de las necesidades educativas del individuo a su entorno social y profesional. De ésta manera, anticipamos un futuro en el que un número creciente de estudiantes irán al mercado laboral al acabar sus estudios universitarios y retornarán al sistema educativo para ampliar estudios o completar diferentes titulaciones. Este cambio ofrecerá una posibilidad cierta de crecimiento de la demanda de educación superior en la medida en que ésta sepa adaptarse con nuevos tipos de instituciones, nuevos tipos de programas y nuevos perfiles de estudiantes. La educación a distancia aparece como una alternativa clara en éste sentido.

4.1.2. Lo que ofrece la Educación Superior

Algunas investigaciones han demostrado que el impacto del capital humano sobre el crecimiento económico puede ser aun mayor en los países con una renta per cápita media que en aquellos más desarrollados. Las mejoras educativas en la década comprendida entre 1980 y 1990 contribuyeron con más de medio punto porcentual al crecimiento económico de los países de renta media, según el estudio UIS/OECD, 2001. La educación contribuye a la mejora individual y el progreso social.

Aunque evidentemente el beneficio social es más importante en la educación básica que en la educación superior, ésta última provee conocimientos y competencias esenciales en el desarrollo económico y social. “Sin un buen sistema de Educación Superior los países en vías de desarrollo tienen pocas oportunidades de alcanzar los niveles de desarrollo de los países más avanzados” (Banco Mundial 2002). El grado de desarrollo educativo de un país (que como ha quedado dicho está fuertemente ligado al nivel de desarrollo económico y social) se mide no solo por el porcentaje de población que cursa estudios universitarios, sino también por el porcentaje de adultos (por encima de los 25 años) que posee un título de educación superior. En este sentido el World Education Indicators (WEI) del estudio UIS/OECD, 2005 (figura 4.1) nos muestra como en el año 2003 el porcentaje de adultos jóvenes, entre 25 y 34 años que poseían estudios superiores en los países de renta media variaba desde el 5% en Indonesia hasta el 22% en Perú, en comparación a la media de la OCDE del 29%. La excepción era la Federación Rusa donde alrededor del 50% de este grupo de edad poseían un título superior. Es interesante comprobar como el nivel de Perú es equivalente al de los países de la OCDE a mediados de los 80, mientras Chile, Malasia y Tailandia alcanzan la media de la OCDE de mediados de los 70. El resto de los países en vías de desarrollo muestran ratios que los países desarrollados superaron hace más de treinta años.

Figura 4.1
(%) Finalización Educación Superior



Fuente: UNESCO/OECD, 2005

Como se ve, diferentes tendencias emergen al comparar los diferentes niveles en los grupos de edad. En Malasia, Perú y Tailandia el número de graduados en la franja de edad 25-34 años es el triple que en 55-64 años. Sin lugar a dudas, casi todos los países presentan un crecimiento en el tiempo. La excepción son Argentina, Brasil y Uruguay que muestran signos de estancamiento.

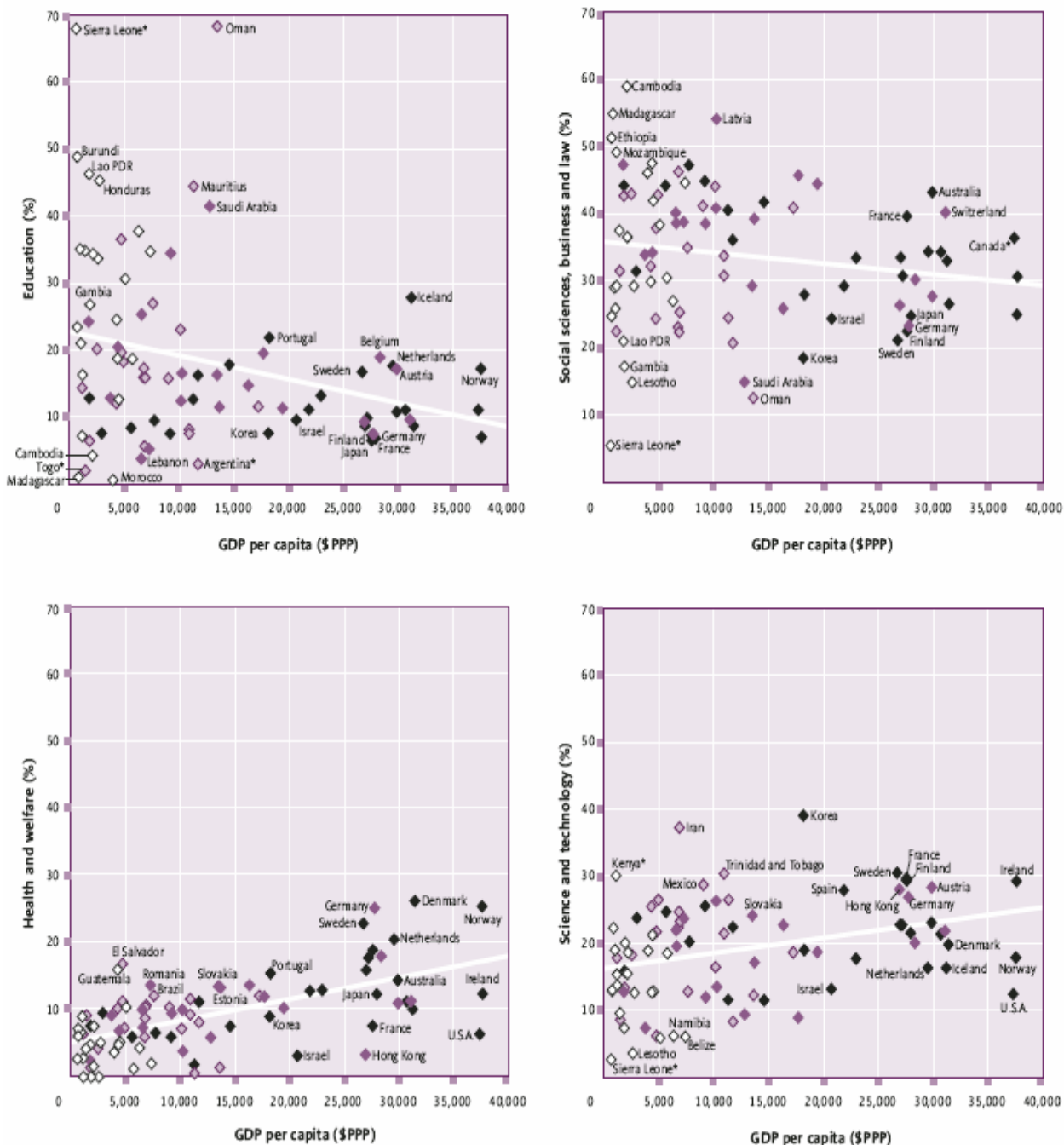
Un análisis más detallado nos daría como resultado ir más allá de los números totales de estudiantes y graduados de educación superior para explorar las áreas de conocimiento que se estudian. Este dato puede darnos información valiosa sobre las tendencias actuales en educación, así como informarnos sobre si la educación superior da respuesta a las demandas provenientes de la sociedad en general y del mercado de trabajo en particular. La distribución de las áreas de conocimiento también nos ayuda a explicar las diferencias de inversión entre los diferentes sistemas de Educación Superior. Por ejemplo algunos sistemas no pueden abordar el alto coste de los programas médicos en relación a los de humanidades. La elección de los estudiantes viene en gran medida influida por la oferta que cada sistema y cada país ofrece, y ésta a su vez supeditada a la capacidad de inversión que el sistema afronta.

La figura 4.2. nos ofrece datos sobre el nivel de graduación en relación a la renta per cápita en el total del sistema y en diferentes áreas de conocimiento.

Figura 4.2.

% de Graduados

◇ Low graduation rates ◇ Middle-low graduation rates ◇ Middle-high graduation rates ◆ High graduation rates



GDP = PIB

Fuente: UNESCO Institute for Statistics, Statistical Table 11. GDP per capita: World Bank, 2005

El predominio de graduados en Ciencias Sociales y en Educación en países con un nivel económico más bajo es directamente proporcional al menor número de graduados en áreas de ciencias y salud. Como ya hemos comentado, estos programas son más caros de poner en marcha. Al mismo tiempo hay una demanda inferior de programas de salud en estos países dado que una gran parte de la población no puede permitirse acceder a estos servicios.

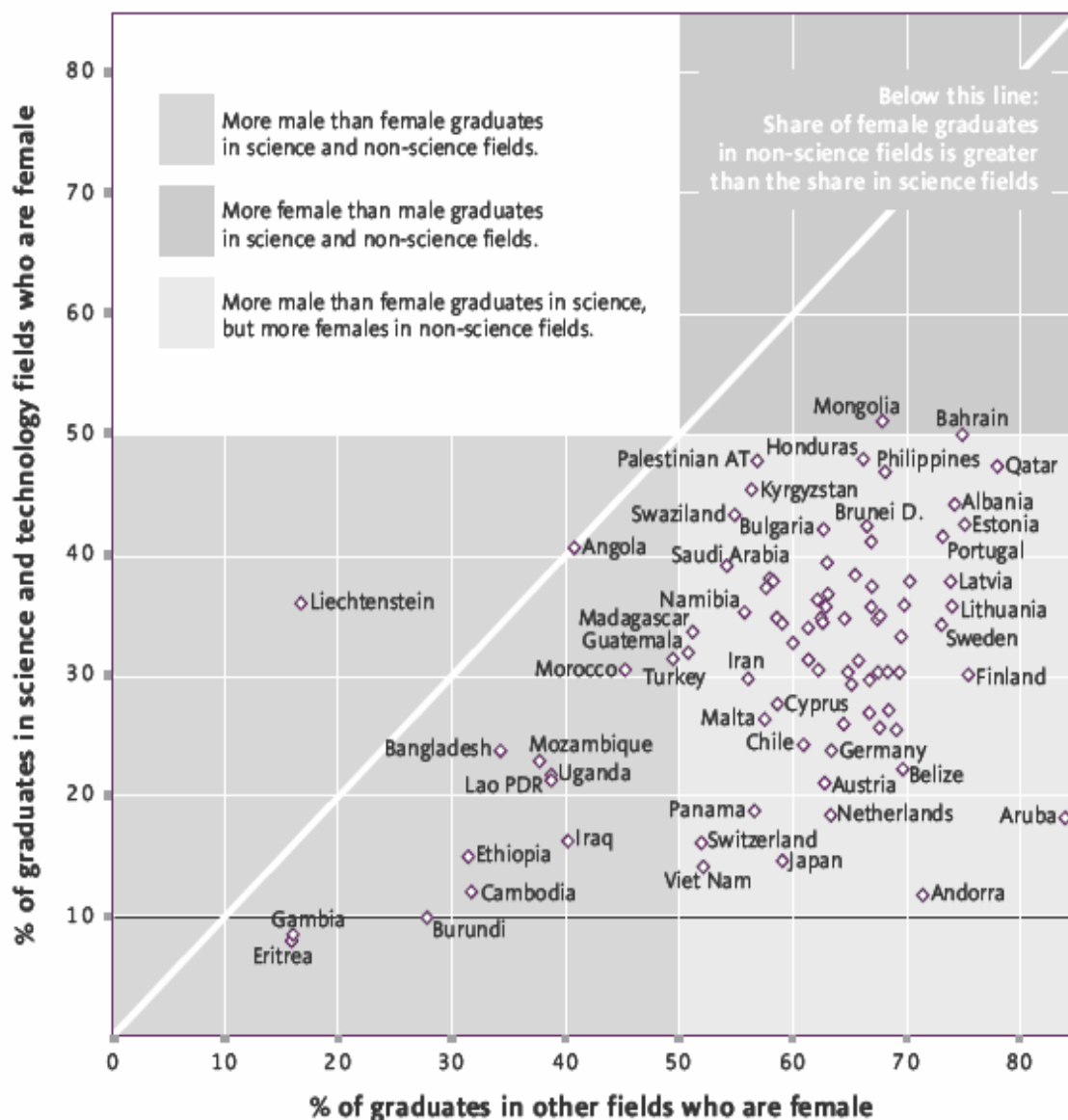
4.1.3. Mujer y Educación Superior

En muchos países el porcentaje de mujeres con título universitario supera al de hombres. Sin embargo, no debemos olvidar que más de la mitad de los países del mundo no disponen de datos que separen a los graduados por sexo; lo que en la casi totalidad de los casos significa una enorme diferencia en contra de la mujer. Para entender la situación de la mujer en la Educación Superior no es suficiente con comparar el número de mujeres y hombres matriculados o graduados. El tipo de educación determina en gran medida los trabajos y los roles sociales que se van a tener con posterioridad a la finalización de los estudios. En gran medida, el debate sobre el rol de la mujer recae sobre el tipo de estudios a que accede, lo que determina patrones y estereotipo culturales y sociales.

La figura 4.3. muestra el porcentaje de mujeres estudiantes en áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología en relación a otras áreas. Las mujeres están concentradas en las áreas de conocimiento menos científica en la práctica totalidad de los países recogidos. La mayoría de los países muestra un patrón similar: el número de hombres graduados supera al de mujeres en las áreas científicas y tecnológicas. Por ejemplo, las mujeres representan el 15% de las graduadas en áreas científicas en Japón y el 30% en Finlandia, mientras que representan el 59% y el 75% respectivamente de los graduados en las áreas “no científicas” en ambos países.

Figura 4.3.

% de graduadas en áreas de Ciencias y Tecnología



Coverage: 86 countries representing 33% of the world's tertiary age population.

Fuente: UNESCO Institute for Statistics.

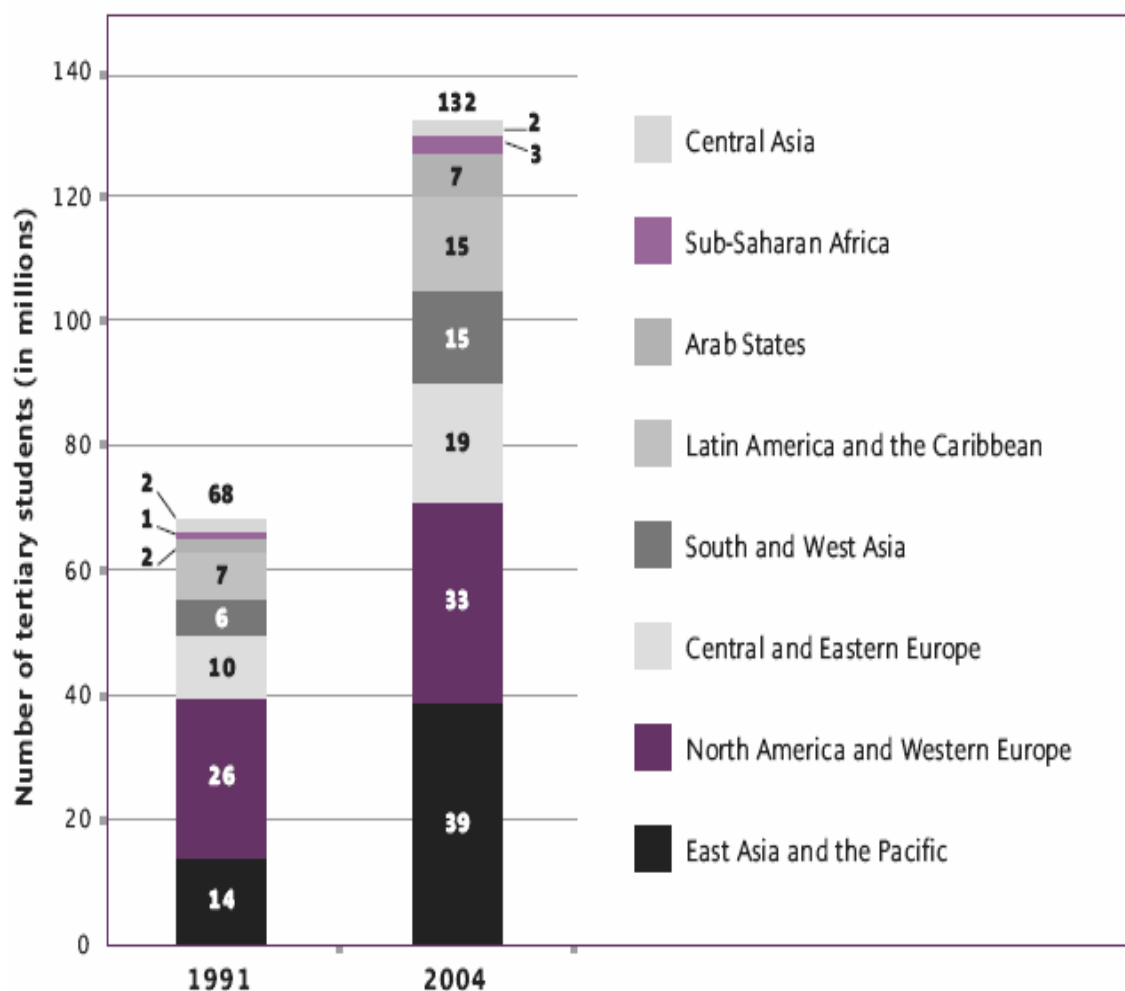
Las mujeres con educación superior tienen más oportunidades de mejora económica y social, así como de tener una vida propia e independiente. Estas mujeres tienden a tener

menos niños y más sanos, que a su vez tendrán más oportunidades de recibir una mejor educación. Diversas investigaciones han demostrado de manera repetida que la paridad de sexos está estrechamente ligada al progreso y la mejora social, especialmente en lo concerniente a la reducción de la pobreza, la universalización de la educación primaria y la prevención de enfermedades. Es por tanto esencial examinar el acceso de la mujer a los niveles más altos de educación.

4.2 TENDENCIAS Y PREVISIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Docenas de millones de nuevos estudiantes han ingresado en la Educación Superior en la última década, reflejando así un incremento de la demanda global de este tipo de educación. Pero a pesar de lo espectacular de este dato solo un pequeño porcentaje de la población mundial tiene acceso a la Educación Superior. En particular, la enorme diferencia entre países desarrollados y no desarrollados se mantiene. De cada 100 alumnos matriculados en Educación Superior en el mundo 69 lo están en instituciones de Norte América y Europa Occidental; mientras solo 5 lo están en el África Subsahariana y 10 en el Sur y Occidente de Asia. Como ya se ha dicho, 132 millones de estudiantes estaban matriculados en programas de educación superior en el 2004 en todo el mundo, frente a los 68 millones que lo estaban en 1991. Como se puede ver en la figura 2.4., la mitad de ellos están en dos regiones Asia Oriental y Pacífico y Norte América y Europa Occidental. Asia Oriental y Pacífico es la región con el crecimiento más elevado, términos absolutos con un incremento de 25 millones de estudiantes entre 1991 y 2004. Las cifras se doblan en Sur y Oeste de Asia, América Latina y Caribe, los Estados Árabes y África Subsahariana. Asia Central es la única región donde el número de estudiantes permanece estable, en el periodo considerado, en alrededor de 2 millones.

Figura 4.4.
Alumnos de Educación Superior (en millones)



Fuente: UNESCO Institute for Statistics Database

Hay dos consideraciones importantes a la hora de interpretar la tendencia en matriculación. En primer lugar la fiabilidad de los datos es muy importante a la hora de comparar resultados educativos, especialmente en la Educación Superior donde existe una mayor diversidad en los oferentes y la no obligatoriedad de suministrar la

información, especialmente cuando hablamos de estudios de postgrado. En segundo lugar el hecho de que un gran número de estudiantes lo sean a tiempo parcial; que si no se contabilizan como tal pueden ser incluidos dentro de la cifra de estudiantes a tiempo completo, con el consiguiente error en la interpretación de la información.

Dado que el número de estudiantes de educación superior se ha incrementado consistentemente a lo largo de la última década, la pregunta ahora podría ser cual es la cantidad de educación superior que la gente joven puede esperar recibir hoy.

“La esperanza de vida escolar” (SLE en sus siglas en inglés) nos da una estimación del número de años de educación que un niño puede esperar recibir a cierto nivel de educación. Este indicador no mide el número de niveles completados si no el número de años dedicados. Puede darnos una indicación del futuro nivel de educación alcanzado. El SLE es útil como una medida que nos permita comparar diferentes países con independencia de su sistema educativo.

La tabla 4.1. nos indica que un niño que comience ahora su educación puede esperar 1,1 años en educación superior; lo que supone un incremento de un 50% en comparación a lo que podría esperar en 1990. Sin embargo también se observa como la educación superior tan solo representa una décima parte del total de la educación recibida.

Tabla 4.1
Vida escolar media (en años)

Region	Average school life expectancy (years)					
	Tertiary		Primary-Tertiary		% Tertiary	
	1991	2004	1991	2004	1991	2004
Arab States	0.6	1.0	8.6	10.0	6.7	9.6
Central and Eastern Europe	1.6	2.6	11.4	12.9	14.2	20.2
Central Asia	1.5	1.3	11.6	11.7	12.6	11.0
East Asia and the Pacific	0.4	1.0	9.6	11.2	3.8	8.8
Latin America and the Caribbean	0.8	1.3	10.4	13.1	8.0	10.3
North America and Western Europe	2.6	3.3	14.7	16.4	17.5	20.4
South and West Asia	0.3	0.5	7.6	9.1	3.8	5.6
Sub-Saharan Africa	0.1	0.2	6.0	7.6	2.5	3.2
WORLD	0.7	1.1	9.3	10.4	7.4	10.2

Fuente: UNESCO Institute for Statistics Database

En Norte América y Europa Occidental los estudios superiores representan más de tres años, mientras en Europa del Este ha crecido de 1,6 años a 2,6 años entre 1991 y 2004. En ambas regiones el tiempo que una persona puede esperar en estar en la educación superior representa un quinto del total de tiempo en educación, lo que, a su vez, representa el doble de la media global. Esto refleja un énfasis en la educación superior para cubrir la creciente demanda de conocimientos de alto nivel.

Los jóvenes en Este de Asia y Pacífico, Estados Árabes, América Latina y Asia Central dedicarán mucho menos tiempo a la educación superior, alrededor de un año menos como media. La situación peor se da en Asia Occidental y África Subsahariana donde los jóvenes dedicarán a penas seis meses a la educación superior.

4.2.1 ¿Quién provee la Educación Superior?

Mientras la educación básica está generalmente considerada como un bien público y por tanto suministrada por las autoridades públicas en todo el mundo, en muchos lugares los estados están menos inclinados a intervenir en los niveles más altos de educación, donde el beneficio individual puede ser más alto. ¿Qué tipos de instituciones son responsables de suministrar la Educación Superior y qué rol han desempeñado en el crecimiento de la matrícula en los últimos años?

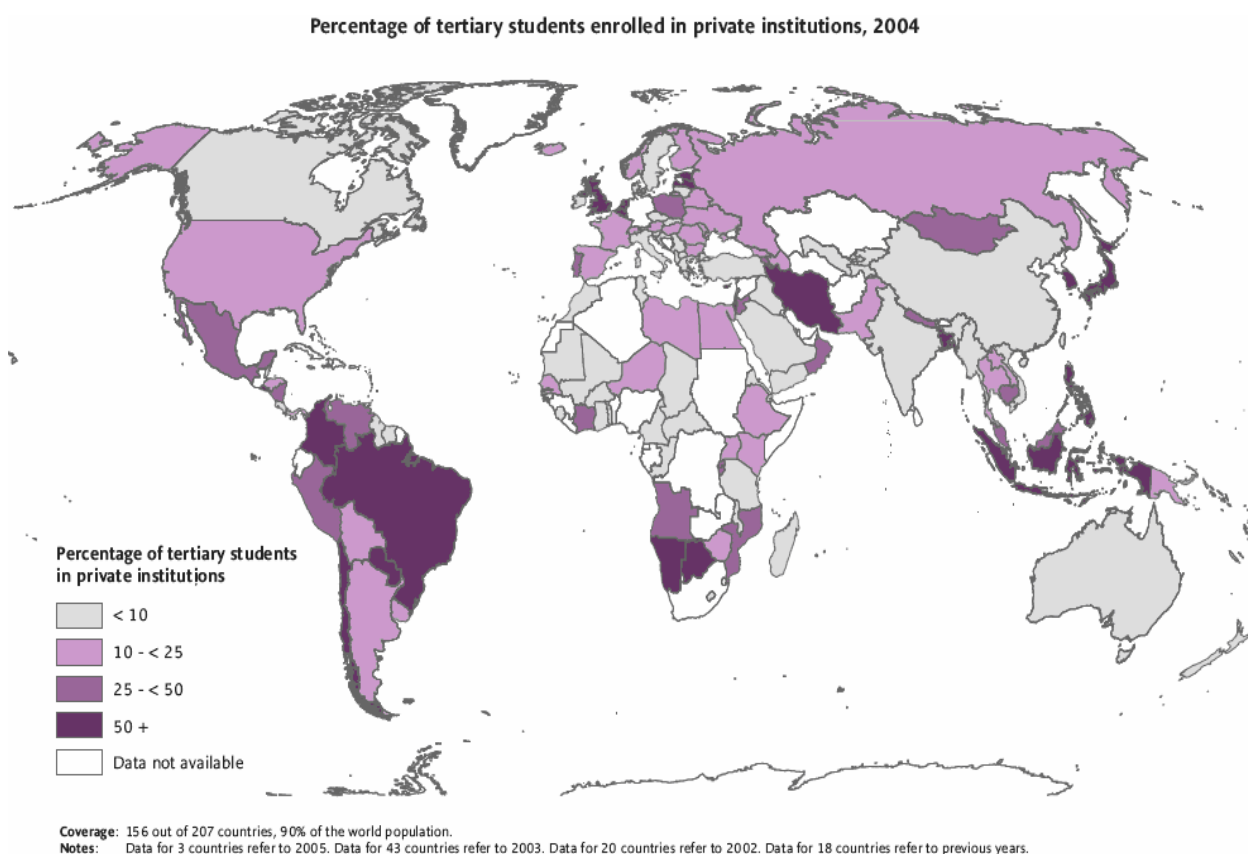
En primer lugar es importante definir qué entendemos exactamente por educación pública y privada. La UNESCO hace la distinción de acuerdo a si una entidad pública o privada tiene el control de la institución. El control se entiende en referencia a quién tiene el poder de determinar las políticas generales y las actividades de la institución y a nombrar las personas que la gestionan.

A efectos comparativos, puede hacerse una distinción en términos de fuentes de financiación. Una institución pública sería aquella en que o bien recibe más del 50% de su financiación de organismos estatales o bien su claustro es pagado por las mismas. Una institución privada es aquella que recibe menos de 50% de su financiación de organismos estatales y su claustro no es pagado por ellos.

La figura 4.6. muestra una imagen global de la participación de ambos tipos de instituciones. La educación superior es predominantemente pública a nivel global. Sin embargo, el sector privado juega un papel muy importante en tres regiones: América Latina, Asia Oriental y, en menor medida, África Subsahariana.

Figura 4.6.

% de alumnos de entidades privadas en el 2004



Fuente: UNESCO Institute for Statistics Database

En América Latina, Chile (74%), Brasil (68%), Paraguay (58%) y Colombia (55%) tienen instituciones privadas que representan más de la mitad de los estudiantes matriculados en Educación Superior. En México, Nicaragua y Perú al menos un tercio de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas. En cualquier caso no más del 18% de los estudiantes de Educación Superior están matriculados en instituciones públicas en ninguno de los países de esta región.

Asia Oriental también destaca en términos de educación superior privada. A grandes rasgos cuatro de cada cinco estudiantes están matriculados en instituciones privadas en la República de Corea y Japón. Macao (67%), Filipinas (66%) e Indonesia (61%) muestran también una participación muy alta del sector privado. Las instituciones públicas son prácticamente inexistentes en esta región.

En resumen, de los 156 países con datos disponibles, 28 tienen una participación mayoritaria del sector privado en educación superior.

4.2.2. Movilidad Internacional de Estudiantes

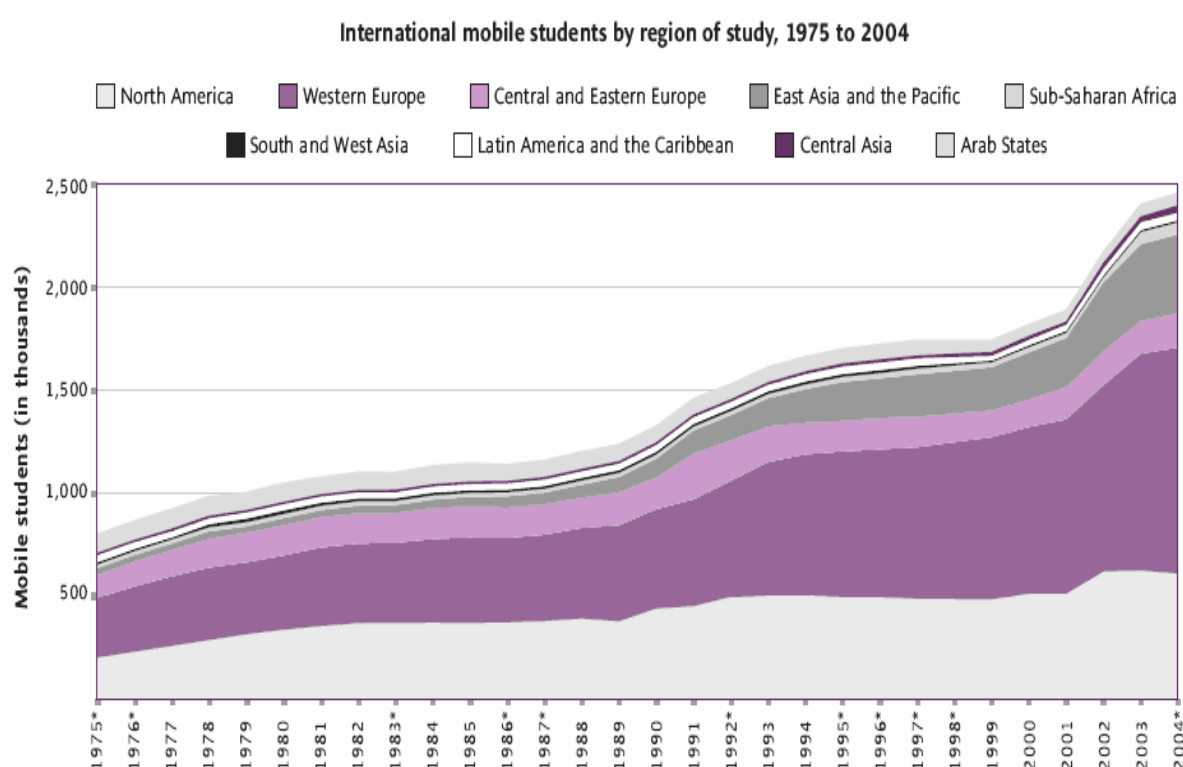
En la última década la llamada “internacionalización de la educación superior” ha sido foco de especial atención. Este fenómeno está relacionado con el creciente número de estudiantes internacionales en países como Australia, Francia y Reino Unido. Sin embargo, la movilidad de estudiantes no puede ser examinada tan solo desde la perspectiva de los países de destino. Una imagen diferente se observa cuando se estudian los países de origen de estos estudiantes.

El estudio de éste fenómeno nos permite comprender la internacionalización, globalización y comercialización de la educación superior. Y aun más importante, nos ayuda a explorar todo lo relacionado con la fuga de cerebros.

El comienzo del Siglo XXI marca un crecimiento dramático en el número de estudiantes internacionales. En 2004 al menos 2,5 millones de estudiantes cursaban sus estudios superiores fuera de su país de origen, lo que significa un 41% de incremento respecto a 1999. La figura 2.7. presenta el número absoluto de estudiantes internacionales entre 1975 y 2004. El incremento que se observa debe ser analizado a la luz del incremento

en el número de estudiantes totales en educación superior. Entre 1999 y 2004 la matrícula en educación superior se incremento un 40%, de 92 a 132 millones.

Figura 4.7.
Movilidad de estudiantes por regiones



Fuente: UNESCO Institute for Statistics; año de referencia 2004

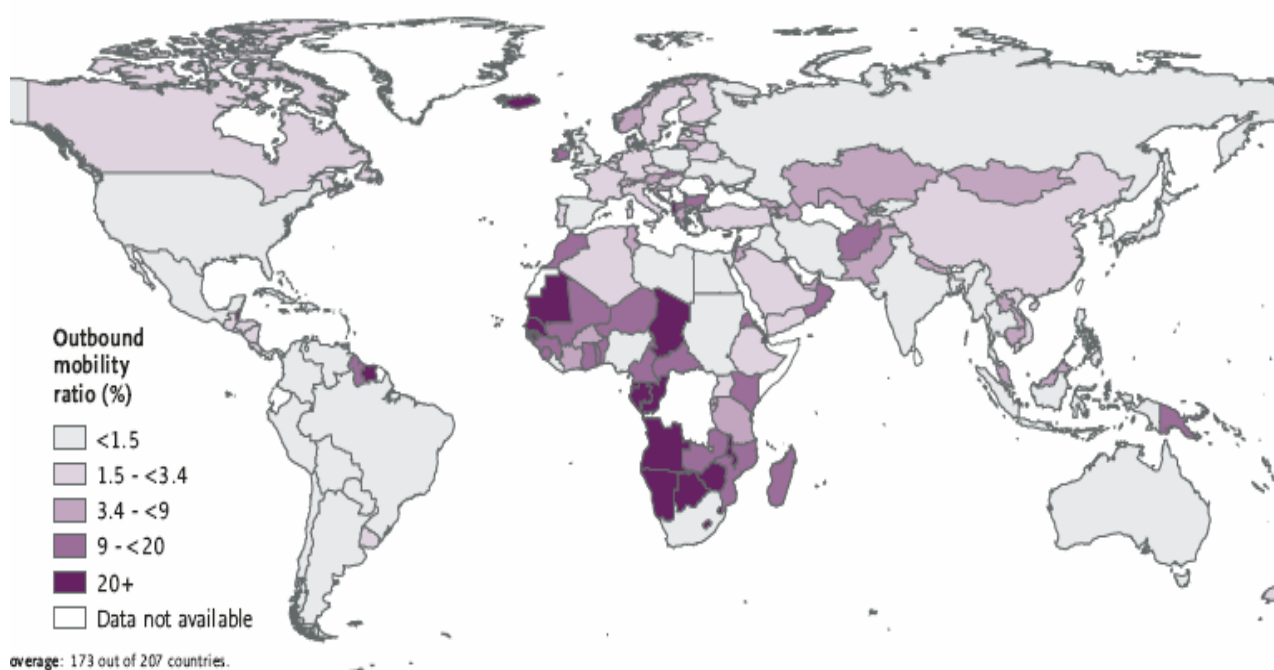
Seis países tienen el 67% del total mundial de estudiantes internacionales: EEUU (23%), Reino Unido (12%), Alemania (11%), Francia (10%), Australia (7%) y Japón (5%). Los estudiantes internacionales han crecido tres veces más que la matrícula de

estudiantes nacionales en estos países. Por el contrario, el origen de estos estudiantes es muy diverso.

La figura 4.8. nos muestra de dónde provienen estos estudiantes. Los estudiantes dejan su país para estudiar en el extranjero por varias razones: la experiencia de estudiar y vivir fuera como preparación a un mundo cada vez más globalizado; limitaciones de acceso a la educación superior en sus países de origen, o la oportunidad de alcanzar educación de más calidad. Por tanto, un alto ratio de estudiantes que dejan sus países de origen puede indicar tanto un gran interés por los estudios internacionales como un déficit en la oferta en origen.

Figura 4.8.

Mobile students from a given country as a percentage of tertiary students enrolled in that country (outbound mobility ratio), 2004



Fuente: UNESCO Institute for Statistics

Como puede verse, la situación en cuanto a Educación Superior, difiere mucho de unas regiones a otras del mundo. No solo en lo que se refiere al nivel educativo de los individuos, que en el caso de la Educación Superior sería obvio relacionado con el nivel de renta, si no también en las distintas maneras de afrontar el reto del crecimiento de la Educación Superior; y de cómo el papel de las Universidades privadas puede diferir en función de los intereses y de las políticas sociales aplicadas en los distintos países.

CAPÍTULO 5

La Organización Universitaria

Una vez comprendida la evolución de la universidad a través de la historia, se hace necesario el apuntar un marco conceptual que, desde una dimensión estratégica, permita observar futuros proyectos de universidad.

En nuestra opinión, en el futuro sólo serán exitosas aquellas universidades que se basen en lo que nosotros hemos dado en llamar “Equilibrio Estratégico” entre todos los elementos e intereses que la configuran, y que establecen una verdadera estrategia para una institución de Educación Superior

5.1. EL CONCEPTO DE EQUILÍBRIO ESTRATÉGICO

El equilibrio estratégico se basa en el desarrollo armónico de las fuerzas que lo integran; de manera tal que no exista prevalencia de unas con respecto a las otras. Este equilibrio debe basarse, además, en el compromiso de todas las partes con respecto al todo. Es decir, no debe haber imposición ni “apaño” que justifique la ausencia de corresponsabilidad de la orientación estratégica de la institución.

Así, en la figura 5.1 se pueden ver tanto los elementos que consideramos claves en la configuración de una universidad moderna, como una visión general y estratégica de la misma.

Figura 5.1
Equilibrio Estratégico



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, podemos observar la visión que desde la estrategia configura el marco de orientación de la institución. Este marco se basa en la certeza de que cualquier institución de Educación Superior, y también la Universidad, puede ser entendida como una organización del conocimiento, como una empresa del conocimiento si nos

atenemos a expresiones más rotundas en el sentido de tener objetivos y trabajar para conseguirlos.

1. La innovación continua como vocación de creación de conocimiento, de cambio continuo y de adaptación constante a las demandas de una sociedad en progreso. Aunque la Universidad es una institución con varios siglos de historia y una brillante hoja de servicios a sus espaldas, no debe de cejar en su empeño de ser faro del progreso social. Para ello es de enorme importancia este enfoque constante en la innovación; pero no hablamos de la innovación, fruto de la investigación, en los distintos conocimientos que la configuran, sino de la innovación como capacidad de hacer cosas nuevas, como institución al servicio de los ciudadanos.
2. La organización en torno al cliente. Cliente que debe entenderse como el conjunto de estudiantes, sus familias, que, por regla general, pagan el coste de la enseñanza de aquel, o al menos le mantienen, y los empleadores que le ofrecen trabajo al finalizar sus estudios. Se trata de romper con posiciones perezosas que se resisten a creer que el estudiante es un cliente, o que confunden servicio al cliente con clientelismo. Y que, ya sea por ignorancia o por interés, impiden que en la universidad y en otros centros de Educación Superior penetren conceptos ya aplicados por las organizaciones más modernas que prueban las enormes ventajas de orientarse hacia el cliente.
3. La orientación a la mejora continua, como fuente constante de análisis, aprendizaje y alimentación del plan estratégico. Los actuales sistemas de calidad en las organizaciones, tanto en la utilización de sus recursos, como en la obtención de resultados y del favor de los clientes, tienen su máxima expresión en el concepto de mejora continua; esto es, en el análisis constante de su actuación como forma de alimentar planes de mejora. De esta manera, cada hallazgo de un fallo en sus procesos lejos de significar una amenaza para la consecución de sus objetivos, se convierte en una oportunidad para superarlos.

Es decir, la mejora continua es, de manera aún más primaria, el aprendizaje continuo. ¿Y no es éste el principio universitario por excelencia?

Tras esta orientación de la institución podemos ver lo que nosotros establecemos como los cuatro pilares de la estrategia. Estas son, siempre a nuestro entender, las cuatro columnas que deben de sujetar el entramado organizativo y los objetivos de una *empresa del conocimiento*:

- A. La “excelencia académica”. Esta es la esencia del trabajo de cualquier empresa del conocimiento. Crear conocimiento, o adquirirlo donde no se haya podido crear el propio, y transmitirlo a unos clientes que están dispuestos a dedicar una cantidad considerable de recursos (tiempo y dinero principalmente) para conseguirlo. Hacer esto de manera excelente debe ser un objetivo para todos los que nos dedicamos a esta bellísima profesión. Este pilar recogerá la estrategia en torno a cómo hacerlo, y cómo hacerlo mejor que la competencia; de manera tal que el favor de nuestros clientes (en la triple dimensión ya mencionada de estudiantes, familias y empleadores) nos favorezca. Programas académicos, sistemas pedagógicos y servicios docentes forman parte de este capítulo de la estrategia. Productos todos ellos que deberán ser cuidadosamente planificados, y sus correspondientes recursos asignados, atendiendo a la dimensión temporal del propio Plan Estratégico.
- B. La “eficiencia empresarial”. En este pilar se recogen los recursos económicos, de gasto e inversión, necesarios para conseguir la excelencia académica. Además también acoge los objetivos de índole financiero que la empresa del conocimiento establezca. Sean estos de la naturaleza que sean. Pertenezcan a una institución pública o privada. Sea esta con ánimo de lucro o se trate de una fundación. Siempre puede existir una cuenta de resultados que de cuenta de la gestión. Excelencia académica y eficiencia empresarial lejos de ser conceptos

enfrentados, constituyen las dos caras inseparables de una misma moneda. No pudiéndose conseguir los evidentes objetivos académicos que toda institución educativa tiene sin los recursos que la eficiencia empresarial provee. Y de la misma manera, no se pueden lograr los objetivos empresariales que toda institución debería tener (aún siendo estos beneficios cero o el cumplimiento del contrato programa) si no se hace bien aquello que constituye la razón de ser de la institución, esto es la excelencia académica.

- C. De los dos pilares anteriores se derivan otros dos que de la misma manera sostienen la estrategia. Uno de ellos es la “responsabilidad social”. Las empresas del conocimiento son servicios públicos en sí mismos independientemente de que su titularidad sea pública o privada. No son un caso único. En la actualidad existen multitud de servicios públicos cuya titularidad está en manos privadas. Muchos de ellos fueron de titularidad pública en el pasado y más tarde se ha considerado la conveniencia de su privatización en aras, y no creemos que resulte una paradoja, de mejorar su nivel de servicio público. En todo caso no es objetivo ni interés de este trabajo el polemizar sobre la titularidad de los centros educativos; tan solo señalar que todos constituyen un servicio público de primerísima importancia para los ciudadanos, y que estos esperan la máxima eficiencia en su gestión. Además, y como quedó expuesto en el Capítulo 1, se trata de un mercado regulado en el que todos están obligados a respetar las leyes y normas emanadas de los reguladores. Y éstos constituyen el garante de servicio público, y no su titularidad.
- D. Por último, pero no menos importante, tenemos el pilar del “desarrollo personal”; esto es, de las personas que han hecho de la educación su profesión y su forma de vida. Este pilar establece, desde la estrategia, los planes de desarrollo para todos aquellos que hacen de estas empresas del conocimiento organizaciones útiles al servicio de los clientes. Y aquí sí es importante la

naturaleza de la propia institución. En las instituciones públicas se da la figura del funcionario público (con el status y la seguridad en el empleo que ello conlleva); muchas plazas se otorgan por concurso; los rectores son elegidos por sufragio, y otra gran cantidad de características que tampoco son objeto de este trabajo. Por el contrario, las instituciones privadas obedecen más a criterios clásicos de empresa a la hora de contratar y retener a sus recursos humanos. En definitiva, lo que este pilar establece es la necesidad, en cualquier caso, de contar con auténticas políticas de Recursos Humanos que alineen al personal con los objetivos de la organización, de la manera más eficiente y satisfactoria para los clientes posible, y den salida a las legítimas aspiraciones de desarrollo personal y profesional de todos los que dedican su vida y su trabajo a una de estas empresas del conocimiento.

A partir de estos conceptos, vamos a centrar nuestro análisis en la idea de Universidad como “organización empresarial” que debe buscar la eficiencia y la excelencia, siempre en los límites marcados por la responsabilidad social y permitiendo el desarrollo personal de las personas que trabajan en ella.

Bajo esta perspectiva, gracias a los textos de MINDREAU SILVA, J.E. (2000), realizaremos un breve recorrido por los sistemas organizativos a los que se “pueden acoger” las Universidades para, posteriormente, ver cuáles pueden ser sus sistemas de gestión, tanto a nivel financiero, como de recursos humanos y, sobre todo, a nivel de marketing (la base de esta Tesis Doctoral), dando especial relevancia a la variable comunicación entendida como “nexo de unión” entre la Universidad y sus públicos.

5.2. LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA

Como atestigua MINDREAU SILVA, J.E. (2000), el mundo de las organizaciones ha adquirido en los últimos tiempos una relevancia significativa en el quehacer de las sociedades.

MINTZBERG (1989), con su estilo sugerente, nos evidencia esta realidad cuando comenta que nuestra sociedad “se ha convertido, para bien o para mal, en una sociedad de organizaciones”, en las que nos educamos y trabajamos. Al mismo tiempo las organizaciones nos abastecen y nos entretienen, nos gobiernan y hasta nos entierran. No obstante, aparte de un pequeño grupo de eruditos llamados “teóricos de la organización” que las estudian, y de aquellos directivos proclives a estudiar profundamente el tema de la dirección, pocas personas comprenden realmente esas colectividades que influyen de tal modo sobre nuestra vida cotidiana.

La investigación académica realizada por CALLEJA (1990) abunda más en esta concepción y lo lleva a afirmar que: "La empresa es la institución más típicamente moderna, la que mejor asumió los planteamientos de los tiempos nuevos y se adaptó a sus crisis e, incluso, al posible tránsito hacia otra época que algunos laman *postmodernidad*. Es lógico, por tanto, que las instituciones empresariales hayan constituido el terreno del que surge el *management* y su ámbito de aplicación más típico. Sin embargo, el *management* ha trascendido ampliamente su originario significado empresarial. Sus planteamientos científicos y sus técnicas de aplicación se han extendido a la práctica a la totalidad de las actividades humanas que se realizan a través de organizaciones y corporaciones. Para cualquiera de ellas, el *management* representa hoy una ayuda esencial, de la que no cabe prescindir."

La ciencia de la administración ha evolucionado y se ha enriquecido mucho en las últimas décadas estimulada por el entorno cambiante. Además, al ser una ciencia de

segundo orden, que se apoya y se interrelaciona con otras ciencias, sus aportes van desde aspectos muy puntuales hasta aquellos que se desarrollan desde perspectivas multidisciplinarias. MINTZBERG (1989) nos dice, por ejemplo, que no es posible sustraerse a los enfoques de la economía como “una entidad racional, pero misteriosa, que se las arregla para maximizar beneficios”; o a los de la psicología que nos enseña el “comportamiento de los individuos y pequeños grupos dentro de las organizaciones, aunque no el comportamiento de las organizaciones”; o el de la sociología o antropología que “tienen en cuenta el comportamiento humano colectivo”.

La teoría de las organizaciones se inspira en todas esas disciplinas y en algunas más, pero añade algo muy importante, el concepto mismo de “organización”. Hoy se debe afirmar que la teoría que explica las organizaciones es amplia, importante y sólida. A nadie le cabe la menor duda que nos ha tocado vivir una época en la que somos sujetos activos o pasivos de los grandes cambios que a escala mundial se presentan en los ámbitos económico, político, social y cultural. Estos cambios están alterando el orden establecido, generando drásticos reajustes de comportamiento y exigiendo respuestas inmediatas a las personas, instituciones y organizaciones. Este fenómeno impone dos exigencias a la empresa que desee mantener su competitividad. Se requiere, por un lado, adaptabilidad a las nuevas situaciones y, por otro, se precisa agilidad y rapidez de respuesta, pues de nada sirve reaccionar si se hace tarde. Para ello hay que identificar los cambios en el entorno y definir las nuevas formas de hacer las cosas.

Las situaciones que se experimentan en el mundo de las organizaciones contemporáneas son cada vez más complejas y plantean reestructurar esquemas teóricos, contar con técnicas de gestión coherentes y eficientes, más allá de las modas y de los axiomas categóricos cuasi dogmáticos, que ofrezcan planteamientos adecuados que definan la gestión y agreguen valor a los desempeños.

Es necesario, pues, repensar las concepciones que explican y fundamentan el quehacer de una organización, que le dan consistencia, solidez y estabilidad. Esto se logrará cuando la dirección de la organización conozca los parámetros de su estructura, cuando se establezcan las visiones y orientaciones de futuro y cuando se definan y desarrollen los sustentos ideológicos y culturales.

No menos importante es recurrir a la puesta en práctica de determinados instrumentos, técnicas o herramientas, que posibilitan hacer una gestión con altos niveles de desempeño. Los instrumentos aplicados a la gestión permitirán comportamientos de ajuste, de conexión, de relación y de enlace entre los procesos para que de esta manera se logre un aprendizaje institucional y se genere un valor agregado en la organización.

Si se echa una rápida mirada al mundo de la gestión contemporánea se observan una serie de señales -tendencias- que se han convertido en los nuevos "lugares comunes" y en los referentes obligados de la reflexión vinculada con la administración de las organizaciones. Ellos marcan los rumbos y plantean las exigencias actuales para la gestión. Las señales más significativas de los tiempos actuales y que merecen nuestra atención son: la revolución tecnológica, la globalización, la competitividad, la mejora continua y el capital intelectual.

1. La revolución tecnológica.

Ésta tiene una relevancia todos los ámbitos de la sociedad. Su protagonismo se ha incrementado fuertemente y lo hará, exponencialmente, en los años venideros condicionando de manera más radical los comportamientos de las personas y de las organizaciones. Se están produciendo verdaderas revoluciones en el campo de la información y de la comunicación, en el del desarrollo de las organizaciones, en el de la naturaleza del trabajo, en el de las formas de producción. Los entornos laborales están cambiando de manera sustancial con el acceso a todo tipo de información y la

nueva forma de manejarla. Las nuevas tecnologías multiplican las posibilidades de negocio y su productividad (SENNETE, 2000).

En este contexto, como opina DRUKER (1991), las empresas consideran o deben considerar a la innovación como un reto permanente que implica no sólo mejorar lo que ya existe, sino tratar de crear valores nuevos, satisfacciones nuevas y diferentes; tratar de convertir un material en un recurso o de combinar recursos existentes de una manera nueva y más productiva. Nadie puede negar el evidente impacto de las nuevas tecnologías en el quehacer de la institución universitaria, en especial en la transmisión del conocimiento, en el desarrollo de proyectos de investigación, así como en el manejo de información compartida para la toma de decisiones. La revolución digital lleva a la universidad a los linderos de la "universidad virtual" o no presencial.

2. La globalización

Tal y como plantea BUSTAMANTE (1998), el mundo vive hoy una experiencia hasta hace poco tiempo inesperada, al menos en cuanto a las dimensiones actuales y futuras. En virtud de la globalización, que probablemente es un sinónimo de futuro, hay una nueva dimensión en la que se desenvuelven las relaciones entre las personas y las organizaciones. Todo esto plantea un nuevo escenario, con comunicaciones globales y cambios acelerados, nuevas exigencias para el entendimiento y tratamiento del trabajo y, correlativamente, de la educación para el trabajo.

Pero lo más importante es que ha supuesto una decisiva transformación social. Los mercados actúan con dos elementos claves y determinantes: se han "internacionalizado" (su competencia no se limita a aquellas que se encuentran en un entorno geográficamente más o menos próximo) y se han "transnacionalizado" en la forma que tienen de gestionar las organizaciones. A partir de la integración progresiva de las economías nacionales en el marco de una economía internacional se inicia la

alteración del sistema tradicional de los negocios que supone la reestructuración de las organizaciones, la redefinición de los mercados, la movilización de las inversiones, la deslocalización de los núcleos industriales, la movilidad de las personas.

CALLEJA (1990) afirma que la proliferación de alianzas estratégicas internacionales, las fusiones, la crisis de los bloques antagónicos (que supone la institucionalización de una política supranacional orientada en buena parte por los intercambios económicos), son ejemplos evidentes de esta nueva realidad.

Es evidente que las empresas, cualesquiera que sea el sector donde se encuentren ubicadas y más allá de su tamaño, se han visto afectadas por esta nueva realidad que lleva a la creación de nuevas reglas de juego que sobrepasan los límites tradicionales, exigiendo una profunda reconversión.

Las universidades impactadas por esta realidad se han visto en la imperiosa necesidad de ampliar sus fronteras, a riesgo de no ser superadas por la presencia de otras instituciones universitarias. Las "alianzas estratégicas", las "redes temáticas" y los "convenios institucionales" son una clara manifestación de la proyección de la universidad hacia un "campus global".

3. La competitividad

Este tercer reto deviene como consecuencia de los dos anteriores. Las organizaciones deben ser competentes, es inevitable. Para ello es preciso que determinen sus ventajas competitivas y es necesario que, permanentemente, se comparen con las mejores dentro de su categoría y con los mejores procesos. La competitividad, como la define SOLÉ PARELLADA (1998) "es la capacidad de la empresa para sobrevivir a las

condiciones del entorno. El calificativo de competitiva se usa para resaltar la capacidad de liderazgo o la velocidad de crucero de una empresa”.

Competitividad es determinar las habilidades racionales de las organizaciones a través de las fortalezas y debilidades; es satisfacer las necesidades de los clientes o usuarios; es ganar a través de la innovación, de la diferenciación, de una cultura de mejora continua y del aprendizaje. Las empresas son, cada vez más, conscientes de que tienen que moverse dentro de un mundo globalizado, bombardeado por los novísimos avances tecnológicos y que para poder cumplir con su finalidad y misión deben, necesariamente, definir, desarrollar y sostener aquellas ventajas competitivas, estratégicas, que les permitan mantenerse y supervivir en un entorno altamente competitivo. Surge la necesidad de competir. Ya no sólo basta con identificar las realidades del mercado; es preciso conocer cuáles son los elementos adicionales de atracción añadida que incorporarán los competidores a sus estrategias de productos y de servicios.

Esta realidad también ha condicionado una nueva manera de realizar la gestión universitaria. Los mejores estudiantes o clientes elegirán aquellas universidades que se caractericen por ser las mejores. Sin lugar a dudas, la institución universitaria no ha asumido, aún, una respuesta eficaz a esta exigencia, aunque se ve zarandeada por las presiones que permanentemente inciden sobre su actuación. Los intentos de una definición estratégica y de una determinación de las ventajas competitivas son esporádicos y muy tenues.

4. La mejora continua

La mejora continua es una respuesta clara al reto de ser competitivo. Las organizaciones se ven urgidas a manejarse dentro de una gestión con altos niveles de

eficacia y eficiencia. Esta manera de gestionar significa, según apunta IMAI (1992), estar comprometidos con los principios del mejoramiento continuo; no conformarse con los estándares logrados, sino buscar la mejora incremental y sostenida, donde lo importante es el perfeccionamiento a largo plazo basado en el quehacer diario de la actividad de la organización de tal manera que le permita ser competitiva en un mundo donde la globalización es el nuevo hábitat de las organizaciones.

La institución universitaria ha iniciado su andadura por los caminos de la calidad, con relativo éxito, fundamentalmente en tres dimensiones: en el funcionamiento interno (programas de descentralización de responsabilidades y ejercicio de dirección participativa), en la orientación al usuario (en el ámbito de gestión académico-administrativa y con menor presencia en el de la docencia) y en el compromiso orientado, sostenible y eficiente, hacia el servicio de la comunidad o del entorno inmediato (contratos-programa).

Son muchas las universidades que han iniciado programas de calidad pero, lamentablemente, como esfuerzos aislados sin estar ubicados dentro de una perspectiva estratégica y sin ser asumidos por la alta dirección como un reto institucional; muchas veces condenados a una lenta extinción por no haberse desarrollado en una cultura que los sustente y los proyecte al mediano y largo plazo.

5. El capital intelectual

Una de las manifestaciones más recientes en el mundo de la gestión, y que marcará fuertemente el devenir de los próximos años, es la del capital intelectual y de la gestión del conocimiento. Ambos han adquirido una importancia cada vez mayor y se han convertido en la sustancia base del valor añadido y en el soporte fundamental de las ventajas competitivas.

Para CALLEJA (1990) poner el conocimiento en la base y el centro del progreso social equivale a proponer un modelo dinámico, universalista y humanista. Desde otra perspectiva BROOKING (1997) señala que las organizaciones no pueden ignorar la importancia que tiene la gestión del capital intelectual, entendiéndose éste como el principal activo para la creación de valor de las empresas del tercer milenio. Los conocimientos y la experiencia de las personas; los clientes, las marcas, los proveedores; los sistemas de la propia organización (la dirección, la estructura, los sistemas y procesos, la I+D, el software) son la fuerza de las organizaciones que crea valor, convirtiéndose en el capital por excelencia.

En definitiva, la economía del conocimiento (conocimiento, habilidades y competencias) debe ser tenida en cuenta por la institución universitaria pues se va a convertir en la clave del desarrollo económico de los pueblos. La capacidad de aprender, centro neurálgico de las universidades, será una demanda de los retos futuros de la ciencia y la tecnología y de los nuevos modelos de trabajo (innovación, creatividad, liderazgo, equipos de trabajo, redes organizativas.) Partiendo del enfoque anterior parece evidente preguntarse cuáles son, entonces, las verdaderas demandas y exigencias actuales que se requieren en cualquier organización universitaria.

La revolución tecnológica, la globalización, la competitividad, el mejoramiento continuo y el capital intelectual obligan a las organizaciones a una continua y acertada reidentificación; conducen, inevitablemente, a un replanteamiento de los conceptos fundamentales de la filosofía de la gestión y a aprehender nuevas técnicas de la praxis de la gestión.

Los cambios en el marco de referencia, la nueva economía, el capital humano y la tecnología condicionan el comportamiento organizacional. SOLÉ PARELLADA (1998) señala que en un marco local, donde las recetas, tanto tecnológicas como

organizacionales son conocidas, la protección hace la norma; las empresas pueden sobrevivir aliadas a su entorno territorial y las economías externas no tienen una aportación significativa a su competitividad; el capital humano no será apreciado. En cambio, cuando las condiciones de la competencia exigen a las empresas crear y preservar cada día la diferencia, en relación con los competidores, ésta pasa a ser una herramienta estratégica. La sociedad del futuro será una sociedad que habrá de invertir en la inteligencia, una sociedad donde se enseñe y donde se aprenda, donde cada persona podrá construir su propia calificación profesional, es decir, una sociedad del conocimiento.

Estos planteamientos se han convertido en la urgencia del momento para las organizaciones y estos mismos planteamientos están presionando de distintas formas y maneras sobre la gestión de las organizaciones universitarias.

La sociedad le ha encargado a la institución universitaria la generación de conocimiento en los campos de la ciencia y las humanidades, la formación de las nuevas generaciones de profesionales, el compromiso con el avance de la ciencia y la innovación y la extensión del conocimiento a la sociedad con la cual está vinculada. El Estado, a cambio, en representación de la sociedad, le ha proporcionado los recursos necesarios para que cumpliera con su finalidad. Se podría afirmar que se convirtió en el gran mecenas contemporáneo que las protegió o subsidió.

Pero los paradigmas actuales, la escasez de los recursos económicos, la liberalización de la economía, los desequilibrios demográficos, la presencia cada vez más fuerte de las organizaciones universitarias privada y pública con una mentalidad más agresiva, cuestionan vigorosamente el comportamiento de la gestión actual de las universidades en su conjunto.

Sin embargo, la organización universitaria ha vivido largo tiempo alejada de su propia realidad, ajena a las demandas que les podría hacer el entorno en términos de la gestión y con un desconocimiento de las teorías y técnicas de la administración contemporánea. A ellas se les podría aplicar el refrán “en casa del herrero cuchillo de palo” y éste es uno de los motivos por los que, aún explicando el marketing y su planificación en las aulas, las universidades, en muchos casos, han sido y son incapaces de desarrollar planteamientos “marketinianos” en el seno de sus organizaciones.

Como plantea MINTZBERG (1991), la organización universitaria puede ser considerada como una “organización atípica” por la complejidad de sus procesos y su quehacer polivalente; por ofrecer un servicio a largo plazo a múltiples beneficiarios; por contar con la existencia de grupos con intereses divergentes; por la coexistencia de estructuras y esquemas de gestión diferenciados (cuando no antagónicos). La organización universitaria se caracteriza por ser reactiva ante el cambio; por enfatizar las normas y las reglas: por ser una organización de individuos aislados que buscan sus propios objetivos individuales; por tender a mejoras esporádicas donde las decisiones se toman, por lo general, sobre la base de suposiciones, opiniones o tradición; por tener un personal que procura no involucrarse y no asumir responsabilidades institucionales; por ser una organización donde se rechaza la crítica constructiva como mecanismo de mejora.

Sin embargo, esto no las exime de hacer frente a las demandas del entorno; más aún, es casi imposible que las universidades puedan mantenerse ajenas a los tiempos exigentes en los que les ha tocado vivir. Deben liberalizarse y flexibilizarse para responder mejor a las exigencias de un mundo que se caracteriza por una creciente innovación tecnológica, una economía global, competitiva y donde el espíritu de mejora permanente adquiere actualidad.

BUSTAMANTE (1998) afirma que cuando en el mundo entero las organizaciones se reinventan y se redefinen diariamente al ritmo de los cambios, nuestros conceptos sobre la gestión universitaria permanecen congelados. Dentro de esos esquemas la mediocridad resulta casi inevitable generando no sólo mentalidades acríicas y conformistas, sino actitudes resistentes y defensoras de un orden ya insostenible.

Existen tres conceptos fundamentales que deberían constituir un soporte, *sine qua non*, para entender la organización universitaria y, a partir de ello, realizar una gestión eficiente y eficaz que les permita alcanzar la competitividad sostenible: el nivel de complejidad de la estructura universitaria, las exigencias que plantea una gestión estratégica y la importancia de la cultura organizacional en la institución universitaria.

5.3. ESTUDIO TEÓRICO DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

Para comprender la importancia de las diferentes estructuras aplicadas al entorno universitario, es preciso realizar un somero análisis previo, de carácter generalista, sobre las mismas.

KHANDWALLA (1970) citado en MINTZBERG (1991), a su vez citado en MINDRENAU SILVA, J. E. (2000), en su investigación sobre los efectos del entorno en la estructura de las organizaciones, analiza los comportamientos empresariales que explican las actuaciones exitosas de las organizaciones y llega a la conclusión de que el dinamismo exitoso de las mismas se debe, en gran medida, a la capacidad de los gestores para interrelacionar varios atributos de la organización.

Plantea que el éxito de los diferentes negocios se podía explicar, no por el uso de un atributo organizativo cualquiera (sistema de planificación, forma de descentralización), sino por cómo se interrelacionan varios atributos (tratar de relacionar una variable

“fuerte”, con otra variable). En otras palabras habría caminos alternativos: habilidad de la organización para configurar los atributos que utiliza. “Ponerlo todo junto” resultó ser más importante que “cualquier mejor manera de hacerlo”.

Sin embargo, la base conceptual para el desarrollo de este tema (la estructura de las organizaciones) ha sido abordada fundamentalmente en la investigación que ha realizado MINTZBERG (1995) en la que establece el sustento de cómo se estructuran las organizaciones. Este autor avanza sobre esta línea de investigación definiendo la estructura de las organizaciones a partir de un conjunto de atributos a los que denomina configuraciones, entendiéndolos como sistemas en los que tiene más sentido hablar de redes de interrelaciones antes que hablar de cualquier variable que domine sobre otra. Pero lo más importante de su aporte está referido a la conducta que pueden tener los directivos a partir del conocimiento de las configuraciones.

Para MINTZBERG (1991) los responsables de la conducción de las organizaciones pueden orientar sus esfuerzos hacia el conocimiento de su propia estructura (configuración) u orientar sus esfuerzos hacia otro tipo de configuración; en ambos casos esta acción directiva les permitirá conseguir los siguientes objetivos fundamentales para la gestión:

- Lograr la coherencia de sus características internas.
- Crear sinergias entre sus procesos de trabajo.
- Establecer el acoplamiento con sus contextos externos.

El conocimiento de la configuración de una estructura organizativa o el cambio de una configuración a otra se convierte, pues, en una de las claves de la dirección eficiente y eficaz de las organizaciones y también de la institución universitaria.

Describir los atributos de una estructura organizativa no es tarea fácil, más aún si se trata de una universidad. Lo sería si para ello bastase con presentar su organigrama, complementado con otros documentos básicos, como son sus estatutos, los planes, sus políticas y reglamentos. A simple vista las universidades no son fáciles de catalogar dentro del espectro de las organizaciones. Se nos presentan como atípicas, fuera de lo común.

Sin embargo, es preciso abordar el tema de su configuración estructural, de su constitución; conocer cómo atraviesan la organización los diferentes flujos de actividad, de información y de toma de decisiones; cuáles son las constelaciones de trabajo que existen, dónde se ubican y qué labor cumplen; cuáles son las características de su entorno y cómo lo enfrentan; qué conflictos surgen en la organización que traban el logro de sus objetivos institucionales; cuáles son los mecanismos para resolverlos; cuáles son los principales centros de poder informal. Sin este conocimiento, la visión de la institución universitaria resultaría incompleta, imprecisa y, por lo tanto, no ayudaría a realizar una gestión eficaz.

La organización universitaria pertenece, teniendo en cuenta la clasificación de las configuraciones, a las llamadas organizaciones profesionales o las organizaciones de burocracia profesional (ver tabla 5.1.).

Para el cumplimiento de la misión fundamental de la universidad (como es la creación de conocimiento y la formación de los hombres y mujeres para que actúen como agentes de cambio en la sociedad, razón de ser de la institución universitaria) se requiere de los profesionales de la educación superior. Los profesores o maestros universitarios son el sustento de la organización universitaria; ellos conforman, lo que se denomina en la teoría de la estructura organizativa, el núcleo operativo ya que asumen la responsabilidad del cumplimiento de la misión de la universidad. Para comprender mejor estas organizaciones de profesionales es preciso observar algunos de los atributos

de esta configuración en los comportamientos significativos de estos profesionales (MINTZBERG, 1991 y 1995; MINDREAU, 1984 y 1992).

Tabla 5.1 Características de la organización profesional: la organización universitaria	
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ○ Burocrática pero descentralizada; depende de la formación para la normalización de las habilidades de sus muchos profesionales operativos. ○ La clave del funcionamiento es la creación de un sistema de casillas dentro de las cuales los profesionales individuales trabajan de forma autónoma, sometidos a los controles de la profesión. ○ <i>Tecnoestructura</i> mínima y jerarquía de línea media, lo que supone ámbitos de control amplios sobre el trabajo profesional y staff de apoyo grande, más bien de tipo maquinal, para apoyar a los profesionales.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> ○ Complejo pero estable. ○ Sistema técnico sencillo. ○ Sector servicios a menudo, pero no necesariamente.
Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muchas estrategias, muy fragmentadas, pero también hay fuerzas de cohesión. ○ La mayoría son elaboradas con la opinión del profesional y decididas colectivamente (colegial y políticamente), algunas por decreto administrativo. ○ Estrategia global muy estable pero cambia continuamente en los detalles.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ventajas de la democracia y la autonomía. ○ Problemas de coordinación entre casillas, del mal uso de la libertad de los profesionales, de la resistencia a innovar. ○ Las respuestas públicas a estos problemas a menudo son disfuncionales (tipo maquinal). ○ La sindicación exacerba estos problemas.

Fuente: MINTZBERG, 1991

1. El comportamiento de los profesionales. El comportamiento de los profesionales en las organizaciones universitarias descansa en tres pares de componentes aparentemente contradictorios: autonomía e identidad institucional, poder del conocimiento y descentralización e individualismo y participación.

1.1. Autonomía e identidad institucional. El profesor universitario, a diferencia de cualquier trabajador de cualquier organización empresarial que basa su comportamiento laboral en la normalización de los procesos o de los resultados, es un profesional que realiza su trabajo basado en su preparación y formación profesional, en la normalización de sus habilidades. Esta realidad le permite desempeñarse con un gran nivel de independencia y libertad (actúa como un trabajador autónomo). La institución universitaria le fija amplios parámetros que le sirven como referencia, pero él define su propio trabajo y diseña su método de acuerdo con las capacidades y habilidades adquiridas durante su formación y ejercicio profesional. El docente necesita ejercer la autonomía (libertad de cátedra) para desarrollar su trabajo con eficiencia. Sin embargo, esta realidad genera un comportamiento de aislamiento entre los docentes y su organización. Hay que conciliar dos realidades que se presentan como antagónicas: autonomía e identidad organizacional. La institución universitaria debe comprometer a sus docentes en un claro y decidido reconocimiento de los valores y creencias institucionales generando un amplio común denominador. Autonomía, libertad e independencia pero enriquecidas con la ideología institucional. El adoctrinamiento debe permitir la gran coalición entre los docentes y la universidad a través de la creación y reforzamiento de los comportamientos de identificación y lealtad hacia ella. Comportamientos autónomos sin sustento en los valores y creencias se convierten en una fuerza negativa para gestionar la parte medular de la institución: la academia y la investigación. Estas consideraciones son fundamentales para el posterior análisis de la cultura organizacional en las universidades.

1.2. El poder del conocimiento y la descentralización. El accionar de la organización universitaria está determinado por el poder del conocimiento de los profesionales que trabajan en ellas. En estas organizaciones el poder está fuertemente descentralizado en lo vertical porque se concentra en la parte absolutamente inferior de la jerarquía; “los trabajadores parece que dirigen, a veces, a los jefes” (MINTZBERG, 1995). Más aún, el poder decisorio está descentralizado, no sólo verticalmente, sino que además se observa una descentralización horizontal al residir el poder en todos los expertos. Los expertos desempeñan un papel muy activo en la toma de decisiones dentro de la institución, confirmándose la hipótesis de que a medida que el conocimiento tiene más poder más descentralizada es su estructura. Como consecuencia de ello, esta organización es renuente a la supervisión directa como mecanismo de coordinación, rechazándose todo esquema de autoridad jerárquica. Esta realidad plantea una de las principales anomalías (que no hay que desestimar, sino gestionar) como es la de la tensión que se genera entre las autoridades y el cuerpo docente. Se podría afirmar que la organización vive una tensión de contrarios. Por un lado, las autoridades elegidas, la jerarquía, dicta normas e instrucciones bajo una determinada normalización a través de las cuales pretende someter a sus profesionales; y, por otro lado, la autonomía y el poder del conocimiento de los profesionales se constituyen en una fuerza que atrae hacia sí, sutilmente, la gestión del quehacer universitario aceptando las normas que le son propicias y rechazando las contrarias. Se dice que una organización universitaria es como una orquesta sinfónica donde cada uno de los profesores conocen muy bien la ejecución de su instrumento y pueden interpretar muy bien su partitura. Pero se requiere de un buen director de orquesta (llámese Rector, Decano, Jefe de Departamento) que sea capaz de coordinar esfuerzos individuales y lograr una armonía adecuada en la ejecución.

- 1.3. Individualismo y participación. La autonomía en el desarrollo del trabajo académico y el continuo perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades son generadores de comportamientos fuertemente centrados en los individuos. Su actuación gira alrededor de todo aquel comportamiento individualizado que contribuye a desarrollar su condición de profesional de docente / investigador. No tiene ningún interés en participar en la gestión académico / administrativa; no acepta la supervisión directa y no acepta la reglamentación que restringe su forma de actuar. Una anomalía que los directivos deben de gestionar es la paradójica contradicción que se da en esta configuración estructural: la alta descentralización a partir de la autonomía y el conocimiento de sus profesionales, pero que por ausencia de participación, sutilmente se convierte en una alta centralización donde se refuerzan los roles de gestión autocrática, donde los docentes investigadores se frustran al ver que el quehacer de la institución se define en la “alta dirección”, precisamente por la ausencia de participación de ellos mismos. Los roles autocráticos de los órganos colegiados pueden ser “más eficaces”, pero a la larga generan un menor espíritu de trabajo y de compromiso y conducen a la desintegración y a la gestión ineficiente.
- 1.4. El comportamiento del staff de apoyo. Sin embargo, para comprender plenamente esta configuración estructural de las organizaciones profesionales es preciso entender el componente administrativo en su rol de staff de apoyo. Las universidades, como organizaciones profesionales, presentan claramente dos bloques estructurales. Por un lado, los profesionales con sus responsabilidades (lectivas, de investigación, de consultoría) y sus comportamientos (autonomía, conocimiento, individualismo) y por el otro, el staff de apoyo compuesto por dos jerarquías administrativas paralelas. La jerarquía académico-administrativa: que es democrática, ascendente, conformada por todos los órganos de gobierno de carácter académico (rectorado, vicerrectorados, facultades, departamentos, centros de

investigación) y en los que participan los profesionales académicos (el poder de los expertos) en el manejo de los procesos académico-administrativos. Para poder acceder a estos cargos los docentes deben participar en diversos y complicados procesos electorales y cumplir con determinados requisitos académicos y administrativos. Estos equipos de dirección que deben ser administrativamente fuertes, suelen tener una posición bastante débil. Generalmente, los equipos directivos introducen cambios a partir de “la fuerza de su personalidad, elocuencia y de su astucia política” (KELLER, 1999). La jerarquía administrativa: la otra jerarquía administrativa es burocrática, maquinal, descendente y ofrece todos los servicios de apoyo que requiere el funcionamiento general de la institución. El poder y el estatus dependen del puesto administrativo y se ejerce la supervisión directa. Estas dos jerarquías, la democrática y la burocrática se mantienen independientes ya que la orientación profesional hacia el servicio (poder del experto) y la orientación burocrática hacia el cumplimiento de procedimientos (poder del puesto) representan planteamientos contrarios del trabajo. Cuando estas dos jerarquías se mezclan surgen serios conflictos en la organización.

5.4. LA EFECTIVIDAD DE LAS ORGANIZACIONES PROFESIONALES

Otro aspecto de gran importancia vinculado a la estructura de la organización universitaria es el de la efectividad. Para que la estructura de una organización sea efectiva requiere satisfacer dos condiciones como lo plantea MINTZBERG (1995) primero, debe diseñar su estructura adaptándola a la situación (hipótesis de la congruencia); y segundo, debe tener una consistencia interna -consonancia, correspondencia - entre sus distintos parámetros de diseño (hipótesis de la configuración). Las condiciones del entorno (edad, tamaño, sistema técnico, estabilidad del entorno, complejidad del entorno, diversidad del entorno, hostilidad del entorno,

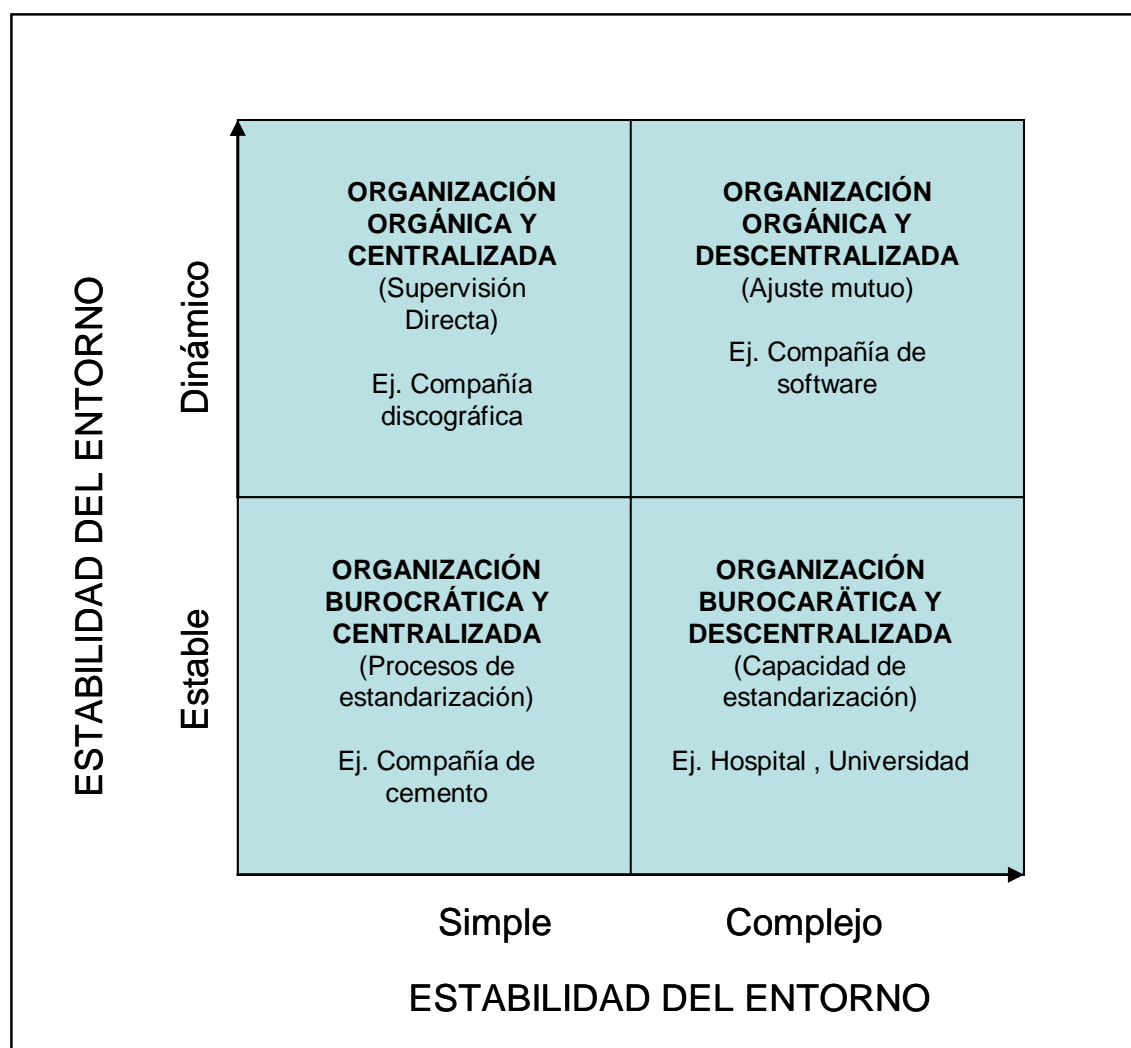
propiedad, necesidades de los miembros, moda) son las que influyen en el diseño de la estructura y en la medida que se dé una mayor adecuación el rendimiento será más alto.

Muchos autores como MINTZBERG (1997), ROBBINS (1983), o DAFT y STEERS (1986) convienen en que el entorno de la universidad, como que es una burocracia profesional, es estable y complejo (ver figura 5.2.).

Sus principales características son:

- Su entorno es complejo. El entorno de las universidades es complejo por el alto número de instituciones y agentes con las que trata a través del desarrollo de sus actividades y también por la diversidad de los avances del conocimiento que posee, probablemente más que ninguna otra organización. El camino que utiliza para tratar esta complejidad es la división del conocimiento en disciplinas (departamentos) con alto grado de autonomía y descentralización. Además, es complejo porque requiere de gran cantidad de conocimientos sofisticados y difíciles procedimientos que sólo pueden aprenderse en los largos programas de preparación formal (en instituciones educativas de nivel superior). Esta situación de complejidad lleva a que la estructura organizativa se comporte de una manera más descentralizada. Por tanto, sería un error pensar que una organización universitaria se pueda gestionar con comportamientos desde una perspectiva centralizada.

Figura 5.2.
Entorno de la Universidad



Fuente: MINDRENAU SILVA, J.E. (2000)

- o El entorno estable. Otra de las características que se observa en el entorno de las universidades es que, por lo general, se presenta como estable pues la sociedad, las empresas, los alumnos exigen un trabajo bastante predecible. Una situación como esta nos llevaría a una estructura organizativa burocratizada (normalizada) como consecuencia de un proceso de racionalización.

Sin embargo, como se ha visto, se puede decir que las universidades están sometidas a diversos cambios dinámicos del entorno (cambios en la economía, en la tecnología, en la política educativa, en la diversidad y la movilidad de los alumnos, en la demanda de careras y de seminarios, en el desempleo estructural, en la demografía, el grado de competencia y de adversidad del entorno, así como la dependencia de los recursos estratégicos) que exigen un replanteamiento en el diseño de la estructura organizacional debiendo ser una estructura más orgánica, con mecanismos de coordinación y de enlace más flexibles e informales que permitan el manejo de las anomalías, donde la toma de decisiones tenga en cuenta la experiencia de los especialistas orientándose más hacia la innovación. Cuanto más orgánica sea la organización y menos burocrática, se adaptará más al entorno dinámico (BURNS y STALKER, 1961). Podríamos afirmar que la organización profesional universitaria debe adoptar una forma híbrida que se podría denominar “ad hoc-burocracia profesional”.

- La necesidad de poder de sus miembros. Es uno de los factores que se debe conocer para poder gestionar con efectividad la organización universitaria. Los docentes, en la institución universitaria, reclaman para sí una fuerte descentralización vertical y horizontal y por tanto, no aceptan una dirección autoritaria. Esta es una de las características fundamentales de la estructura universitaria que difiere sustantivamente de las empresas que precisan de estructuras jerárquicas y de un cierto control formal.
- El control del trabajo profesional. En la organización profesional no existe forma de controlar el trabajo, fuera de la profesión misma, ni hay modo de corregir las deficiencias que los propios profesionales deciden pasar por alto, lo cual genera tres tipos de problemas:
 - a) Problemas de coordinación: la normalización de habilidades es un mecanismo de coordinación poco estricto e incapaz de hacer frente a las

múltiples necesidades que surgen en una burocracia profesional (necesidades de coordinar con el staff de apoyo y con los mismos profesionales).

- b) Problemas de libertad de acción: la estructura de la organización profesional no se puede enfrentar fácilmente a los profesionales incompetentes e inconsistentes que se niegan a actualizar sus habilidades una vez conseguido el título, o que se preocupan más por sus ingresos que por sus clientes o que están fascinados por sus habilidades y olvidan las necesidades de los clientes. Esta libertad de acción no sólo permite que algunos profesionales hagan caso omiso de sus clientes, sino también estimula a muchos para que se desentiendan de las necesidades de la organización. Algunos son más leales a su profesión que a la institución donde la ejercen. En general rehuyen las labores administrativas y prefieren obviar la participación en comités pues todo ello atenta contra su tan apreciada independencia. Cuando un directivo obsesionado por el control trata de imponer medidas muy rígidas para fiscalizar el trabajo de los profesionales, éstos al perder control sobre su propio trabajo, lejos de responder en la forma deseada, se desmotivan, se vuelven pasivos, pierden iniciativa o reaccionan irresponsablemente, prestándole la mayor atención a los medios, objetos de control (asistencia y puntualidad en el dictado de las clases, oportunidad en la entrega de notas, etc.) que a los fines (el servicio al alumno), con lo cual el más perjudicado es el mismo alumno.
- c) Problemas de innovación: La innovación requiere cooperación, trabajo interdisciplinario que combine especialidades distintas; pero como la cooperación crea algún tipo de dependencia, el profesional la rehuye generando obstáculos a la innovación.

5.5. LA ESTRATEGIA: ORIENTACIÓN PARA EL CAMBIO

Cuando nos acercamos a la problemática del binomio “estrategia-organización” nos encontramos con una situación antagónica: la “vitalidad” de las organizaciones y la “incertidumbre” a la que están sometidas.

Nadie puede negar que la empresa es un organismo vivo. La noción de analogía biológica no es nada nueva, como apuntan ROSNAY (1975) y KELLY (1997).

Confunde la variedad de elementos, de relaciones, de interacciones o de combinaciones que reposan en el funcionamiento de estos sistemas organizativos de bordes difusos, de aspecto complejo, en parte aprehensibles y en parte inaprehensibles. Se podría decir que tienen su dinámica propia: el juego de la interdependencia interna y el juego de su relación con el entorno. En resumen, se podría decir que están en transformación permanente.

Y precisamente, por ser un organismo vivo y estar constituido primordialmente por la participación de hombres y mujeres, su comportamiento está fuertemente condicionado por la incertidumbre. Casi se podría afirmar que la incertidumbre es inherente a las organizaciones; parafraseando podríamos decir que en ella “se mueven, existen y son”. La experiencia nos dice que, según el paso del tiempo, múltiples facetas de la empresa son, a la vez, cambiantes y permanentes. Los fenómenos se suceden de tal forma que es posible afirmar con seguridad que “aquello” (mercado, cliente, producto, etc.) ha cambiado y a pesar de todo sigue siendo lo mismo.

A lo largo de la historia de las organizaciones el hombre ha tratado de manejar la incertidumbre, ha tratado de explicarla, ha tratado de reducir su efecto a través de las normas; ha creado un sinnúmero de teorías y herramientas que logren esquematizarla y

convertirla de amenaza en oportunidad. Las organizaciones han ido ajustando su gestión a los entornos inciertos, cada vez más frecuentes (entornos inciertos relacionados con los mercados, el clima político, las condiciones económicas) y frente a ello, se han visto precisadas a reaccionar haciendo que las organizaciones sean más orgánicas (si el entorno se presenta dinámico); o más descentralizadas en su estructura (si el entorno se presenta complejo); o más diversificadas (si el entorno de los mercados es diverso); o más centralizadas (si el entorno le es hostil).

Esta metamorfosis organizacional se debe precisamente a las dos características mencionadas: la vitalidad y la incertidumbre. El manejo de la estrategia es uno de los casos más singulares si se tiene en cuenta este enfoque. Por un lado, trata de dar coherencia y consistencia (vitalidad- a la organización a través de la formulación de un plan, de una planificación estratégica o de una dirección estratégica); y por otro, busca reducir al máximo la incertidumbre tratando de explicarse el entorno: el comportamiento, el nivel de relación y de influencia de los clientes, proveedores, organizaciones sustitutas, competidores tradicionales y nuevos y la participación del Estado.

La estrategia debe expresar, pues, una apuesta y no una simple enumeración de buenas intenciones (HAMEL y PRAHALAD 1999). La estrategia, desde una visión histórica, ha buscado, durante mucho tiempo, responder a estas exigencias a partir de un esquema o modo “lineal”; es decir, a través de la fijación de objetivos, de la planificación, de extrapolaciones e interpolaciones lineales que explicaran comportamientos futuros a partir de los datos y gráficos desarrollados con información histórica.

La teoría de la administración contemporánea presenta la dirección estratégica como uno de los fundamentos más importantes en la gestión de las organizaciones y como una de las aportaciones decisivas en el management con aportes significativos.

PORTER (1982 y 1987) concibe la gestión estratégica, con sentido común, como “qué se puede hacer”, es decir, cuáles son las fuerzas de la empresa y cuáles son las debilidades; “qué se podría hacer”, es decir, cuáles son las oportunidades y amenazas que enfrenta; y, “qué se quiere hacer”, cuáles son los deseos y valores éticos y sociales de la organización.

5.6. LA ORGANIZACIÓN COMPETITIVA

Teniendo como base su trabajo académico y la labor desarrollada en la consultoría empresarial, HAMEL y PRAHALAD (1999) abordan este tema de manera extensa centrandos en una serie de cuestionamientos sobre la gestión: “¿cómo es posible que empresas con pocos recursos desafíen y se impongan a empresas gigantes?, ¿cómo manejan las empresas su capacidad para inventar constantemente nuevas formas de lograr más con menos?, ¿qué impide a los líderes responder adecuadamente a los retos del mundo actual?”.

Para ellos la explicación no radica ni en la eficiencia operativa, ni en el costo del trabajo o del capital. La respuesta común a todas estas empresas exitosas era que buscaban, continuamente, nuevas ventajas competitivas, a partir de una visión de futuro que les permitiesen continuar siendo líderes o llegar a serlo.

El cambio ahora ha dejado de ser adjetivo para constituirse, en cierta manera, en sustantivo. Los cambios que se dan en el mundo de las organizaciones han planteado una exigencia ineludible, muy clara: la empresa (la institución universitaria), tiene que recuperar el protagonismo social perdido. Debe convertirse en una organización especialmente adaptada a un tiempo de cambio, debe ser competente, competitiva. Es decir, debe ser capaz de agregar más valor a los productos o servicios que ofrece a sus clientes y proveedores con relación a los que ofrecen sus competidores, si quiere

mantenerse o convertirse en una organización líder. Debe centrarse en sus competencias claves o esenciales.

Competir, pues, es una realidad que necesariamente deberá tenerse en cuenta para gestionar de manera eficiente las organizaciones. Esta exigencia se hace patente y es fácilmente comprobable en la gestión de las universidades que buscan la excelencia como razón de su esencia. Competir para HAMEL y PRAHALAD (1999) es crear visiones de futuro y lograr plasmar un proyecto de universidad para el largo plazo; es dominar las oportunidades que van surgiendo, enfrentar las amenazas que se presenten, convertir las debilidades en fortalezas e incrementar los puntos fuertes. Centrarse en sus competencias claves. Estos autores afirman (*ob. cit.*, p. 268) que lo importante en este competir de las organizaciones no es tanto “competir basándose en su capacidad”, sino distinguir entre las competencias o capacidades que son esenciales de las que no son esenciales; de aquellas actividades que contribuyen realmente a la prosperidad a largo plazo de la empresa. Una competencia esencial debe contribuir “desproporcionadamente” al valor que perciben los clientes (no necesariamente visible o fácil de entender por ellos); debe también determinar las cualificaciones que permiten ofrecer un beneficio fundamental a los clientes.

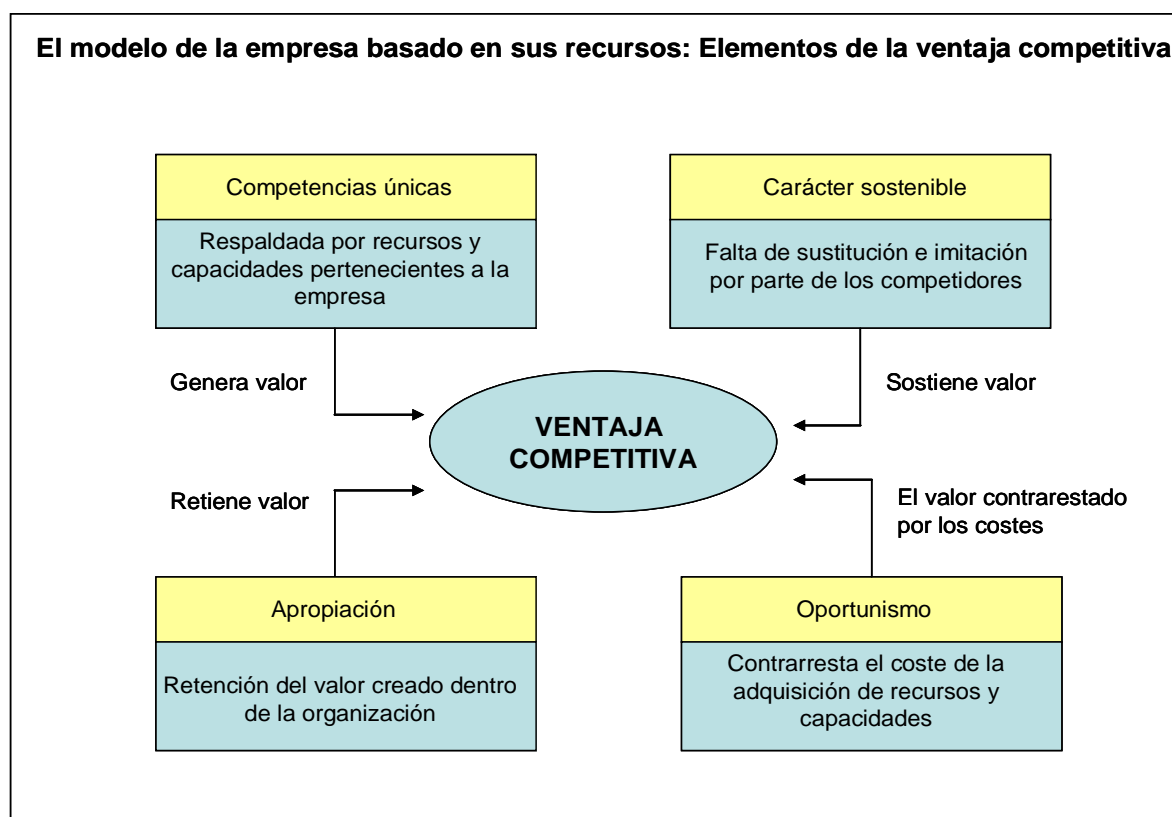
HAX y MAJLUF (1997) plantean que la noción de “competencias centrales”, para lograr la ventaja competitiva, se encuentra estrechamente relacionada con el modelo de la empresa basado en los recursos (ver figura 5.2.). Este enfoque se centra en el desarrollo de competencias únicas utilizando los recursos y capacidades de la organización y se aparta del enfoque basado en consideraciones impulsadas por el mercado. Las cuatro premisas básicas para lograr ventaja competitiva según este modelo son: (1) competencias únicas (respaldadas por recursos y capacidades pertenecientes a la organización), (2) carácter sostenible (falta de sustitución e imitación por parte de los competidores), (3) apropiación (retención del valor creado dentro de la organización) y

(4) oportunidad (los costos incurridos en adquirir los recursos y capacidades son inferiores al valor creado por ellos).

Este modelo puede tener una mejor adaptación en la institución universitaria donde su principal recurso es el docente y los conocimientos. Las competencias esenciales suponen el aprendizaje colectivo de la organización: una forma de coordinar las actividades de producción, de integrar las múltiples corrientes tecnológicas y sobre todo de organizar el trabajo y generar valor. La competencia esencial es la comunicación, participación y el compromiso profundo con el trabajo de un lado a otro de las fronteras de la organización pues compromete a las personas de muchos niveles y de muchas funciones (HAMEL y PRAHALAD, 1999).

Figura 5.2.

Elementos de la ventaja competitiva



Fuente: HAX y MAJLUF (1997)

“La competencia esencial no disminuye con el uso. A diferencia de los activos materiales que se deterioran con el tiempo, la competencia esencial se acrecienta a medida que se pone en práctica y se comparte. Pero aun así hay que alimentarla y protegerla. Las competencias constituyen el pegamento que vincula las diversas unidades de negocio a las que se dedica la corporación” (HAMEL y PRAHALAD, 1999).

PORTER (1982) plantea que toda empresa que compite posee o debe poseer una estrategia competitiva. El elemento central de cualquier estrategia consiste en crear unas ventajas competitivas permanentes. La estrategia es la evolución de la idea original con arreglo a las circunstancias continuamente cambiantes.

El contar con una estrategia competitiva genera beneficios significativos, siempre y cuando se tenga en cuenta que:

- Es un proceso de síntesis, altamente dinámico y de aprendizaje lento a lo largo del tiempo en respuesta a acontecimientos imprevisibles (MINTZBERG, 1995).
- Se hace de manera explícita para asegurar que todas las políticas estén coordinadas y dirigidas a un grupo de objetivos comunes para la empresa como proyecto. Segmentación en función de competencias clave, más no actividad agregada de las diferentes áreas funcionales de la organización que sólo acumula planes, los amalgama. En este caso la suma de los enfoques rara vez llega a ser la mejor estrategia pues no se tiene una visión integral a mediano y largo plazo (HAX y MAJLUF, 1997).
- El pensamiento se oriente hacia el largo plazo, lo que significa tener una visión de la evolución del sector y de cómo se configura. “La estrategia debe abarcar más de la realidad que está surgiendo, en la que no basta ser cada vez mejor, ya

que las organizaciones que no sepan imaginarse el futuro, no estarán ahí para disfrutarlo” (HAMEL y PRAHALAD, 1999).

- La visión de la estrategia no es un objetivo sino que debe describirse como un modo de orientarse que guía el movimiento de una empresa hacia una dirección específica, hacia el futuro “reconociendo las oportunidades de mañana” (PRAHALAD, 1993).
- Conseguir el liderazgo en el sector implica ser capaz de regenerar las estrategias esenciales de la organización y de cómo ser diferente, es decir, cómo conseguir agregar más valor a los productos o servicios que ofrecen a sus clientes y proveedores con relación a los que ofrecen sus competidores (OHMAE, 1997).
- Si la visión es realista y apela tanto a las emociones como a la inteligencia, a la creatividad y sabiduría de las personas, puede integrar y orientar a una organización y debe suscitar unos niveles extraordinarios de compromiso intelectual y emocional de todos que garantice la coherencia y la constancia.
- Hay que considerar la dinámica del cambio y de los ciclos de vida de los negocios que cada vez son más cortos y de los nichos de mercado que adquieren perfiles poco claros y se angostan (PORTER, 1987).
- Muchas personas en la universidad deben estar persuadidas que hay una urgente necesidad de hacer algunos cambios (KELLER, 1999) y que se exige un compromiso total con un acuerdo dentro de la organización.

- Se tenga informado al staff de profesores e investigadores acerca de los nuevos requerimientos del mundo laboral y de la sociedad, de los requerimientos de las nuevas tecnologías de la información y de los cambios que se producen en la sociedad del conocimiento.

5.7. LA ESTRATEGIA COMPETITIVA Y LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Son muy escasas las universidades que han elaborado un plan estratégico, aunque cada vez se observa un número creciente de universidades que se han visto urgidas a iniciar un proceso de planificación estratégica que les conduzca a explicitar metas u objetivos, valores y elecciones (apuestas de futuro) de manera clara, ya sea por la imperiosa necesidad “de estar a la moda” o por considerar como necesaria la puesta en práctica de una dirección estratégica que coadyuve a una gestión con mejores niveles de eficiencia y que las haga más competitivas para gestionar y gobernar adecuadamente las universidades.

Para muchas universidades definir la estrategia ha significado poner en marcha la actividad de planificación, una vez al año, para dar cumplimiento a un trámite de carácter legal, estatutario o reglamentario, a través de un oneroso trabajo burocrático. Al realizar esta actividad se ha pretendido, de alguna manera, establecer un mecanismo de planificación y control de operaciones y un sustento que fundamente, interna y externamente, la información de tipo presupuestal.

Es frecuente encontrar que las universidades realizan una planificación acumulativa ya que definen sus estrategias a partir de las actividades que surgen desde cada una de sus áreas funcionales y tratan de amalgamarlas sin más intención que la recopilación de acciones que se deben desarrollar en el corto plazo, más o menos sistematizada, sin una visión única y extensiva del futuro.

Pero, ¿por qué es difícil realizar una dirección estratégica en una organización universitaria? MINTZBERG (1991), refiriéndose a la formulación de estrategias en las universidades dice que “es comúnmente asumido que las estrategias se formulan antes de ser puestas en práctica, que la planificación es el proceso central de la formulación y que las estructuras tienen que diseñarse para poner en práctica estas estrategias. Por lo menos eso es lo que se lee en la bibliografía convencional sobre dirección estratégica. En las organizaciones profesionales, como son las universidades, estos imperativos contradicen completamente lo que sucede realmente, llevando a la conclusión de que o bien tales organizaciones no tienen claro cómo hacer las estrategias o bien los que redactan las estrategias no tienen claro cómo tienen que funcionar las organizaciones profesionales”.

Para conducir a la organización universitaria en la perspectiva de la dirección estratégica se deben tener en cuenta las características de este tipo de estructuras organizativas, siendo una de las más importantes aquella referida al poder que tienen los profesionales que se encuentra en el núcleo de operaciones y que se asienta en la autonomía, en el conocimiento, en el individualismo y en el poco interés por la gestión institucional que los caracteriza.

5.8. LA CULTURA ORGANIZACIONAL EN LA UNIVERSIDAD

Si para cualquier empresa la cultura empresarial es un elemento clave para desarrollar organizaciones competitivas que puedan manejar el cambio al que se encuentran sometidas, para la gestión de la institución universitaria se convierte en una demanda de primera prioridad precisamente por la misión que les toca cumplir en la sociedad.

“La razón de la existencia de la universidad, en el largo plazo, es permitir que los hombres y mujeres aprendan, se informen, hagan investigación y logren reconocer en su prójimo el derecho a las mismas condiciones de vida, sin distinción de creencias o de estatus. Estos objetivos de orden ético y social y la manera de cumplirlos son siempre difíciles y delicados de inculcar. Sin embargo, si ellos no se interiorizan durante la vida universitaria, al mismo tiempo que se desarrollan nuevas competencias y habilidades, el nuevo orden social corre el riesgo de ser frágil y ciertamente irresponsable, aunque técnicamente sea muy competente” (NEAVE, 1988).

Es pues la autonomía, la libertad y la independencia de los profesionales en una organización universitaria (como se vio anteriormente) las que podrían constituirse en uno de los principales obstáculos para la creación, refuerzo y desarrollo de la cultura organizacional.

Las universidades deberían comprometer a sus trabajadores (docentes y no docentes) en un claro y decidido reconocimiento de los valores y creencias institucionales generando un amplio común denominador. Esta “culturización” debería permitir la gran coalición entre los docentes y la universidad a través de la creación y reforzamiento de los comportamientos de identificación y lealtad hacia ella.

Comportamientos autónomos, sin sustento en los valores y creencias, se convierten en una fuerza negativa para gestionar la parte medular de la institución: la academia y la investigación.

- Las universidades sobresalientes dependen, en gran medida, de la creación, por parte de sus líderes, de una cultura universitaria en la que la visión, la filosofía de la institución y las estrategias pueden ser puestas en práctica por los docentes y administrativos que piensan independientemente y que toman iniciativas.
- El adoctrinamiento es un aspecto clave, ya que la cultura e ideología de la institución requieren una fuerte lealtad a su causa. Se busca que los profesores (y el personal administrativo) participen del espíritu de la universidad (reflejado en sus documentos fundacionales), ya que aquéllos tendrán autonomía para actuar y libertad de cátedra para exponer sus “propias ideas” (que deberían coincidir con las de la institución).
- En un futuro, y en la medida en que el adoctrinamiento desplace a la preparación como principal parámetro de diseño, la estructura podría adoptar la forma de una “organización misionera” donde los miembros comparten una fuerte ideología, permitiendo una gran descentralización hacia cada individuo.

En conclusión, como resumen de lo expuesto en las páginas anteriores, parece evidente que las organizaciones contemporáneas, entre las que se encuentran las universidades, deben ser competitivas para responder a los retos del entorno y a las demandas que provienen de él. Las organizaciones universitarias también deben asumir el reto de la competitividad (ser competitivas) si quieren cumplir con su misión y dar respuesta a las exigencias que les plantea la sociedad, lo cual (en ocasiones) supone un problema, ya que en la organización universitaria muchas veces se aprecia un gran desconocimiento

interno de sus propias estructuras. La Universidad se presenta como un conjunto de islas que responden de muchas maneras a la misión y a los objetivos institucionales; la estrategia es una respuesta asumida con poco convencimiento por lo que se convierte en innecesaria y poco flexible; las estrategias no comprometen a las personas, ni son adaptadas y estructuradas a los cambios de la organización universitaria, quedándose en meros esquemas.

CAPÍTULO 6

La Gestión Universitaria

A pesar de todo lo reflejado en el capítulo anterior, lo cierto es que, como en cualquier otra organización, la Universidad entendida como tal, es gestionada por sus órganos de gobierno con el fin de alcanzar unos objetivos propuestos de antemano. Sea ésta de naturaleza pública o privada, esa gestión para por la organización de sus recursos humanos y financieros y, sólo en algunos casos, se basa en una orientación al marketing que va más allá de meras campañas de publicidad promocionales en los medios de comunicación.

A lo largo de las próximas páginas meditaremos acerca de la gestión financiera y de marketing en las universidades, pero antes realizaremos un repaso por la literatura sobre gestión universitaria, que nos sirva de marco de referencia para nuestras reflexiones posteriores.

6.1 PRINCIPALES ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN UNIVERSITARIA

La investigación académica sobre la gestión universitaria ha desarrollado marcos conceptuales y propuesto herramientas que contribuyen al manejo de la institución universitaria.

Los esfuerzos de la academia se pueden resumir en tres enfoques generales sobre la gestión universitaria.

El primero de corte más bien tradicional, en el sentido no peyorativo de la palabra, considera que la gestión universitaria debe ser una respuesta puntual a las exigencias de tipo administrativo, pero no a las demandas específicas que surgen de la sociedad. Lo importante, y casi exclusivo y excluyente, es que pueda seguir desempeñando su rol fundamental de creadora de conocimientos, formadora de profesionales y divulgadora del conocimiento. Desde este comportamiento reactivo no se admite una gestión integral que responda a las variaciones que se dan en el entorno y que de alguna manera puedan condicionar la gestión de la institución. La existencia de la institución universitaria a lo largo de los siglos avala esta propuesta. Los cambios que se realizan son pequeños ajustes que no deben cuestionar la gestión de la institución.

Los otros dos enfoques tienen como premisa común el que las transformaciones que se dan en la sociedad exigen de la gestión universitaria cambios significativos que les permitan seguir respondiendo a su misión. El primero de ellos reconoce que la institución universitaria no puede estar al margen de los acontecimientos que suceden en su entorno sino que, más bien, debe conocerlos, entenderlos, interpretarlos y enfrentarse a ellos. Esto implica una actitud eminentemente proactiva, de mayor apertura en su visión, que lleva a asumir estratégicamente los cambios y a poner en juego las teorías e instrumentos de la gestión contemporánea de manera que la institución se oriente al medio y largo plazo y sea competente.

Finalmente el último enfoque, más radical, considera que la organización universitaria debe reingenierizar su gestión, diseñándola de manera similar a las empresas eficientes. Debe asumir el comportamiento y las características empresariales para superar todas aquellas anomalías que frenan su actuación y así poder responder, con altos niveles de

eficiencia y eficacia, a las demandas del entorno. Sólo así, la institución universitaria será capaz de manejar los retos contemporáneos que la sociedad demanda.

Siguiendo de nuevo los textos de MINDRENAU SILVA, J. E. (2000), en este capítulo se recogen las principales reflexiones de la investigación académica sobre el comportamiento de la gestión universitaria frente al impacto de los cambios, sobre los entornos general y específico de esta organización, sobre la relación de las universidades y el desarrollo regional, sobre las universidades emprendedoras como respuesta activa a los fuertes retos del entorno, la globalización y sobre lo que se podría llamar la revolución institucional.

6.2. EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS DEL AMBIENTE EN LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES.

Una característica de las universidades es que son complejos sistemas adaptativos que interactúan con sus entornos y que esta interacción es esencial para que las organizaciones tengan un desarrollo sostenido, así lo afirman autores como KAST y ROSENZWEIG (1985) y DAFT y STEERS (1986).

Esto quiere decir que ninguna organización puede prescindir de las situaciones que van configurando o conformando los distintos entornos donde les corresponde actuar.

Según ROBBINS (1983) y MINTZBERG (1995) el entorno de una organización puede definirse como un conjunto de instituciones y factores que son externos a la misma y que pueden tener un impacto sobre ella. Algunas veces la organización puede, a través de su estrategia, afectar ese entorno o escoger un entorno diferente para desarrollar sus actividades. Sin embargo, la frontera que separa la organización del entorno no está, por lo general, claramente definida.

Los aportes de CARACA, HIETOR y SANTOS (1997) y SANYAL (1995), muy relacionados con los planteamientos de MINTZBERG (1995), precisan más el concepto de entorno cuando distinguen entre el entorno general y el entorno específico de una organización.

Para ellos el entorno general es el que está formado por un conjunto de agentes y factores que causan un impacto homogéneo, no siendo crítico para la supervivencia de ninguna de las organizaciones (nivel de crecimiento económico del país, nivel cultural de la población). El entorno específico es el que está formado por el conjunto de elementos o agentes que afectan directamente la capacidad de la organización para alcanzar sus metas y para sobrevivir. Lo específico del entorno de una organización está compuesto, en cada momento del tiempo y en cada lugar, por todos los factores y grupos externos que son críticos para el éxito de la organización.

Los entornos específicos de las universidades presentan unas características comunes y evolutivas para cada una de ellas (SANYAL, 1995). Sin embargo, cada universidad, dependiendo de su actividad, de su contexto histórico y de su estrategia se enfrenta con un entorno específico que puede afectar a su organización, tener un fuerte impacto en los resultados de su gestión y en sus éxitos.

La relación de la universidad con el entorno es un tema de la mayor prioridad. BRICAL (1999) lo aborda y cuestiona con suficiente claridad. Precisa que, como sucede con cualquier institución social, la universidad difícilmente puede concebirse al margen de la sociedad. Por un lado, la universidad debe atender las demandas que le exige la sociedad, a riesgo de perder legitimidad y hasta los recursos económicos para su subsistencia. Pero, curiosamente, por otro lado, la sociedad depende en sus ambiciones, en su eficacia y en la racionalidad, de sus propias decisiones, del grado de excelencia de sus centros de enseñanza superior y de investigación. Se presenta esa curiosa

interacción entre las partes, con exigencias y subordinaciones de ambos lados, pero de ninguna manera la prescindencia de una de ellas.

Siguiendo con este discurso se puede observar que los verdaderos problemas aparecen cuando se comienzan a concretar y aplicar estas ideas a la realidad de nuestros días. BRICAL (1999) parece acertar cuando, por ejemplo, dice que: “En la actualidad una parte importante de nuestra organización social y económica ha adoptado el 'mercado' como forma de regulación (...) Sin embargo, ese 'mercado' tiene un carácter disolvente de ciertas estructuras: las barreras, los privilegios, los monopolios -sólo los legales- y cualquier tipo de aislamiento puede ser barrido satisfactoriamente cuando soplan los vientos de las relaciones de la competencia. Pero esta acción demoledora, como es automática, actúa de forma indiscriminada. La vinculación directa de las diferentes actividades sociales a su lógica destruye formas de integración y de cohesión de algunas de estas actividades que, mediante su coordinación, pueden proteger determinados intereses colectivos”.

La afirmación de BRICAL (1999) precisa muy claramente la situación en la que viven las universidades contemporáneas. Es imposible pensar que las organizaciones que se sienten afectadas por este entorno podrían prescindir o manejarse al margen de sus influencias. La realidad demuestra que las organizaciones (la institución universitaria) se ven involucradas, a tal punto, que deben considerar seriamente su capacidad de responder adecuadamente a estas situaciones. Deben ser capaces de organizar el cambio, lo que implica decidir y elegir de acuerdo con las acciones estratégicas que se hayan planteado y no sentirse conminadas a deambular sin rumbo frente a las exigencias de la sociedad.

Las universidades han contribuido tradicionalmente al desarrollo de los países formando profesionales y siendo el centro de creación y transferencia de conocimientos por excelencia. Han sido llamadas a colaborar en el desarrollo territorial más allá de la

simple creación de tecnología y la entrega de títulos. Recientemente se ha considerado a la institución universitaria como un activo estratégico de primer orden. BRUGUÉ y SUBIRATS (2000) y SOLÉ (1999) así lo plantean.

La sociedad reclama de la universidad una contribución más allá de lo convencional. Le exige su aportación al desarrollo regional como agente del espacio de soporte regional y como agente eficaz en la mejora de la organización del territorio. En cualquier proceso de desarrollo territorial o en cualquier decisión de localización de inversiones lo que distingue actualmente a unos territorios de otros es, precisamente, la capacidad de las personas para generar ideas, para desarrollar conocimientos; la principal palanca de creación de riqueza es el saber. Y en ese terreno las universidades son exigidas a jugar un papel privilegiado frente a cualquier otro tipo de organización. Frente a las demandas del entorno que la nueva sociedad va configurando, los investigadores preocupados por el quehacer universitario han presentado sus planteamientos en documentos y espacios de debate.

CLARK (1997), ampliamente conocido por sus investigaciones sobre la institución universitaria, se acerca al centro del cuestionamiento cuando analiza la necesidad de que se creen universidades emprendedoras que respondan activamente a los fuertes retos del entorno. En los años noventa CLARK (1997) realizó una investigación en cinco universidades europeas sobre la creación de universidades emprendedoras. El estudio lo estructura alrededor de cinco hipótesis centrales: un núcleo directivo reforzado, una periferia desarrollada y mejorada, una base de financiamiento diversificado, un centro académico estimulado y una cultura emprendedora. Al final del trabajo hizo una serie de cuestionamientos destacando este: ¿por qué las universidades alrededor del mundo parecen estar sometidas a una presión creciente por transformarse? La respuesta es que las universidades se encuentran frente a una situación tan amenazante que se ven impelidas a avanzar hacia una postura activa y hasta emprendedora.

Hoy se les presenta a las universidades una amenaza común: el hecho de que las exigencias del entorno se acumulan de una manera más global y rápida de la que ellas son capaces de asumir y manejar, a menos que tomen medidas para modificar su comportamiento. Este problema, cada vez más general, lo define como la "tesis del desequilibrio". Desequilibrio entre las exigencias y las respuestas en la relación entre la universidad y su medio. Pero, desgraciadamente, la institución de educación superior no puede esperar que se vuelva a una fase de estabilidad, ni puede esperar tampoco que se reestablezca una nueva fase de equilibrio. Las universidades han entrado en una época de convulsión que aún no tiene un final a la vista.

SANYAL realiza una investigación en 1995 de grandes dimensiones, que aporta muchas luces sobre el impacto del entorno en la gestión de las universidades. El objetivo central de su investigación fue conocer la efectividad gerencial de las instituciones de educación superior frente a las nuevas demandas que se les presentaban.

Para lograr su cometido se apoyó en varios componentes que le permitieron enriquecer el debate sobre el tema. El desarrollo del tema se sustentó en la información base sobre los cambios que ocurrieron en la gestión de las universidades de varios países entre los años 1989-1994; en el estudio de casos concretos que le permitieron identificar los factores y las estrategias asociados con el éxito de la innovación y el cambio, así como los obstáculos que se debieron superar; y en los talleres de entrenamiento sobre el *management* universitario que le descubrieron opiniones fundamentadas respecto a los procedimientos de la gestión.

El resultado del análisis de este conjunto de actividades planteó las siguientes conclusiones:

- Los entornos externos de las instituciones de educación superior han cambiado muy rápidamente y la adaptación de las instituciones a ellos ha sido sumamente

lenta. Sin embargo, hoy es generalmente aceptado que la gestión eficiente es crítica para el éxito y la reputación de las universidades.

- En esta época de rápidos cambios económicos, sociales y tecnológicos, la buena gestión debe involucrarse en el cambio. La reforma gerencial educativa es un proceso continuo e integrado. La gestión de los cambios en la administración, en los métodos educativos, en el staff, en la investigación, en los espacios y equipamiento están necesariamente interconectados y constituyen un proceso acumulativo de ajuste. Este proceso debe llevarse a cabo a través de un esfuerzo conjunto, proactivo de académicos y gerentes profesionales.
- La gestión en las diferentes áreas específicas de la universidad requiere de mecanismos de coordinación, control y responsabilidad social y de la experiencia profesional específica.

SANYAL (1995) sintetiza de esta manera los principales puntos en los que se debe apoyar una gestión universitaria que quiera interactuar con efectividad frente al entorno. La gestión de los cambios es un proceso acumulativo que requiere de la coordinación, la responsabilidad social y el profesionalismo de todos los que se sienten comprometidos con el quehacer universitario.

Los aportes de SANYAL (1995) y de BUSTAMANTE (1998) enmarcan el debate sobre la problemática del entorno y las modificaciones que éste ha generado en las organizaciones. Los cuestionamientos son de una clara aplicación a la gestión de las organizaciones universitarias. Hoy día no es posible que la institución universitaria se mantenga al margen; es necesario que asuma una respuesta preactiva y decidida.

Por otro lado WOOT (1999) especifica los ámbitos en los que las universidades deben manejar retos significativos: la educación de masas y la calidad, el reforzamiento de la

dimensión internacional, los nuevos roles de cooperación entre la universidad y la empresa, las nuevas demandas del aprendizaje continuo y a distancia, las estrategias de puesta al día de la educación de adultos, entre otros.

CLARK (1997) precisa que las universidades deben centrarse en un nivel de respuesta en cuatro áreas específicas:

- Hay más estudiantes y cada vez más diferentes que quieren acceder a la enseñanza superior (enseñanza de larga vida, de elite, frente a una de masas) que sobrepasa las capacidades de respuesta.
- Se exigen más titulados universitarios para puestos de trabajo altamente especializados; los alumnos esperan que los programas les garanticen “ocupación” y éxito profesional. Los estudiantes necesitan reciclarse a lo largo de su carrera profesional.
- Los financiadores esperan más de las universidades; no se dará soporte a la enseñanza de masas, como sí a la educación de elites. La inversión que realicen las empresas en la formación de sus trabajadores implicara una fuerte presión sobre los resultados esperados. Los costos por el aumento de estudiantes y el crecimiento del conocimiento han crecido enormemente.
- Lo más importante: el conocimiento excede los recursos existentes. Ni la universidad ni el sistema universitario pueden controlar la expansión del conocimiento, la especialización y la reconfiguración, pues son sus autopropulsores.

Estas demandas claramente explicitadas son avaladas en el informe de la UNESCO (1995) y (1996) (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI) donde

se menciona que en el mundo los recursos cognoscitivos, como factor de desarrollo, tendrán cada día más importancia que los recursos materiales y por tanto, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior. En la sociedad actual no se transmitirán tan sólo los contenidos cognitivos sino también actitudes tales como la habilidad para trabajar en grupo, la capacidad para tomar decisiones y asumir riesgos, el sentido de la responsabilidad. Es decir serán de importancia capital los cuatro mandamientos citados en el informe DELORS (UNESCO, 1996): “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”.

Existen, pues, abundantes argumentos que llevan a concluir que las universidades deben redefinir su política universitaria y redefinir sus mecanismos de dirección y gestión para que sean ágiles, transparentes y, sobre todo, eficaces.

Este hecho llevará a una extraordinaria diversificación de tipos de organizaciones y de ramas universitarias y a un incremento en la complejidad del entorno universitario. Por otro lado, la restricción de fondos, el rápido desarrollo de la tecnología y la dificultad de coordinar las actividades de la universidad llevarán a un incremento en la incertidumbre y a un entorno de la universidad cada vez más dinámico que le va a demandar un cambio en su manera de actuar.

PUYOL (2000) reflexiona sobre el futuro de la universidad y plantea que se deberá educar en la versatilidad porque los procesos en los que la sociedad está inmersa y la rapidez con que cambia requieren de personalidades plásticas, flexibles y no simplemente provistas de una competencia técnica propia del especialista. Porque el aprendizaje de por vida será la norma ya que la mayor parte de los conocimientos adquiridos por una persona al inicio de su vida profesional estarán obsoletos al final de su carrera; porque en la nueva naturaleza del trabajo la transacción de conocimientos cobrará cada vez una importancia mayor; porque cada vez más el trabajar será aprender, producir y transmitir conocimientos; porque será preciso acortar la formación

inicial para incorporarse rápidamente al mercado de trabajo, pero continuando el aprendizaje según los requerimientos cambiantes de dicho mercado.

Se inicia así una cierta carrera por tener la universidad de mejor calidad. Se entiende que el desarrollo regional puede verse condicionado por estas verdaderas “fábricas” de capital humano; y si se avanza por la vía de la especialización de las universidades será normal que unas universidades compitan por la creación de conocimiento nuevo y otras por la mejor transmisión de esos conocimientos. No habrá en el futuro razón alguna que aconseje la homogeneidad sustancial del sistema universitario. La creciente integración internacional de la enseñanza superior estará determinando una diversificación institucional que señale diferencias de calidad y prestigio entre instituciones formalmente iguales. Algunos creen que ese fenómeno se extenderá y que sólo una veintena de universidades podrán ser líderes en el ámbito mundial.

Recursos y talentos se agruparán en torno a esas instituciones, mientras que el resto limitará sus objetivos a tareas específicamente nacionales o regionales. Los *rankings* que reflejen los méritos de las universidades van a ser habituales en el siglo que empieza y la evaluación de la calidad va a ser universal.

PUYOL (2000) menciona que la función económica de formar los técnicos y profesionales que necesitan las empresas y las administraciones públicas, así como la función de crear conocimiento nuevo tienen un valor de mercado y responden a una demanda solvente y por tanto, no pueden ser despreciadas. Pero, así mismo y con la misma importancia, deben coexistir con la difusión del conocimiento científico, filosófico y artístico. Esa coexistencia origina tensiones, pero es inevitable.

6.3. EL REDISEÑO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

Tal y como muestra la Tesis Doctoral de MINDREAU SLAVA, J. E. (2000) que citamos a continuación, la institución universitaria, al igual que muchas otras organizaciones de otros sectores de actividad, está sufriendo una transformación importante en su forma de organización tradicional que no es posible ignorar. Su forma actual debe, necesariamente, adaptarse a las nuevas exigencias.

BRICAL (2000) en el “Informe Universidad 2000” plantea que la universidad se debe dirigir y administrar como una organización de servicios de educación, investigación y otros servicios orientados a la comunidad académica y a la propia sociedad de referencia de cada universidad. Esto implica una modificación en su estrategia, en su gobierno; una innovación en la prestación de sus servicios y en su diseño; la alteración de sus estructuras y procesos; la renovación de las competencias y habilidades necesarias en el personal; la búsqueda de recursos y la priorizada asignación de los mismos.

Las universidades, como todas las organizaciones que actúan dentro de esta sociedad convulsionada, tienen necesariamente que adaptarse al cambio. BRUGUÉ y SUBIRATS (2000), reforzando la línea de investigación de SANYAL (1995), afirman que las universidades se enfrentan a una gama de retos significativos, como los que se han mencionado, pero frente a los cuales, probablemente, se ha alcanzado, en cierta medida, un notable grado de acuerdo, pero ante los cuales no parece haberse diseñado una respuesta convincente.

Ante tal estado de las cosas y cuestionamientos no resulta extraño que proliferen reformas de todo tipo en los sistemas universitarios. Estas reformas suelen concentrarse en algunos temas: qué tienen que hacer las universidades, quién tiene que decidir lo que

hay que hacer, cómo se tienen que relacionar los diferentes sectores implicados en el gobierno y en el funcionamiento de estas universidades.

WOOT (1999) considera que el cambio en las universidades es lento y dificultoso por la mentalidad de sus actores y la cultura organizacional. Por siglos la universidad ha estado orientada a la “producción”: producción de conocimiento y producción de diplomas. No ha escuchado demasiado a sus “clientes”: los estudiantes, los alumnos, las familias y los empleadores. Hoy tiene que escucharse y escuchar, preguntar y aceptar una permanente confrontación con el mundo exterior; debe ensanchar sus perspectivas y abrirse al entorno y sus transformaciones para construir y desarrollar una mayor diferenciación. La propuesta concreta de WOOT es que el cambio es un proceso complejo que tiene que ser manejado y que requiere una activa participación de los actores y para ello propone unos prerrequisitos:

- Presionar por el cambio y no esperar hasta que la crisis hunda a la universidad, crear una presión real a través de la satisfacción del cliente, del *benchmarking*, del control de los resultados claves.
- Proponer una clara visión compartida que indique el futuro que se quiere y las ideas clave de la universidad.
- Tener capacidad para cambiar la estrategia y la estructura pues son prerrequisitos para el éxito, la gente debe ser enriquecida y estar motivada para participar activamente en el proceso de cambio.
- Estar capacitados para dar los primeros pasos, programar acciones específicas, donde todos participen.

Para él los nuevos tiempos requieren el arte de un gobierno fino (que no es otra cosa que la capacidad para distinguir entre lo que es extraordinario y lo que es imposible) que en una organización universitaria se traduce por el arte de establecer un adecuado balance entre los talentos del personal y los métodos de gestión profesional; entre la “demasiada” centralización y la “limitada” descentralización; entre confrontar las diferencias y manejar los conflictos internos con madurez (como adultos); entre manejar la diferenciación y la integración; entre la autoridad personal y la gestión basada en los métodos de participación.

CALLEJA (1990) ha conectado extremos alejados y ha sintetizado lo disperso en una configuración con sentido. Plantea que la universidad es una institución importante y necesaria para la sociedad pero que necesita, perentoriamente, un tratamiento enérgico. Así como otras instituciones y organizaciones se han transformado para adaptarse, en cada momento, a su objeto social y su función, muchas universidades no han encontrado todavía la referencia para su transformación. Quizá porque no quieren dejar de ser nada de lo que han sido, tienen dificultades para acercarse a lo que tienen que ser. No han sabido transformarse y adaptarse en función a los nuevos requerimientos y referentes. El planteamiento que propone radica en el entendimiento de su mercado y la base conceptual para configurar su producto.

Para CALLEJA (1990) la universidad debe ser socialmente eficaz y la eficacia está estrechamente relacionada con la libertad. Sólo se es eficaz cuando se puede decidir y se decide bien. Una universidad que no tenga soberanía para decidir su ser y su estar no tiene posibilidades de ser eficaz. Una universidad que no puede ser eficaz ni tiene líderes, ni puede generarlos. Y, en fin, una universidad que no puede formar líderes apenas merece el nombre que lleva; no es una auténtica universidad.

Con el transcurrir del tiempo la universidad ha perdido campo de juego que haga posible un progreso real y mantenido de la sociedad a pesar de vivir en una época

conducida por el conocimiento y su influencia en la actividad económica. Hay universidades estrella que son paradigmas de excelencia y a las que algunas pretenden imitar en lo posible; pero hay otras que ni siquiera consiguen imitar lo bueno.

Uno de los puntos neurálgicos del rediseño de la gestión en las universidades es el de la cultura. La cultura, las ideas y creencias organizativas y las relaciones con la estructura son las bases del proceso de cambio. En las universidades como organizaciones complejas, al contrario de lo que puede creerse o suceder en otras organizaciones, el cambio, las ideas y finalidades nuevas, la declaración de objetivos, suelen ser poco maduras y problemáticas en el momento de iniciar un cambio importante. Las ideas utópicas suelen considerarse contraproducentes; las oportunidades no sirven como guía; las nuevas ideas organizativas no son más que experimentos simbólicos en el arte de lo posible.

Sin embargo, la institución universitaria debe trabajar en este campo sabiendo que es un trabajo duro y oneroso. Para que una idea sea asumida como creencia institucional es necesario que llegue a muchos participantes, que pueda ser relacionada con otras ideas, que sea considerada en muchos procesos y que sea interiorizada por las personas; recién, entonces, se la puede considerar como una creencia institucional pues acentúa estilos distintos. Las creencias emprendedoras de éxito, que acentúan la voluntad de cambio, pueden extenderse con el tiempo hasta cubrir mucho o toda la institución y se transforma en una nueva cultura.

Pero estas transformaciones demandan una capacidad de cambio estructurada y el desarrollo de una atmósfera interna receptiva al cambio; se necesita tiempo. Los cambios se forjan a través de un “incrementalismo acumulativo”, es decir, se hacen poco a poco (cambios parciales rápidos), de manera “experimental y adaptativa”, prefiriendo minimizar los riesgos, haciendo proyectos diferentes y no intentando un cambio estratégico de gran escala.

CLARK (1997) afina más su pensamiento de universidad emprendedora y propone, de manera muy concreta, que solamente un reajuste organizativo global, con elementos distinguibles, puede poner en marcha un nuevo estilo fuertemente activo. Considera que es necesario reforzar el núcleo directivo de las universidades generando una “descentralización centralizada” donde los individuos y grupos sean considerados como responsables.

BRUGUÉ y SUBIRATS (2000) precisan cómo entienden esa dualidad: descentralización, pues el desempeño se mide a través de indicadores de rendimiento y de evaluación más que a través de procedimientos y el cumplimiento de las normas; y, simultáneamente una centralización que garantice una voluntad de asegurar ciertas direcciones prioritarias en la formación e investigación y la homogenización de parámetros de comparación y medición, fijación de objetivos claros, coherencia entre incentivos y objetivos.

Fundamentalmente el liderazgo se convierte en el punto que debe ser agudamente sensible al cambio. Se requiere crear un liderazgo colectivo a nivel superior, con un liderazgo complementario en los otros niveles (PETIGREW y WHIPP, 1991). Tal y como dice LEONARD-BARTON (1995) *“las capacidades crecen mediante las acciones de los miembros de la organización, gracias a los comportamientos de los empleados en todos los niveles organizativos”*.

La estructura de las universidades es atípica. Lo es porque coexisten áreas ampliamente divergentes, donde la actividad emprendedora se distribuye de manera desigual y por tanto el cambio no se acepta o se hace más difícil. Esta situación puede llevar a una “esquizofrenia organizacional” (CLARK, 1997) donde una parte puede ser más emprendedora y la otra parte tradicional. Ciertamente una universidad que logre la integración de estos contrarios puede ofrecer y lograr mucho. Sin embargo este cambio

radical no es tan fácil, ni siquiera en las instituciones especializadas. Hay que lograr que las unidades tradicionales encuentren que es valioso, educativa y económicamente, convertirse en una unidad básica más emprendedora.

CLARK (*ob. cit.*) plantea que la universidad emprendedora debe construir las llamadas “nuevas periferias” que no son otra cosa que unidades administrativas de actuación exterior que promueven la investigación, la asesoría y la formación. Se genera así una estructura dual de unidades básicas en las que los departamentos tradicionales se complementan con centros relacionados con el mundo exterior. La intención es ampliar, atravesar y desdibujar las fronteras de la universidad, determinando de manera decisiva el carácter de una universidad de largo plazo que pueden crear nuevas competencias cercanas a una útil solución de problemas; que puede generar ingresos que ayuden a diversificar el financiamiento y que puede dar respuesta a los esfuerzos interdisciplinarios. Una base financiera de múltiples vías mejora la capacidad de manejo de las subvenciones y la redistribución. Lo importante es que la toma de decisiones, para la creación de las nuevas periferias se base siempre en valores educativos.

Para VAN VUGHT (1993) las universidades han logrado sobrevivir gracias a su gran capacidad de adaptación. El milagro de la adaptación es lo que explica la fragmentación organizacional. Esta adaptación consiste en sumar y restar áreas de conocimiento y unidades relacionadas sin perturbar a las demás.

CLARK (1983) argumenta que es la constitución interna, peculiar de las universidades, lo que les permite ser flexibles y adaptarse a una amplia variedad de circunstancias y entornos, produciendo así diversidad entre las universidades y al mismo tiempo mantener una apariencia de similitud que permite reconocerlas en todas las apariencias que ellas toman.

De manera contraria CARAÇA, HIETOR y SANTOS (1997) piensan que la estructura

académica de la universidad, basada en la división de disciplinas de conocimiento y sustentada por los departamentos, por la estandarización de las capacidades y la formación de los académicos es de baja efectividad en un entorno tan dinámico. A través de esta división formal es muy difícil innovar y adaptarse a la rápida evolución del conocimiento y a los cambios de la economía.

Este tipo de estructura genera una dificultad mayor cuando la universidad debe desarrollar nuevos programas de educación y nuevos programas de investigación donde la interdisciplinariedad, la cooperación y el conjunto de los recursos de muchos departamentos es fundamental. Este es uno de los problemas centrales de la universidad moderna. La solución organizacional para este problema, probablemente, sería reorganizar la misma fundación de la organización de la universidad.

SANYAL (1995) utilizó en su investigación el estudio de las políticas generales que las universidades habían adoptado frente a las demandas del entorno externo, como criterio eje. A partir de este estudio de las políticas legó a reconocer cuatro formas fundamentales de diseño de organización universitaria:

- Instituciones autorreguladas y con responsabilidad social propia, que son las instituciones más abiertas al impacto exterior y que poseen un alto grado de autonomía y de responsabilidad social. Estas universidades responden, fundamentalmente, a los incentivos del mercado, a las suaves regulaciones del aparato estatal y a unos alineamientos de evaluación de la responsabilidad social. Son por lo general instituciones públicas y privadas altamente diversificadas, orientadas al mercado, con un sistema administrativo autónomo, una penetrante cultura de gestión, un gobierno con una fuerte dirección, un control con indicadores de desempeño, con asociaciones universitarias descentralizadas que valoran la relación con los fondos, con uso de redes de computación intenso y sistemas de información compartida. Mantienen un control institucional ejercido

a través de una voluntaria acreditación y evaluación de procedimientos por comisiones externas de pares. La evaluación comparativa interinstitucional y el énfasis en una auditoria de la calidad son distintivos de este tipo de organizaciones universitarias.

- Instituciones de autorregulación en transición, que son aquellas donde los gobiernos siempre decretan una política de cambio hacia un tipo de sistema que se caracteriza por tener una cierta autorregulación y que han implementado ciertos elementos con la cooperación de las propias instituciones de educación superior. En este tipo de realidades la educación privada es muy pequeña y los sistemas estatales son altamente centralizados. La admisión y algunas otras materias son decididas a través de un extenso mecanismo parlamentario y de regulaciones.
- Instituciones de autorregulación en dificultad, que surgen como consecuencia de la expansión de la filosofía gerencial y de los métodos modernos de gestión y como necesidad de una mayor autonomía. Muchas universidades, dentro de esta categoría, tienen un control sobre sus presupuestos y tienen libertad para formular sus propios programas especializados, pero les es muy difícil ejercer una gestión eficiente y establecer las áreas prioritarias que generen un efecto multiplicador sobre el sistema. Los Estados han tratado de promulgar una legislación similar a los sistemas de educación superior más evolucionados, pero no se han generado las condiciones que les permitan a las universidades llevar a cabo una mejora de su gestión y provocar cambios totales.
- Instituciones de planificación y control centralizado, que responden a una clara situación política de los Gobiernos. Los ministerios de educación son los encargados de definir los presupuestos, la admisión de estudiantes y los derechos, los edificios y el tamaño del staff; ellos validan los cursos y el

conjunto de la estructura formal de la gestión de la universidad. Las iniciativas para mejorar la eficiencia de estas universidades vienen, usualmente, de los Gobiernos. Las excepciones que se presentan son debidas a la autonomía que el ente central les pueda haber otorgado. La extensión de este control centralizado está decreciendo en algunos países.

De modo más general se puede afirmar que las universidades deben adaptarse a una mayor complejidad y a un entorno más dinámico; que deben involucrarse en procesos de formación continuada y de aula virtual; que deben mejorar la calidad y la competitividad de sus actividades; que deben intensificar sus relaciones con el entorno, transferir tecnologías, fomentar el desarrollo territorial. Las demandas para la institución universitaria no sólo se han ampliado sino que también se han hecho más complejas; ya no sólo se limitan al ámbito interno sino que provienen de un entorno externo cada vez más exigente. Las universidades ya no pueden limitarse a sus tareas tradicionales de generar conocimientos científicos y suministrar una mano de obra de licenciados profesionalmente capacitados.

La cultura organizativa universitaria se caracteriza por una ausencia de prestación de servicios competitivos, una carencia de priorización en la gestión, una toma de decisiones basada en el consenso (que la hace muy costosa y poco ágil), una desvinculación entre las unidades y los órganos de gobierno central, un personal poco identificado con la institución y una ausencia de incentivos que no favorece a la gestión del conocimiento ni a la captación de recursos externos.

El modelo de estructura organizativa de las universidades es insatisfactorio por su rigidez. Se caracteriza por una ausencia de flexibilidad que es útil para gestionar la rutina, pero no el cambio y la innovación. Este tipo de estructura no incentiva la multidisciplinariedad y presenta una escasa ligazón entre los elementos que la

componen, lo que implica una lenta toma de decisiones y un gran esfuerzo para conseguir consensos.

CLARK (1997) considera que la estructura universitaria se siente colapsada debido a que el proceso de toma de decisiones es sumamente lento pues pasa por una serie de instancias que estudian, retardan y finalmente vetan las propuestas convirtiéndose en “cuellos de botellas”. Las facultades, escuelas, departamentos cada vez más complejos y especializados tienden a convertirse en entidades separadas con privilegios específicos, legando a ser un conjunto en el que las partes tienen poco que ver las unas con las otras.

BRUGUÉ y SUBIRATS (2000) formulan su propio diagnóstico de la institución universitaria. Encuentran que el gobierno universitario se caracteriza por la incapacidad para tomar decisiones y que cuando se toma alguna decisión los resultados suelen tener un sesgo de marcado carácter personal, estamental o de alguna unidad. Reconocen que una de las mayores dolencias de la universidad es su ingobernabilidad, entendida ésta como un déficit en la capacidad de gobierno o, en otros términos, como la incapacidad para articular respuestas efectivas a los problemas, para que no acaben chocando con el muro de la inoperancia. En la institución universitaria existe un doble virus: el de la parálisis congénita (bloqueo en el que parecen encontrarse nuestras universidades a pesar de su activismo sectorial) y el de los resultados adversos (los sistemas de funcionamiento interno buscan lo contrario de lo que dicen querer conseguir).

La participación estamental y las repercusiones en las decisiones institucionales es un hecho innegable. Esta participación causa muchas veces efectos disfuncionales pues refuerzan los mecanismos de vetos y tienden a producir, por lo general, resultados conservadores. El modelo colegial en el que se apoyan muchas universidades difumina las responsabilidades individuales, las diluye. El modelo de estructura fomenta la ausencia o la dispersión de responsabilidades. La participación se articula por tareas de control, pero no por una toma de decisiones que impliquen corresponsabilidad.

Los órganos de gobierno están poco preparados y dispuestos a establecer prioridades dando ventajas a unos objetivos y reduciendo o eliminando otros. Se inclinan a adoptar líneas de continuismo y de preservación del statu quo siguiendo más los intereses de los estamentos que los intereses de la institución o de la sociedad. En oposición a las empresas de negocios en la que cada uno es conducido hacia la meta básica, en las universidades existe la ambigüedad de metas y un conflicto entre la variedad de metas que los académicos trabajan. La investigación que usualmente precede a la enseñanza y a los servicios, a menudo involucra la definición de metas individuales más que las metas definidas por la institución.

La gestión poco profesionalizada y la ausencia de formación son algunas de las disfunciones más fuertes de la gestión universitaria. Los dirigentes universitarios electos pertenecen al colectivo de profesores y en consecuencia adolecen de la formación en gestión que les exige el cargo. Se percibe un alto grado de “amateurismo” por parte del personal académico con responsabilidades en la gestión de la universidad (BRUGUÉ y SUBIRATS, 2000; VAN VUGHT, 1993).

Además se encuentran sometidos a excesivas presiones por parte de sus colegas y ven como su dedicación se ve penalizada en términos científicos; por ello es muy difícil incentivar al profesorado para conseguir que se dediquen, con intensidad y a largo plazo, a los asuntos cotidianos de la universidad más allá de aquellos específicos de su función docente o investigadora. No existe soporte profesional para gestionar la investigación y es necesario mejorar la información para la gestión.

Las innovaciones son generalmente obstaculizadas por la oposición que pueden ejercer las coaliciones negativas. En estas instituciones hay más capacidad para frenar o ejercitar el veto, que para impulsar la renovación. Existe disgregación y un descontrol de las iniciativas innovadoras.

Una de las formas de responder a las demandas de cambio ha sido a través de la constitución de entidades periféricas u organismos ad hoc (fundaciones, centros de transferencia tecnológica, escuelas de postgrado, institutos adscritos que buscan esquivar las dificultades que presenta la legislación y el gobierno universitario). Aunque estas entidades han logrado más o menos éxito, sin embargo, el gobierno universitario tiene poca incidencia en su gestión y encuentra bastante dificultad en dirigir, orientar e influir en las mismas.

Existe una deficiente interrelación con el entorno. Todas las manifestaciones anteriores repercuten en la relación con los interlocutores externos: organismos financieros, proveedores, usuarios/clientes, medios de comunicación, etc., debido a la poca capacidad de reacción de la universidad frente a las demandas externas, a la fragmentación de sus objetivos o a un cierto egoísmo corporativo que dejan entrever, debilitándose así su capacidad negociadora con estos interlocutores.

En cuanto a la dirección estratégica se puede decir que hay cuatro tipos de dificultades:

- La dificultad para definir una estrategia específica y distintiva (misión básica, líneas, objetivos, actuaciones). La composición electiva y estamental de los órganos de gobierno (integrada por muchas personas sin vocación ni formación directiva) hace que la determinación de estrategias y prioridades sea muy costosa y muchas veces imposible de determinar. Los intereses corporativos tienden a sustituir las visiones globales sobre la institución.
- La dificultad de aplicar efectivamente la estrategia definida. Si una institución consigue, con un costo elevado, la definición de una estrategia a medio término, el sistema actual de gobierno universitario no facilita la coherencia en su implantación, ni su continuidad. La implantación es más difícil cuando se trata de la asignación de recursos, el establecimiento de políticas de personal, de

inversiones, de presupuestos, de admisión. Todo ello se debe en gran medida al carácter amateur, electivo y estamental de los órganos de gobierno.

- La dificultad para evaluar los resultados de la estrategia definida y para introducir correcciones que se consideran convenientes o para hacerlas cumplir por los operadores directos (profesores, alumnos y personal administrativo).
- La dificultad para adoptar políticas de respuesta a las crisis, sobre todo aquellas que tienen que ver con la “reconversión” en períodos de cambio. Cuando las circunstancias (económicas, demográficas, tecnológicas, etc.) exigen más cambios radicales, equivalentes a lo que se podría llamar una “reconversión institucional”, la universidad está mal equipada para realizar por ella misma esta tarea. Si no se cambia o reacciona, la crisis se intensifica por falta de capacidad de respuesta y la institución va perdiendo legitimidad social, creándose un círculo vicioso.

Los avances del pensamiento teórico respecto a la gestión y al cambio organizacional plantean que para que se den cambios significativos en las organizaciones se deben presentar ciertas condiciones. Una precondition básica es que alguna fuerza del entorno produzca un quiebre en los elementos del sistema y que sea capaz de generar un flujo y crear un movimiento.

Existen otros condicionantes que ayudan a un cambio provechoso y compatible como cuando la inestabilidad externa es un estímulo necesario adicional para iniciar un cambio provechoso y compatible; o cuando las actividades propias de la organización presentan distorsiones; o cuando existe alguna presión externa; o cuando se ofrecen incentivos; o cuando la organización demuestra poseer, por tradición o por la práctica desarrollada, una capacidad de adaptación institucional frente a los cambios (BECHER y KOGAN; NORDVAL; RUTHERRFORD etc.) Estas situaciones, como es fácil de

observar, generan condiciones propicias para los cambios que se pueden producir en la institución universitaria. Cuando una organización tiene que afrontar cambios importantes, debido a las exigencias del entorno en el que se desenvuelve, se ponen en marcha diferentes estrategias y tácticas de adaptación que perfilan un modelo de organización al que se quiere llegar. Estas estrategias y tácticas se pueden ordenar según su grado de trascendencia y de contenido innovador. Un primer nivel de respuesta consiste en una cierta modificación de las mismas actividades que se están llevando a cabo hasta entonces, aumentando la intensidad de algunas de ellas o abandonando otras. Un nivel superior de respuesta se sitúa, en cambio, en aquellas estrategias adaptativas que conllevan una modificación sustancial de la estructura de la propia organización.

Pero para que estos cambios se produzcan, en cualquiera de estos dos niveles se deben respetar dos principios básicos: los cambios sólo se justifican por el valor que tienen para mejorar la capacidad de la institución en la resolución de sus problemas y, en consecuencia, los cambios no deben hacerse por razones puramente apriorísticas o ideológicas, si no son necesarios, ni han de evitarse por las mismas razones, si son técnicamente convenientes (BRICAL, 2000).

ACKOFF (1999) plantea dos hipótesis de trabajo referidas al manejo del cambio organizacional. Considera que cuando se tiene la intención de rediseñar una organización para mejorar su existencia el mecanismo que más comúnmente se aplica es el de cambiar las deficiencias o debilidades actuales. Pero este hecho de buscar liberarse de lo que uno no desea, desafortunadamente, no lleva necesariamente hacia lo que uno sí desea. Por tanto, el punto de partida para el diseño efectivo de una universidad debe ser dirigido a alcanzar lo que uno desea, no a librarse de lo que uno no quiere. La segunda hipótesis planteada por este autor considera que la mejora del desempeño de una de las partes del sistema (y la universidad es un sistema), tomada por separado, no necesariamente mejora el desempeño del sistema tomado como un todo. El desempeño de un sistema nunca es la suma de los desempeños de sus partes sino que es el producto

de sus interacciones. Desde la perspectiva de estas dos hipótesis ACKOF propone que el rediseño de una universidad debería tener como referente la idealización de la organización. Entiende por “diseño idealizado” no lo ideal o lo utópico, sino aquel modelo mejor que los diseñadores pueden concebir. Un diseño de sistema ideal no necesita ser realizable, en el sentido exacto de la palabra. Si no puede ser realizado, por lo menos se debe aproximar a su realización. Tal aproximación es el objetivo de una posterior planificación e implementación. Debe tenerse en consideración en este enfoque es que los conceptos e ideales son siempre absolutamente relativos pues están enraizados y referidos a los esquemas culturales de los ambientes de donde surgen. Esta *relativización* plantea, por tanto, que cualquier diseño idealizado puede no ser percibido como un ideal en otra cultura.

6.4. DIFERENTES MODELOS DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

BRUGUÉ y SUBIRATS (2000), proponen tres perspectivas que expresan diferentes modelos de universidad, valores y cultura que se manifiestan en:

- La universidad pública. Se la ha considerado como un organismo público más, responsable de implementar políticas específicas en educación e investigación. El modelo de organización que se proyecta es el de una burocracia jerárquica, responde a una concepción colectivista de las decisiones (responde también -y de paso- a la idea de compartir las responsabilidades, lo cual es una manera de diluirlas o disolverlas). Se espera que responda al ideal de la lealtad. Sus principales instrumentos de gestión son la legislación y el presupuesto. Últimamente los cambios en la administración pública española, en especial sobre la gestión pública, han propiciado y reforzado cambios de comportamiento en las universidades públicas. Se acepta que este modelo es demasiado rígido para la gestión de las universidades y que restringe su capacidad de responder a

los cambios en su entorno social, dejando escaso margen a la autonomía universitaria y, en cambio, propiciando ciertas formas de corporativismo (BRICAL, 2000).

- La universidad como institución cultural. Este modelo de organización universitaria pone el énfasis en la libertad académica, en las cátedras, en los departamentos, en las facultades (lugar de aprendizaje de los estudiantes) que buscan defender sus privilegios y autonomía. El ideal de este tipo de universidad sería el de la calidad académica. La autoridad descansa más en la búsqueda del prestigio, de atraer buenos estudiantes y de crear un buen entorno de investigación. Se valora más el rigor académico y la libertad de investigación que el satisfacer las demandas externas a la propia institución. Se considera que los únicos que pueden evaluar y controlar lo que está bien o está mal son los pares, los colegas; la evaluación sólo se acepta sobre la base de la credibilidad de los que ejercen de profesores que son la autoridad legítima. El papel de las autoridades académicas se limitaría a asegurar que la actividad que desarrollan se haga en las mejores condiciones materiales y financieras posibles. Los mismos académicos han ensalzado esta concepción de universidad como institución cultural independiente enfatizando la autonomía o el de reclutamiento corporativo como mecanismo de protección hacia interferencias externas.
- La universidad empresarial. Se concibe la universidad como una organización primordialmente caracterizada por su capacidad para producir servicios de investigación y de formación, a partir del modelo empresarial. La universidad se descompondría en un equipo directivo y diferentes estructuras de apoyo de carácter académico, técnico y administrativo que darían respuesta a las necesidades de los servicios que ofrece la institución. Su concepto clave: la calidad, asociada a la eficiencia (coste, rapidez, utilidad de los servicios). Se vincula su buen funcionamiento con la capacidad de crecimiento económico de

un país. Los indicadores de rendimiento y mejora de los servicios de apoyo son necesarios para conseguir un desempeño eficaz de las unidades formadoras e investigadoras. En estas universidades se controlan los indicadores y los resultados más que los procedimientos y las normas. Cuanto más claros sean los objetivos, cuanta más coherencia exista entre los incentivos y objetivos el rendimiento será más eficiente. La evaluación será una actividad central desde la perspectiva de la mejora continua, más que desde la posición tradicional de garantía (autonomía) que las instituciones públicas suelen tener.

Estos planteamientos generan una serie de tendencias contradictorias, como el conflicto entre académicos y administradores sobre la definición de indicadores de rendimiento y la concreción de los parámetros de evaluación que permitan estandarizar, cuantificar y comparar más allá del criterio de calidad auto controlada por la corporación profesional. Esto implica que las universidades transparenten más lo que hacen, sean más permeables al escrutinio externo, diferencien los roles (académico, administrador, líder), mantengan en acción los valores, modelos e ideales organizativos. La lealtad, calidad académica y de servicio y la eficiencia son estándares importantes; la simultaneidad entre liderazgo fuerte y estratégico y responsabilidades operativas que se asumen al mismo tiempo y de manera no jerárquica crean fuertes ambigüedades; la concepción ideológica de “descentralización” puede generar conflictos de permanencia y convivencia de los diferentes modelos e ideales culturales.

Quizá el diseño organizativo más “polémico” (pero no alejado de la realidad) es el de considerar a la universidad como una empresa. Dentro de estos planteamientos destacan los aportes de CALLEJA (1990) y BUSTAMANTE (1998). El modelo de diseño organizativo que utiliza el primer autor se basa en planteamientos muy sencillos, pero contundentes.

Cuando CALLEJA sugirió su esquema, basado en la idea de pensar en la universidad como empresa, se encontró con respuestas muy enfrentadas y otras entusiasmadas con su idea.

- Su primera reflexión se refiere a la definición y alcances del *management*. Para él es una ciencia práctica (desde la época de la filosofía griega se distinguió entre las ciencias que tenían como objetivo la adquisición del conocimientos puro y las otras que encaminaban al recto desempeño de la acción humana en la comunidad) con un marcado énfasis en lo ético y lo político. El saber práctico no tiene la misma exactitud que el teórico (como decía Aristóteles, no se le debe pedir demostraciones de tipo geométrico al político, ni capacidad de persuasión al matemático). El management moderno pretende abarcar un horizonte global de la praxis humana en la sociedad; une las aportaciones de la antigua sabiduría práctica a los resultados de las modernas ciencias sociales y del comportamiento. Expresada de manera muy sintética, dice, “la aportación fundamental de esta ciencia ha sido y es facilitar la acción conjunta, ordenada y coordinada de colectivos importantes de personas y grupos humanos de dedicación diferente, en el establecimiento, persecución y logro de unos objetivos comunes y corporativos” (CALLEJA, 1990). El *management*, pues, tiene un gran impacto social y ello debido a la resolución de problemas y conflictos sociales contra los que se estrellaron el subjetivismo y la parcialidad de los proyectos utópicos. El *management* ha trascendido ampliamente su originario significado empresarial. Sus planteamientos científicos y sus técnicas de aplicación se han extendido a la práctica totalidad de las actividades humanas que se realizan a través de organizaciones y corporaciones. El *management* ha saltado a colectividades de índole política o cultural, en las que siempre es preciso ordenar racionalmente unos medios para la consecución de los fines perseguidos, adquiriendo características y matices propios de cada tipo de organización, que no excluyen unas bases comunes.

- El segundo punto es su reflexión sobre su concepción de empresa. Ciertamente la empresa es la institución más típicamente moderna que mejor ha asumido los planteamientos de los tiempos nuevos y se ha adaptado a sus crisis, incluso, al posible tránsito hacia otra época que algunos llaman “postmodernidad”. Es lógico, por tanto, que las instituciones empresariales hayan constituido el terreno del que surge el management y su ámbito de aplicación más típico. El concepto de empresa ha adquirido un tinte semántico más amplio que abarca corporaciones en las que el aspecto económico incide en grados y modos muy diversos y se adapta a la naturaleza y a los fines propios de cada institución.
- El tercer planteamiento es el de la empresa universidad. El concepto de empresa con el que se relaciona la universidad incluye, como elemento esencial, el principio de su relación lógica, práctica y productiva con la sociedad. Esto es lo que justifica y asegura la supervivencia de la empresa. BUSTAMANTE (1998), continuando en esa misma línea de reflexión, se pregunta por qué las universidades no son capaces de responder a las nuevas demandas del entorno. Tiene la intuición fundamental de que la universidad puede ser distinta a lo que se conoce como tal. “Si una universidad quiere estar a la altura y responder a los retos de hoy debe parecerse más a las organizaciones empresariales del mañana que a los viejos patrones del ayer”. Para él, el concepto empresarial no es un concepto disociado de la eficacia social; todo lo contrario. Toda actividad organizada que quiera alcanzar resultados y que quiera hacerlo bajo el principio económico de emplear la menor cantidad de medios para alcanzar la mayor cantidad de fines es, llamémoslo de una manera o de otra, una empresa. Aparece así la posibilidad de referir la universidad al mercado (término que genera bastante rechazo en el mundo de la academia) entendido éste no como un lugar o un contexto operativo donde se compra o vende, sino como un sistema abierto, imperfecto, pero eficaz, de generación de informaciones y de asignación de

recursos. Si las transferencias de este sistema se pueden traducir en términos de dinero es, precisamente, porque el dinero posee una naturaleza simbólica y abstracta. En esta propuesta, afirma CALLEJA no hay nada de economicismo o de materialismo.

- Para profundizar más en su pensamiento aborda un concepto que lo sitúa en los terrenos polémicos de la empresa: “mercado de demanda”. La relación de producto-necesidad en la sociedad era más bien laxa y escasamente específica, donde se absorbía todo y la oferta disponía de casi todo. Hoy lo que ha variado es la percepción del límite de las posibilidades cuantitativas de la producción y de la diversificación cualitativa de las necesidades. El mercado es más complejo, en el que todo movimiento comporta una carga cognoscitiva considerable. Se está ante un “mercado de oferta” donde la relación producto-necesidad se establece con mucho mayor realismo y finura (esta relación no se da en todos los casos, ni siquiera en la mayoría). Sólo los productos sometidos a ese contraste y que logran salvar la prueba, tienen éxito; poseen valor económico porque se ajustan al contexto social y cultural en el que se insertan.

- Siguiendo con su lógica plantea que la transferencia de este modelo relacional a la universidad implica un adecuado tratamiento semántico del término producto. El “producto” de una universidad es el resultado de sus actividades investigadoras y docentes. El valor añadido de conocimiento y formación que genera no sirve si no responde a las necesidades reales de la sociedad o se anticipa a ellas. La articulación, por tanto, del “producto” con el “mercado” es la condición que posibilita la eficacia docente e investigadora. La adecuación debe ser crítica y dinámica: se anticipa en su preparar la satisfacción de necesidades que aun no se han concretado en demandas y puede desatender otras que considere como superficiales o éticamente menos dignas. Así pues, la universidad debe pasar por la prueba de la relación producto-necesidad. No se

puede calificar una universidad como excelente sino puede exhibir el resultado de ese contraste con las necesidades sociales y si ese resultado no la sitúa en la excelencia. Este es su emblema de garantía. Y nosotras vamos más allá en ese enfoque del concepto “producto” y la satisfacción de las “necesidades sociales o del mercado”, entendiendo que los propios alumnos universitarios son los clientes de ésta, pero también son el “producto” que las universidades “ponen en el mercado para satisfacer las necesidades de los empleadores”.

- Entendida entonces la sociedad como mercado, la universidad debe conocer profundamente a la sociedad: detectar sus necesidades, debilidades, deseos, ausencias, en el área del saber y de la educación, del progreso del conocimiento y de la formación permanente; supone comprometerse con el entendimiento de esas necesidades y desarrollar unas estrategias y unas tácticas para satisfacerlas. Esta “dimensión relacional” de la universidad va estrechamente unida a la nitidez de su autoconciencia; cada universidad debe saber quién es y qué hace, qué quiere o qué debe hacer. De ahí la perentoria necesidad de definir su producto (para lo cual lo importante, probablemente, no sea el definir el qué sino el cómo; no hay una sola forma de investigar, ni de enseñar correctamente: hay varias). Para BUSTAMANTE (1998), el mercado es la nueva denominación de la sociedad. En el mercado libre, en la medida que la sociedad acepta un producto o un servicio, cualquiera que sea su naturaleza, esa sociedad está traduciendo la importancia que presta a ese producto o servicio.
- Y es precisamente en la definición del producto donde aparece el aspecto de la diferenciación, inseparable de cualquier actividad empresarial y especialmente necesario en el campo de la educación. Si toda corporación debe cultivar su idiosincrasia, su cultura de empresa, la empresa-universidad presenta una densidad humana e intelectual tan alta que “el espíritu de la organización” constituye en ella un elemento decisivo. Tal exigencia no responde a un

superficial prurito de originalidad, sino a un hondo requerimiento de autenticidad. A su realidad diferenciada corresponde una imagen corporativa. Para entrar en el mercado se requiere la “marca” y la “imagen de la marca”. La identificación de una universidad con unos principios, criterios, métodos, sistemas, estilos y personalidad es condición indispensable para que esa institución pueda calificarse de excelente. Si no es diferente, si no es en cierto modo exclusiva, no puede ser excelente. La excelencia buscada desde la igualdad es apariencia superficial; en este caso, sólo puede venir de aditamentos y complementos no esenciales a la educación, lo cual es más cosmética y artificialidad que esencia y contenido. Todas las universidades internacionalmente conocidas por su excelencia se centran en sus “ventajas competitivas” y operan sobre la base de un sello distintivo: la “imagen de marca”. No pretenden destacar en todo a la vez sino que insisten en sus ventajas competitivas, basadas en una identidad que a veces hunde sus raíces en tradiciones de siglos. Sus estilos vitales son respectivamente específicos (una prueba de ello debería ser el estilo de sus graduados).

- La diferenciación estratégica de las universidades no está dada por las materias que se investigan o enseñan que pueden resultar muy parecidas en cualquier universidad (los métodos y sistemas, una vez que son el producto del descubrimiento y del aprendizaje, enseguida se universalizan). Las diferencias se establecen entre las universidades que están al día y las que no lo logran. La diferenciación más estratégica, la más importante, y también la ausente con mayor frecuencia, es aquella que hace referencia a principios que inspiran el profundo cimiento de convicciones, criterios. Si formar es, en definitiva, incorporar valores en personas, la clave de toda educación es el elenco de valores que se priorizan y la capacidad de hacerlos vigentes en la enseñanza. Esta dimensión es la que imprime un carácter específico a los graduados de una universidad (lo que importa es donde se formó). Apoyada en los principios, los

valores personales y trascendentes, la otra diferenciación estratégica es la que aporta las esencias de las dimensiones relacionales, la que sintetiza los valores interpersonales y sociales, la capacidad de interacción y la calidad de su espíritu de servicio.

BUSH (1995) considera que este elemento central en su modelo cultural ha tenido un incremento significativo en la gestión de las instituciones de educación superior.

Para BUSTAMANTE (1998) cada universidad debe justificar su propia existencia. Su identidad individual debe corresponder a determinados principios en los que funda su razón de ser. Debe contar y cultivar ciertos valores y tener el coraje de proclamarlos y practicarlos. Si nos los tuviera, o no los practicara, debe atreverse a redefinirlos o a cuestionar abiertamente su vigencia, porque sin ellos una universidad no encuentra el sentido de su esencia. Quienes conducen una universidad deben coincidir con integridad en el respeto a los valores y a los fines que buscaron quienes tuvieron la iniciativa de fundarla. Unos y otros, fundadores y conductores tienen la responsabilidad de asegurar la realización cotidiana de tales fines empleando en ello medios consecuentes, honestos y leales. Si una universidad tiene principios originales y es capaz de definir los valores que proclama, entonces puede formular y debe expresar su misión. Esa misión debe guiar y presidir todas sus actividades. Si una universidad carece de sentido de misión, todas sus actividades carecerán de propósito. Le faltará la trascendencia propia de las causas grandes. Por el contrario, si la universidad cuenta con sentido de misión y asume el compromiso de realizarla, cobrará día a día la conciencia y el valor de su individualidad y de su trascendencia (BUSTAMANTE, 1998).

Nuestros planteamientos, como se verá lo largo de los siguientes capítulos, se acercan en gran medida a los de CALLEJA y BUSTAMANTE, en la medida en que entendemos a la Universidad (tanto pública como privada) como una organización empresarial, susceptible de una gestión organizada de todos sus departamentos (*management*) y orientada al mercado (*marketing*).

CAPÍTULO 7

Modelos de Financiación Universitaria

Aunque el objeto último de el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende analizar hasta que punto las universidades utilizan las herramientas de marketing en su gestión, entendemos que la orientación al marketing (de existir) no tendría sentido si previamente no hay un modelo de financiación que la sustente. Por este motivo, antes de centrarnos en la variable marketing, vamos a repasar (someramente) el panorama actual de la financiación universitaria.

El marco económico en el que se desenvuelven las universidades públicas en la actualidad es muy diferente al que existía en las décadas anteriores. Las necesidades de los ciudadanos, el acceso al desarrollo tecnológico, los sistemas de comunicación, etc., todo ha evolucionado en los últimos años con tal dinamismo, que está originando un cambio en los modelos de financiación y de gestión tradicionales, para adaptarse a las nuevas demandas de información, a los nuevos instrumentos tecnológicos y al nuevo contexto de una economía global.

La búsqueda de una universidad común para toda la Unión Europea, y la necesidad de implantar un nuevo modelo de universidad en el que prime el criterio de “calidad”, conlleva modificar no sólo los hábitos de la docencia, sino también las necesidades de financiación de las universidades públicas.

En los momentos actuales, la financiación de las universidades públicas es un tema preocupante, ya que el número de universidades se ha incrementado en mayor proporción que el número de alumnos. Esto origina la creencia de que la financiación de las universidades se ha incrementado, lo que es cierto en valores absolutos, pero no en valores relativos. Las universidades de nueva creación han recibido grandes cantidades de recursos para sus infraestructuras, y sin embargo las universidades “antiguas” han carecido de financiación suficiente para su mantenimiento y modernización. Aunque las universidades tienen reconocida por la LOU autonomía económica y financiera, que supone la capacidad total de la gestión de los recursos asignados, el origen de los recursos es externo y proviene de:

- Tasas.
- Transferencias corrientes.
- Transferencias de capital.

Las transferencias de capital tienen por finalidad financiar los inmovilizados de las universidades, pero no podemos olvidar que además del inmovilizado material que son los elementos tangibles, está el inmaterial, que son los elementos intangibles, donde se podrían incluir todos los proyectos de investigación que afectan de forma muy especial a la calidad. Esta separación entre investigación e infraestructura es muy importante a la hora de demandar financiación, ya que los recursos que se destinan a la investigación deben ser flujos continuos en el tiempo.

La financiación de las universidades no puede ir separada de la calidad o de “la excelencia”. Queremos unas universidades competitivas a nivel europeo, y sin embargo el PIB que se destina en España a educación está por debajo de la media de los países desarrollados. En la actualidad existen mayores necesidades de recursos financieros para el cumplimiento de los nuevos objetivos que se marcan en los modelos de la universidad que queremos conseguir, y que tienen como objetivo establecer un número

máximo de alumno por aula, un número mínimo de libros y de ordenadores por alumno y una mayor calidad en todas las instalaciones.

7.1. EL PANORAMA ACTUAL DE FINANCIACIÓN

Durante los últimos años se ha producido un cambio profundo en las formas y modos de financiación de las universidades públicas españolas. Este cambio, básicamente, ha sido consecuencia de:

- El descenso de la natalidad, que esta originando, y lo seguirá haciendo en el futuro, un menor numero de posibles alumnos.
- Problemas presupuestarios derivados de los Pactos de estabilidad de la Unión Europea.
- Mayores necesidades de financiación por parte de la Universidad para el cumplimiento de los nuevos objetivos (incluidos los nuevos Postgrados Oficiales).
- Búsqueda del logro de la calidad derivado de las mayores exigencias de los agentes implicados en el sistema.

Ante los problemas anteriores la Universidad ha buscado nuevas modalidades de financiación, que se pueden agrupar en dos grandes tendencias, en función de los resultados alcanzados:

- Nueva financiación pública vinculada a los logros de excelencia, por ejemplo los contratos programas de las Comunidades Autónomas.

- Financiación privada derivada de la respuesta de las empresas a los logros de investigación y desarrollo realizados por la propia Universidad.

Dentro de la financiación que reciben las Universidades es importante diferenciar qué objetivos pretenden cumplir con los recursos financieros que reciben.

Básicamente, al analizar el presupuesto de ingresos de la Universidad, encontramos dos grandes apartados:

- Financiación afectada.
- Financiación desafectada.

En la actualidad todos los recursos que se aportan están encaminados al logro de unos objetivos o a cubrir unas necesidades concretas. Esto se considera financiación afectada. La financiación afectada se concibe como un presupuesto de objetivos, de carácter automático, y no como un presupuesto de medios, ya que busca lograr lo siguiente:

- Que sea un incentivo para el cumplimiento del criterio de eficacia, es decir, que los ingresos se destinan a cubrir unos gastos con los fines, metas u objetivos fijados previamente en unas pautas de actuación.
- Que la actúe como un mecanismo de control del gasto.
- Que permita la justificación y la verificación de que los recursos obtenidos se han aplicado realmente a su finalidad.

En el presupuesto de las universidades, la financiación afectada es la que va encaminada al cumplimiento de unos objetivos, y por tanto solo puede financiar un tipo determinado de gastos. En principio, con carácter general:

- Los contratos programas encaminados a la financiación de los gastos de personal. En aquellas universidades endeudas porque no podían cubrirla totalidad de estos gastos, los contratos programas contemplan la devolución de las deudas y el pago de los intereses.
- Los contratos de inversión y mantenimiento, destinados a financiar nuevas obras (ampliaciones, nuevos centros...) y obras de reparación, mantenimiento y seguridad.
- Los fondos FEDER, encaminados a ser una ayuda en la financiación de las instalaciones y equipamientos de investigación. Estos fondos financian el 50% del coste total y una vez realizado el mismo, por ello, esta financiación necesita recursos adicionales, que tendrá que buscar la Universidad y luego recuperará el 50% de la inversión, que podrá destinar a otra finalidad.
- Las tasas de matrícula de los títulos propios, cursos de verano etc., que deben financiar el presupuestos de gastos de los mismos y un porcentaje (que fija cada universidad) es ingreso de carácter no afectado.
- Cualquier proyecto de financiación.
- Cualquier convenio entre la universidad y alguna administración o empresa, ya que estos convenios siempre tienen una finalidad concreta.

Por tanto ¿cuál es la financiación no afectada o “libre”? La que se obtiene a través de las tasas de matricula de las enseñanzas regladas (de grado o postgrado). Con estos recursos debe financiarse el funcionamiento de la universidad (sin contar personal), esto es, garantizar que las distintas facultades puedan abrir sus puertas e impartir la docencia con un mínimo de garantía.

Es la financiación de los “gastos corrientes de bienes y servicios”, la que nunca es afectada ya que no existen contratos programas para esta finalidad y la que debe cubrir la universidad con sus ingresos propios. ¿Cómo encontrar financiador para gastos del tipo de: limpieza, mantenimiento, reparaciones, suministros...?. Pues, en términos generales, las universidades (sobre todo las grandes) se encuentran con graves problemas para financiar los gastos corrientes de tal carácter. De hecho, en el informe “Universidad 2000” o “Informe BRICAL” (ya mencionado en páginas precedentes) el porcentaje de gasto en las universidades españolas a finales del siglo XX fue de un 20% en gastos de capital, y un 80% en gastos corrientes; de los cuales el 79% correspondía a gastos de personal y sólo el 21% a otros gastos corrientes.

Queremos universidades que obtengan una calificación de excelencia y es “relativamente” fácil buscar patrocinadores que nos financien montar un aula informática, un programa para mejora en las bibliotecas, un laboratorio... pero, ¿quién quiere financiar la sustitución de unas tuberías obsoletas o aumentar el cableado y la potencia eléctrica en una facultad? En las universidades con edificios antiguos, las necesidades de financiación para reposición, mantenimiento y seguridad son elevadísimos y no se cuenta con recursos suficientes para ello, ni por parte de la Administración ni por parte de financiadores privados.

7.2. INDICADORES DE GESTIÓN

El análisis de la actividad financiera de un ente público se puede realizar desde la naturaleza del gasto (clasificación económica) o desde la finalidad del mismo (clasificación funcional); por ello, es importante fijar los objetivos de las actuaciones públicas. En la Universidad, estos objetivos vienen fijados en los distintos programas. La evaluación de un programa supone relacionar los recursos, las actividades y los resultados del mismo. También requiere el establecimiento de un conjunto de

indicadores de los resultados. Desde la perspectiva financiera (presupuestaria) se plantea la utilización de indicadores de gestión. Los indicadores de gestión son los instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo que ayudan al seguimiento de los objetivos fijados por la Universidad. Ellos son las herramientas que buscan ofrecer información sobre los distintos aspectos de los objetivos fijados, tanto sociales como económicos o financieros, así como el grado de cumplimiento de dichos objetivos. La finalidad de los indicadores de gestión es conocer la actuación de la entidad mediante la medición de los efectos que ha provocado con su actuación, así como las actividades que realiza y los recursos que utiliza.

Para poder aplicar y fijar estos indicadores es necesario disponer de una información económico financiera muy completa de la Universidad. Básicamente, para establecerlos es necesario conocer:

- La capacidad de la Universidad para poder ofrecer un servicio.
- Las necesidades que tienen los alumnos y el personal respecto del servicio que se quiere ofrecer.
- Ver si existe una relación directa entre los objetivos y los indicadores, pues algunos objetivos que se quieren medir, son la base para la elaboración del presupuesto de la Universidad. Así, algunos objetivos están definidos y cuantificados, de manera que es posible su seguimiento y medición de forma directa, por el contrario existen otros objetivos que no están claramente definidos y su concreción obliga a marcar unos datos de referencia para poder evaluar su grado de cumplimiento. Agrupamos los indicadores en cuatro bloques, dependiendo de lo que quieran medir:

- Indicadores que miden el impacto social.
 - Indicadores que miden la eficiencia de los servicios.
 - Indicadores que miden el control financiero de los programas.
 - Indicadores que miden la calidad total de los servicios.
-
- Impacto social. Los indicadores relacionados con el impacto social buscan medir la eficiencia de los servicios que presta la Universidad. Se busca conocer el grado de cumplimiento de los objetivos fijados. Cuantificar el impacto de la gestión de la misma en la sociedad es bastante complejo, ya que existen multitud de objetivos. Estos indicadores deberían relacionarse con el análisis económico de la gestión, dado el consumo de recursos presupuestarios que habrá que prever y posteriormente medir sus resultados. Es necesario contar con indicadores que midan la eficacia social de las actuaciones de la Universidad, no solo para hacer un seguimiento de los recursos destinados a prestar el servicio sino para prever la necesidad de recursos no públicos en dicho servicio. Como indicadores de impacto social destacan los: *Indicadores de equidad*. El objetivo de estos indicadores es medir el grado de acceso a la Universidad de ciertos grupos sociales (emigrantes, grupos de edad, marginales, familias por niveles de renta...). Los *Indicadores de excelencia*. El objetivo de estos indicadores es medir la calidad del servicio recibido; por un lado se plantea el cumplimiento de unos requisitos internos, por otro lado, como es un indicador orientado hacia el alumno, para que evalúe el grado de satisfacción por el servicio recibido, mediante encuestas, hojas de reclamaciones, etc. Los *Indicadores de entorno*. Con estos indicadores se busca medir los elementos más destacables de tipo socio-económico-

cultural en las actuaciones de la Universidad, analizando los factores externos sobre los que el organismo normalmente no puede influir, como podrían ser, posibles formas de financiación del servicio para los alumnos, aspectos medioambientales etc. Los *Indicadores de demanda*. Con estos indicadores se busca conocer al alumno e identificar y cuantificar las necesidades actuales y futuras del servicio, la cobertura de la demanda. Dentro de estos indicadores estarían aquellos que midieran tipos de necesidades de los alumnos actuales y futuras, volumen de demanda del servicio etc.

- Eficiencia de los servicios. Los indicadores relacionados con la eficiencia de los servicios, son los que miden la utilización racional de los recursos económicos públicos, mediante el análisis de los procesos con los que se obtienen los servicios que se ofrecen, buscando la optimización en la combinación de los distintos factores que intervienen. El análisis de la eficiencia dependerá, del modelo de gestión adoptado por la Universidad, ya que éste puede influir tanto en el catálogo de la oferta del servicio, como en la cuantía de los recursos económicos y financieros que utilice. Como indicadores de eficiencia destacan los siguientes: Los *Indicadores de cumplimiento de objetivos de gestión*, en estos indicadores se ponen en relación, para cada uno de los servicios, el objetivo asignado y los resultados obtenidos. Dentro de estos indicadores podemos separar los internos de los externos; los primeros corresponden a variables internas del organismo (número de licenciados de una titulación), los segundos se relacionan con la repercusión de los objetivos alcanzados en otros niveles de actuación (número de licenciados

que encuentran trabajo al terminar). Los *Indicadores del grado de consolidación de la gestión*, estos indicadores miden la capacidad de la Universidad para prestar y mantener un servicio con calidad durante un período de tiempo; por tanto, reflejan la estabilidad alcanzada en la prestación de un servicio. Los *Indicadores de demanda*, la función de estos indicadores es medir si la Universidad tiene capacidad suficiente para atender la demanda que se le solicita, el grado de satisfacción de los alumnos con los servicios que demanda y la idoneidad de la demanda.

- Control financiero de los programas. Se considera prioritario la finalidad del gasto frente a la naturaleza del mismo. Se ha pasado del análisis del proceso al análisis del resultado, por tanto, para realizar una evaluación de los resultados obtenidos de las actividades de la Universidad, es imprescindible la fijación de objetivos de dichas actuaciones. Los programas son las líneas de actuación de un plan ante un objetivo concreto y se fijan financieramente en los presupuestos. El programa lleva en sí el análisis detallado de las operaciones a emprender, los medios con los que se cuenta y las responsabilidades a exigir; la finalidad de los programas es cuantificar los objetivos para optimizarlos. Como indicadores financieros destacan los siguientes: Los *Indicadores de eficacia*, estos indicadores miden el grado de cumplimiento de los objetivos fijados en los programas de actuación. La elaboración del programa supone la definición de unos objetivos de los que se derivan el análisis de las operaciones a emprender, de los recursos a emplear, de los tiempos de ejecución y de la fijación del responsable de su ejecución. Los indicadores que elaboramos podrían ser globales o parciales,

dentro de ellos habría indicadores de cantidad física de salidas, de tipos de salidas obtenidas, del coste de las salidas, etc. Los *Indicadores de economía*, la finalidad de estos indicadores es medir las condiciones que se relacionan con la adquisición de las inversiones y con los gastos necesarios para el cumplimiento del programa. Con estos indicadores queremos evaluar la actuación de los responsables del organismo cuya función es lograr la mejor combinación de calidad, cantidad y precio. Los indicadores que elaboramos podrían ser: indicadores sobre el precio de adquisición, sobre la calidad de las adquisiciones, sobre los tiempos de adquisición, sobre la cantidad adquirida, sobre la forma de pago, sobre el seguimiento presupuestario, etc. Los *Indicadores de control de los recursos financieros*, con estos indicadores queremos conocer no solo la información de tipo presupuestario como la que tiene un contenido de carácter económico, financiero o patrimonial. A partir de la información de las cuentas anuales de la Universidad se plantea la elaboración de los siguientes indicadores para el control de los recursos financieros; indicadores de equilibrio financiero, de reconocimiento de derechos, de ejecución de cobros, de reconocimiento de obligaciones, de ejecución de pagos, de obligaciones vencidas, de liquidez, etc.

- Calidad total. En el análisis de la gestión pública y de la creación de valor, especialmente cuando la actividad esté encaminada a la prestación de servicios, los indicadores de calidad constituyen uno de los aspectos mas destacados del análisis. Como medida de la calidad, se puede realizar evaluaciones internas o externas. En el ámbito interno se establecen indicadores en función del

cumplimiento de requisitos de carácter técnico partiendo de la fijación de unos estándares del servicio ofertado; su cumplimiento se pondrá de manifiesto mediante los citados indicadores. En el ámbito externo, la función de los indicadores será detectar la opinión que tienen los alumnos actuales y los potenciales acerca de la calidad de la docencia o del servicio prestado. Los alumnos como usuarios de un servicio son evaluadores de la gestión realizada por la Universidad, pero también podrían serlo los investigadores, los proveedores, etc. Los ciudadanos demandan de las autoridades públicas un tipo de rendición de cuentas en el que se refleje junto con otros aspectos, si las decisiones tomadas por el organismo han ido encaminadas a mejorar la calidad de la gestión que realizan. Las razones de este planteamiento podrían ser que la sociedad desea conocer las actividades que realizan las instituciones públicas, mientras que (al mismo tiempo) los gastos de las universidades se han incrementado y hay dificultades para su financiación. Actualmente, el número de profesionales que gestionan las universidades, que desean mejorar la gestión de su entidad haciéndola más competitiva, mejorando el grado de satisfacción de sus usuarios, de su personal y de la comunidad en general, plantea la búsqueda de una *calidad total*.

El proceso de implantación de una cultura de “calidad total” con lleva los siguientes aspectos:

1. La auto evaluación. Esto es el proceso que permite a la universidad compararse con un modelo de excelencia, para conocer así cuales son sus puntos fuerte y las actividades o áreas en las que puede mejorar con respecto a dicho modelo.

2. El proceso general de auto evaluación. Este proceso se desarrolla mediante las siguientes fases: una fase previa, en la que el equipo decanal o rectoral de la universidad se comprometa con esta filosofía y se acepte y comprenda el modelo de auto evaluación; la siguiente fase consiste en constituir los equipos de auto evaluación, conseguir que éstos reciban la formación necesaria y garantizar que tanto los evaluadores como el personal que facilita los datos hayan comprendido el objetivo y la orientación del proceso; la tercera fase consiste en presentar plan de mejora, en el que figuren los responsables y el tiempo para ejecutarlo, la última fase consistiría en la comprobación del avance de la implantación de los planes de mejora.
3. Herramientas de trabajo para la auto evaluación. Son entre otras: formularios, cuestionarios, reuniones de trabajo, simulaciones de presentación a premio, etc.
4. Estructura del modelo. El modelo utiliza una estructura de organización donde se establecen unos criterios para evaluar el grado de avance del modelo hacia la excelencia. Estos criterios pueden ser de dos tipos: agentes de la calidad, que se refieren a los medios con los que la entidad logra sus resultados, con respecto a los cuales se debe facilitar una información pormenorizada, sólida y descriptiva; y, resultados, que se refieren a la medición de los resultados logrados o que se espera lograr.

7.3. MECANISMOS FINANCIEROS PARA LA MEJORA

Hasta aquí hemos visto cuál es el panorama actual de la financiación universitaria en cuanto a los modos y formas de proceder. Sin embargo, este capítulo no estaría completo si no dedicásemos un epígrafe al análisis de los problemas reales a los que se enfrenta la financiación de la Universidad Pública Española (con independencia de la Universidad Privada que también tiene sus propios problemas de financiación, pero son

entendidos como los de cualquier otra organización privada). Así, a la luz de los principios de suficiencia, eficiencia y equidad, analizaremos a continuación los problemas financieros más destacados de las universidades españolas.

Parece obvio que no pueden existir buenas universidades si la financiación es insuficiente. Entendemos que los recursos con los que está dotada una universidad son insuficientes cuando no le permiten cumplir razonablemente sus objetivos, lo que nos lleva inmediatamente a otra cuestión: ¿cuáles son los objetivos de la educación superior, en general, y de una determinada institución, en particular? No son preguntas sencillas para el sistema universitario español ni para las propias instituciones, especialmente cuando han crecido y se han desarrollado por mucho tiempo dentro de un sistema centralizado, en el que los criterios sobre el sistema de educación superior eran marcados por mecanismos predominantemente burocráticos.

Según MONSERRAT, J.; GINES MORA, J. y SAN SEGUNDO, M. J. (2000), autores a los que citamos a continuación, se considera generalmente que los tres objetivos de la educación superior son el desarrollo de la investigación básica, la formación de mano de obra más cualificada que necesita el mercado de trabajo y el desarrollo de los valores culturales y sociales de una sociedad democrática. Sobre el primer aspecto, cómo desarrollar la investigación, hay pocas discrepancias y suele haber acuerdo en los objetivos y en los medios para conseguirlo. La situación es distinta en lo que respecta a la enseñanza y, en general, a la formación de alumnos. A este respecto, el abanico de lo que se considera aceptable va desde la enseñanza, básicamente teórica, en aulas con más de un centenar de alumnos, sin apenas ningún otro servicio adicional, hasta la enseñanza en clases muy reducidas, acompañadas de elevados niveles de formación práctica, de seminarios, de servicios de orientación para el estudio y la profesión, de sistemas de ayuda para el estudio, y de servicios deportivos y culturales de todo tipo.

Si se considera la Universidad meramente como un centro de transmisión de conocimiento, pocos servicios adicionales son necesarios. Sin embargo, la experiencia

reciente en el campo de la cualificación de la mano de obra va en otro sentido. Las cualificaciones de tipo metodológico, social y de participación son crecientemente valoradas en el mercado de trabajo (MORA, 1997). Estas cualificaciones, por no citar la formación cultural y social, sólo pueden adquirirse en sistemas universitarios en los que la interacción entre los individuos sea intensa, en donde haya oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico, las habilidades sociales y las destrezas necesarias para desenvolverse en el mundo del trabajo.

Formar para estos objetivos exige una considerable cantidad de servicios adicionales a la mera docencia en un aula, lo que implica mayores costes. De la comparación con otros países se deduce que, si la Universidad española quiere ofrecer servicios de calidad para los objetivos que exige la sociedad y el mercado laboral, el actual gasto en educación superior es insuficiente.

En un reciente trabajo (MORA, 1997) se hacen estimaciones basadas en el cálculo de la regresión lineal entre el porcentaje de la población que sigue estudios superiores en los países de la OCDE, y el correspondiente porcentaje del PIB dedicado a la educación superior (ponderado por el tamaño de los países). Se llega a la conclusión de que para alcanzar la media de los países desarrollados, el porcentaje del PIB dedicado a la educación superior se debería situar en España en el 1,4%, siempre que se mantuviera la actual proporción de estudiantes universitarios en la sociedad española.

Otros parámetros, como los de algunos estudios parciales sobre necesidades concretas de infraestructuras en algunas Comunidades Autónomas, o el volumen de los costes de las plantillas y su relación porcentual con los gastos de funcionamiento, etc., parecen converger hacia la estabilización de los recursos necesarios al conjunto del sistema en el entorno de ese 1,5% del PIB.

¿Quién debe, pues, asumir la responsabilidad de aportar los recursos? Necesariamente, y tras establecer un horizonte razonable para la financiación pública, deberán ser los aportes privados los que crezcan más contundentemente, y en este sentido se podría

abogar por un modelo mixto que significara aportaciones públicas del orden del 1% del PIB y privadas del 0,5% al final de un periodo de unos diez años. Una distribución de este tipo, en la que la “privatización” de la Universidad alcanzaría un 33%, garantizaría los principios de equidad y de eficiencia, y seguramente sería políticamente consensuable, al tiempo que compatible, con las políticas menos partidarias de la expansión del gasto público. Téngase en cuenta que en este modelo, el crecimiento de los recursos públicos serían solo aproximadamente un 20% en términos reales respecto a la situación actual.

Parece pues llegado el momento de plantear, decididamente, un debate social en el que se concluya el papel que deben jugar los precios de la enseñanza.

La eficiencia resulta del logro de los objetivos propuestos si ello se hace con costes mínimos. Es difícil valorar la eficiencia en nuestro caso porque la Universidad española manifiesta muy poco cuáles son sus objetivos, por lo que difícilmente puede valorarse en qué medida se alcanzan. En esas condiciones, una universidad barata no significa una universidad eficiente.

La consecución del que parece el objetivo implícitamente más aceptado de la Universidad, la producción de titulados, no puede considerarse satisfactoria dadas las elevadas tasas de abandono y de retraso en una gran parte de las titulaciones, pero especialmente en aquellas, como Ingenierías y Ciencias en las que la situación española es comparativamente más deficitaria. Los mecanismos de financiación deben utilizarse como una herramienta para ayudar a conseguir mejorar la eficacia en este aspecto.

Por otra parte, analizar si el producto final de la Universidad española es el adecuado para las necesidades de la sociedad actual lleva a considerar la cuestión de la inserción laboral. En este sentido, el crecimiento del paro entre los universitarios en la década de los noventa es preocupante. Junto a ello, existen indicios de que la formación que están proporcionando las universidades españolas es en muchos casos inadecuada para las necesidades del actual mercado laboral en una sociedad con una Universidad de masas,

en la que afortunadamente ha aumentado mucho el número de universitarios en la población. En este caso, los históricos problemas de insuficiencia financiera de la Universidad explican una parte de esta ineficacia, pero no cabe duda de que existen también otras causas que tienen que ver con la asignación de recursos y la eficiencia interna.

La eficiencia interna de las Universidades es una cuestión delicada que siempre hay que poner en relación con los objetivos perseguidos. En los últimos años se han clarificado más los objetivos en el ámbito de la investigación que en el de la enseñanza y, en esas condiciones, una insistencia en la eficiencia puede inducir a dedicar cada vez mayor atención a la investigación (que proporciona fondos adicionales) y menos a la enseñanza básica (que no los proporciona), especialmente cuando no existen sistemas de control o incentivos relacionados con la calidad de la enseñanza y sí de la investigación.

Un problema adicional que perturba seriamente la eficiencia de las universidades española es el de la gestión. La carencia, en la mayoría de las universidades, de información básica para la gestión, como puede ser el coste por estudiante y la duración real de los estudios por titulaciones, es una buena prueba de las deficiencias existentes.

En la Universidad española no se diferencia claramente algo que es normal en las sociedades democráticas: los órganos representativos de los ejecutivos. La falta de diferenciación entre los mecanismos democráticos y de consenso, que deben ser prioritarios para la definición de las políticas académicas referidas a la enseñanza e investigación, y la ejecución posterior de esas políticas consensuadas es causa de una tremenda ineficacia en la gestión universitaria. Por un lado, órganos colectivos, a veces muy numerosos, son los que han de tomar decisiones ejecutivas. Por otro, los propios colegas, elegidos temporalmente, son los que habrían de implementar medidas que pueden no ser cómodas para todos. En esta situación, la resolución de cualquier problema es siempre difícil, pero cuando se trata de cuestiones que incomodan a los académicos el problema se convierte frecuentemente en inabordable.

Uno de los principales desequilibrios que puede observarse es el las importantes diferencias en la financiación pública de las universidades españolas (HERNÁNDEZ, 1996). Existen diferencias notables en la financiación por alumno y, como consecuencia, servicios a los alumnos muy diferentes de unas universidades a otras. Criterios de racionalidad en la asignación de recursos a través de fórmulas son un hecho reciente sólo en algunas universidades españolas.

Tras este análisis, podemos aventurarnos a establecer algunos mecanismos financieros para la mejora del sistema actual. Siguiendo a MONSERRAT, J.; GINES MORA, J. y SAN SEGUNDO, M. J. (2000), varias son las estrategias que pueden ponerse en marcha con el objetivo de resolver los problemas financieros de las universidades.

La *primera* es dejar que sea el mercado quien decante la calidad (DILL, 1997). Como sucede en gran medida en los Estados Unidos, las condiciones de un mercado amplio, con un alto nivel de diferenciación y de competitividad entre las instituciones educativas, con un elevado nivel de información pública sobre ellas, y con una gran movilidad de los estudiantes, hacen viable que el mercado actúe como promotor de la calidad y de la eficiencia de las instituciones universitarias. Sin embargo, la mayoría de esas condiciones no se dan actualmente en los países europeos, por lo que la atención por la calidad no parece posible dejarla solamente en manos del mercado aunque éste deba tener una influencia cada vez más activa (MORA, 1997).

La *segunda* estrategia que esta siendo puesta en práctica por la mayor parte de los países europeos es la de la evaluación de la calidad de las universidades a través de programas específicos.

Una *tercera* estrategia es la de utilizar los mecanismos de financiación de la educación superior como instrumentos en la búsqueda de la eficacia y la equidad del sistema universitario. Este ha sido un objetivo de la política financiera universitaria en los Estados Unidos desde principio de los ochenta (FOLGER, 1984) y más recientemente en muchos otros países desarrollados (OCDE, 1990). En la última década los gobiernos

han descubierto que los incentivos financieros son un mecanismo más efectivo para influir en el funcionamiento de las universidades que la pura intervención administrativa que usaron en otros momentos, ya que estos incentivos cambian las actitudes de las instituciones y el comportamiento del profesorado en la búsqueda de la calidad. Dentro de esta estrategia, se dan tres tipos de actuaciones:

- La diversificación de las fuentes de financiación
- Los cambios en los mecanismos de asignación de recursos a las instituciones
- Los cambios en los criterios de distribución interna y de gestión.

Diversificación de las fuentes de financiación. Es generalmente reconocido que la diversificación de las fuentes de financiación refuerza la autonomía de las instituciones y produce cambios en los mecanismos de toma de decisiones, que en general facilitan las acciones y las actitudes para la mejora de la calidad. Algunas de las tendencias más destacadas en los países desarrollados son estas (EICHER y CHEVAILLIER, 1993):

- Diversificación de las fuentes públicas de financiación, recurriendo a la financiación por diferentes Administraciones.
- Incorporación de nuevas fuentes privadas de financiación y utilización selectiva de las fuentes existentes. Así, cabe citar entre otras la búsqueda de financiación directa mediante contratos de servicios o la creación de estructuras conjuntas para la colaboración de las universidades con las empresas tales como parques tecnológicos (FAIRWEATHER, 1988).
- Ampliación de la participación de los estudiantes en la financiación, mediante el establecimiento de tasas y el incremento de las ya existentes, así como el aumento en los servicios ofertados por las universidades a los estudiantes.
- Búsqueda de financiación a través de mecenazgo. Esta es una fuente importante de recursos en las universidades de los Estados Unidos (GEARHART, 1995), que

podría ser también relevante en el futuro para las universidades europeas (MORA y NUGENT, 1998).

- Explotación de fondos propios para la obtención de recursos. Aunque esta fuente financiera sólo tiene relevancia en universidades norteamericanas, con notables concesiones de propiedades desde su fundación, podría extenderse a otras instituciones europeas si se establecieran los mecanismos legales adecuados y se diseñaran captaciones de fondos para tal fin.

Cambios en los criterios de asignación externos. Se están produciendo cambios en los sistemas de asignación de recursos a las instituciones universitarias con el objetivo de mejorar la equidad en el reparto de los fondos públicos y de estimular la eficacia. Algunos de estos procesos son los siguientes:

- Incremento del peso del mercado en la financiación de la educación superior, a través de una mayor participación de los usuarios directos. Dado que esta mayor participación de los usuarios normalmente va ligada al aumento en las tasas pagadas por éstos, en aquellos países en los que las tasas representan cantidades apreciables éstas son compensadas a través de un amplio sistema de becas y préstamos como el que se ha instaurado recientemente en Australia (HARDING, 1995) o el que funciona desde hace años en los Estados Unidos (BRENEMAN, 1991); o podrían incluso compensarse a través de acuerdos entre gobiernos y empresas, como ha sido propuesto recientemente (VAN RAVENS, 1995).
- Establecer mecanismos financieros para premiar directamente la consecución de determinados niveles de calidad. Este sistema ha sido aplicado en diversos estados norteamericanos con la intención de premiar el rendimiento (LAYZELL y CARUTHERS, 1995) y la calidad de las instituciones (BANTA, 1986), y se ha ensayado con éxito antes del fin de siglo en algún país europeo como Finlandia (HÖLTTÄ, 1997). En este mismo sentido, los resultados de procesos de evaluación de la calidad de los programas académicos son, en algunos casos, utilizados para realizar cambios en los presupuestos de las unidades evaluadas (SMARTT, 1984).

Mecanismos de este tipo han sido propuestos para la financiación de las universidades españolas (Consejo de Universidades, 1995; MORA y VILLAREAL, 1996). Es obvio que instaurar este tipo de mecanismos no es una cuestión baladí ya que es necesario hacer valoraciones medibles acerca de la calidad, algo siempre discutible y aventurado (HEARN y GRISWOLOD, 1994).

- Fijar fondos especiales para financiar directamente programas específicos cuyos objetivos sean la mejora de la calidad. La utilización de este tipo de financiación va acompañada generalmente de recompensas adicionales si los objetivos son conseguidos y penalizaciones en el caso contrario. Este tipo de programas son utilizados en numerosos estados norteamericanos (LAYZELL y CARUITHERS, 1995).
- Utilización de fórmulas, crecientemente sofisticadas, que además de proporcionar estabilidad financiera a las instituciones pueden introducir factores para promover la calidad de las unidades financiadas (McKEOWN y LAYZELL, 1986; AHUMADA, 1990; MORA y VILLAREAL, 1995).
- Establecer fondos que son asignados a las universidades en procesos competitivos. Este mecanismo es utilizado generalmente para la financiación de proyectos de investigación en la mayoría de los países. Su utilización para la financiación de otros aspectos de las universidades es más reducida, aunque ha sido propuesta recientemente como una parte sustancial para la financiación del sistema universitario español (Consejo de Universidades, 1995).

Cambios en los criterios internos de distribución y gestión. Adicionalmente a los mecanismos de asignación de recursos externos, la incorporación de nuevos sistemas de gestión de las instituciones universitarias pueden producir mejoras en la calidad por una mejor utilización de los recursos recibidos. En este sentido las instituciones pueden adoptar mecanismos de asignación internos, como se realiza en el Reino Unido (WILLIAMS, 1992) y Estados Unidos (MASSY y HULFACTOR, 1993) o bien adoptar nuevos sistemas de gestión como pueden ser la aplicación de algunas técnicas presupuestarias innovadoras, la puesta en marcha de mecanismos de Gestión Total de la

Calidad (TEETER y LOZIER, 1993) o la aplicación sistemática de la planificación estratégica. La aplicación de este tipo de medidas internas son las que pueden producir mejoras más sensibles en la calidad de las instituciones. De hecho, uno de los fines primordiales de los cambios en los criterios de asignación externos que se trataban anteriormente es provocar estos cambios en los mecanismos de asignación internos.

Como se ha señalado, son múltiples los mecanismos financieros que se han implantado en los países de nuestro entorno con el objeto de utilizar la asignación de recursos públicos como un medio para promover la calidad en las universidades. La introducción de estos mecanismos en España ha sido una herramienta importante para el desarrollo de la eficiencia del sistema universitario; y ha permitido a algunas universidades (una vez resueltos sus “problemas” financieros, orientarse hacia el campo del marketing en un sentido amplio, aunque (como se verá en el capítulo siguiente) esto no es algo extendido ni fácilmente aceptable por el entorno.

CAPÍTULO 8

Aproximación al Marketing Universitario

Situados ya en el marco de la Educación Superior en España, tras el análisis histórico y global, enfocamos en este capítulo la aplicación del Marketing en este mercado. Consideramos que el punto de partida debe de ser siempre la orientación al mercado de los diferentes concurrentes que lo pueblan. En este sentido, es difícil imaginar que estos enfoques son exclusivos de las empresas del conocimiento privadas, y que las públicas pueden vivir al margen de estos estimulantes principios.

Aunque la aplicación del marketing en las universidades es un tema polémico e incluso rechazado totalmente por muchos académicos, constituye, sin embargo, una tendencia general de las organizaciones para enfrentar los retos de la aguda competencia del mundo actual y por eso, las universidades deben, al menos, considerar sus posibilidades y limitaciones.

Tal y como ha quedado reflejado en capítulos anteriores, la gestión es una de las áreas de conocimiento con una mayor dinámica de desarrollo, dada por la acerada competencia en el mundo empresarial, donde está en juego no sólo el éxito, sino también la propia supervivencia, que, a su vez, obliga a una innovación permanente, tanto de sus bases teóricas como de sus técnicas y herramientas específicas. Las universidades, muy marcadas por el peso de la tradición, han ido asumiendo lentamente

e incluso con resistencia, muchos de estos conceptos y técnicas. En ocasiones, con procesos de simple asimilación y, en otros casos, con procesos de adaptación que reconocen las particularidades de la institución universitaria como esfera de gestión. A nuestro entender, esta última idea es vital para el desarrollo de la gestión universitaria por las siguientes razones:

- Las universidades son instituciones con casi nueve siglos de existencia donde, si bien mucho de su supervivencia es resultado de la relativa permanencia de sus misiones sociales, otra parte se deriva de una forma de operar con un alto grado de ajuste a sus propósitos y condiciones que no puede ser desechada *a priori*, y sobre la cual, es necesario considerar la introducción de nuevos conceptos, técnicas y herramientas de gestión.
- La misión social, los objetivos específicos, las particularidades de sus miembros y su cultura, constituyen a las universidades en contextos de gestión diferentes a los contextos empresariales, por lo que requieren procesos de reinterpretación del conocimiento de gestión para garantizar su integración adecuada a este tipo de instituciones.

Una de las áreas de la gestión empresarial observada con más recelo por los académicos, en su aplicación a las universidades, ha sido, seguramente, el área del Marketing. Para muchos esta disciplina constituye un contrasentido a la orientación social de la universidad y al flujo libre del conocimiento. Estas tesis son el resultado de una visión limitada del Marketing que se asocia sólo con las actividades comerciales de las empresas y que llega a considerarse como un elemento de manipulación.

Sin embargo, tal y como analizaremos posteriormente, la actividad académica puede verse como un intercambio beneficioso para las partes que intervienen en ella, donde el

Marketing tiene, fundamentalmente, el sentido de satisfacer mejor las necesidades de los clientes.

Por otra parte, el impacto del mercado sobre la vida moderna, no sólo como forma de actuar, sino incluso como cultura, es tan fuerte que no puede ser ignorado.

Así, si las universidades no aprenden a moverse en un contexto de mercado, será el mercado quien les imponga las normas. El problema es, entonces, cómo integrar los fines tradicionales de la universidad a estas nuevas condiciones, y esto (se quiera o no) pasa por pensar en términos de marketing.

8.1. RAZONES PARA UN MARKETING UNIVERSITARIO

Tal y como ya se ha visto en estas páginas, la existencia de una situación de mercado se expresa, esencialmente, por la presencia de un campo de oferta que interactúa con un campo de demanda, a través de una relación comercial. De estos dos campos, se consideró tradicionalmente a la demanda como el elemento condicionante, pues a partir de ella es que se hace evidente la necesidad de una oferta correspondiente.

Aunque hoy en día, muchos consideran que la oferta ha llegado a ser un elemento de mucho mayor dinamismo que la demanda, lo cierto es que, sin una percepción básica de necesidades y deseos que deben ser satisfechos a través de un conjunto específico de productos y servicios, el desarrollo de nuevas ofertas no tiene un impacto significativo sobre el mercado.

En el caso del conocimiento, si bien había sido manejado por relaciones de intercambio de distinto tipo, no se desarrolla hacia una situación de mercado hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, logra un alto nivel de consolidación, con la institucionalización de su manejo mercantil en forma de venta o alquiler de patentes,

licencias, contratación de servicios profesionales de distinto tipo; comercialización de productos derivados del conocimiento y otros. A su vez, el impacto sobre la ganancia de las organizaciones que aplican el conocimiento, va a fortalecer el carácter solvente de esa demanda, lo que acelera su orientación al intercambio mercantil entre los que lo generan y los que lo utilizan. Sin embargo, para la consolidación de una situación de mercado, en el caso del conocimiento, no era suficiente la existencia de una demanda solvente y un marco legal apropiado, fue imprescindible además, que alcanzara un nivel adecuado de legitimidad social y que requiriera expresarse como intercambio mercantil. La percepción sobre la legitimidad de un mercado de conocimientos se inscribe dentro de la concepción predominante del neoliberalismo, que ha ampliado significativamente el espectro de lo que socialmente se acepta como mercancía. Por otra parte, la inserción del conocimiento en el mundo empresarial, requirió el desarrollo de relaciones contractuales, no sólo para garantizar la entrega de los resultados, sino también, para protegerlos de su posible uso por los competidores.

Con la presencia de estos factores, legitimidad social y requerimientos contractuales, se establece una situación de mercado para el conocimiento que va a exigir una nueva visión de su gestión. El alto valor agregado de sus productos y servicios, así como la necesidad de nuevas ofertas al consumidor en un mercado globalizado, altamente competitivo, se han expresado en una demanda sostenida para la generación de conocimientos, que se ha traducido a su vez, en un crecimiento acelerado de la oferta, con la aparición de nuevas organizaciones que luchan por ganar un mercado que promete ganancias fabulosas. Esta demanda sobre el conocimiento ha repercutido, naturalmente, sobre los procesos de formación en general y la educación en particular, pues constituyen su base y sostén, con implicaciones que van desde el individuo hasta la sociedad en su conjunto, y de ahí su estrecho vínculo con las universidades, por su papel relevante en la generación y difusión del conocimiento.

Tal y como pone de manifiesto TRISTAN PÉREZ, B. (2005), para aceptar o negar, es necesario conocer, de modo que el punto de partida para valorar la necesidad de un Marketing Universitario debe partir de su propia concepción.

En este caso, tomaremos como referencia la definición de KOTLER (1986), según la cual la “orientación administrativa que sostiene que la tarea fundamental de la organización es determinar las necesidades y deseos de los mercados meta y adaptar a la organización para entregar las satisfacciones deseadas de modo más efectivo y eficiente que los competidores”. Esta definición establece cuatro aspectos que son importantes para su interpretación en el contexto universitario.

El primero de ellos es su carácter de orientación administrativa. Esto es importante porque ubica al Marketing en una dimensión organizacional total, más allá de lo que puede ser la publicidad, que es como se ha interpretado en muchos casos.

El segundo es establecer la determinación y satisfacción de necesidades y deseos como tarea fundamental de la organización, lo que implica un seguimiento sistemático del entorno para la identificación de esas necesidades y deseos, y procesos constantes de adaptación organizacional para la satisfacción de las necesidades y deseos identificados.

El tercero es el concepto de mercados meta, que considera una restricción a la capacidad de cualquier organización para satisfacer todas las necesidades y deseos vinculados con su actividad y establece la necesidad de definir una orientación organizacional hacia determinados grupos o sectores.

El último aspecto, es el reconocimiento de condiciones de competencia, es decir, la consideración de que los productos y servicios que ofrece una organización no son únicos y que sólo constituyen una opción entre varias opciones.

Si aceptamos la definición anterior y sus implicaciones, es posible plantearse algunos interrogantes que nos acerquen a una interpretación de la necesidad de un marketing universitario, Por ejemplo: ¿debe la universidad considerar las necesidades y deseos de otros que debe satisfacer con su actividad?, ¿existen personas, naturales o jurídicas, dispuestas a compensar a la universidad por satisfacer esas necesidades y deseos?, ¿existen diferentes opciones para su satisfacción?, ¿es necesario que la universidad promueva su actividad académica? Y, sobre todo, ¿es legítima una orientación de marketing para la actividad universitaria?

Consideremos cada una de estas preguntas por separado.

¿Debe la universidad considerar las necesidades y deseos de otros que debe satisfacer con su actividad?

La universidad es una institución que se ha caracterizado tradicionalmente por estar centrada en sí misma, y de ahí su apelativo de “torre de marfil”. En la mayoría de los casos, nunca ha pasado de un ejercicio de proyección de sus necesidades y deseos como intereses sociales. Es decir, identificamos las necesidades y deseos de los otros a partir de cómo los pensamos y no tratamos realmente de conocer lo que otros piensan. Esto ha sido posible, hasta el momento, por el reconocimiento y respeto hacia la universidad, basada en su imagen de comunidad de sabios, que conoce, mejor que cualquier profano, que necesitan los demás de la institución. Sin embargo, el contexto socioeconómico y cultural actual, ya no se conforma tan fácilmente con esa situación. Uno de los factores que ha contribuido a esto es el desarrollo de una sociedad plural, donde los consensos sociales basados en modelos culturales compartidos se han roto por la convivencia de una gran diversidad de culturas y subculturas. Esta diversidad tiende a sustituir el consenso por el contrato, es decir, la sustitución de la aceptación de normas tradicionales por el establecimiento de un compromiso mutuo con amparo legal, lo que implica un mayor poder del solicitante de un producto o servicio con respecto a su

proveedor. Además, la limitación actual de recursos económicos de las universidades obliga a establecer prioridades que, para garantizar su impacto social, deben ser definidas externamente.

¿Existen personas, naturales o jurídicas, dispuestas a compensar a la universidad por satisfacer esas necesidades y deseos?

El impacto actual del conocimiento sobre el bienestar individual, organizacional y nacional, dentro de una competitividad globalizada, lo convierte en una inversión rentable en cualquiera de sus dimensiones, lo que ha consolidado su valor de cambio. Así, para el individuo, el conocimiento puede constituir una ventaja competitiva para el acceso al mercado de trabajo y también, una posibilidad de ascenso social, no sólo desde el punto de vista económico, sino también de status. Para las organizaciones, el contar con recursos humanos adecuadamente cualificados, constituye una forma de desarrollar su competitividad. Para los gobiernos, representa una contribución a la estabilidad política, tanto por su representación como oportunidad de ascenso social y su posibilidad de influir sobre el desarrollo de valores ciudadanos en las nuevas generaciones, como por su posibilidad de contribuir a la competitividad nacional y sus previsible efectos en la generación de empleos, incremento de la capacidad de consumo y otros impactos asociados. De hecho, esta multidimensionalidad del impacto del conocimiento sobre el bienestar ha dado lugar a criterios divergentes sobre quién debe hacer esta inversión pero, en cualquier caso, lo cierto es que su valor actual ha facilitado su manejo como espacio de intercambio mercantil.

¿Existen diferentes opciones para su satisfacción?

La utilización de un enfoque de Marketing no tiene sentido cuando no existe competencia, sin embargo, esta no es la situación actual de las universidades por el

surgimiento de nuevas opciones de acceso al conocimiento, tanto mediante modelos tradicionales como innovadores. De hecho, la mayoría de los mercados nacionales de conocimiento se han liberalizado y, si bien su principal manifestación ha sido el incremento de las universidades privadas, también se ha expresado en la creación de Centros de Capacitación corporativos, Grupos Consultores, Laboratorios privados y otras entidades, que han desarrollado un Marketing agresivo para captar segmentos de mercado que hace algunos años hubieran sido monopolizados por la universidad. Más aún, esta situación no sólo tiene una dimensión nacional. El surgimiento de empresas transnacionales para la generación y difusión del conocimiento, que operan mediante subsidiarias o a distancia (e-learning), han ampliado significativamente el espacio de competencia en esta esfera y, aunque, hasta el momento, algunos países han impuesto restricciones a su operación, la propuesta presentada por los Estados Unidos a la Organización Mundial del Comercio para la liberación de este mercado, tendrá un efecto indudable para la eliminación de las barreras existentes. Una consideración importante para una adecuada identificación del espacio de competencia, en particular para las universidades subvencionadas en distinta medida por el estado, es que este espacio no sólo se circunscribe a entidades similares. De hecho, las subvenciones a las universidades, como parte del gasto público, compiten con otras necesidades sociales, tales como salud, educación básica, infraestructura vial y muchas otras igualmente importantes.

¿Es necesario que la universidad promueva su actividad académica?

La competencia por los fondos públicos, en el caso de las universidades subvencionadas, obliga entonces a esas instituciones a demostrar su utilidad social ante los que deciden las asignaciones de fondos (parlamentarios, ministros, etc.), y también ante la opinión pública. Cada vez resulta más difícil obtener fondos suplementarios sin la presentación previa de un proyecto que pueda respaldar una decisión. Por otra parte,

cada vez resulta más difícil obtener apoyo de la sociedad civil en este sentido, si no se demuestra que la actividad universitaria puede retribuir esa inversión, de forma más efectiva que si se utilizara para satisfacer otras necesidades sociales. También, resulta evidente el crecimiento de la brecha entre las necesidades universitarias y las subvenciones otorgadas, lo que obliga, como se ha visto en el capítulo precedente, a buscar fuentes alternativas de financiación que contribuyan a suplir los déficit y permitir el desarrollo. Si la universidad no puede demostrar su utilidad social, nadie estaría dispuesto a apoyarla, ni las autoridades de gobierno ni la opinión pública. Si la universidad no proyecta una imagen académica de calidad no podrá lograr recursos del sector productivo, la colaboración internacional u otras posibles fuentes de financiación.

La respuesta a las preguntas anteriores enmarca un nuevo escenario para la universidad donde un enfoque de Marketing puede ser vital para su sostenibilidad y desarrollo.

Dado el peso cada vez mayor del entorno en la determinación de la pertinencia de los productos y servicios académicos y el establecimiento de sus requisitos de calidad, dentro de una ideología social que resalta el intercambio sobre la base de términos mercantiles y un marco de acentuada competencia, el no explorar, al menos, la utilidad de algunas herramientas de marketing puede ser una actitud suicida, debido a que, mal o bien utilizado, los que trabajan con un enfoque de marketing tienen ventajas sobre los que no lo hacen, y ya algunos lo están utilizando, a veces, los que menos tienen que ofrecer desde el punto de vista académico.

Llegado este punto, tal vez la consideración más importante sea establecer la legitimidad de una orientación de marketing para la actividad universitaria.

Una de las formas de valorar esa legitimidad es con respecto a su contribución a tres demandas que se hacen hoy día a la Educación Superior: pertinencia, calidad y equidad. Con respecto a la primera de ellas, puede afirmarse sin dudar, que una orientación de Marketing, por su enfoque a las demandas y necesidades del entorno, debe conducir a

una mayor pertinencia de las actividades académicas universitarias. A su vez, su impacto sobre la calidad está implícito en su atención a la satisfacción del cliente. Aunque puede ponerse en duda su efecto positivo sobre la equidad, debido a la prioridad asociada con la demanda solvente, la situación financiera actual de las universidades es un factor de inequidad, quizá menos visible, pero de impacto decisivo. Así, con los recursos actuales, las universidades no pueden pensar en programas de servicio y desarrollo comunitario, ni en becas para los desfavorecidos, ni en servicios científico-técnicos necesarios para la pequeña empresa.

Además, una orientación hacia el Marketing no tiene porque expresarse, necesariamente, en manipulación. El Marketing es una herramienta y su uso, malo o bueno, depende fundamentalmente de los valores predominantes en la organización que lo aplica. Más aún, el desarrollo de las concepciones sobre el Marketing se mueven actualmente hacia el Marketing social que no limita la acción de proyección externa de la organización a un segmento de mercado específico, sino también, al impacto del producto o servicio que se ofrece en su más amplia dimensión social.

Sobre esta base, podemos entonces definir al marketing universitario como un *proceso de investigación de necesidades sociales para desarrollar e implementar programas que las satisfagan, mediante intercambios que pueden tener o no una naturaleza comercial, y cuyo fin es lograr el bienestar de individuos y organizaciones de la comunidad a la que conciernen.*

Así, el uso de una orientación de Marketing creará en las universidades la conciencia de que la demanda se genera externamente, que un programa tiene sentido siempre y cuando pueda satisfacer una necesidad externa, lo que implica la necesidad de explorar sistemáticamente esas demandas y generar nuevos productos o servicios para satisfacerlas.

8.2. USOS DEL MARKETING UNIVERSITARIO

Un análisis de los usos del Marketing universitario es imprescindible para valorar sus posibles efectos, sin alterar el concepto de universidad social.

El primero de estos usos, y tal vez, el más conocido, es la captación de estudiantes. Si bien esto se ha asociado con las universidades privadas por su dependencia financiera de los pagos de matrículas, la reducción del gasto público ha ido incrementando su peso dentro de los presupuestos de las universidades públicas. Algunos modelos de financiación, basados en préstamos o subvenciones directas a los estudiantes, acentúan la importancia de acciones para la captación de los mismos. Sin embargo, esta captación no sólo resulta importante desde el punto de vista financiero, también lo es desde el punto de vista de la calidad.

El uso de herramientas de Marketing para captar a los mejores estudiantes tiene un impacto significativo sobre la calidad de las actividades académicas. Los estudiantes talentosos constituyen un desafío permanente para el claustro de profesores, tienen más facilidades para participar en la investigación y la extensión y refuerzan, sistemáticamente, la imagen de la universidad una vez graduados. Como ya hemos dicho, son el “producto” que la universidad pone en el mercado.

Otro de los usos del marketing universitario es la captación de profesores. Aunque la existencia de salarios atractivos es un factor central de la captación de los docentes, el trabajo académico tiene motivaciones intrínsecas que se manifiestan esencialmente en las condiciones que brinda la institución para su realización. Así, una institución que se preocupa por la superación de sus profesores, apoya resueltamente la investigación y crea un clima adecuado para el intercambio y la participación, tiene ventajas para la captación de profesores, en rangos de salario similares.

También, y dadas las características del contexto actual, las acciones de relación con el entorno pueden favorecerse con el uso del Marketing. Así, los posibles usuarios o clientes de servicios académicos, las agencias que financian proyectos, los posibles donantes, entidades de asignación presupuestaria y otros sectores, pueden tener una visión más clara de una institución como oportunidad de inversión, mediante el uso de herramientas de Marketing, algo de vital importancia en las universidades privadas. Es importante aclarar que la realización de servicios científico-técnicos, la obtención de fondos para proyectos, o fondos suplementarios, no sólo significan un refrescamiento del presupuesto universitario, sino que también son factores contribuyentes al desarrollo científico y docente de la institución, y elementos fundamentales para acentuar el vínculo de profesores y estudiantes con la práctica profesional y la realidad socioeconómica. En particular, las acciones de servicio y desarrollo comunitario, también requieren herramientas de Marketing para priorizar los escasos recursos universitarios en las acciones de mayor demanda e impacto, y no en aquellas que responden a intereses de sectores internos de la propia institución.

Finalmente, el desarrollo de acciones de cooperación e intercambio académico, pueden verse favorecidas por acciones de Marketing, en particular, la promoción de la imagen académica de la institución. Otro impacto que puede esperarse de la proyección de una imagen académica fuerte es la facilidad de sus graduados para insertarse en el mercado de empleo, en un ambiente cada vez más competitivo.

Aunque algunos autores señalan que los buenos productos no necesitan promoción, y muchos académicos sienten su autoestima disminuida si piensan que necesitan herramientas de Marketing, el mercado de generación y difusión de conocimientos es, en estos momentos, altamente competitivo, los criterios de selección de alternativas son muy subjetivos, y la cultura sobre el derecho a escoger sobre la base de una información relevante es muy fuerte.

8.3. LAS ESTRATEGIAS DE MARKETING – MIX

La consideración de una perspectiva de Marketing tiene implicaciones muy definidas en el manejo de la estrategia institucional, que se expresan en la necesidad de considerar cinco áreas estratégicas distintivas, las cuales se presentan a continuación:

- Estrategia académica
- Estrategia de mercado meta
- Estrategia de posicionamiento
- Estrategia competitiva
- Estrategia de oportunidad

8.3.1. Estrategia académica

La estrategia académica comprende la determinación del portafolio de productos y servicios que va a ofrecer la institución, tanto en sus aspectos básicos como complementarios. Si bien esto debe partir de las potencialidades internas y el proyecto institucional, para su definición completa se requiere un conocimiento del mercado y en particular de las necesidades y deseos de los clientes. La manera más difundida de realizar esta identificación es mediante los estudios de mercado. Estos estudios constituyen una herramienta muy efectiva, pero pueden ser muy costosos y, para algunos productos y servicios, los resultados pueden tener una variabilidad alta en el tiempo. De todas formas, sus resultados más generales pueden ser muy útiles para enmarcar la estrategia académica. La utilización de una perspectiva de Marketing requiere, como actitud, una consideración de las necesidades y deseos de los clientes. Para ello pueden dentro de la investigación comercial se da importancia a factores tales

como la valoración de datos sociodemográficos, las tendencias del mercado de trabajo, las proyecciones del desarrollo tecnológico, los criterios de clientes actuales (para conocer que le satisface o no de la institución); las entrevistas en profundidad, (para conocer criterios de expertos, líderes de opinión y otros grupos de impacto); la realización de *brainstorming* (tormentas de ideas) internos, etc. Esto es particularmente importante para la creación de nuevos programas o la modificación de los actuales, para lo cual no sólo debe existir una justificación académica, sino también una justificación de mercado, entendido tanto como espacio de intercambio económico como social. La conformación de la carpeta institucional de productos y servicios, no abarca tan sólo programas de formación, en cualquiera de sus niveles, debe comprender también otros productos y servicios derivados de los demás elementos de la actividad académica. Esto es válido para los denominados genéricamente, servicios científico-técnicos, que incluyen la realización de pruebas de laboratorio, el desarrollo de software, trabajos de consultoría y otros. También, para producciones específicas, con fines de consumo industrial o personal. En estos casos, es necesario trabajar en la identificación de necesidades y deseos de los clientes, utilizando las diversas vías consideradas anteriormente.

8.3.2. Estrategia de mercado meta

Como se ha señalado, puede haber decenas o quizá cientos de mercados, pero en una época de recursos limitados, no es posible atenderlos a todos, de modo que hay que establecer prioridades. De hecho, se puede identificar un conjunto reducido de mercados que tienen impacto directo sobre el futuro de la institución. Para identificar este conjunto de mercados, es necesario constituir grupos homogéneos de clientes, con similares necesidades y deseos, lo que en términos de Marketing se conoce como segmentación del mercado. Un ejemplo primario de esta segmentación puede verse en la diferenciación entre las necesidades y deseos de los aspirantes a instituciones privadas o públicas, sin embargo, aún dentro de cualquiera de estas categorías, pueden

encontrarse subcategorías características que deben ser consideradas al definir las principales estrategias institucionales. La identificación de un segmento como mercado objetivo permite a la institución proyectar su actividad (carpeta de productos y servicios, imagen académica, estrategia promocional, etc.) de forma que pueda ser percibida como capaz de satisfacer las necesidades y deseos del mismo. Por supuesto, un mercado puede segmentarse de manera casi indefinida, por lo que es necesario lograr caracterizaciones que contengan segmentos de un tamaño tal, que se justifiquen como objetivos. Algunos autores, como MARGINSON, S. (1997), consideran que la Educación Superior ha sufrido un proceso de estratificación que puede identificarse con estrategias específicas de mercado objetivo. En su estudio de la Educación Superior en Australia, este autor identifica tres estratos universitarios con una orientación definida a segmentos específicos de mercado: las universidades tradicionales, que enfatizan su liderazgo en la investigación, las disciplinas académicas y el entrenamiento profesional avanzado; las universidades tecnológicas, que apelan a su capacidad para el entrenamiento en administración de negocios, las tecnologías y la investigación aplicada en la industria; y las universidades regionales, que apelan a su facilidad de acceso, calidad de la enseñanza, relaciones amistosas y otros factores de carácter más localista. De todas formas, y aunque la segmentación propuesta por MARGINSON es válida, existen otras opciones de segmentación de mercado, tal vez menos exploradas, pero que pueden constituir opciones estratégicas importantes en el contexto actual, en particular, las que se derivan del cambio en la estructura de edades de la población mundial, las necesidades de recalificación constante asociadas con el avance acelerado del conocimiento y la tecnología, y las posibilidades de las tecnologías actuales de la información y la comunicación.

8.3.3. Estrategia de posicionamiento

La definición de un mercado objetivo nos permite considerara nuestra ubicación dentro del conjunto de instituciones que compiten por el mismo. Esto es lo que en Marketing

se conoce como posicionamiento (dada la importancia de este concepto le dedicaremos un capítulo específico en este estudio). Aunque esta ubicación puede caracterizarse por elementos cuantitativos, tales como el porcentaje de mercado que capta la institución y otros, la mayoría de los autores señalan que el posicionamiento es, en esencia, la forma en que la institución es percibida por sus posibles clientes. Así, TROUT y RIES (1994), en su conocida obra “Las 22 leyes inmutables del marketing”, proponen como una de ellas a la Ley de la Percepción, que expresan de la siguiente manera: “El Marketing no es una batalla de productos, es una batalla de percepciones”. Estas percepciones pueden sintetizarse en una imagen institucional que puede conceptualizarse como el conjunto de creencias, ideas e impresiones que una persona o audiencia tiene de un objeto, individuo o institución. El desarrollo de una imagen institucional tiene varios componentes. En primer lugar, la creación de una imagen es una derivación de un proyecto institucional. El paso inicial en el desarrollo de una imagen, es la valoración de lo que la institución es o quiere ser. En segundo lugar, lo que la institución es o quiere ser debe reiterarse continuamente en sus comportamientos. Esto es particularmente importante en las instituciones educativas donde un pequeño elemento puede proyectarse fácilmente a toda la institución. En tercer lugar, dado que la imagen debe alcanzar una audiencia externa, debe ser promovida. En cuarto lugar, la imagen que proyecta la institución debe ser monitoreada sistemáticamente. Para esto pueden utilizarse procedimientos sencillos como preguntar cuál el primer adjetivo que se utiliza para describir la institución. También, preguntar qué instituciones se asocian con una palabra que describe un interés del público objetivo (calidad, seguridad, costo, etc.). Para que ese posicionamiento se convierta en posicionamiento competitivo es necesario que esa imagen pueda diferenciarse claramente de la de otras instituciones. Como señalan TROUT y RIES (1994) en su Ley de Exclusividad: “Dos empresas no pueden poseer la misma palabra en la mente de los clientes”. Esto es de vital importancia para las instituciones educativas porque muchos de los atributos que las distinguen, aún no se perciben con claridad, y los criterios de selección se muevan aún en un marco tradicional.

8.3.4. Estrategia competitiva

La estrategia competitiva comprende las acciones para mantener o incrementar la participación de la institución en el mercado objetivo. Estas estrategias varían según lo que TROUT y RIES (*ob. cit*) llaman Ley de la Escalera: “La estrategia a utilizar depende del peldaño que se ocupe en la escalera”. Así, para la institución líder, su estrategia debe orientarse a consolidar su posición, reforzando los atributos que la ubicaron en ese lugar o creando nuevos atributos, en correspondencia con las nuevas tendencias del mercado. Las instituciones líderes deben tener muy en cuenta la Ley del Éxito: “El éxito precede a la arrogancia y la arrogancia al fracaso”. Las instituciones que compiten por mejorar su posición deben tener en cuenta que, con una estrategia de imitación es muy difícil desplazar a los líderes. De ahí la necesidad de considerar algunas recomendaciones enunciadas en las leyes de TRUOT y RIES. Así, la Ley del Liderazgo: “Es mejor ser el primero que ser el mejor”, indica la necesidad de un trabajo sistemático en el desarrollo de nuevos productos y servicios. A su vez, la Ley de la Categoría, refuerza esta idea cuando expresa: “Si no puede ser el primero en la categoría, cree una nueva en la que pueda ser el mejor”.

8.3.5. Estrategia de oportunidad de servicios/mercados

Esta última estrategia tiene como fin orientar los movimientos de ampliación institucional, a partir de la identificación de oportunidades. Aunque las decisiones de ampliación pueden ser muy tentadoras, para optar por una estrategia de extensión a nuevos mercados o servicios, es necesario realizar un estudio de riesgo para evitar fracasos que puedan poner en peligro la supervivencia de la institución. Sin embargo, el no aceptar estos riesgos, cuando la probabilidad de éxito puede ser razonable, también puede poner en peligro la supervivencia institucional.

A partir de esta estrategia se puede elaborar una especie de guía de Marketing universitario que, aunque sea de manera general, permite presentar algunos aspectos que deben ser considerados en la elaboración del plan de marketing institucional.

El primero de estos aspectos, como para cualquier proyecto estratégico, es la definición clara de la misión y visión institucional. Dentro de la flexibilidad que caracteriza a estas determinaciones, la misión y visión institucionales constituyen un criterio de partida imprescindible para definir cuál puede ser nuestro mercado objetivo, nuestra carpeta de productos y otros elementos de la estrategia de Marketing. Esta valoración preliminar se complementa con el análisis situacional, en lo que constituye el segundo de los aspectos a considerar. Este análisis, desde una perspectiva de Marketing, debe incluir estudios de mercado, la definición del posicionamiento competitivo institucional y otros recursos.

En lo que podría considerarse la segunda parte de un plan de marketing universitario deben determinarse, tanto los mercados meta como los objetivos priorizados, para lo cual, es necesario trabajar en la identificación del conjunto específico de productos y servicios académicos con mayor potencial de mercado; la identificación de los segmentos de mercado vinculados con esos productos y servicios (lo que incluye: valoración del impacto social o potencial financiero del segmento de mercado, valoración de las necesidades y deseos característicos del segmento identificado con respecto a cada uno de los productos y servicios definidos, valoración del posicionamiento competitivo de la institución con respecto a los productos y servicios considerados).

A partir de aquí se debe elaborar una estrategia de marketing-mix para cada uno de los productos o servicios seleccionados. Se denomina marketing-mix, al conjunto de elementos que, en interrelación, permiten desarrollar y explotar eficazmente las ventajas competitivas de la institución.

Una de las formas de describir el marketing-mix es el modelo de las “5 P’s” (Producto, Precio, Distribución –Place-, Comunicación –Promotion- y Servicios –Persons-, desarrollado por GRAY ((1991).

En el capítulo 9 abordaremos el análisis del marketing universitario con un análisis más detallado de lo que ocurre en cada una de estas variables del marketing-mix. Inicialmente vamos a realizar un repaso somero de lo que luego veremos más en profundidad.

Producto

Para obtener una ventaja competitiva en el producto es necesario partir de un concepto del mismo centrado en las necesidades que satisface y no en las características específicas del producto o servicio ofertado. Para esto, es necesario expresar los atributos del producto o servicio como beneficios para el cliente, es decir, como forma de satisfacer sus necesidades y deseos. Algunos elementos a considerar son los siguientes: vida del producto (lo cual implica considerar para todo producto o servicio, ciclos de vida útil en que tienen posibilidades de mercado), calidad del producto o servicio (el nivel de calidad es un compromiso costo/beneficio, debido a que los incrementos de calidad se van a expresar en una elevación de los costos y el consiguiente aumento de los precios, lo que puede hacer poco atractivo el producto o servicio como inversión), un concepto de servicio global (ya que un programa académico no sólo tiene valor por sí mismo. A esto se añaden elementos complementarios como disponibilidad de bibliografía y acceso a fuentes de información, servicios de asesoría, funcionalidad de las instalaciones y otros aspectos, que deben ser considerados como un paquete de oferta), el desarrollo de nuevos productos y servicios, a partir del surgimiento de nuevas demandas o la necesidad de superar a los competidores.

Precio

El análisis del precio como parte del marketing-mix, incluye los elementos siguientes: Consideración de los criterios básicos que orientan el comportamiento del consumidor en la adquisición de servicios universitarios, en particular: el análisis costo-beneficio (los servicios universitarios son demandados sólo si el valor de la utilidad que de ellos se deriva, es percibida como mayor o al menos igual, que el precio que tienen que pagar); el análisis del costo de oportunidad (los servicios universitarios son demandados si la utilidad percibida en ellos, es superior a lo que el consumidor podría obtener realizando otra actividad o invirtiendo su dinero de otra forma). Determinación adecuada de los precios. De hecho, puede considerarse que los incrementos sobre el costo (ganancia) están determinados por los beneficios y las facilidades asociadas con el producto o servicio, en comparación con los competidores, así como por las características del mercado al que se dirige. El manejo adecuado de la elasticidad de los precios, es decir, de la relación entre las ventajas asociadas al incremento del volumen de ventas y la magnitud del precio.

Distribución

Los principales aspectos a considerar en el elemento distribución son los siguientes: Apariencia y condición: si bien, la belleza del campus no es un factor decisivo en la selección de una institución, la apariencia y funcionalidad de las instalaciones deben satisfacer expectativas mínimas. Entorno amistoso: El lugar incluye un nivel de atención básico a las necesidades de las personas que tienen alguna duda o inquietud. También considera formas de señalización, área de información, cortesía y buen trato al brindar orientación y otros aspectos. Accesibilidad: Este aspecto no sólo se refiere a la existencia de vías de comunicación para el traslado físico a la institución. Hoy día, con el desarrollo de la tecnología de la comunicación, incluye accesibilidad telefónica, vía e-mail y otras formas.

Comunicación

Aunque la comunicación es uno de los aspectos más destacados y discutidos del Marketing, debe entenderse, esencialmente, como el conjunto de actividades que comunican los beneficios de los productos y servicios a los clientes potenciales. De hecho, el mejor producto no tendría salida en el mercado si sus posibles clientes no lo conocen y esta es la primera tarea de la comunicación: informar. Ahora bien, esta información, en un ambiente competitivo, debe presentar los beneficios del producto o servicio de una manera que incite a los clientes potenciales a su participación o adquisición, y esta es la segunda tarea de la promoción: persuadir. El uso de mecanismos de persuasión en la comunicación implica, por supuesto, resaltar las ventajas del producto, lo que, en ocasiones, significa disminuir o ocultar sus desventajas. Si bien esto es válido dentro de ciertos marcos, debe tenerse en cuenta que un mal manejo de la ética promocional, puede llevar a una institución a un peligroso nivel de descrédito. Esto está muy relacionado con la tercera tarea de la comunicación que es posicionar, es decir, formar una percepción positiva de la institución (imagen) o de algunos de sus productos y servicios, lo que puede afectarse significativamente, si no existe un manejo ético de sus mensajes. Si bien la comunicación se identifica comúnmente con la publicidad, existen otros medios de comunicar a la audiencia que nos interesa, los beneficios de nuestros productos o servicios, como los programas promocionales, las relaciones públicas, entendidas como un esfuerzo deliberado, planeado y sistemático para establecer un entendimiento entre la organización y su público y la utilización de otro material promocional.

Servicios

Las instituciones educativas se caracterizan por la prestación de servicios y se ha señalado que, en estos casos, las personas son el servicio. Si en la industria, sólo un

10% del personal entra en contacto con los clientes, en los servicios esta cifra trasciende al 90%. Esto ha dado lugar a la orientación denominada marketing interno, que expresa la necesidad de vender los atributos y beneficios del servicio a los miembros de la organización antes de venderlo a los clientes, con el fin de que sea el propio personal, en su contacto cotidiano con los clientes, un elemento directo de promoción. El otro aspecto relevante en la consideración de las personas dentro del marketing-mix, es la necesidad de interiorizar códigos de conducta adecuados a los servicios que prestan, entre los miembros de la organización.

En definitiva, si la universidad no utiliza adecuadamente todas estas variables del marketing-mix, corre el riesgo de dilapidar sus escasos recursos en acciones de escaso o nulo impacto social o económico, de acentuar su desvinculación con la sociedad y emprender el camino de un nuevo aislamiento que se traducirá en la pobreza de su claustro.

8.4. EL CLIENTE

Si algo ha quedado evidenciado en las páginas precedentes, es la importancia del cliente como piedra angular de cualquier campaña de Marketing y, por lo tanto, también del Marketing universitario.

Nosotros creemos que hay tres clientes principales en el mercado de Educación Superior, o quizás, desde un enfoque algo más simple pero muy válido desde el punto de vista del “servicio al cliente”, que el cliente es triple. En cualquier caso, consideramos que merece la pena, a efectos de clarificar la aplicación que en este trabajo se da al término cliente, detenernos brevemente en aclarar las características más evidentes de los mismos.

Aunque, como afirma un reciente artículo de *The Economist* (“Special Report Higher Education”, 26 de febrero de 2.005, p. 63) la idea del estudiante como cliente es un concepto novedoso (“En gran parte del mundo la idea del estudiante como consumidor es un concepto nuevo y subversivo. Durante la mayor parte del siglo pasado, en Europa y en muchos de los países en vías de desarrollo, el cliente en educación ha sido el gobierno”), en muchas empresas del conocimiento, especialmente en las privadas, es un concepto que poco a poco va calando, al menos, y según nuestra opinión, cuando de aplicar enfoques de Marketing se trata. De esta manera, nos permitimos aportar ahora a este trabajo una descripción de los diferentes clientes que entendemos se dan en la Educación Superior.

1. El Estudiante. Es, sin lugar a dudas, el protagonista principal de esta historia, la estrella principal, el objeto de deseo de todos los actores de este mercado. Durante muchos años, muchas décadas y hasta siglos, el estudiante que accedía por vez primera a este mercado lo hacía por la universidad, a través del estudio de una carrera oficial. Por lo tanto sus características son, han sido, las de un chico o chica, con un aumento extraordinario en las dos últimas décadas de estas últimas, con la educación secundaria recién acabada y aprobada igualmente la prueba de acceso a la universidad cuando ésta ha existido (como es el caso de la Selectividad en los últimos treinta años). Como también ha quedado dicho ya, este acceso fue limitado a las élites intelectuales durante siglos; más tarde se sumaron las élites económicas, y, a partir sobre todo de la segunda mitad del siglo pasado, se convirtió en un fenómeno de clases medias. Hoy en día en España aproximadamente el 30% de los jóvenes de entre 18 y 21 años están matriculados en un centro universitario, aunque la casi gratuidad del coste de la matrícula y el pago de la mayoría del coste real de los estudios (por no hablar de la escasa exigencia en cuanto a número de años para acabar la carrera) vía impuestos, es decir, pagado por todos los españoles, hagan sugerir que pudiera tratarse de un porcentaje mayor (ver capítulo 8 para más información). Sin

embargo, y desde la óptica internacional, se trata de un porcentaje equiparable a los países de nuestro entorno y al de los países más avanzados. Pero quizás lo más destacable que está ocurriendo con el cliente estudiante es la incorporación de nuevos individuos que no tienen precisamente las características descritas.

Así, un análisis de la matrícula más reciente nos indica que además de los alumnos ya descritos comienzan a tener un peso importante los alumnos que trasladan expediente de un centro a otro (es decir, alumnos que ejercen su derecho de elección tras haberse matriculado por primera vez en la opción más “cómoda”); alumnos que desean obtener un segundo título (bien sea una licenciatura tras una diplomatura o una segunda licenciatura), y alumnos que trabajan y quieren obtener una titulación por vez primera o conseguir una ampliación o actualización de conocimientos a través del postgrado. Por cierto, que este último caso, el de alumnos de postgrado, bien provenientes del grado o adultos que trabajan y quieren reciclarse vía estos estudios, se ampliará sin duda con la puesta en práctica de las reformas consientes con el proceso de convergencia europea.

2. Poco se ha estudiado quizás del cliente familias. Los estudios universitarios en su conjunto ocurren en la edad adulta, y la familia es la encargada de sostener económicamente al individuo durante esta etapa. Por supuesto, el coste de la matrícula es solo una parte del coste total.

El bajo coste de la matrícula en las universidades públicas para los estudios de pregrado ayuda pero no completa los recursos económicos suficientes para mantener las necesidades, crecientes, de una persona adulta.

No digamos si además a este estudiante se le ha ocurrido la feliz idea de estudiar fuera de su localidad familiar, o en una institución privada, o un título, de

cualquier nivel, no oficial. Antes de esto, la familia juega un papel fundamental en la primera elección, en la elección de la titulación universitaria.

Esta es una decisión que por regla general se discute, y mucho, en el seno familiar desde algún tiempo antes de tomarla. El qué se estudiara y el dónde se estudiará es fruto muchas veces del consenso entra padres e hijos.

El estudio LANCASTER 21, elaborado por Delta para la Universidad Europea de Madrid en marzo del 2.000 con el objetivo de “determinar la aceptación de sus productos y definir los parámetros en los que debía apoyarse su comunicación” (estudio cualitativo con reuniones de grupo con alumnos de bachillerato y padres y madres), nos indica (tal y como puede verse de manera esquemática en las figuras 8.1 y 8.2) como los padres viven la entrada de sus hijos en al universidad como la última gran decisión que les corresponde tomar en la vida de estos.

Muchos padres afrontan el desembolso al que deben hacer frente como un gasto (muchas veces como un alivio ya que este gasto es inferior al afrontado en la etapa de bachillerato); y este enfoque les orienta hacia lo más barato (generalmente universidad pública lo más cercana posible al domicilio familiar).

Sin embargo otros padres, sobre todo, según el mencionado estudio, aquellos que ya tienen un título universitario, enfocan la educación universitaria de los hijos como una inversión, y entonces buscan la mejor relación calidad precio; lo que puede encontrarse tanto en una institución pública como en una privada.

Figura 8.1
Significados y expectativas asociadas a la Universidad



Fuente: Delta Marketing Research - Estudio "Lancaster 21"

Figura 8.2
Significados y expectativas asociadas a la Universidad



Fuente: Delta Marketing Research - Estudio "Lancaster 21"

3. Por último el cliente empleador. Ellos son los que, por regla general van a ofrecer trabajo a los egresados de la Educación Superior. Su papel en la situación actual es muy pobre. Sus opiniones apenas son escuchadas en la

elaboración de los planes de estudio. Y los Consejos Sociales de las universidades públicas no han paliado este problema.

La Universidad actual se mueve constantemente entre dos paradigmas: el *académico* y el del *mercado de trabajo* (DE MIGUEL, J. M., 2004). Sin embargo, no parece que esta segunda función se lleve a cabo a través de un acercamiento real entre el tejido industrial, representado por todo tipo de empresas, y los consejos académicos de nuestras Universidades (públicas y privadas).

Tal y como sigue manifestando DE MIGUEL (2004) refiriéndose al momento actual de la Universidad en Europa: “en todo el mundo, la Educación Superior (técnicamente denominada “educación terciaria”) experimenta procesos de cambio considerables. Después de siglos de relativa quietud, la demanda de educación terciaria por parte de la sociedad es enorme. La expansión coincide con la diversificación, y con una preocupación especial por la calidad docente (y su acreditación). Su extensión a la mayoría de la población es ya un hecho en los países más desarrollados. La nueva estrategia de transmisión de conocimientos supone la capacidad y el deseo de aprender permanentemente o de “aprender a cómo aprender”. Los sistemas de tecnologías de información y comunicación (TIC) contribuyen en esa dirección. La economía se basa cada vez más en el conocimiento; la estructura social se mueve hacia la llamada “sociedad del conocimiento” (WORLD BANK, 2002). En definitiva, la sociedad espera mucho de la Universidad”.

Sin embargo, por mucho que esta sociedad esté esperando, no parece que las empresas (como representantes de la misma) estén precisamente satisfechas del retorno obtenido por parte de las Universidades. Tal vez sea aún demasiado pronto para percibir el cambio que está planteando el nuevo Espacio Europeo de

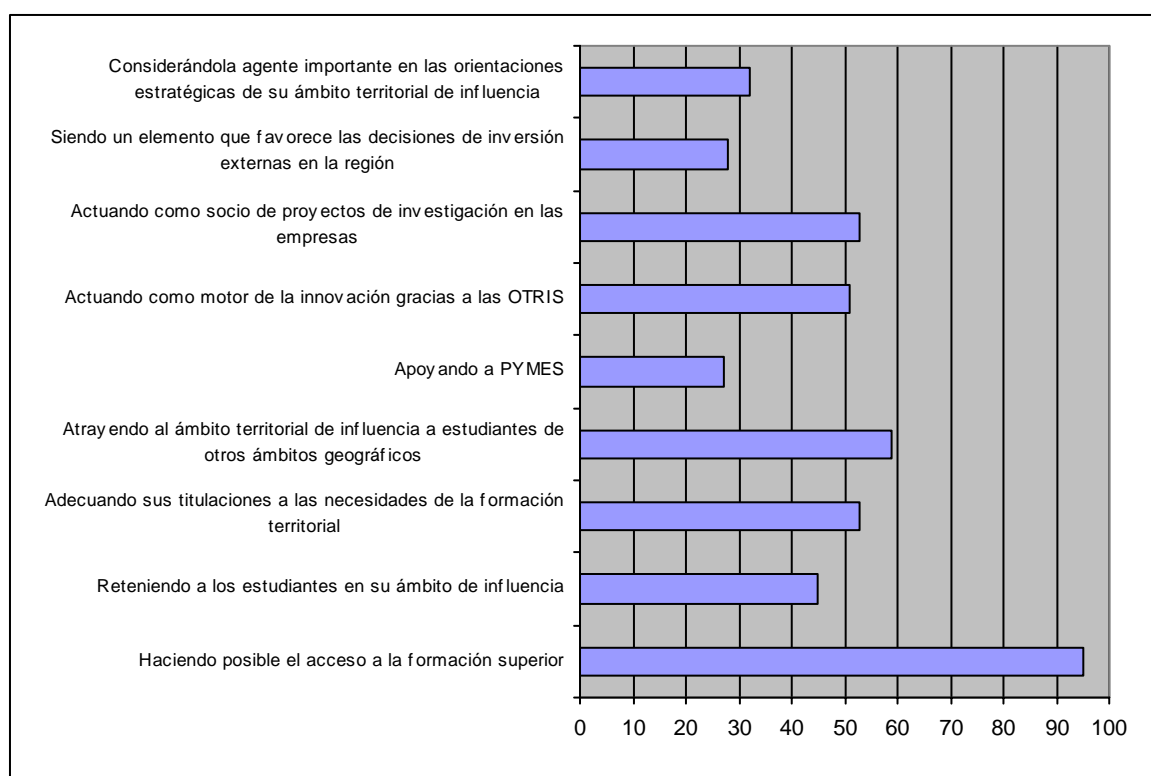
Educación Superior (EEES). O tal vez, todo se trate de una simple operación de estética que no afecta al fondo de la cuestión. Sea como fuere, según las conclusiones del Estudio “La Universidad y la Empresa Española” (*Colección Documentos Fundación CYD, 2/2005*), la “queja” de los empleadores no va tanto dirigida un supuesto déficit de educación teórica como a una ausencia muy significativa de formación en competencias. Es decir, no tanto el qué se aprende como el cómo se aprende y para qué se aprende.

Respecto a la opinión que el mundo empresarial tiene sobre la Universidad (tanto pública como privada) como motor de desarrollo económico, lo cierto es que ésta no sale muy bien parada. La opinión mayoritaria de las empresas encuestadas en el citado estudio es clara: un 33% piensa que la Universidad está muy alejada de la asunción de ese rol en nuestra sociedad, frente al 25% que sí tiene una opinión más favorable. Además, y esto es a nuestro parecer aún más grave, las empresas creen mayoritariamente que la Universidad ni dispone, ni dispondrá en un futuro próximo, de una organización adecuada para ejercer esta función propia del mundo universitario, a saber, ser el motor del desarrollo económico y social (un 46% frente a un 16% que sí lo cree).

No obstante, es cierto que el tejido empresarial, siguiendo con las conclusiones del Estudio CYD (*o.b. cit*) sí confiere a la Universidad la potestad de contribuir al desarrollo del país (Gráfico 8.1) haciendo posible el acceso a la formación superior, actuando como socio de proyectos de investigación con las empresas y actuando como motor de innovación a través de las actividades de transferencia de la tecnología (las famosas Oficinas de Transferencia para la Investigación, OTRI's). Algo no tan evidente cuando nos acercamos a los estudios que el CSIC elabora anualmente sobre estas cuestiones y que no deja muy bien parada a la sociedad española frente a la europea en lo que al ranking de transferencia de investigación se refiere (*ver recomendaciones bibliográficas*).

Si bien parece clara la falta de confianza de nuestros empresarios (grandes, medianos y pequeños) en la Universidad, al menos casi un 50% han decidido colaborar con éstas, manteniendo algún tipo de relación, básicamente convenios para incorporar estudiantes o titulados en prácticas.

Gráfico 8.1
Universidad Española y la Empresa



Fuente: Adaptación de “La Universidad Española y la Empresa”, *Documentos CYD*, 2/2005

Y esto es así porque las propias empresas demandan la realización de prácticas durante los estudios como uno de los factores claves para la incorporación posterior de los estudiantes al mercado de trabajo. Según los datos de la investigación “Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las

Titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea de Educación Superior” de la Fundación Universidad Empresa (2005, p. 98), una experiencia previa de empresa puede ser la mejor garantía para acceder a un puesto de trabajo.

En este sentido, como muestra la Tabla 8.1, un 81,5% (como valor medio para el período 2000-2004, en el que la FUE ha realizado la citada investigación) de las empresas valora positivamente las prácticas realizadas mientras se cursan estudios universitarios. Resultando significativo el hecho de que, mientras la valoración que hacen las empresas de las prácticas realizadas en la misma empresa, en otras empresas del mismo sector o en otras empresas de diferente sector se mantiene en niveles estables, las prácticas realizadas en el extranjero han experimentado una importante revalorización, del 49,6% al 72,1% en tan sólo 4 años.

Tabla 8.1.

Valoración que hacen las empresas de las prácticas realizadas por Universitarios

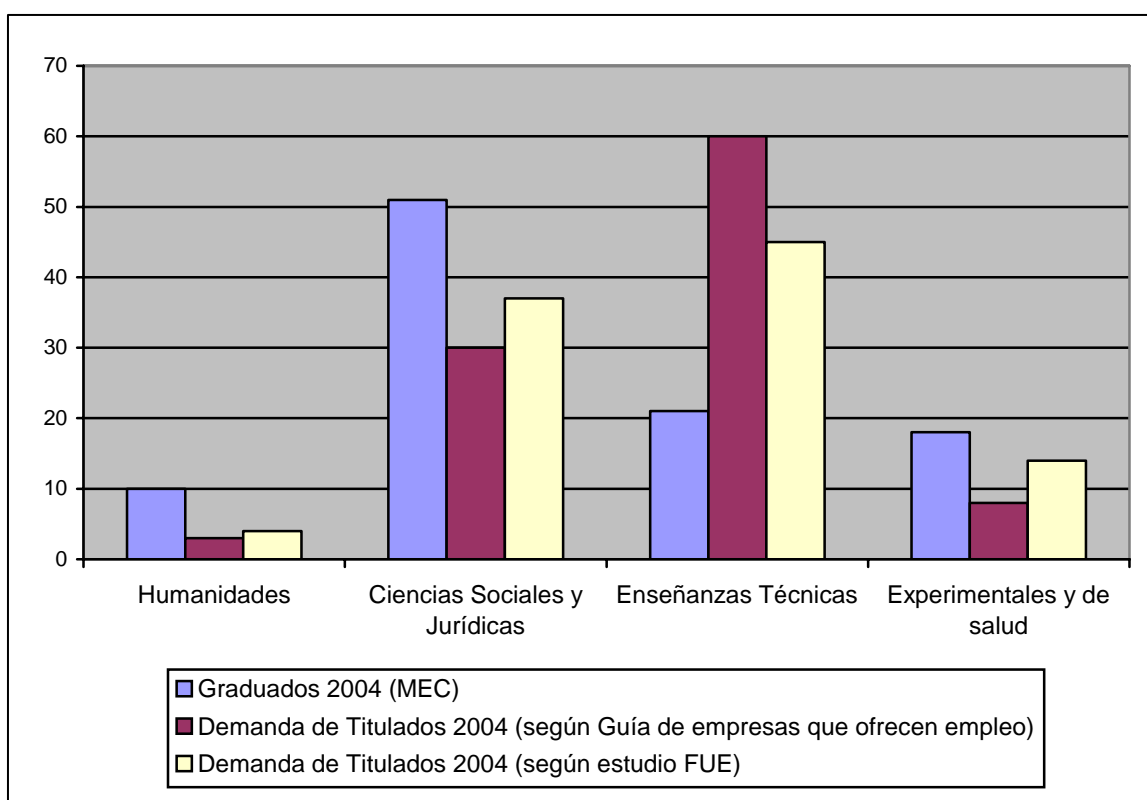
Tabla 8.1 Valoración que hacen las empresas de las prácticas realizadas por universitarios	
PRÁCTICAS REALIZADAS	MEDIA 2000-2004 (%)
En otras empresas del mismo sector	85,5
En la propia empresa	82,3
En el extranjero	61,4
En otras empresas de diferente sector	55,0

Fuente: FUE 2005.

El trasfondo de estas cifras está claro. Desde hace ya tiempo, tanto los empleadores como los potenciales empleados (y aún alumnos) vienen exigiendo una formación más práctica que responda de manera eficaz a los actuales

requerimientos del mercado laboral. Los primeros, porque demandan unos perfiles profesionales y competentes (en el sentido de haber adquirido determinadas “competencias profesionales”) que, además, sean capaces de integrarse rápidamente en la organización. Los segundos, porque desean una inserción más fácil en un mercado laboral cada vez más competitivo y cambiante.

Gráfico 8.2
Demanda de titulados



Fuente: FUE 2005.

Y aunque tener éxito en los estudios universitarios (incluyendo las prácticas en empresas) es un buen trampolín para saltar al mercado de trabajo, no lo es todo. Para el alumno no se trata sólo de conseguir un trabajo, sino de tener la oportunidad de desarrollar una trayectoria profesional acorde con la formación

que ha recibido. En ese sentido, como muestra el gráfico 8.2, existe un claro desequilibrio entre la oferta y la demanda del mercado laboral universitario. Este desajuste no es algo nuevo. En 1989, el porcentaje de matriculados y parados, por áreas de enseñanza, era la siguiente: 12% y 45%, respectivamente, en humanidades; 53% y 25% en ciencias sociales y jurídicas; 15% y 4% en enseñanzas técnicas; y 20% y 14% en ciencias experimentales y salud (QUINTANILLA, 1993). En los quince años transcurridos desde entonces, se han observado muy pocas variaciones en la distribución de los matriculados por áreas de enseñanza y la diferencia entre matriculados y parados tampoco ha experimentado un mayor acercamiento.

Los datos facilitados por el Ministerio de Educación y Ciencia respecto a universitarios graduados por áreas de enseñanza universitaria en los cursos 2002-2003 y 2003-2004 y registrados por la *Guía de las Empresas que ofrecen empleo* en esos mismos años dan buena prueba de lo anterior. Tomando los valores medios de ambos años, se observan los siguientes desajustes:

En enseñanzas técnicas un 21,6% de los graduados tienen acceso al 55,3% de las ofertas de empleo. En el caso de estudios de ciencias sociales y jurídicas son el 50,9% de los graduados universitarios los que tienen acceso al 31,1% de esas ofertas. Para Ciencias Experimentales y de la Salud la diferencia oscila entre 18,5% y el 8,8%. Por último, si nos referimos a Humanidades el 9,9% tiene acceso al 4,9% de las ofertas de trabajo.

Los datos facilitados por el *Informe Infoempleo* (Círculo de Progreso, 2004) van en esta misma línea, manifestando que este desajuste es especialmente llamativo en el caso de los arquitectos técnicos y los licenciados en derecho. Las ofertas de empleo para los primeros cuadruplican el número de titulados para los primeros, mientras que en el caso de los segundos sucede exactamente lo contrario.

A partir de este panorama, la FUE en su informe de 2005, establece una serie de recomendaciones para el futuro más inmediato, dignas de mención:

1. Apoyar y fomentar las acciones de orientación académica y profesional, tanto en la fase de enseñanza secundaria como en los primeros cursos de la universitaria, así como impulsar acciones formativas encaminadas a mejorar la empleabilidad de los universitarios antes de acceder al mercado laboral.
2. Instrumentar, en definitiva, los mecanismos necesarios para acercar el mundo educativo al laboral, reduciendo en la medida de lo posible los desajustes existentes entre las expectativas y la realidad, y capacitando a los alumnos en habilidades para buscar, encontrar, mantener y progresar en el empleo y en su carrera profesional.
3. Conseguir que los alumnos desarrollen sus competencias profesionales a través de prácticas en empresas, la participación en *júnior* empresas y asociaciones estudiantiles.
4. Informar a las propias empresas sobre las posibilidades que les ofrece hoy el sistema educativo. En este sentido, como establece la propia FUE, parece inaplazable la difusión del catálogo de enseñanzas universitarias entre los empleadores, con frecuencia desconocido por la gran mayoría de ellos. Y aún más, es preciso, comenzar una labor concienciadora sobre el nuevo Suplemento Europeo al Título que dará una información muy útil sobre lo que cada titulación y titulado pueden aportar a la empresa.

Según el estudio CYD (*ob. cit.*) en lo que respecta a las condiciones a través de las que se desarrolla el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios, las empresas consideran de forma prácticamente unánime que la

Universidad debe promover las actitudes emprendedoras de los propios estudiantes.

Curiosamente, sobre la adecuación de la formación actual de los actuales titulados a los requerimientos de los puestos de trabajo, en la escala “muy insatisfactoria” a “muy satisfactoria” en la que el estudio CYD mide las respuestas, el porcentaje más elevado lo detenta la opción “satisfactoria” con el 37% de los casos. Sin embargo, la traducción cuantitativa de esa escala se sitúa simplemente en el aprobado, con una valoración media de 3,08 cuando el aprobado es el 3.

En este sentido, se valoró en que medida la Universidad contribuye a garantizar las competencias / aptitudes que las empresas demandan a los titulados una vez incorporados al mundo laboral. Se ofrecieron 12 competencias (no excluyentes) a valorarse en una escala de 5 tramos entre “nada” y “mucho”. Los resultados, mostrados en la tabla 8.2, permiten clasificar las competencias en cuatro grupos, desde las que están sobradamente garantizadas hasta las que no se garantizan bajo ningún concepto (tabla 8.3).

Desgraciadamente, los idiomas (y en concreto el inglés), así como las verdaderas habilidades directivas, siguen siendo las “asignaturas pendientes” de la Universidad española frente a la empresa. Y es una lástima porque, como afirma PASTOR NARVIÓN, S. (2005) “la formación práctica en informática e idiomas puede capacitar a los alumnos para que sean más competitivos en sus campos de estudio y para que busquen oportunidades laborales significativas después de su graduación y, consecuentemente, para que sean mejores profesionales, ciudadanos y personas”.

Tabla 8.2.

Porcentajes de valoración positiva de competencias/aptitudes y calificación media

COMPETENCIAS / ACTITUDES	%	Nota
1. Conocimientos teóricos	73%	4.07
2. Formación práctica	14%	2.35
3. Aptitud para trabajar en equipo	28%	2.93
4. Capacidad para comunicarse eficazmente	22%	2.89
5. Capacidad de gestión y comunicación	24%	2.96
6. Idiomas	25%	2.70
7. Informática y nuevas tecnologías	41%	3.29
8. Motivación y disposición al trabajo	29%	3.07
9. Aptitud para aprender	46%	3.49
10. Capacidad para resolver problemas	29%	3.03
11. Habilidades directivas	17%	2.64
12. Capacidad de análisis	36%	3.24

Fuente: Adaptación de "La Universidad Española y la Empresa", *Documentos CYD*, 2/2005

Tabla. 8.3

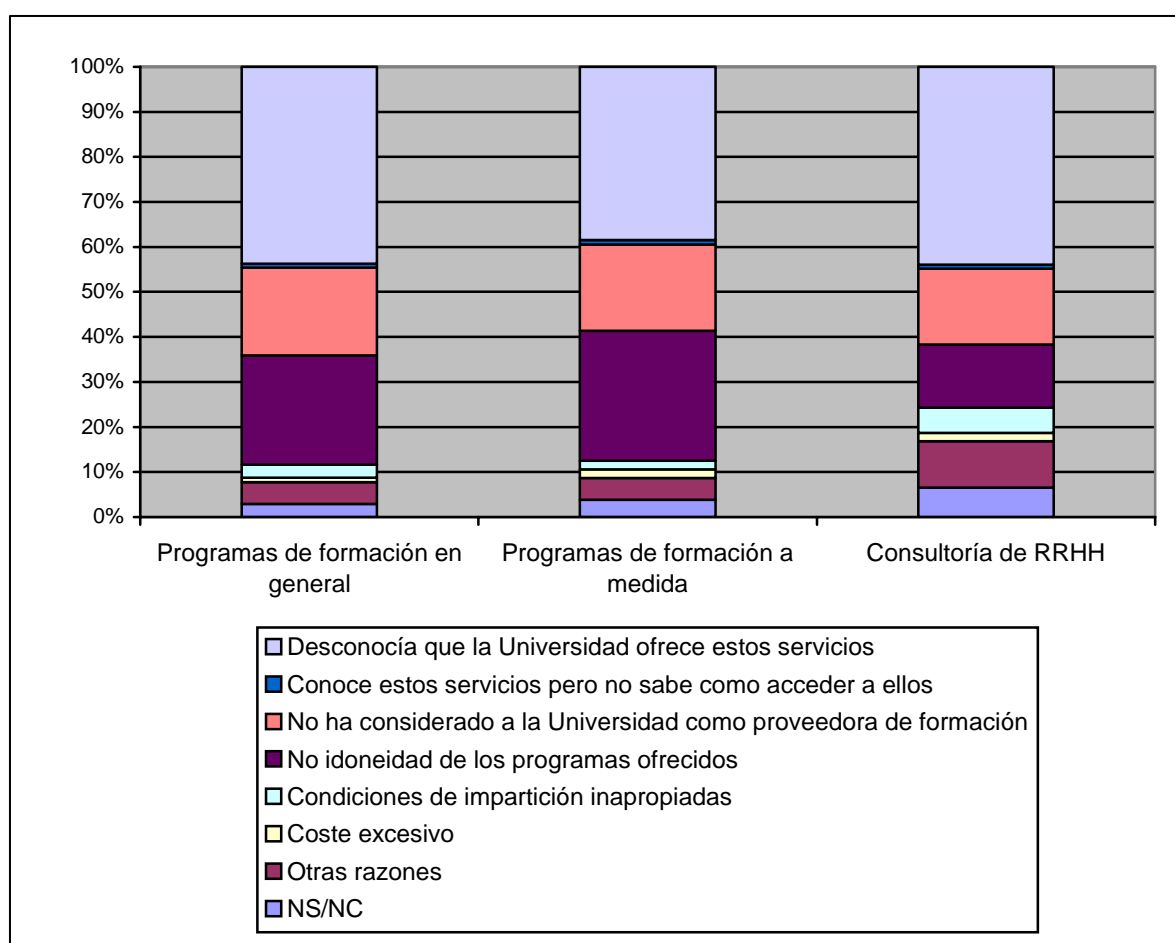
Clasificación de las competencias/aptitudes según su grado de garantía

<p><u>Primer grupo: Sobradamente garantizadas</u></p> <p>Conocimientos teóricos Aptitud para aprender Informática y nuevas tecnologías Capacidad de análisis</p>	<p><u>Tercer grupo: No garantizadas</u></p> <p>Capacidad de gestión y comunicación Aptitud para trabajar en equipo Capacidad para comunicarse eficazmente</p>
<p><u>Segundo grupo: Garantizadas</u></p> <p>Motivación y disposición para el trabajo Capacidad para resolver problemas</p>	<p><u>Cuarto grupo: En absoluto garantizadas</u></p> <p>Idiomas Habilidades directivas Formación práctica</p>

Fuente: Adaptación de "La Universidad Española y la Empresa", *Documentos CYD*, 2/2005

Al final, esta insuficiente adecuación se traduce un uso reducido, por parte de las empresas, de la Universidad como proveedora de formación. El estudio CYD (*ob. cit*) constata que sólo un 18% de las empresas recurre a la Universidad para cursos de formación no diseñados exclusivamente para sus empleados, un 8% para cursos de formación diseñados a medida para sus empleados y sólo un 5% para desarrollar actividades de consultoría en el ámbito de los recursos humanos.

Gráfico 8.3



Fuente: "La Universidad Española y la Empresa", *Documentos CYD*, 2/2005

No obstante, aunque el uso inicial sea reticente, también se observa que, una vez establecidas las relaciones de formación, la valoración otorgada por las empresas es, en general, satisfactoria o muy satisfactoria. En relación a los principales motivos que aducen las empresas para no acudir a las Universidades como proveedoras de formación, se identifican, por orden de importancia: el desconocimiento de que la Universidad ofrece estos servicios (menor cuanto mayor es el tamaño de la empresa), el no considerar a la Universidad como buena proveedora de formación (tal vez, excesivamente teórica), la no idoneidad de los programas ofrecidos y la falta de capacitación para desarrollar actividades de consultoría (Gráfico 8.3.). Y si esto se puede decir de la falta de confianza de las empresas en la Universidad, tanto para ofertar al mercado de trabajo, titulados bien formados, como para confiar en la propia Universidad como formadora de empleados, otro tanto ocurre con la desconfianza en cuanto a la transferencia de tecnología se refiere.

Las empresas, de manera prácticamente unánime, consideran que la Universidad debe favorecer (mediante la aportación de recursos humanos, físicos y financieros) la creación de empresas de base tecnológica y, además, creen que es conveniente potenciar la movilidad de profesores y personal técnico entre ambas instituciones. No obstante, sólo un 15%, según el mismo estudio CYD (*o.b. cit.*) ha recurrido en algún momento a la Universidad para llevar a cabo proyectos de investigación, aduciendo para ello los siguientes motivos: que las empresas no llevan a cabo tareas de investigación, que desconocen que la Universidad ofrezca estos servicios (algo increíble en los tiempos que corren), o que la empresa recurre a servicios propios para realizar las tareas de investigación (lo más probable).

En conclusión, en todos los análisis a los que nos hemos acercado para comprender al “cliente empleador” se observa que, aunque las empresas no creen que la Universidad actúe como motor del desarrollo económico, ni que disponga de la organización adecuada para ello, si creen (de manera mayoritaria) que las

empresas deberían estar más comprometidas con el modelo universitario actual y en la construcción de modelos futuros. De hecho, en los últimos años, se ha observado un mayor acercamiento entre ambas instituciones. En manos de la Universidad está ahora ofrecer a la empresa lo que está demandando como cliente nuestro: titulados suficientemente formados para integrarse en el mercado laboral, y mayor relación en términos de formación y transferencia de tecnología. En definitiva, permitir que la empresa se pueda acercar a la Universidad y que sus opiniones comiencen a ser más escuchadas y respetadas entre el claustro de directivos universitarios. Sólo de este modo conseguiremos ser innovadores.

8.5. LA INNOVACIÓN

Si puede haber un concepto realmente ajeno al “espíritu universitario” en el último siglo este es el de la innovación. Incluso la buena docencia impartida por buenos profesores en buenas universidades en las últimas décadas, se ha basado en la transmisión de conocimientos muchas veces ajenos al devenir de las necesidades sociales.

La innovación, que no la creatividad, necesita de la continua observación del entorno y del contacto permanente con el mundo profesional donde se aplican los conocimientos.

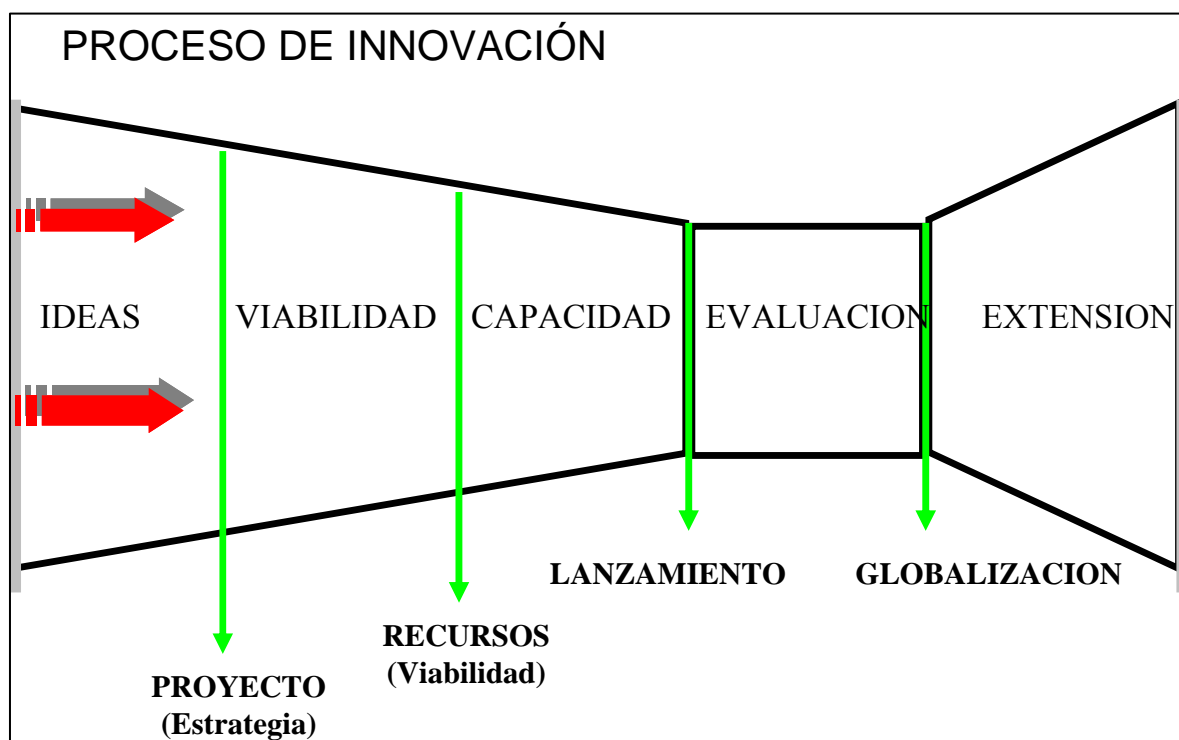
A efectos de este trabajo y de la explicación del proceso de innovación contenida en la figura 8.3, definimos la creatividad como la capacidad, individual o colectiva de una organización, de generar nuevas ideas. Desde nuestro punto de vista, todos los individuos, y desde luego todas las organizaciones, tienen capacidad de generar buenas ideas; especialmente si esta capacidad se estimula con las técnicas adecuadas. Sin embargo, entendemos que la innovación va más allá; se trata de llevar las buenas ideas a buen puerto. Esto es, la innovación es la capacidad para hacer que las cosas sucedan, que los proyectos se finalicen y den a luz en el mercado.

Para innovar, pues, es necesario tener ideas, buenas ideas, y un proceso organizativo que permita que se conviertan en productos y servicios finales con el interés de ser consumidos por el público objetivo del que se trate. Este proceso de innovación debe ser entendido como un embudo (con más ideas entrando y alimentando el sistema, y más rápidamente, que productos acabados saliendo al mercado, y no como un túnel que exige que cada idea que entra debe de desarrollarse y convertirse en un producto final. Como se diría en inglés, la innovación es “a funnel not a tunnel”.

Una vez alimentado el sistema con las ideas provenientes de la creatividad, más o menos individuales y más o menos sistematizadas, lo importante sería establecer puntos de control que las ideas deben de pasar para ascender de categoría y recibir el privilegio de la asignación de recursos, humanos y financieros. Aunque aquí cada organización debe de ser libre para establecer los controles y criterios que más se adapten a su idiosincrasia, este trabajo recomienda al menos dos puntos de paso:

1. Un primero donde la idea se somete al filtro de la estrategia (la idea en cuestión está o no en línea con la estrategia previamente establecida por la organización; evitando así una excesiva dispersión de la actividad),
2. y un segundo nivel donde el proyecto, en el que ya se ha convertido la idea tras pasar el filtro de la estrategia, a una evaluación se somete a una evaluación donde se decide si es susceptible de aportar negocio (definido éste en los términos que sea) al conjunto de la organización. En cualquier caso, una barrera final sería la decisión de lanzar o no lanzar el producto. Y, si la naturaleza de la empresa del conocimiento lo permite, la posible extensión a otras unidades, regiones o países.

Figura 8.3
Proceso de innovación



Fuente: Elaboración propia basada en "Innovation Funnel de Unilever" (1998)

8.6. DEFINICIÓN DEL MERCADO

Con nuestra organización interna decidida y nuestro portafolio de productos acordado es hora de enfrentarnos al mercado. Pero antes debemos definirlo, tanto en ámbito de productos donde vamos a competir, como en ámbito geográfico y público objetivo.

Si nuestra actividad es la universitaria, la gama de titulaciones estará sometida a las restricciones del Ministerio de Educación y de la Comunidad Autónoma que nos corresponda. En este caso, aún más restrictivo puede ser el ámbito geográfico, dado que

prácticamente deberá ceñirse a nuestra comunidad. En este sentido, parece que sí han podido ponerse puertas al campo (al campo de la ciencia, el conocimiento y la educación); pues incluso en el caso de las universidades privadas, que no reciben subvención alguna por parte de las autoridades autonómicas, éstas deben de ceñir su actividad exclusivamente al territorio de la Autonomía que las tutela.

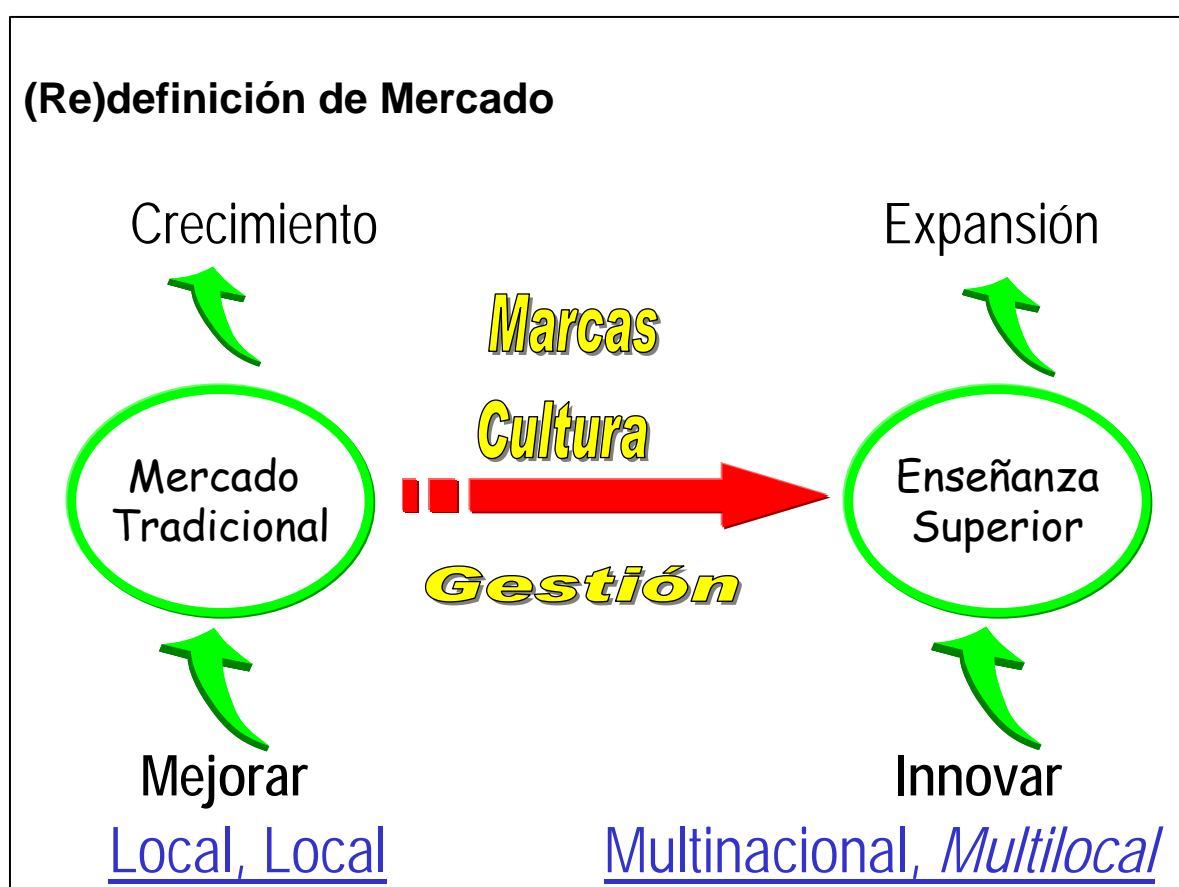
De esta manera, la auténtica competencia entre empresas del conocimiento, al menos mientras no se produzca un cambio legal que de momento no alcanzamos a ver en el horizonte, se centra en la definición de su mercado desde la óptica del público objetivo, es decir, desde el conjunto de potenciales clientes susceptibles de consumir los productos ofertados.

Cientes que vendrán agrupados no solo por un conjunto de características socioeconómicas y demográficas, sino por características actitudinales propias de mercados más desarrollados. Además, esta definición de mercado no debería de ser vista como de forma sincrónica y estática, sino de una manera dinámica y diacrónica que permita la continua redefinición de este ámbito de competencia.

En este sentido, la figura 8.4 puede ayudarnos a explicar lo que queremos decir. En este ejemplo, el mercado se ha redefinido desde un Mercado Tradicional, esto es, compuesto casi de manera exclusiva por chicos y chicas provenientes del bachillerato, que han superado la Selectividad y que desean estudiar titulaciones oficiales de pregrado, a un Mercado de Enseñanza Superior en el que, además del público objetivo anterior, también tienen cabida estudiantes distintos (por ejemplo adultos que trabajan), títulos privados y programas de postgrado de especialización profesional. Claro que muchas universidades actuales, tanto públicas como privadas, tienen todo esto, pero no como orientación de Marketing (es decir, desde la óptica del cliente), sino como extensión de la actividad de algunos profesores.

Como también se ve en la citada figura, para pasar de la primera definición a la segunda redefinición, hace falta algunas palancas de apoyo. Éstas son, a nuestro entender, las marcas, que deben de tener la misma credibilidad en el segundo escenario; la cultura, que permita entender las distintas características de uno y otro público objetivo, y, quizás lo más importante y difícil, la gestión y los gestores capaces de liderar esta transformación.

Figura 8.4
Redefinición de Mercado



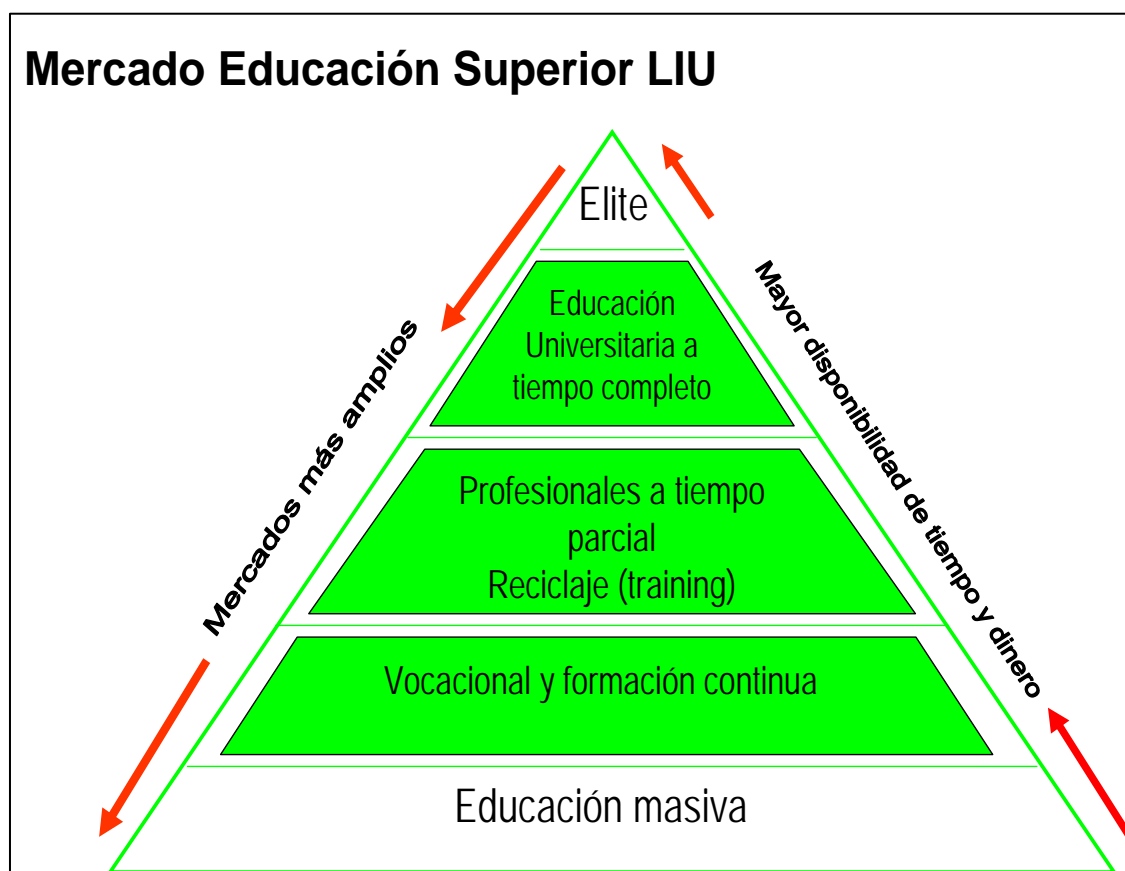
Fuente: Elaboración propia

En definitiva, si tenemos una definición de mercado desde la óptica del público objetivo que es corta y plana lo único que se nos permitirá es hacer este mercado más grande y hacerlo mejor. Sin embargo, una definición de mercado más sofisticada nos permitiría

no solo crecer sino expandirnos, es decir, ir a donde nunca hemos estado; y no solo mejorar sino innovar, es decir hacer cosas que no hemos hecho con anterioridad.

La figura 8.5 nos permite una visión más amplia del mercado. Si utilizamos dos variables de referencia, una la disponibilidad de recursos, expresados en tiempo y dinero, y otra el número de individuos susceptibles de comprar en cada uno de los segmentos definidos, el resultante será una figura geométrica en forma de pirámide donde los segmentos más cercanos a la base tienen un tamaño mayor significando mayor número de individuos potenciales clientes de ese segmento; mientras una posición más alta implica una mayor disposición de recursos.

Figura 8.5
Mercado Educación Superior *Laureate International Universities*



Fuente: Sylvan International Universities 2000

Aproximaciones de este tipo nos ayudan a entender con mayor precisión la naturaleza de los distintos segmentos que configuran el mercado. Esto puede ser aún más importante en la medida en que el mercado se vaya sofisticando. Entonces, y al igual que ya ha ocurrido en otras industrias más evolucionadas desde el punto de vista del Marketing, la competencia se establecerá más por segmentos que por mercados, ya que estos serán demasiado amplios como para poder establecer una estrategia de competencia certera.

Así, y según la figura 8.5 el mercado de Educación Superior en España podría tener los cinco segmentos señalados: un segmento de elite, donde en nuestro país podría estar ubicada alguna escuela de negocios; un segmento de universidades presenciales a tiempo completo; otro segmento de educación a tiempo parcial, donde se ubicarían tanto titulaciones de pregrado como de postgrado dirigidas a adultos que trabajan; un segmento de educación técnica vocacional de carácter continuo, donde se darían los diferentes cursos de especialización, y un segmento de base que recogería formación de tipo complementario como idiomas e informática.

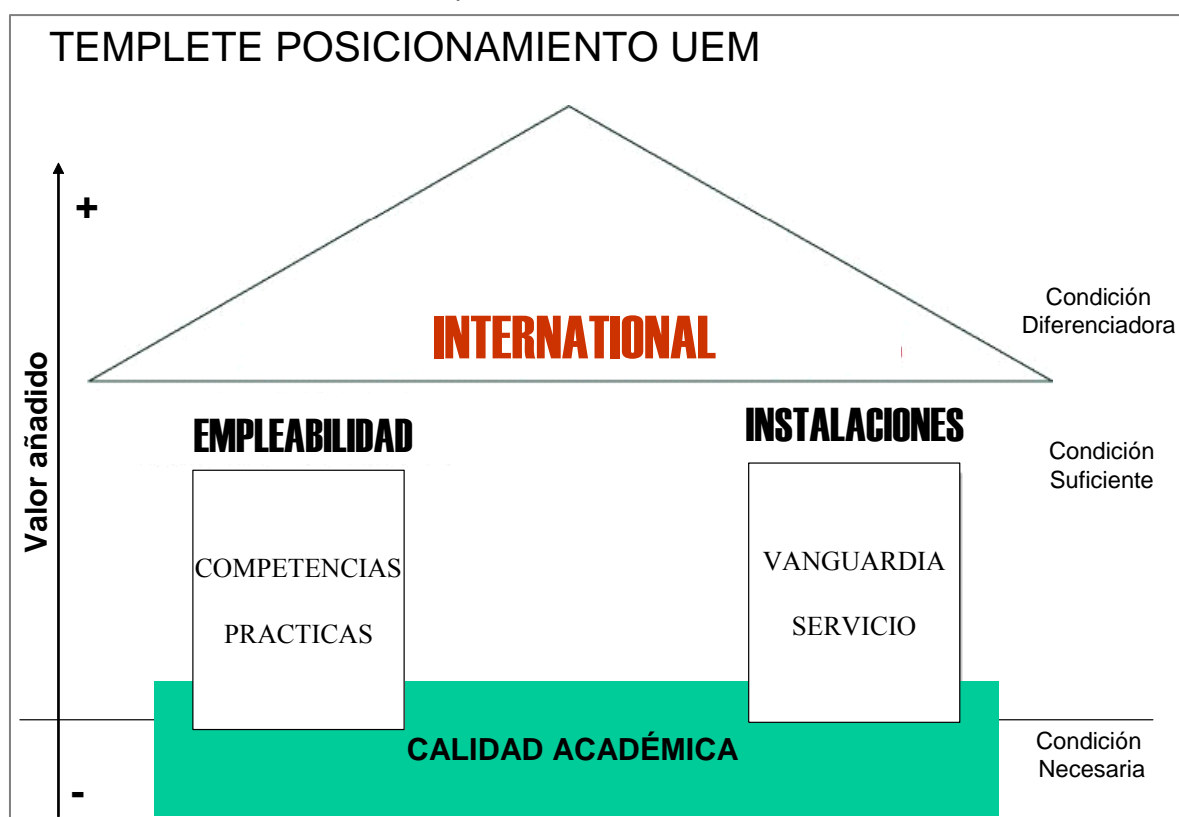
8.7. EL POSICIONAMIENTO

Llegados a este punto, donde pretendemos haber definido el mercado y los distintos segmentos que lo componen, se hace necesario que cada competidor opte y adopte un posicionamiento que lo distinga del resto de propuestas. Este posicionamiento debe tener como objetivo el cómo queremos ser reconocidos por el público objetivo definido.

Aunque a lo largo de los próximos capítulos desarrollaremos algo más este concepto al hablar de marketing-mix y en el 12 veremos el posicionamiento de distintas Universidades Españolas, una vez más la figura 8.6 puede ayudarnos a describir gráficamente este concepto.

Así, cada propuesta en el mercado deberá de tener una propuesta de base en torno a la calidad académica (es decir, sobre su entendimiento de lo que esto significa y de cómo impacta y atrae al público objetivo) mediante la cual la institución de la que se trate queda ubicada en el mercado de Educación Superior. Digamos que se trata de la “condición necesaria”. Sobre ella, se ofrecerá propuestas en torno al servicio que se quiere ofrecer como complemento de la oferta académica básica. Se trata del cómo vamos a conseguir lo definido en el qué de la propuesta académica. Nos referimos ahora a la “condición suficiente”. Por último, deberemos llegar más allá y elaborar una propuesta única y diferenciadora capaz de impactar como ninguna otra en nuestro público objetivo. Es la “condición diferenciadora”.

Figura 8.6
Templete de Posicionamiento



Fuente: Elaboración propia

Como hemos visto, este capítulo ha tratado de ofrecer una vista panorámica de los supuestos de partida del Marketing antes de afrontar, con más detalle, los elementos que configuran el marketing-mix. Saber a quién nos dirigimos, entender el mercado y sus segmentos y participantes, hacer de la innovación el elemento clave de competencia y superación propia y, finalmente, elaborar nuestra propuesta a través del posicionamiento, son presupuestos que nos conducen directamente a un enfoque de Marketing en cualquier actividad y también, por qué no, en la actividad universitaria.

CAPÍTULO 9

Marketing – Mix Universitario

Una vez ubicados en el mercado y en un segmento concreto, y conocido el posicionamiento que deseamos tener en las preferencias del potencial cliente, deseamos ahora afrontar la descripción de las diferentes variables que configuran una marca concreta. En este capítulo vamos a centrarnos en describir lo que a nuestro juicio significan las variables del marketing-mix, ya apuntadas en el capítulo anterior, referidas al mercado de la Educación Superior.

9.1 LA VARIABLE PRODUCTO Y LA GESTIÓN DE MARCA

Antes, y según puede observarse en la figura 9.1, nos gustaría describir el proceso de Gestión de Marca aplicado al mercado de Educación Superior. Desde este modelo, asumiendo su aún escasa implantación en la realidad, y siguiendo la lógica del Marketing, (es decir la lógica que emana del entendimiento del potencial usuario del tipo de producto y del uso, ya ampliamente contrastado en otros mercados, de las herramientas del Marketing), objeto de este trabajo, la gestión de este tipo de marcas tendría su inicio, como por otra parte era de esperar, en el cliente, que aquí llamamos estudiante.

Mediante los estudios de mercado se consigue información fiable y valiosa sobre los deseos y necesidades del estudiante; su grado de satisfacción sobre la oferta de productos y servicios ya existentes; su necesidad de nuevos productos en el futuro, y

que podrían alimentar la innovación de la empresa del conocimiento en cuestión; su percepción de la personalidad y posicionamiento de las distintas opciones que se le presentan, y en general su opinión sobre cualquier aspecto que deseemos introducir en el cuestionario. Estos Estudios de Mercado utilizan las técnicas más contrastadas de los estudios cuantitativos y cualitativos, basándose en la estadística y en la sociología para su elaboración y para, lo que aún es más importante en el tema que nos ocupa, la obtención de conclusiones que nos muevan a la acción.

Figura 9.1
Gestión de Marca



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizada la información proveniente de estos estudios desde la óptica del Marketing, elaboradas las conclusiones y acordado el plan de acción, se hace necesario “construir” el producto. Para ello, y como también se ilustra en la figura 9.1, es preciso

seguir un proceso que requiere algunos puntos de paso y sus correspondientes “puentes” para circular de un estadio a otro.

Así, el conocimiento de la legislación nos llevaría, para el caso más complicado de un producto regulado, a solicitar, y eventualmente obtener, la aprobación del Regulador a nuestra propuesta. Mediante la elaboración de la correspondiente currícula el producto quedaría situado en el ámbito de la Facultad correspondiente, es decir, ubicado como parte de su oferta. Mediante la coordinación académica éste se incluiría entre los productos conocido y preparados por el claustro, contando con sus correspondientes horarios, recursos materiales y profesores preparados para impartirlo.

Finalmente, y mediante la correspondiente docencia el producto alcanza todo su esplendor cuando el profesor lo “entrega” a su destinatario final, el estudiante.

9.1.1. El marketing mix

Como ya vimos en el Capítulo 8, es éste, a nuestro juicio, uno de los conceptos más ricos e importantes del Marketing. Podríamos definir el marketing-mix como el conjunto de elementos que configuran una marca. Se trata de una visión profesional del Marketing. El consumidor final percibe la marca solo en su conjunto. Sin embargo los profesionales que trabajan con la misma pueden diseccionarla en diferentes elementos que les permiten trabajar con ella en el “laboratorio”. Cada vez que uno de estos elementos, por separado, es retocado estaríamos asistiendo al “relanzamiento de la marca en su conjunto. De manera tal, que a medida que el número de estos retoques es más elevado o afecta a más elementos del marketing-mix, mayor dimensión tiene este relanzamiento. Además de este conjunto de elementos sobre los que los profesionales pueden trabajar para mejorar la marca, el marketing-mix, como lo percibe el cliente destinatario, representa la personalidad de la marca, es decir, establece la relación de connivencia con el consumidor. Si esta personalidad es fuerte y está bien definida, la

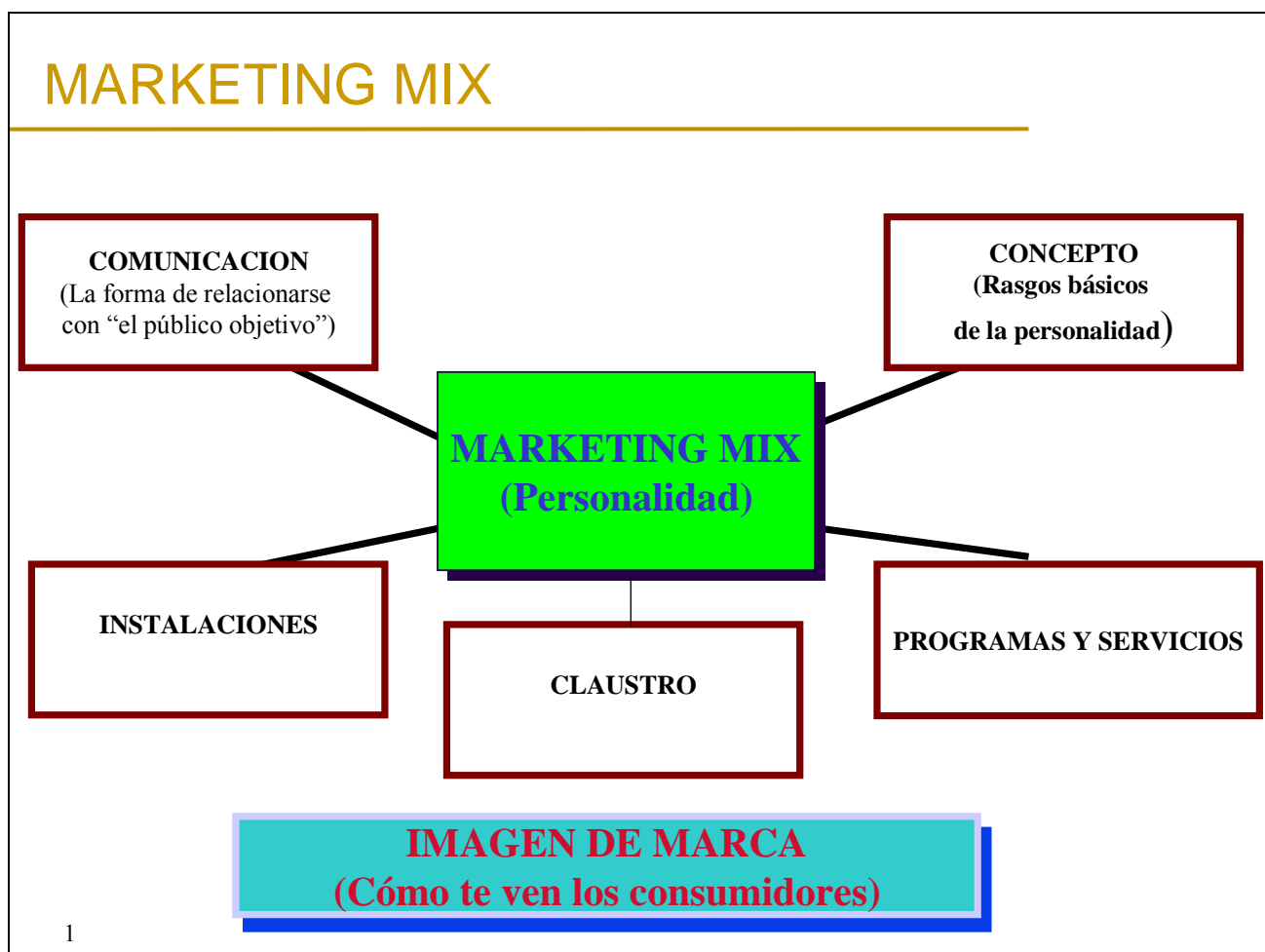
relación con el consumidor será sólida. Las marcas fuertes, con personalidad acusada, son fácilmente reconocidas por los potenciales usuarios de un mercado concreto. Se trata, normalmente, de las marcas líderes. Por el contrario, marcas sin rasgos distintivos suelen corresponder a productos “commodities”, es decir, aquellos que tan solo aspiran a satisfacer las necesidades más urgentes pero sin alcanzar el status de una relación más profunda y duradera con el consumidor.

Como afirman Kotler y Fox (1995), “Desarrollar el marketing-mix más apropiado implica a todos los aspectos de la institución. Para tener perspectivas atractivas, una institución educativa debe proporcionar una imagen sólida y un programa educacional apropiado, a un precio que los estudiantes y sus familias estén dispuestos y sean capaces de pagar (con ayuda si es necesario), en un lugar razonablemente atractivo. Todos estos aspectos deben ser comunicados a los posibles estudiantes de manera precisa, interesante y a tiempo”.

Por otra parte, los elementos de marketing-mix pueden ser tantos como los que un profesional del Marketing considere necesarios para desarrollar su trabajo. No es extraño que grandes empresas que consideran las marcas, que no los productos, su activo más importante, tengan sus propias definiciones de lo que consideran los elementos del marketing-mix.

Por nuestra parte, a modo de ilustrar mejor lo que se pretende explicar en este capítulo, consideramos que los elementos reflejados en la figura 9.2 podrían configurar un marketing-mix adecuado una marca de Educación Superior.

Figura 9.2



Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la figura, tendríamos en primer lugar el Concepto, entendido como los rasgos básicos de la personalidad con la que se quiere dotar a la marca (podría ser, para entendernos, rasgos distintivos que emanen directamente de la Misión de la institución de la que se trate). Después vendría la definición, lo más técnica y real posible, del producto y servicio que se está ofreciendo, haciendo hincapié en sus atributos y características. Seguiríamos con el Claustro. Se antoja éste como un elemento fundamental del marketing-mix. Qué profesores y con perfil profesional vana

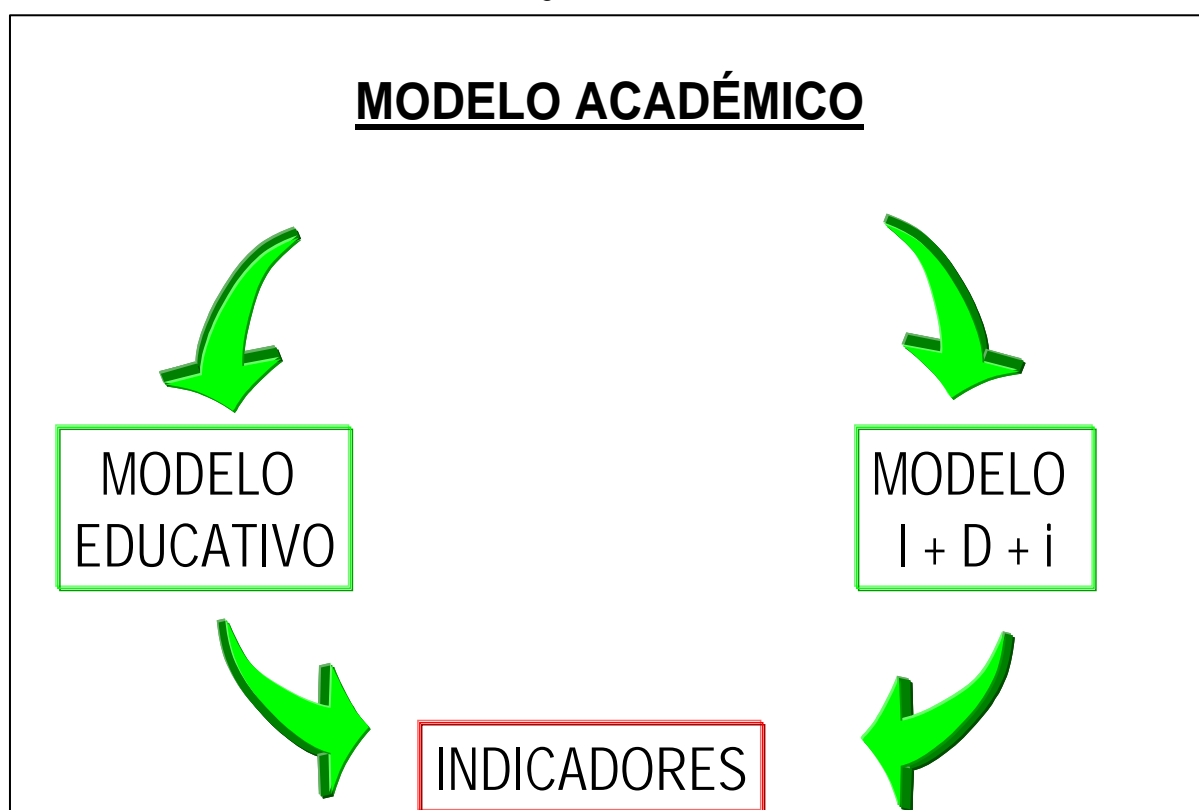
a impartir el programa debería ser un elemento de capital importancia a la hora de atraer clientes. Qué áreas de conocimiento están representadas en el Claustro y por qué ayudaría sobremanera a que el potencial estudiante entendiera desde el primer momento el producto y servicio que va a adquirir y, lo que podría ser aún más importante, le ilusionara respecto a los estudios que está dispuesto a cursar. A continuación podríamos considerar las Instalaciones como otro elemento de este Marketing Mix. Su calidad y sus características orientadas al producto y servicio que se está ofreciendo. Sin olvidar el uso que al potencial alumno se le proponen de las mismas. Y el último elemento podría ser la Comunicación, entendida como la forma de relacionarnos con el público objetivo. Este elemento recogería a priori el plan de comunicación incluyendo características a subrayar, plan de medios y presupuesto.

El Marketing Mix es pues, a nuestro entender, la gran herramienta de los profesionales del Marketing. Desde él se entienden las marcas, se construyen y se trabaja con ellas en los laboratorios que son las empresas, cada vez más abundantes, que han decidido hacer de la marca el centro de su actividad. Esto es, que han entendido que la mejor relación con sus potenciales clientes y usuarios se consigue desde el entendimiento de sus deseos y necesidades y su satisfacción a través de algo más poderoso y sofisticado que los productos, algo que crea relaciones más poderosas y duraderas: la marca. Y este trabajo apuesta precisamente por la incorporación al mercado de Educación Superior de estos conceptos y herramientas. Conceptos y herramientas que estamos convencidos repercutirían en una mejora sustancial para las aspiraciones de todos aquellos que son o serán usuarios de este servicio. Hemos dicho que el marketing-mix es la herramienta básica también de construcción de las marcas, a través de lo que Luí Bassat (BASSAT, L. “El Libro Rojo de las Marcas”, 1999) llama la Arquitectura de las Marcas. Esto es, la concepción de una marca como si de un edificio se tratara, algunas, las mejores, incluso auténticas catedrales. De esta manera, o mejor mediante esta metáfora, las marcas tendrían pilares y estructura y se irían construyendo poco a poco por distintos profesionales, incluso de distintas profesiones, a lo largo del tiempo.

9.1.2. Modelo Académico

A nuestro juicio, cualquier producto académico debería de estar inspirado en un Modelo Académico que cualquier institución de enseñanza o empresa del conocimiento debería tener. Como tratamos de ilustrar en la figura 9.3, este modelo se inspira sobre dos componentes básicos si hablamos de Educación Superior: Modelo Educativo y Modelo I+D+i.

Figura 9.3



Fuente: Elaboración propia basada en el Modelo de Calidad de la UEM (2002)

Desde la perspectiva del Marketing, que es desde donde se aborda este trabajo, y más concretamente desde la óptica del la variable producto, que es la pretensión de este capítulo concreto, el Modelo Educativo recoge tanto aspectos de los conocimientos que se desean transmitir a los alumnos con arreglo al programa del que se trata (el “qué” se

debe aprender) como aspectos de competencias personales que el alumno debería adquirir (el “cómo” se deberían ejercer esos conocimientos); sin olvidar valores personales y sociales que toda enseñanza, inclusive la enseñanza superior, debería aportar al individuo. Veamos todo ello con algo más de calma.

Los conocimientos específicos que se desean transmitir constituyen el núcleo del programa académico del que se trate. En ellos deberían de incluirse tanto aspectos teóricos como prácticos. Además, en los tiempos actuales no debería de descuidarse el aprendizaje de las nuevas tecnologías (junto a las lenguas extranjeras), so pena de educar analfabetos funcionales. Los idiomas, especialmente el inglés, que se ha convertido por impulso propio en el latín del siglo XXI, constituyen al mismo tiempo un área de conocimiento específico y una competencia personal. Es decir, en el modelo académico propuesto existe un solapamiento entre algunos conocimientos y algunas competencias personales. Entre estas últimas podríamos destacar el arbitraje de la información, esencial en los tiempos de Internet, donde la dificultad no es ya el encontrar la información sobre un tema necesaria para contrastar opiniones sino el depurar toda la información que de manera casi automática podemos obtener sobre ese tema y que resulte relevante a nuestras pretensiones, las habilidades comunicativas o el aprendizaje continuo. Éste último tan esencial a la hora de configurar lo que debería ser una pauta de comportamiento de cualquier profesional: la curiosidad perpetua por aprender y conocer más. El “siempre aprendiendo y nunca aprendido” de los clásicos. También podríamos incluir aquí, entre estas competencias personales, la iniciativa, de la que tanto adolece la formación en nuestro país; siendo esta competencia, desde nuestro punto de vista, un valor al mismo tiempo. Es decir, encontramos también solapamiento entre las competencias y los valores, tercer y último elemento de nuestro modelo académico. Los valores tienen como pretensión, especialmente en una enseñanza como la superior donde las propuestas no confesionales son mayoría, el transmitir que no todo vale; y hacer hincapié en valores que deberían ser emergentes como el respeto y la flexibilidad y la responsabilidad social para construir entre todos un mundo mejor.

Paralelamente al modelo educativo, y precisamente por tratarse de Educación Superior, debe elaborarse un modelo de I+D+i. La importancia que para las instituciones de Educación Superior tiene no solo transmitir conocimiento sino también crearlo ha sido amplia y profusamente defendida por las universidades a lo largo de los siglos. Sumémonos a esta política y permítasenos subrayar la importancia que igualmente debería tener el Desarrollo, entendido como la adaptación del nuevo conocimiento elaborado a partir de la Investigación a programas académicos susceptibles de ser transmitidos a nuevos alumnos, y la innovación, especialmente cuando se trata de innovación en el campo de la pedagogía, es decir nuevas maneras de enseñar mejor a los nuevos alumnos.

Finalmente, el modelo debería cerrarse con la selección de un conjunto de indicadores que tienen como papel fundamental, no solo comprobar que se alcanzan los objetivos propuestos, sino también monitorizar puntos de paso que nos ayuden a corregir posibles desviaciones de los objetivos antes de que sea irremediable. Para ellos proponemos la utilización de modelos de calidad como el propuesto por el EFQM (*European Foundation for Quality Management*), y que se adjunta en la figura 9.4.

Figura 9.4
Modelo EFQM



Fuente: EFQM (revisión 2002)

Gestionar productos es, debe ser al menos desde la perspectiva del Marketing, gestionar marcas. Una marca es mucho más que las propiedades físicas de un producto o las características de un servicio. La marca es esto y es imagen. Son atributos racionales y valores emocionales. Es, al fin de cuentas, entender al consumidor en toda su amplitud, al menos desde las necesidades que la han conducido hasta nosotros.

9.2 LA VARIABLE PRECIO

Hablar de precio en la Educación Superior en España es, en lo que a enseñanzas universitarias en universidades públicas se refieren (no lo olvidemos el segmento mayoritario en nuestro país), topar con la iglesia. El actual sistema de precios que subvencionan el coste real en un ochenta o noventa por cien, y que tiene su inspiración en el modernismo ilustrado, parece no estar en el debate social o político. Debemos suponer que esta subvención es justa puesto que teóricamente puede beneficiar a todos; aunque, como ya ha quedado dicho, solo beneficia al treinta por ciento de jóvenes, la inmensa mayoría provenientes de familia de clase media, que sí podrían hacerse cargo, bien mediante el apoyo familiar o de préstamos a devolver con sus propios ingresos tras acabar los estudios, de todo o la menos la mayor parte del coste real de “su” aprendizaje. Prebenda basada en el café para todos que cercena, por otra parte, las posibilidades de que los presupuestos públicos puedan acudir en ayuda de verdad de aquellos que realmente no tienen posibilidades de estudiar en nuestro sistema aún acogéndole a la gracia común del precio público subvencionado.

9.2.1. Precios en la Educación Superior

Evidentemente, no es intención de este estudio analizar las subvenciones públicas de la Universidad, ni el sistema de financiación de las mismas, pero desde la óptica que

ilumina este trabajo tampoco podemos olvidar que el precio es una variable de Marketing de primera magnitud.

El precio, cuando está fijado en un mercado transparente, con todas las garantías legales y fruto de la libre concurrencia, se convierte en un indicador fundamental de la calidad intrínseca (el producto) y extrínseca (su imagen) de la marca y de su grado de preferencia por parte del consumidor. Como afirma BALLESTERO, (1990), el precio actúa como un índice de la calidad de los productos. De este modo, muchos consumidores que no saben distinguir esa calidad, la asocian al precio y tienden a pensar que “lo bueno es siempre caro y que un producto barato siempre termina por fallar”. Existen multitud de estudios que han demostrado esta hipótesis, confirmando que el precio es uno de los atributos más utilizados por los compradores para inferir la calidad intrínseca y extrínseca de los productos y servicios. Por destacar sólo alguno de los más significativos, puede hablarse del análisis realizado por RAO y MONROE (1989) a partir de 36 estudios, muchos de los cuales implicaban compras repetidas sobre productos de consumo de precio relativo bajo. Este análisis pone de manifiesto que el precio es un certero indicador de la calidad para los sujetos, casi tan fuerte como la marca. En definitiva, como señala AAKER (1994) la relevancia del precio como indicador de la calidad depende de la existencia de otros indicadores disponibles, de los sujetos y del tipo de producto que se quiera comprar. Por eso, en un mercado como el que es objeto del presente estudio, el mercado de la Educación Superior, en el caso de las universidades privadas, el precio se constituye en uno de los referentes de calidad más importante de cara al cliente. La estructura de precios en la Educación Superior en España es muy sencilla, en el sentido de corresponder directamente con la naturaleza de la institución o empresa de la que se trate. Así, en el pregrado, las universidades públicas tienen precios subvencionados, en torno al ochenta o noventa por ciento del coste real; mientras las instituciones privadas tienen precios sin subvención alguna y que deben cubrir todos los costes si no quieren entrar en un proceso de quiebra.

En el postgrado la situación es la misma para los centros privados, si bien aquí además debemos contar con las escuelas de negocio y demás empresas del conocimiento dedicadas a esta actividad. Mientras en las universidades públicas se da el curioso fenómeno, en los estudios de postgrado no doctoral, de precios privados para cursos no oficiales pero impartidos en instalaciones de la universidad pública atendidas por funcionarios públicos. ¿Competencia desleal?

La conclusión de esta situación es que (insistimos desde el punto de vista del Marketing que supone el interés exclusivo de este trabajo), la variable precio, tan importante en otros mercados, se convierte en éste en una “variable radical”, entendiéndolo por ello una variable que el potencial cliente percibe desde el primer momento como una elección blanco o negro. Si no está dispuesto a pagar por la enseñanza superior, porque no puede, o cree no poder, o porque no quiere, ya que se cree en el legítimo derecho a aprovecharse de un bien que pagamos todos vía impuestos, entonces su elección se constriñe a elegir el centro público que más le convenga siguiendo otros criterios ajenos al precio. Si por el contrario, ha decidido acudir a una universidad privada, por la razón que sea, entonces su elección se decantará hacia aquella que considera le ofrece una mejor relación calidad precio. En cualquier caso su elección es de origen y le decanta irremisiblemente hacia uno u otro segmento, público o privado, sin posibilidad de compartir o complementar ambos (como sí pasa con los sistemas de atención para la salud donde muchos usuarios comparten a un tiempo la atención pública con la privada). De ahí su carácter de “radical” que esta variable detenta en este mercado.

A diferencia de los productos de consumo, esta radicalidad no se basa tanto en la distinción entre atributos intrínsecos y extrínsecos, sino en la propia convicción de “pagar o no pagar” a cambio de la enseñanza superior. Eso sí, cuando el sujeto decide pagar, entonces entran en juego ambos atributos, en la línea de lo expuesto por CALVO FERNÁNDEZ (1997) para cualquier otro tipo de producto: “cuando los indicadores

intrínsecos o extrínsecos (diferentes del precio) se encuentran disponibles, las personas están menos dispuestas a basar su compra en el precio.

Por otro lado, no todos los sujetos mantienen los mismos criterios a la hora de considerar el precio como un indicador fiable de la calidad. Cuanto menos capacitado se encuentre el individuo para evaluar la *calidad objetiva* de un producto, más proclive será a utilizar el precio en la percepción de la misma. Igualmente, el uso del precio como señal de la calidad, difiere entre las distintas categorías de productos. Aquellas que resultan difíciles de evaluar son más propensas a tener el precio como indicador de la calidad, aunque hay que tener en cuenta que un cliente no atribuirá diferencias importantes en calidad entre las diferentes marcas por una corta variación en el precio.

Por último, el precio será más relevante como indicio de calidad cuando haya diferencias en la *calidad percibida* entre las clases de productos”. En el caso de los estudios universitarios que son a la par un producto y un servicio “que se fabrica al tiempo que se consume”, el precio sí juega un factor clave (junto con las instalaciones como marcados atributos intrínsecos), a la hora de tomar una “decisión de compra” entre distintas universidades privadas.

9.2.2. Un Modelo de Precios para la Enseñanza Superior

A partir de las conclusiones del trabajo de doctorado (CARMELO, M. curso 1997/98)) para el caso del mercado de Productos de Gran Consumo, vamos a tratar de diseñar un modelo sencillo de precios para el caso del mercado de Educación Superior. En éste modelo se apuntan ahora hipótesis que se tratarán de validar durante la elaboración de nuestra futura Tesis Doctoral.

La figura 9.5 intenta ilustrar las distintas variables con las que los cuatro concurrentes en este mercado pueden afectar a la formación del precio:

1. **Los clientes** (recordemos que este trabajo ya los ha definido como estudiantes, familias y empleadores) pueden influir en el nivel de precios a través de:
 - Nivel de Educación. Las familias con más nivel de educación podrían elaborar más, tomarse más tiempo, considerar más opciones, la decisión de carrera y la universidad para sus hijos. Entonces, el precio pasa a un segundo plano y la universidad privada es una opción que se tiene en cuenta. Por otra parte, alumnos ya matriculados en una universidad pública y que, por la razón que sea, deciden cambiar de centro, son más propensos a considerar opciones privadas. Además, los alumnos que desean continuar estudios de postgrado asumen precios más altos para ellos.
 - Nivel de Renta. Mayores niveles de renta por parte de las familias significarían que éstas están dispuestas a invertir más en formación, también superior, para sus componentes.
 - Demanda de los Empleadores. Una demanda, por parte de los empleadores, más concreta y específica podría inclinar la preferencia de los clientes hacia opciones privadas más caras. Por el contrario, una inclinación de estos hacia la “labor social” de las públicas inclinaría al estudiante hacia estas opciones más baratas. Evidentemente, la demanda de los empleadores de estudiantes con formación de postgrado tendería a subir los precios.
 - Penetración Educación Superior. Una mayor penetración (entendida como el porcentaje de la población que está matriculada en este tipo de enseñanzas) podría suponer una elevación de precios de todas las opciones, públicas y privadas, por la elevación de la demanda.

Figura 9.5
Nivel de Precios



Fuente: Elaboración propia basada en el trabajo de doctorado para la asignatura "El ordenador personal aplicado a la toma de decisiones en Marketing" curso 1997/1998

2. **Las Universidades** y demás Centros de Educación Superior, es decir, los oferentes en este mercado, también pueden influir en nivel de precios por varias consideraciones:

- El Tipo de Centro. Por supuesto si público o privado, de pregrado o postgrado, pero también incluso en el caso más tradicional de centro público de privado si éste es universidad o centro adscrito, si es de licenciaturas o de diplomaturas e incluso su ubicación geográfica puede influir en el nivel de precios.

- Posibilidad de Elección. Que la normativa vigente permita distritos universitarios más o menos abiertos o que el lugar de residencia tenga más de una opción cercana podrían ser variables que influyeran a la hora de determinar los precios.
 - Opciones Públicas y Privadas. Las propias características intrínsecas de la opción puede influir en el nivel de precios. Por ejemplo, que la opción privada sea o no confesional.
3. **Legisladores.** Dado que hablamos de un mercado ampliamente regulado, el concurso de los legisladores es fundamental para entender el nivel de precios:
- El programa político que se trate de aplicar, quién sea el legislador, el perfil de las mayorías que gobiernan, la composición del parlamento del que se trate, son, entre otras, variables que influyen en los precios tanto de opciones públicas como de privadas.
 - También el grado de implicación de este poder público con las universidades. Si éstas son públicas porque sus “gestores” son los poderes públicos; si éstas son privadas porque puede existir u cierto grado de simpatía ideológica. Muchas veces también porque el poder público en Educación Superior suele estar representado por una persona en excedencia (ida y vuelta) de una opción determinada.
 - Barreras de Entrada. Éstas son impuestas por los poderes públicos en sus múltiples variantes y significan una influencia sobre el nivel de precios.

4. **Otros.** Existen otras variables no claramente definidas dentro de un grupo pero que de igual manera pueden afectar a la fijación del nivel de precios:
- Las posibilidades de Becas. Su cuantía e individuos beneficiados, su facilidad de obtención, sus características y eventuales restricciones de centro y lugar.
 - La tasa de Inflación y otras variables de carácter económico que afecta a la riqueza de los individuos y las familias.
 - Los Niveles de Financiación existentes para cursar estudios superiores así como sus condiciones y garantías exigidas.

El funcionamiento de un modelo de precios de estas características permitiría a los distintos competidores, al menos a aquellos que tienen libertad en cuanto a la fijación del precio, establecer hipótesis y proyecciones que les permitieran elaborar planes de futuro. Además, y en la medida que el precio refleja la calidad intrínseca, permitiría comparar unas opciones con otras desde el punto de vista del cliente potencial. Para terminar, subrayar que entendemos que hablar de precios es de una enorme sensibilidad en España. Éste ha sido, desde siempre, un factor totalmente ajeno a las universidades. Tan solo la reciente aparición de instituciones privadas, sin subvención alguna, ha traído a colación este espinoso asunto. Por nuestra parte, tan solo señalar que otros modelos son posibles sin perder un ápice del carácter de servicio social y generador de solidaridad entre distintas capas sociales.

9.3. LA VARIABLE COMUNICACIÓN

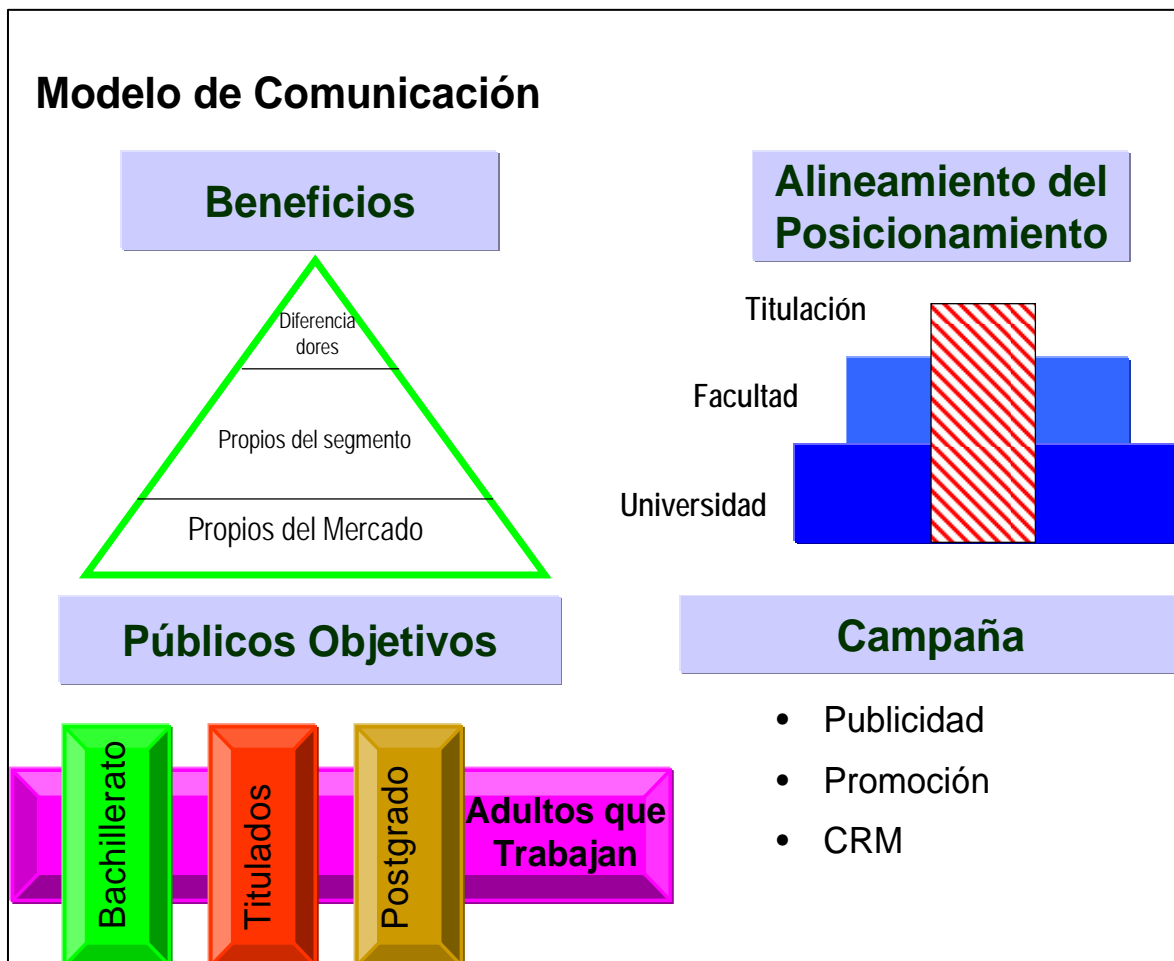
Resulta curioso observar como en los mercados poco sofisticados, y el mercado de Educación Superior lo es, con alto nivel de proteccionismo y escaso gusto por la competencia, el Marketing tiende a ser confundido con la comunicación, ésta con la publicidad y a esta última se la tacha de propaganda la mayoría de las veces.

A continuación vamos a tratar de aproximarnos a la variable Comunicación siguiendo un camino algo más profesional y racional que nos ayude atender cómo comunicarnos con los clientes. En muchos casos se trata de comunicar instituciones con siglos de antigüedad. A ello se refieren KOTLER Y FOX (*ob. cit.*) cuando se preguntan “¿Cómo se presenta una tradición intelectual de 450 años de antigüedad para que sea a la vez accesible e interesante para los estudiantes de hoy en día?”. Para ilustrar nuestra explicación, hemos decidido apoyarnos en lo que hemos denominado Modelo de Comunicación y que hemos representado gráficamente en la figura 8.6. En ella podemos ver los, a nuestro juicio, cuatro elementos necesarios para configurar una comunicación efectiva en el ámbito de la Educación Superior. El modelo se ha elaborado para el caso de programas oficiales ofertados por universidades por considerarlo el caso más complejo. Pasamos a analizarlo con más detalle a continuación.

Una estrategia de comunicación debe de partir de un Beneficio claro, muy elaborado y relevante para el potencial cliente de nuestra marca. Desde nuestro punto de vista, este beneficio, o conjunto de beneficios, tiene una forma piramidal de manera tal que la base va asumiendo beneficios más conocidos y genéricos, más atribuibles a la clase de producto que a un opción concreta, pero que ayudan a ésta a situarse en el mercado. A medida que ascendemos en la pirámide, vamos decantándonos por beneficios más concretos que nos van situando en segmentos más específicos. En la cúspide deberemos así situar lo que consideremos nuestro beneficio más exclusivo y diferenciador. En él deberemos apoyar nuestra comunicación, ya que nos dará el extra de diferenciación que nos ayudará a construir nuestra personalidad

Figura 9.6

Modelo de Comunicación



Fuente: elaboración propia

Los beneficios elegidos son fruto de un profundo conocimiento del mercado, de su estudio y de su análisis continuo. Los estudios de mercado son una herramienta de primera magnitud a este respecto. No olvidemos que estamos en un mercado en el que se debate mucho y se concluye poco. Donde además, el debate gira muchas veces en torno a principios o intereses personales, todos ellos opuestos al estudio sereno de las variables y las circunstancias. Se gasta poco en estudios de mercado, y esa tendencia a la generalización deriva (desde el punto de vista de los beneficios, que es el que nos

ocupa), en que todas las opciones tienen los mismos atributos / beneficios, y la única distinción, cuando esta ocurre, se elabora desde el “yo también hago lo mismo pero mejor”.

Un elemento, quizás más innovador de este modelo, es el concepto de posicionamiento de los diferentes programas (producto más servicio) ofertados. Entendemos en este caso el posicionamiento como las razones de compra por parte del potencial consumidor de un programa determinado. Es decir, cómo nos gustaría que la imagen del programa fuese elaborada por el cliente de manera tal que la resultase atractiva y promoviera su deseo de compra.

Desde este punto de vista creemos que a la hora de la compra podrían existir tres tipos de razones:

1. Razones de Titulación. El potencial cliente elige nuestra opción ya que sabiendo el programa exacto que desea estudiar ha contemplado las distintas opciones analizando su composición. El perfil de facultad o universidad tienen poca o nula relevancia para él.

2. Razones de Facultad. En este caso el cliente desea cursar una titulación concreta pero en una facultad determinada. El perfil de la facultad parece determinante a la hora de la elección. Su claustro o sus opciones de asignaturas, por ejemplo, le parecen determinantes para tomar una decisión.

3. Razones de Universidad. Aquí, el cliente elige la universidad a la que quiere asistir y selecciona una carrera entre la oferta disponible.

Seguramente son pocos los estudiantes que eligen con una sola de estas razones, pero desde el punto de vista del plan de comunicación, especialmente cuando éste debe descender a comunicar facultades o titulaciones específicas, se nos antoja fundamental

el entender que no existe un único punto de entrada a nuestra oferta y que esta entrada puede producirse con carácter primario por una de estas tres “puertas”: titulación, facultad o universidad. Aunque lo más probable es que la decisión final se sustente en una combinación de las tres.

Una vez definido los beneficios que queremos ofertar y el posicionamiento que deseamos tener en la mente de nuestros potenciales usuarios, tanto desde el punto de vista de la titulación como de la facultad y de la universidad, llega el momento de definir con mayor precisión quiénes son o pueden ser esos usuarios. Es el llamado Público Objetivo.

Como ya hemos definido anteriormente en este trabajo, definimos al público objetivo como el conjunto de individuos con unas características socioeconómicas y actitudinales determinadas que permite agruparlos de manera tal que sean susceptibles receptores de un mismo producto determinado.

Pues bien, en este trabajo se apunta el hecho, de que en este mercado, especialmente en el segmento de universidades que hemos tomado como ejemplo, del modelo de comunicación propuesto, existen varios públicos objetivos diferentes. Las universidades han tenido la tendencia a creer que tan solo sirven a un público objetivo; éste es el formado por chicos y chicas provenientes del bachillerato y la selectividad. Sin embargo, la realidad es que su oferta es atendida por diferentes grupos de individuos, con características distintas y, por tanto, susceptibles de un Marketing diferente para cada uno de ellos. Demandan titulaciones distintas y por eso necesitan de una política de producto y de comunicación adecuada a sus necesidades. Además, y esta es la bases del modelo propuesto, apuntamos que estos públicos objetivos pueden a su vez agruparse en verticales y horizontales. Veámoslo con más detenimiento:

- Público Objetivo Vertical es aquel que posee unas características propias que le permite agruparse de manera tal que demanda un producto concreto para satisfacer sus necesidades. En el ejemplo recogido en la figura 7.1 se mencionan como público objetivos verticales el proveniente de bachillerato y selectividad, el que demanda una segunda titulación (muchas veces porque la primera era una diplomatura) y el que desea obtener una titulación de postgrado. Todos ellos, insistimos, aspiran a un producto en exclusiva y diferente al de los otros públicos objetivos.

- Público Objetivo Horizontal. En este caso no se trata de un producto diferente, más bien el producto o titulación es la misma, pero sus características demandan una atención diferente centrada en torno a la “logística académica” (coordinación académica). Se trata normalmente de adultos que trabajen; y que, por tanto, deseen compatibilizar su trabajo con sus estudios (incluso muchas veces con su vida personal). Son, de alguna manera, la avanzadilla de la cacareada Formación Continua o formación de por vida que ya se ha apuntado por los expertos como una de las características fundamentales de la Sociedad del Conocimiento en la que estamos abocados a vivir. Como afirma, PAVÓN MOROTE, J. (2005), alcanzar una verdadera sociedad del conocimiento va a depender de la adaptación de los profesionales a los cambios. Ello obliga a que estos profesionales actualicen sus conocimientos de forma continua a través de una formación de excelencia. La clave del futuro será la formación continuada de las personas ya integradas en el entorno laboral.

Solo cuando los tres parámetros anteriores (beneficio, posicionamiento y público objetivo) están claramente definidos, sin que el orden tenga que ser necesariamente el elegido para esta explicación, podemos diseñar nuestra campaña de comunicación en el sentido más literal y tradicional del término. Para ello deberemos de tener en cuenta, siempre según nuestra opinión, tres piezas fundamentales:

- La publicidad, que deberá ajustarse al público objetivo definido y con un plan de medios que lo impacte. Idealmente deberá de recoger una creatividad interesante para ese público e insertada en medios que sean los adecuados para penetrarle. Seguramente medios masivos pero también, y esto creemos que es importante, medios de perfil profesional de menor difusión pero muy adecuados para la calidad del mensaje que los productos de Educación Superior demandan.

- Promociones. Un plan de comunicación como el que proponemos no debe de huir de la promoción amparándose en falsos remilgos de querer ser diferentes. Si está bien enfocada, la promoción es posible en este mercado sin que el producto pierda su dignidad.

- CRM. Este mercado se nos antoja como un mercado ideal para estar a la vanguardia del Marketing basado en la Relación personal con el Consumidor. La elaboración de la decisión de comprar un producto de Educación Superior es de una complejidad tal que el CRM le puede venir como anillo al dedo para establecer un nivel de relación y de información tal que el potencial cliente se sienta realmente a gusto con el mencionado proceso.

Ahora, con estos cuatro elementos bien definidos, ya podemos dejar volar la imaginación que da lugar a la creatividad. Y hacer que la creatividad se traduzca en auténticos productos que los clientes quieran consumir, es decir, los estudiantes estudiar. Esto es innovación.

Cada día más instituciones de Educación Superior, y entre ellas muchas universidades públicas de larga tradición, están utilizando la comunicación, y la publicidad, para atraer estudiantes a sus aulas.

Bien estará, por tanto, que todos tratemos de empaparnos de algunos conceptos de Marketing en lo referente a la comunicación, que pueda ayudarnos a ser más efectivos a la hora de conseguir nuestros objetivos y de rentabilizar nuestras inversiones.

9.4. LA VARIABLE DISTRIBUCIÓN

Aunque podría argumentarse que la variable distribución es menos relevante en el caso que nos ocupa: la Educación Superior, también es cierto que la ubicación geográfica de las distintas opciones de titulación es un argumento de venta de las universidades y un aspecto relevante de compra para muchos de los potenciales estudiantes.

Especialmente las últimas dos décadas han supuesto un estallido en cuanto a la aparición de nuevas universidades privadas y públicas. Por cierto, que de éstas últimas también debe de subrayarse la instalación de nuevas facultades y campus en localidades que anteriormente carecían de oferta universitaria.

A pesar de la, como hemos dicho, eventual menor importancia de esta variable en el conjunto del marketing-mix (lo cual es también lógico en cualquier mercado ya que el marketing-mix no contempla que todos sus elementos tengan el mismo peso), nos parece necesario en el conjunto de este trabajo, y en su posterior continuación en el trabajo de investigación que se abordará en la Tesis Doctoral, considerar la amplitud de la oferta desde un punto de vista de ubicación física. Reflejando al mismo tiempo las diferencias por Comunidades Autónomas, tanto en el sentido de número de universidades como en la naturaleza de las mismas (pública o privada) y en la penetración de las enseñanzas de Educación Superior.

Como se puede observar en la Tabla 9.1, todas las Comunidades Autónomas tienen al menos una universidad, con la excepción de las Ciudades Autónomas de Ceuta y

Melilla. Además, más de la mitad (10 sobre 17) cuentan con más de una institución de estas características.

En cuanto a la relación entre universidades públicas y privadas, de las 10 comunidades con más de una universidad, siete cuentan con alguna privada en su oferta. Cabe resaltar el hecho de Andalucía que con 9 universidades no cuenta con ninguna privada, siendo todas ellas públicas; a pesar de ser la Comunidad con más población, más jóvenes entre 18 y 24 años y, junto a Madrid, con más ciudadanos matriculados.

Tabla 9.1

Número de Universidades en España por Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Total Población	Nº Universidades Públicas	Nº Universidades Privadas
Andalucía	7.606.848	9	
Aragón	1.230.090	1	1
Asturias	1.075.381	1	
Baleares	947.361	1	
Canarias	1.894.868	2	
Cantabria	549.690	1	
Castilla-La Mancha	1.815.781	1	
Castilla y León	2.487.646	4	4
Cataluña	6.704.146	7	4
Comunidad Valenciana	4.470.885	5	2
Extremadura	1.073.904	1	
Galicia	2.751.094	3	
Madrid	5.718.942	6	7
Murcia	1.269.230	2	1
Navarra	578.210	1	1
País Vasco	2.112.204	1	2
Rioja	287.390	1	
Ceuta y Melilla	143.394		
	42.717.064	47	22

Fuente: INE curso 2003-2004 y Padrón Municipal 2003

De las 69 universidades existentes en nuestro país, 47 son públicas y 22 privadas (31%). No obstante, este dato puede resultar algo engañoso si tenemos en cuenta que desde el

punto de los alumnos. De los aproximadamente 1.300.000 alumnos matriculados en la universidad española en el curso académico 2003-2004 (datos MEC) tan solo alrededor del 8% (algo más de 100.000) lo estaban en instituciones privadas.

La figura 9.7 trata de representar el total de universidades españolas en un mapa que ayude a visualizar su ubicación geográfica de un solo vistazo. Como se ve, existen muy pocas zonas en España que carezcan de algún tipo de oferta de Educación Superior de grado oficial; sobre todo si posee un tamaño de población de alguna relevancia.

Figura 9.7

Mapa de universidades españolas



Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida de Internet

Este hecho puede conllevar un debate sobre los efectos positivos de este hecho (el acercamiento de la oferta a la demanda desde un punto de vista geográfico ayuda a aumentar la penetración de los estudios universitarios) y negativos (el hacer del estudiar cerca de casa a nivel universitario una variable fundamental del modelo pueda llevar a localismos exagerados o pérdida de nivel académico). En cualquier caso, no es objeto de este trabajo el estudiar este hecho.

Por su parte, la tabla 9.2 recoge los datos de penetración de la población universitaria en las distintas Comunidades Autónomas. Esta penetración la hemos medido como el porcentaje de estudiantes matriculados sobre la población censada de entre 18 y 24 años.

Tabla 9.2

Estudiantes por Comunidades Autónomas					
Comunidad Autónoma	Total Población	Población 18-24 años	% Población 18 sobre Población total	Total Estudiantes Universitarios	% Total Estudiantes Universitario sobre población 18-24 años
Andalucía	7.606.848	829.115	10,9	241.441	29,1
Aragón	1.230.090	108.134	8,8	35.298	32,6
Asturias	1.075.381	97.020	9,0	32.905	33,9
Baleares	947.361	92.764	9,8	13.184	14,2
Canarias	1.894.868	202.171	10,7	44.609	22,1
Cantabria	549.690	53.552	9,7	12.291	23,0
Castilla-La Mancha	1.815.781	176.036	9,7	31.740	18,0
Castilla y León	2.487.646	224.666	9,0	88.429	39,4
Cataluña	6.704.146	629.519	9,4	184.396	29,3
Comunidad Valenciana	4.470.885	446.921	10,0	136.920	30,6
Extremadura	1.073.904	107.093	10,0	25.980	24,3
Galicia	2.751.094	267.786	9,7	83.754	31,3
Madrid	5.718.942	576.735	10,1	243.623	42,2
Murcia	1.269.230	143.142	11,3	39.153	27,4
Navarra	578.210	53.027	9,2	16.096	30,4
País Vasco	2.112.204	187.823	8,9	66.695	35,5
Rioja	287.390	27.019	9,4	6.870	25,4
Ceuta y Melilla	143.394	16.762	11,7	1.808	10,8
España	42.717.064	4.239.285	9,9	1.305.192	30,8

Fuente: INE curso 2003-2004 y Padrón Municipal 2003

Previamente se ha decidido recoger el porcentaje de población joven (18 a 24 años) de cada Comunidad.

Como se puede observar, la desviación regional con respecto al dato nacional no sobrepasa un punto si exceptuamos los casos extraordinarios (por un mayor porcentaje de emigración), pero de menor peso poblacional, de Murcia y Ceuta y Melilla.

Por el contrario, el dato de estudiantes universitarios con respecto a ese mismo dato de población joven sí muestra unas desviaciones considerables con respecto a la media nacional. Por arriba, resulta el caso de Madrid con un impresionante 42,2 %, que seguramente viene explicado por su poder de convocatoria entre estudiantes provenientes de otras latitudes, tanto nacionales como extranjeros, así como por la calidad y tradición de sus universidades y reputación académica e investigadora de su claustro. Por abajo, llama la atención la escasa penetración en Baleares (14,2 %), lo que no tiene explicación por nivel de renta y seguramente se deberá a razones de corte más sociológico.

A modo de conclusión, y desde el punto de vista de su interés para el Marketing universitario, que es el tema que nos ocupa, podríamos decir que cualquier estrategia de Marketing debería considerar que las razones para atraer a estudiantes de fuera de la Comunidad de ubicación de la Universidad de la que se trate no parecen ser las escasez de oferta de proximidad. Por tanto, esta estrategia deberá considerar otras cuestiones, a modo de ejemplo, tales como la calidad (en cualquiera de sus manifestaciones, como ya ha sido tratado con anterioridad en estas páginas), las salidas profesionales posteriores o la conveniencia de vivir una experiencia académica y personal durante el periodo de estudios universitarios.

9.5. LA VARIABLE SERVICIO

En los mercados actuales, es difícil concebir una marca que, además del producto, no lleva asociado el servicio. Esto es aun más importante en el mercado que nos ocupa. Por tanto, vamos a dedicar este capítulo a describir la función de la variable servicio en las marcas de Educación Superior.

La “tercialización” de la economía no es un fenómeno nuevo. Los países desarrollados ven como su sector primario y su sector industrial –los que se centran en la producción-, pierden peso paulatinamente ante el sector servicios. Hasta hace relativamente poco tiempo, este cambio se reflejaba en la aparición dentro del tejido empresarial de gran número de organizaciones enfocadas a los servicios, pero el desarrollo de las comunicaciones y la globalización de la economía, junto con un ciclo de vida de los productos cada vez más corta, están provocando un nuevo impulso de transformación hacia los servicios.

Las organizaciones de los países avanzados que tradicionalmente se han dedicado a la fabricación y comercialización de productos, ven como sus ventajas competitivas se diluyen ante una competencia en precio por parte de países menos desarrollados y con salarios mucho más bajos. Esta imposibilidad de competir en precio, además de una deslocalización de la producción hacia estos países con menores costes, o de la externalización de actividades que por su menor rentabilidad, o por su mayor coste relativo, y menor valor añadido, no sea competitivo realizar de forma autónoma, implica necesariamente la necesidad de competir en calidad.

No obstante, incluso con estas medidas, no siempre es posible diferenciarse de forma efectiva para hacer llegar al cliente una percepción de calidad en los productos, cobrando una capital importancia la prestación de servicios asociados, que en última instancia está llevando a la transformación del modelo de negocio de producción y

comercialización de productos, hacia el concepto de empresas de servicios. Del mismo modo, el prestigio e imagen corporativa de las organizaciones se está convirtiendo en el principal activo de las organizaciones por encima incluso de los recursos físicos o financieros.

Un ejemplo paradigmático de esta transformación la encontramos en IBM. El gigante informático que lideró durante los 80 el sector de los ordenadores personales, ha tenido que ceder ante la evidencia de la imposibilidad de competir manteniendo su modelo de negocio clásico, y si bien han mantenido su actividad de fabricación de hardware, su inversión en esta área se ha reducido drásticamente, de forma que la mayor parte de su facturación procede actualmente de su actividad como consultora tecnológica.

9.5.1. Los servicios en el contexto Universitario

La Educación Superior universitaria, como cualquier otra actividad de formación, se encuadra básicamente en un ámbito de servicios. Estrictamente, podríamos hablar de un paquete integrado de servicios destinados a que el cliente-alumno obtenga unos conocimientos y capacidades concretos.

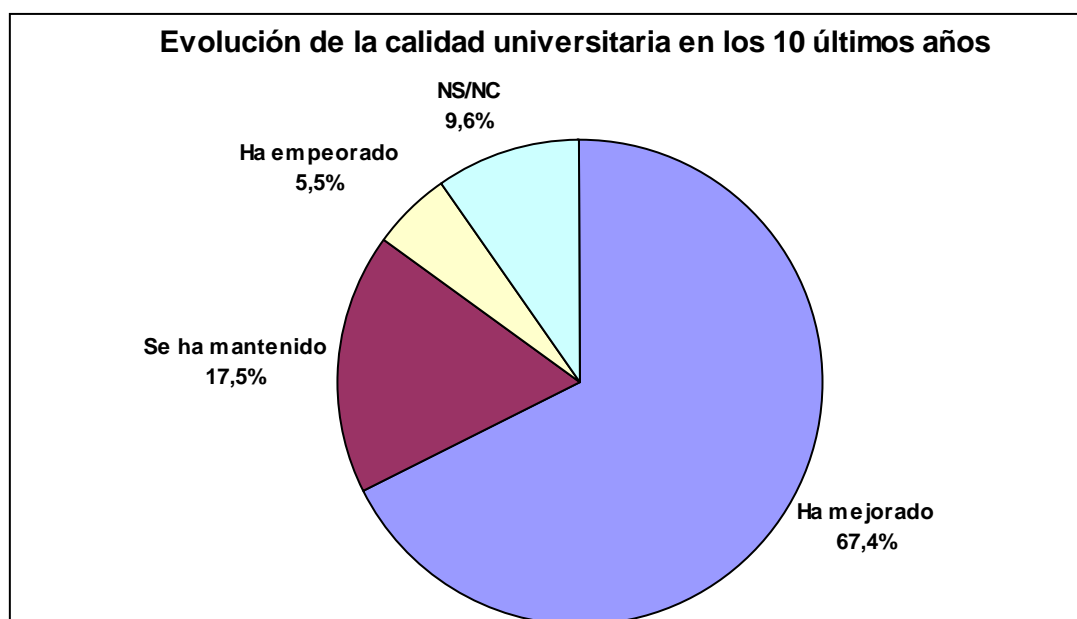
No obstante, la acreditación por parte de las instituciones educativas de ese aprendizaje por parte del alumno en unos contenidos determinados, establecen también unos productos, entendidos como “paquetes temáticos de conocimientos”, que son las Titulaciones.

La universidad en España ha sido, tradicionalmente, un mercado poco competitivo y en ciertos aspectos inmovilista. A esto ayudó el hecho de que la demanda de estudios superiores creciera en el pasado siglo hasta ser muy superior a la oferta. No obstante, en la última década se han producido algunos acontecimientos que han propiciado un cambio sustancial y una inmersión en un escenario mucho más competitivo: Por un

lado, y como ya hemos señalado con anterioridad, la aparición de una cantidad importante de universidades privadas, en las cuales uno de los principales valores añadidos ha sido una atención más personalizada a los alumnos; por otro lado la reducción del número de estudiantes potenciales debido a la caída de la natalidad que ha afectado a las cohortes que han accedido en los últimos años a la universidad y por último la potenciación e incremento en cuanto a prestigio de la Formación Profesional como vía alternativa –y en ocasiones incluso más efectiva- para el posterior acceso de los alumnos al mercado laboral.

Como podemos observar en el gráfico 9.1, una amplia mayoría de la población ha percibido una mejora en la universidad española.

Gráfico 9.1



Fuente: ANECA, 2004

Hasta el día de hoy, y dentro de este nuevo contexto, las universidades han competido en ambos sentidos, diferenciándose unas de otras por la calidad de su formación, pero también por las distintas configuraciones de contenidos de sus titulaciones. En muchos casos, había sido esta segunda vía, diferenciación en el producto, la más empleada dentro del sector, descuidándose en muchos aspectos el servicio al cliente, pero la creciente competencia han llevado a las universidades a un clima donde la calidad y la atención a los servicios complementarios, está adquiriendo una mayor importancia. Así se refleja en la percepción de la sociedad sobre la evolución de la calidad de las universidades en los 10 últimos años.

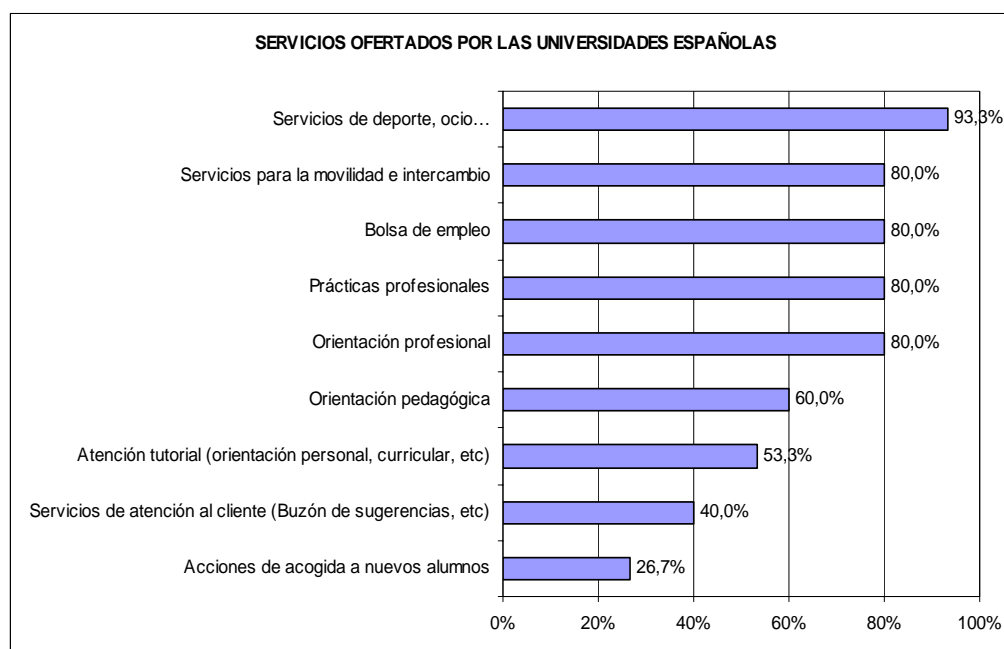
Asimismo, desde las instancias oficiales dependientes del Ministerio de Educación, se han establecido planes y modelos para potenciar esta calidad del servicio universitario. Ya en el anexo del Real Decreto 557/1991 de 12 de abril sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios, se expone que las universidades garantizarán la prestación, al menos, de los servicios de comedor y cafetería, servicios de información, servicio informático, salón de actos y servicio médico asistencial.

No obstante, resulta evidente que esto resulta insuficiente para satisfacer las necesidades y expectativas que la sociedad tiene respecto a las universidades, y debido a ello, ha sido necesario avanzar en la definición y evaluación de un servicio de formación integral, tal y como se refleja en el I y II Plan para la Calidad de las Universidades promovido desde el Consejo de Coordinación Universitaria, o el Plan de Evaluación Institucional gestionado desde la ANECA. En ambos casos, los criterios evaluados, no solo se centran en la calidad de las titulaciones como producto, o del servicio de formación académica ofertado, sino que abarcan también una extensa serie de servicios complementarios de atención, orientación, formación integral, dotación de recursos y seguimiento tanto de los alumnos como de los titulados.

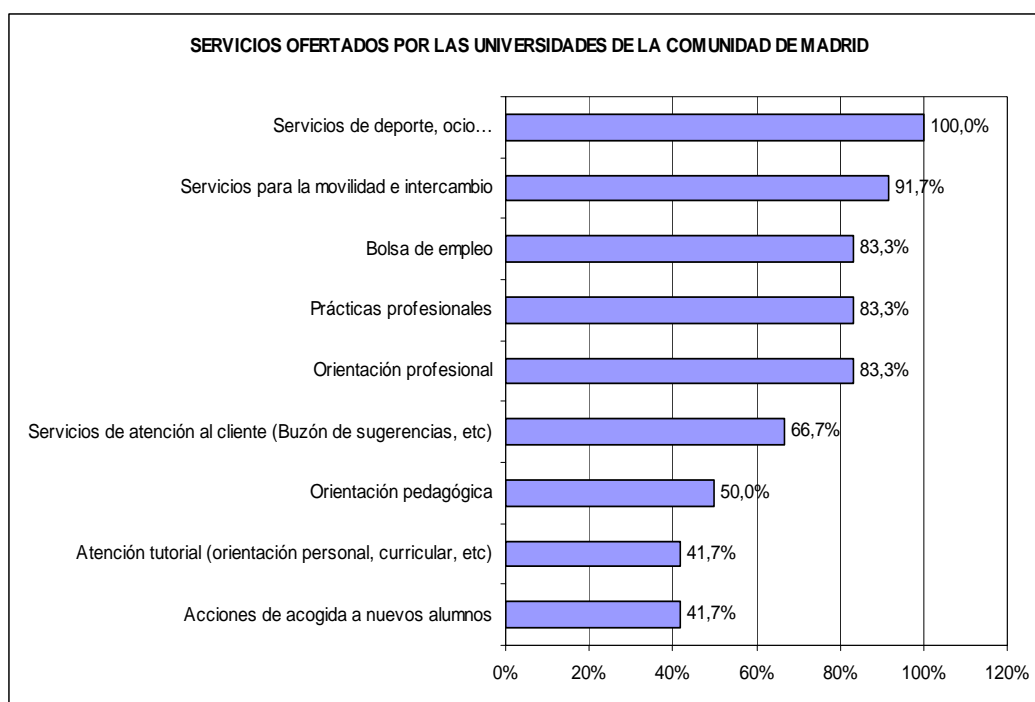
Conceptos como atención personalizada, planes de acogida para los nuevos alumnos, servicios de orientación tanto curricular como profesional, apoyo para la inserción laboral, oportunidades para realizar estancias en otras instituciones tanto nacionales como internacionales o el establecimiento de canales para vehicular la opinión de alumnos, empleadores, familias, etc; están integrándose en el lenguaje habitual de las universidades españolas.

Esto podemos observarlo en los gráficos adjuntos donde se muestran el porcentaje de universidades que ofertan cada tipo de servicio, tanto a nivel del conjunto del territorio español (Gráfico 9.2), como de las Universidades de la Comunidad de Madrid (Gráfico 9.3), y del conjunto de las universidades privadas (Gráfico 9.4). Asimismo, se incluye como anexo a este capítulo un documento en forma de tabla, donde se recoge por universidad los servicios ofertados. Los datos recogidos corresponden a la información facilitada por las páginas Web de las universidades.

Gráfico 9.2

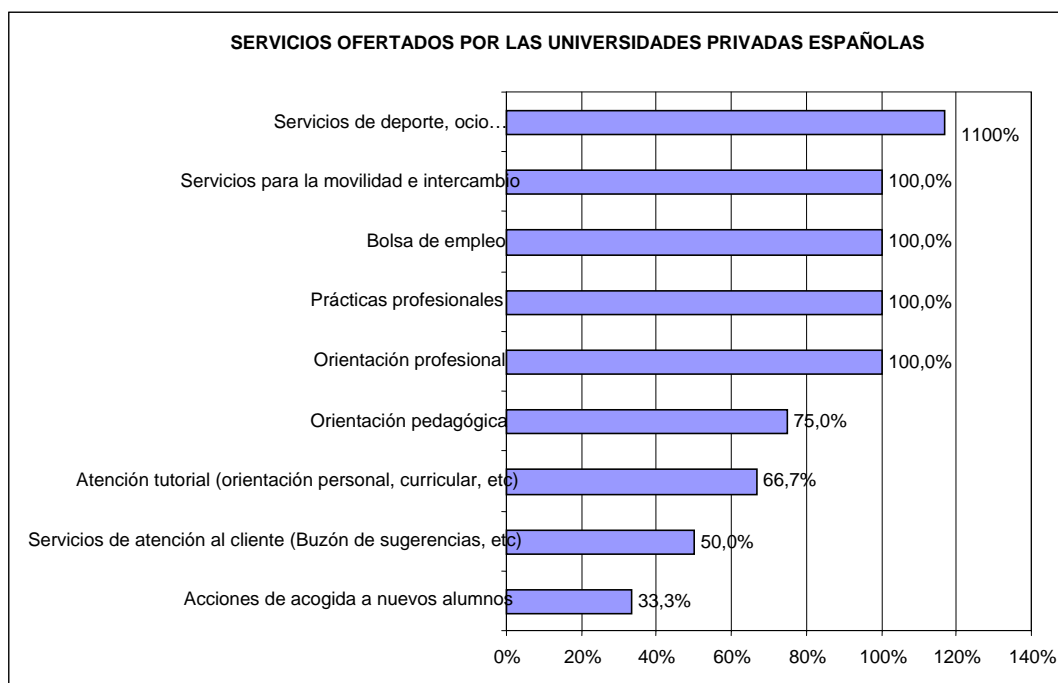


Fuente: Páginas web de las universidades consultadas



Fuente: Páginas web de las universidades

Gráfico 9.4



Fuente: Páginas web de las universidades consultadas

Es patente, además, que esta preocupación por la calidad de servicio va a estar presente asimismo en los criterios para la acreditación de las titulaciones en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a requerir cambios importantes en la forma de trabajar dentro de las universidades, tanto para los profesionales como para los propios alumnos. A pesar de que los datos aportados por la ANECA en 2004, indican que únicamente un 14% de la población ha oído hablar de este cambio, sus efectos serán patentes para las nuevas generaciones de estudiantes, y posteriormente para las organizaciones que se nutrirán de los nuevos profesionales titulados. Por lo tanto, una buena adaptación a esta nueva realidad es una oportunidad que las universidades deberán aprovechar para diferenciarse de su competencia.

A medio-largo plazo, y una vez la adaptación se haya completado en una proporción considerable, la estandarización de los criterios europeos a los que hacíamos mención anteriormente, debería revertir en una mayor homogeneidad tanto de los “productos-titulaciones” – al menos en grado, si bien seguirá habiendo diferenciación en Master-, como de los servicios esenciales a ofertar por una institución universitaria.

CAPÍTULO 10

Planteamiento de la Hipótesis General

Llegados a este punto, y tras haber recorrido la literatura que hemos encontrado más significativa para ayudarnos a introducirnos en el objeto de estudio, es necesario dar un poco más. A partir de este capítulo, vamos a tratar de, desde el planteamiento de nuestra hipótesis general, investigar la actual situación del Marketing en las distintas Universidades Españolas, siempre a través de una muestra así como el nivel de utilización de las herramientas que le son propias.

10.1. HIPÓTESIS A CONTRASTAR

En éste capítulo se expone de manera más detallada la hipótesis que proponemos contrastar con nuestra Tesis Doctoral. Y nos parece conveniente apuntar cuáles son las líneas maestras de dicha hipótesis para centrar definitivamente la investigación que desarrollaremos en el futuro.

Tal y como se ha expuesto reiteradamente a lo largo de las páginas anteriores, la actual situación del sector de la enseñanza de Educación Superior perfila un mercado más activo y con un mayor grado de competencia. En estas condiciones, la utilización del marketing y sus herramientas será la base para que las universidades españolas (públicas y privadas) puedan competir en el mercado y alcanzar el éxito. En definitiva, ya en el

corto plazo, las Universidades sólo podrán entender sus mercados y satisfacer las necesidades de sus clientes (una vez definidos éstos) desde una orientación al Marketing; trabajando con las variables del marketing mix, y adaptando los conocimientos adquiridos en los mercados de consumo al sector de la Educación Superior. Consideramos que dada la actual situación del mercado de Educación Superior con ofertas muy similares, por no decir idénticas entre sí, y los problemas de caída demográfica y saturación de la oferta, el público potencial es incapaz de distinguir el programa más conveniente a sus intereses, por lo que el marketing se antoja una disciplina que puede dar valor a los oferente y sentido a los demandantes.

La formulación completa de esta afirmación da lugar a la hipótesis a contrastar en esta investigación que, de esta forma, queda planteada del siguiente modo:

La actual situación del sector de la enseñanza de Educación Superior, y su previsible evolución como consecuencia de la aplicación de los Acuerdos de Bolonia, perfila un mercado más activo y con un mayor grado de competencia. En estas condiciones, la utilización del Marketing y sus herramientas será la base para que las Universidades españolas (públicas y privadas) puedan competir en el mercado y alcanzar el éxito. En definitiva, ya en el corto plazo, las Universidades sólo podrán entender sus mercados y satisfacer las necesidades de sus clientes (una vez definidos éstos) desde una orientación al Marketing; trabajando con las variables del marketing mix, y adaptando los conocimientos adquiridos en los mercados de consumo al sector de la Educación Superior. De este modo, cada vez deben ser más numerosas las Universidades españolas (tanto públicas como privadas) que utilizan herramientas típicas del Marketing para segmentar a sus clientes, delimitar la imagen que quieren dar al exterior y atraer a los públicos más afines a esas imágenes.

El progreso social experimentado en las últimas décadas ha creado una fuerte necesidad de formación a todos los niveles. Sociedades más sofisticadas, generadoras de mayores

índices de riqueza y bienestar, demandan también más conocimiento, una formación continuada a lo largo de toda la vida de los individuos. Las universidades están llamadas a jugar un papel fundamental, ofreciendo programas capaces de satisfacer estas nuevas y crecientes demandas educativas.

En definitiva, estamos ante una situación de mayor demanda, por las razones explicadas, pero también ante una situación de mayor oferta y con más oferentes por la proliferación, especialmente en la última década, de nuevas universidades, tanto privadas, a caballo de la LRU de 1.983 (desarrollada posteriormente mediante el Decreto 557/91), como públicas, especialmente tras la transferencia de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas en 1.999.

CAPÍTULO 11

Diseño de la investigación

El siguiente capítulo pretende mostrar el proceso seguido para la contrastación empírica de la hipótesis planteada, mediante sus correspondientes investigaciones. Y es que, a la hora de abordar la problemática aquí propuesta, nos ha parecido fundamental realizar dos tipos de investigaciones diferentes y ligar los resultados que nos ofrecen ambos tipos de estudios. Por un lado nos hemos querido acercar a la visión de los demandantes (clientes universitarios) y, por otro, al de los oferentes (las propias universidades), y cruzar la información obtenida para ver si las posibles acciones de Marketing realizadas por los oferentes están en consonancia con los resultados obtenidos en los demandantes.

11.1. BASES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo final de la investigación (si entendemos por ésta el cruce de ambos estudios planteados) es triple:

- En primer lugar, desde la perspectiva de los demandantes, pretendemos conocer cómo se posicionan las principales universidades españolas en la mente de sus clientes potenciales (los estudiantes y sus familias), así como descubrir la imagen de universidad ideal (tanto pública como privada) con la que trabajan estos demandantes a la hora de tomar su decisión de compra, es decir, elegir la Universidad en la que se van a cursar los estudios.
- En segundo lugar, desde la visión de los oferentes, intentamos descubrir hasta que punto estos conceden importancia al Marketing como estrategia para contactar con sus demandantes, más allá de la simple realización de campañas de publicidad en los medios al uso, como el medio prensa.
- En tercer lugar, intentaremos cruzar los resultados de ambas investigaciones (de un modo somero) para analizar hasta que punto aquellas universidades que sí utilizan el Marketing como herramienta estratégica consiguen unos resultados en imagen cercanos a los planteados en sus ideas de posicionamiento. O si, al menos, las universidades con una cierta imagen de “marca” sea esta cual sea (similar o no a la pretendida) son aquellas que han incorporado el Marketing en sus procesos organizativos.

Ambas investigaciones, demandantes y oferentes, se fundamentan en un análisis cuantitativo, sustentado por un estudio cualitativo previo en el caso de los primeros. Se han recogido datos a través de diversos cuestionarios, por el método de la encuesta, a una muestra lo más representativa posible del universo a estudiar. Así, aunque nos hemos decantado por un estudio cuantitativo, no hemos dejado de lado las metodologías cualitativas. Éstas últimas nos han ayudado a definir con mayor precisión las variables más significativas de cada investigación, que de otro modo podrían haber quedado relegadas a un segundo plano.

Como se verá a continuación, la propia naturaleza de las dos investigaciones induce a la elección de la encuesta personal como método idóneo de recogida de la información. No obstante, teniendo en cuenta el público al que se dirigían los cuestionarios, se prefirió hacer una distinción entre los mismos. Así en el caso del estudio dirigido a demandantes, donde el universo era amplio y de fácil acceso, se optó por la encuesta personal que, además, permitía la utilización de material adicional (fotografías, dibujos, etc.) básico para la metodología de análisis empleada (y que veremos a continuación). Sin embargo, teniendo en cuenta que la investigación dirigida a los oferentes se centraba en Rectores y altos directivos de las Universidades españolas, cuyas agendas son siempre muy complicadas y, además, están dispersos por toda la geografía nacional, se optó por la encuesta postal (enviada tanto en papel como en soporte electrónico) como método para la obtención de la información. Si bien es cierto que, en la gran mayoría de los casos, sí hubo un acercamiento personal previo para establecer una primera toma de contacto, explicar la naturaleza de la investigación y avisar del envío posterior del cuestionario postal o electrónico.

En el primer caso, el número de cuestionarios realizados fue muy elevado. En el segundo supuesto, dado el número inicial de Universidades (más reducido) y los condicionantes ya mencionados, junto con el hecho de tratarse de una encuesta postal, el índice de respuesta fue más reducido, pero por encima de lo esperable para una investigación de este tipo.

En las próximas líneas abordaremos la descripción más detallada de la metodología empleada en ambos estudios, haciendo hincapié en los elementos comunes a cualquier investigación empírica que son necesarios conocer para asegurar la validez de los datos obtenidos. Así, comentaremos brevemente, para cada caso, el método de recogida de información utilizado, la determinación del tamaño muestral a partir del universo previamente justificado, el tipo de muestreo empleado para asegurar la representatividad de la muestra, los diferentes cuestionarios empleados en el trabajo de campo y,

finalmente, el tratamiento dado a la información recogida para su análisis posterior (VÁZQUEZ CASIELLES, R. y J. A. TRES PALACIOS GUTIÉRREZ, 1994).

Antes de comenzar con el análisis detallado de cada estudio, a modo de resumen, podemos decir que en un entorno novedoso en el que las universidades comienzan a tener que desarrollar su actividad bajo las condiciones tradicionales de mercados competitivos, se han planteado dos investigaciones.

La primera realizada entre octubre y noviembre de 2005, se ha orientado a conocer la imagen y posicionamiento que los clientes tienen de cada una de las distintas marcas, tanto públicas como privadas. En este contexto se entendió como cliente tanto a padres como a alumnos y se desarrollaron procedimientos cualitativos y cuantitativos para cada grupo de población. El método seleccionado para realizar este estudio (IMPSYS, *Implicit Personality Mapping System*) es novedoso y empleado por marcas líderes de reconocido prestigio. En él se analiza la imagen de la marca desde dos puntos de vista, su personalidad y su identidad.

Como veremos luego con más detalle, la personalidad se mide a través de la ubicación en un octógono de pares de características contrapuestas. A grandes rasgos, los objetivos a determinar en este caso son:

- Percepción de los clientes de cada Universidad.
- Comparación en la percepción entre universidades públicas y privadas.
- Comparación en la percepción con las universidades privadas que fueran competidores directos entre sí.

- Determinar las diferencias por segmentos, entre padres e hijos y localización geográfica.
- Conocer el posicionamiento de la universidad ideal para cada público y la distancia de cada marca

Sin embargo este estudio por sí solo resultaba insuficiente en un entorno cambiante que requerirá la adaptación rápida de los participantes. Se complementó, por ello, con una encuesta dirigida a los gestores de universidades públicas y privadas con dos objetivos principales:

- Conocer su percepción sobre los clientes, su proceso de toma de decisión y los factores que consideran determinantes para la elección de universidad.
- Evaluar su orientación al marketing y el desarrollo de las distintas herramientas como las investigaciones de mercados que realizan, su comunicación y su concepto sobre el precio y los factores que inciden en el mismo

11.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA DEMANDA

Como ya se ha mencionado, para el análisis de la imagen de las universidades españolas aprovechamos la posibilidad que nos ofreció la propia Universidad Europea de Madrid (UEM) de sumarnos a su estudio sobre personalidad e identidad de las instituciones de Educación Superior en nuestro país. Se trata del denominado “Estudio IMPSYS” cuyas principales características veremos a continuación y en el capítulo siguiente. Este estudio, además, tiene la ventaja de llevar al mundo de la Educación Superior, una metodología que ya se ha aplicado con éxito en productos de gran consumo, con lo cual nos permite acercar los modos y formas típicos del Marketing al análisis de las Universidades como instituciones de Educación (algo inherente a la propia Tesis Doctoral aquí presentada). Para la utilización del estudio nos pusimos en contacto con la empresa encargada de realizarlo, obteniendo su visto bueno para la introducción de algunas preguntas que necesitábamos para nuestra investigación, así como para el uso de todos los resultados alcanzados, siempre con el único fin de utilizarlos en esta Tesis Doctoral y citando previamente a la fuente.

11.2.1. Metodología IMPSYS

La globalización de los mercados ha hecho posible que características antes diferenciadoras de productos y servicios, se copien e incluso mejoren con facilidad por los competidores. Los consumidores se guían más que nunca en su decisión de compra por otros valores intangibles que identifican con las marcas.

Construir una marca fuerte es clave para liderar el mercado, permite aumentar las ventas, mantener e incrementar el margen y lograr la tan ansiada fidelidad de los consumidores. Pero para ello, es necesario realizar una gran labor previa de comprensión sobre lo que busca el cliente y la evolución en su percepción de las marcas en cada momento.

El entorno universitario español está sufriendo unos cambios muy parecidos al del resto de los mercados, por lo que se hace cada vez más necesaria la comprensión de las universidades como marcas que deben fidelizar a sus clientes, motivo por el cual, el estudio IMPSYS puede representar una buena metodología de acercamiento a esta problemática.

En este sentido la Universidad Europea de Madrid (UEM) apostó en su día por el acercamiento más revolucionario hacia el estudio del posicionamiento de la marca y la segmentación del mercado. El método de análisis seleccionado fue el ya mencionado IMPSYS, *Implicit Personality Mapping System*, que ha sido empleado por marcas de la notoriedad de *CocaCola*, *Unilever*, *Ericsson* o *Ford*.

En definitiva la metodología IMPSYS representa un sistema integral para la gestión, desarrollo y valoración de la posición estratégica y táctica de las marcas. IMPSYS identifica y estructura las necesidades del consumidor: segmentación dinámica / motivacional. Y describe e identifica un mercado: permite el desarrollo coherente de estrategias de posicionamiento. En los estudios convencionales de imagen se produce lo que se ha dado en llamar el “síndrome del iceberg”, sólo se ve la superficie, pero no las verdaderas razones de compra. Por eso, ese tipo de estudios suelen ser más racionales que emocionales, con razones que justifican la imagen y la elección de una marca y que son fáciles de expresar. Así se llega a estudios explícitos de identidad de marca. Sin

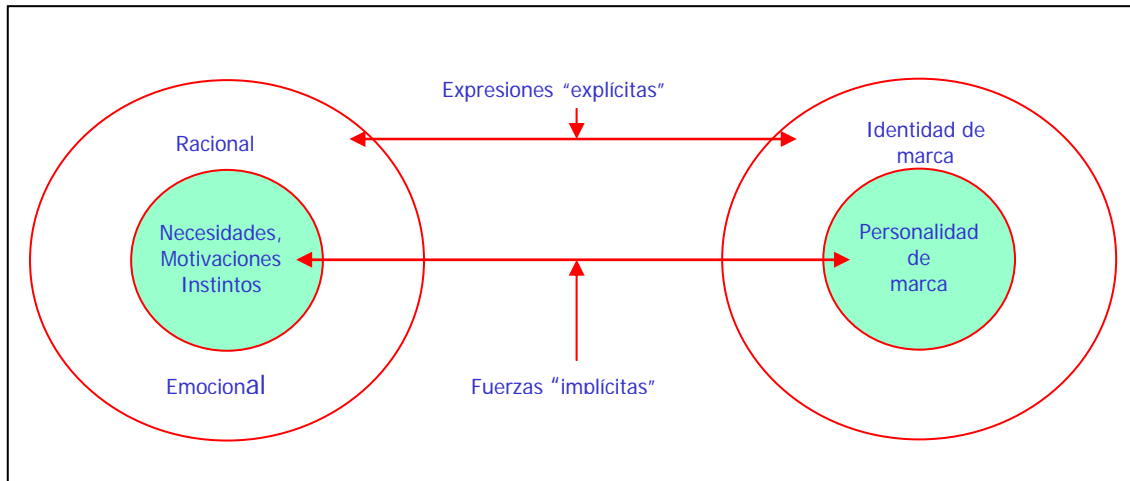
embargo, esta metodología da un paso más, buscando emociones y afectos (que son más difíciles de expresar) entre los públicos y las marcas y consiguiendo no sólo la identidad de cada una de las marcas analizadas, sino también algo más importante como es su personalidad. De este modo se consideran al mismo tiempo las dos dimensiones de cualquier marca (identidad y personalidad) realizándose un estudio mucho más detallado que si sólo nos quedamos en la superficie, tal y como sucede con el citado “síndrome del iceberg”.

Esta metodología es un instrumento muy eficaz para la definición de estrategias de marca. De hecho, IMPSYS es un sistema modular aplicable al estudio de:

- La imagen y posición de marcas y/o productos.
- La segmentación de la demanda.
- La selección óptima de la combinación de variables de un producto
- El efecto de ampliación o modificación de la gama.
- La adecuación de la comunicación a la estrategia de marca

Como se aprecia en la figura 11.1, IMPSYS se fundamenta en la interacción de fuerzas que de forma implícita y explícita intervienen en las decisiones del individuo. Para realizar una evaluación adecuada de un mercado (marcas y necesidades) es preciso evaluar las dos dimensiones: IMPSYS explica el comportamiento del consumidor en relación a marcas/productos/servicios de una forma estructurada.

Figura 11.1
Mecanismo de funcionamiento de la Metodología IMPYS

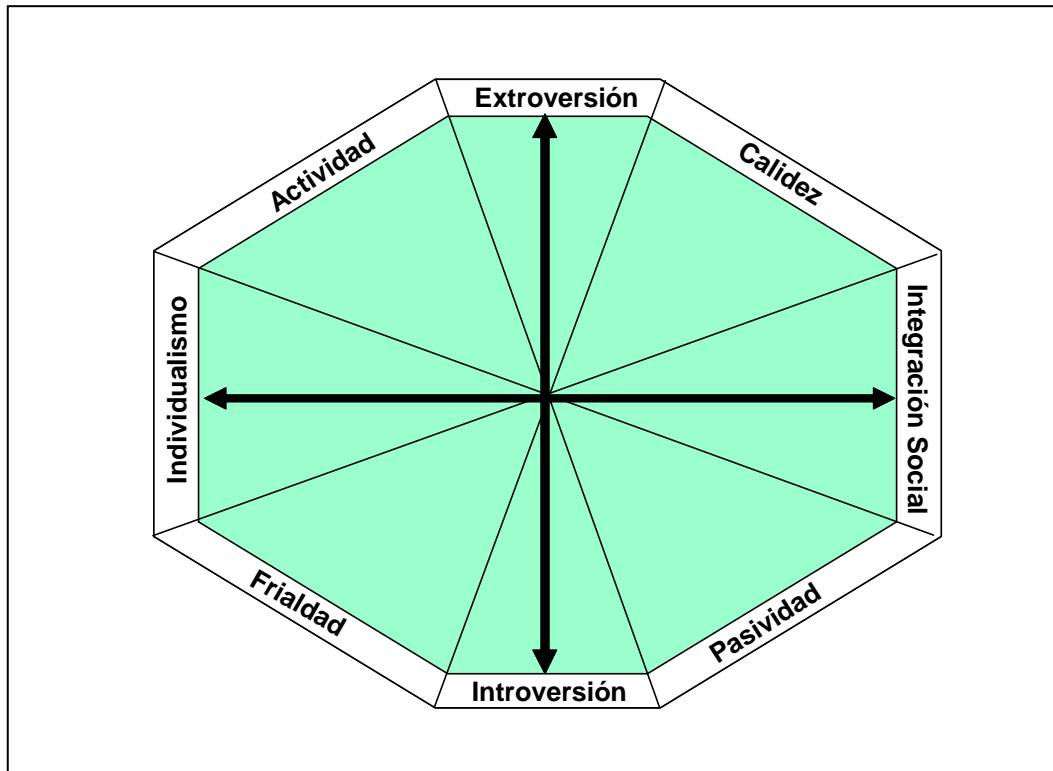


Fuente: Adaptado de TSN Área 2006.

El modelo se basa en un octógono de posicionamiento que, a su vez, se fundamenta en dos ejes principales donde se desarrollan las principales dimensiones definitorias de la personalidad (figura 11.2). Aunque se volverán a enunciar en el capítulo 12, la significación de las dimensiones que aparecen en el octógono son las siguientes:

- Extroversión: activo, vivo, independiente.
- Energía: fuerte, dominante, vigoroso, lleno de energía.
- Afirmación del yo: confianza en sí mismo, competente, con éxito.
- Frío: vigilante, responsable, hecho a sí mismo.
- Introversión: calmado, contenido, reservado, pensativo.
- Sumisión: normal, convencional, tradicional.
- Pertenencia al grupo: simpático, generoso, altruista.
- Cálido: agradable, sociable, de buen carácter.

Figura 11.2
Octógono de la Metodología IMPYS



Fuente: Adaptado de TSN Área 2006.

Para que la metodología funcione correctamente, se comienza con una fase cualitativa previa, donde, a través de entrevistas en profundidad, se trata de hallar los atributos más relevantes, y de explicar y delimitar el contexto del mercado. Con posterioridad, como veremos también el siguiente capítulo, se realiza una fase cuantitativa en la que mediante un cuestionario estructurado y entrevistas personales se trata de medir las dimensiones de motivación.

El IMPSYS es una técnica proyectiva en la que se obtiene tanto información implícita, a través de estímulos no verbales (lo que permite superar las dificultades que existen a veces para verbalizar sensaciones y evitar respuestas demasiado racionales), como

explícita mediante estímulos verbales (gracias a los atributos generados en los estudios cualitativos previos).

Durante la entrevista al entrevistado se le enseña una foto de una persona y se le pregunta qué marca preferiría esa persona comprar (personalidad de marca) y cómo describiría la persona de la foto esa marca seleccionando un número de descriptores plasmados en una tarjeta (identidad de marca). El mecanismo proyectivo asume que la persona de la foto elige una determinada marca porque tiene la necesidad de sentirse seguro.

11.2.2. Objetivos concretos del estudio IMPSYS

El objetivo final de este estudio, al que nosotros nos sumamos, fue el de conocer la imagen de la Universidad española tanto en padres como en estudiantes. Así mismo, se pretende hallar el posicionamiento ideal de la universidad privada y pública en ambos segmentos de la población.

11.2.3. Justificación del Universo a estudiar

En el proceso de decisión de compra de estudios universitarios, dada la implicación temporal del producto y la inversión económica, especialmente significativa en el caso de las universidades privadas, participan de forma muy significativa tanto los alumnos como los padres. Es por ello que el estudio se dirige a ambos públicos de forma independiente.

Para que los resultados de la investigación pudieran ser incluidos en la estrategia de la universidad, se seleccionaron individuos que tuvieran que tomar la decisión de compra durante los próximos dos años.

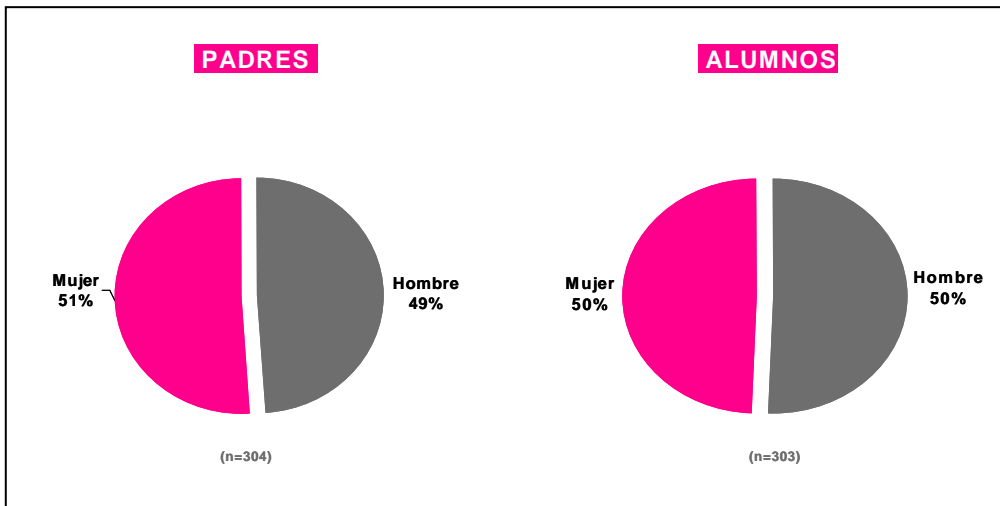
De esta forma se diferenciaron dos universos objeto de estudio:

- Target 1: Padres cuyo hijo/a va a entrar en la universidad en los dos próximos cursos académicos (curso 2006/07 y curso 2007/08).
- Target 2: Alumnos que actualmente cursan 2º de bachillerato.

Adicionalmente (como se puede ver en los gráficos 11.1, 11.2, 11.3 y 11.4) se establecieron cuotas proporcionales por ciudad, género y edad.

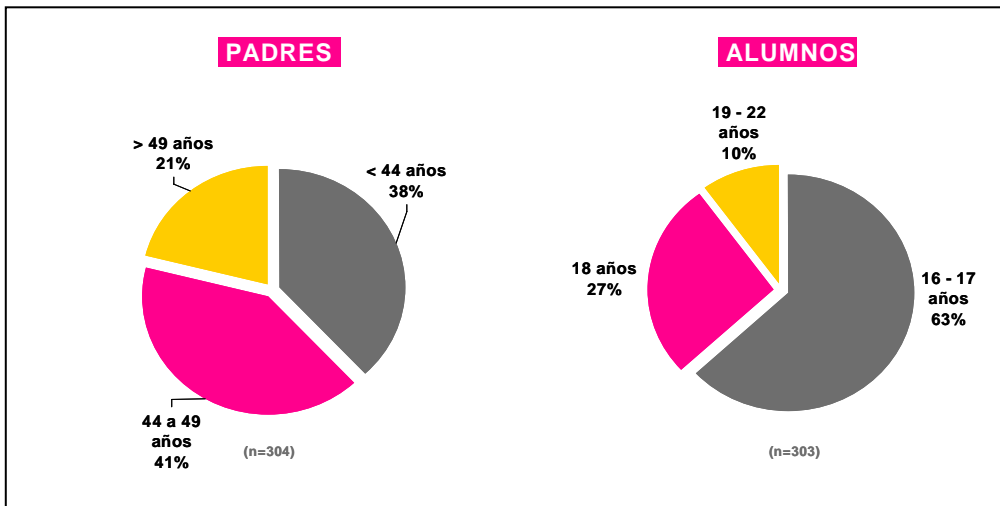
El estudio se encaminó a conocer el posicionamiento actual de las universidades españolas tanto públicas como privadas así como el posicionamiento ideal puesto que no basta con saber dónde estamos sino cuál es nuestra distancia y orientación respecto al objetivo. Éste último punto fue relevante para la investigación planteada en la Tesis Doctoral ya que nos permitió acercarnos a nuestro objetivo final: ver si las Universidades “orientadas hacia el marketing” presentan un posicionamiento más cercano al de la universidad ideal.

Gráfico 11.1
Descripción de la muestra por la variable "sexo" en los dos "targets"



Fuente: Adaptado de TSN Área 2006.

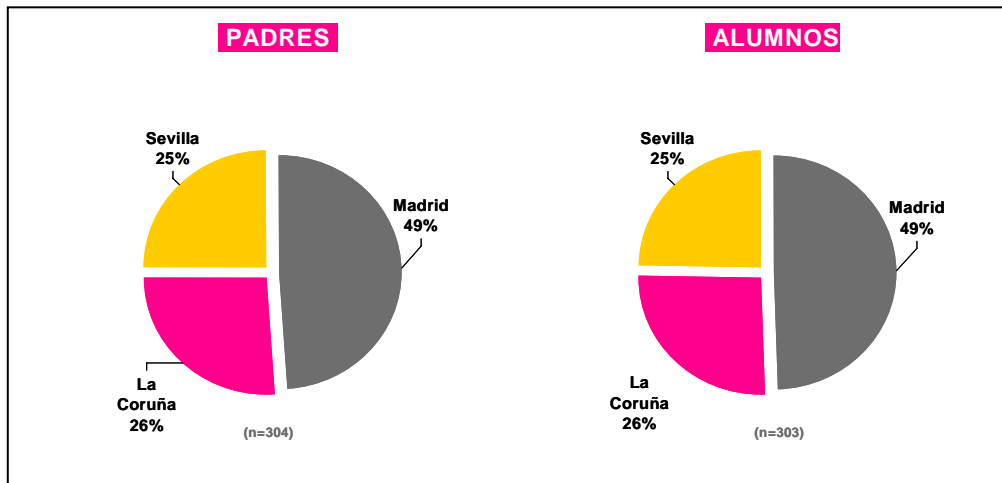
Gráfico 11.2
Descripción de la muestra por la variable "edad" en los dos "targets"



Fuente: Adaptado de TSN Área 2006.

Gráfico 11.3

Descripción de la muestra por la variable "ciudad" en los dos "targets"



Fuente: Adaptado de TSN Área 2006.

Como se puede apreciar, en el gráfico 11.3, la muestra se seleccionó entre tres zonas geográficas claramente diferenciadas:

- La zona centro (Madrid), tanto por razones obvias de proximidad geográfica, como por ser un territorio que aglutina tanto universidades públicas como privadas.
- La zona sur (Sevilla), por tener presencia de universidades públicas y también privadas, pero sólo de ámbito confesional (lo que diferencia claramente Sevilla de Madrid).
- La zona norte (La Coruña), por ser una Comunidad Autónoma en la que sólo hay presencia de universidades públicas.

De este modo, conseguimos una muestra equitativamente repartida entre norte, centro y sur en la que además se puede testar el comportamiento del público cuando se enfrenta a las tres situaciones descritas: acceso único a universidad pública, acceso a ambos tipos de universidades pero siendo las privadas de carácter confesional y, finalmente, acceso a universidades tanto públicas como privadas de diferente naturaleza y posicionamiento estratégico.

En el estudio posterior realizado con los oferentes, se tuvo en cuenta este reparto previo de la muestra del estudio IMPSYS, de tal modo que de los 13 cuestionarios contestados, 10 pertenecen a universidades madrileñas, 2 a universidades gallegas y 1 a una universidad andaluza. De este modo, resultó mucho más factible el cruce los datos para la obtención de información relevante.

11.2.4. Diseño de la investigación sobre los demandantes

Como ya se puesto de manifiesto en el epígrafe 11.2.1., este método de investigación vincula estudios cualitativos y cuantitativos. A través de ellos se mide:

- La identidad explícita de la marca (el cuerpo de la marca).
- La personalidad implícita de la marca (el alma de la marca).

A través de esta herramienta se identifica la esencia de las marcas, lo que son y lo que suponen para el consumidor. Aporta valores sobre las necesidades que tienen los consumidores, la imagen de la marca y de las de los competidores, las oportunidades que se ofrecen, si la marca sigue la línea estratégica y se percibe como se pretende y la tendencia hacia la que va el mercado. Todos estos datos son básicos para el diseño de una campaña de marketing acertada en busca del posicionamiento deseado.

Para llegar al diseño del cuestionario que nos permite atisbar la personalidad implícita de la marca, se pasa por una fase previa cualitativa en la que se obtiene información acerca de los atributos sobre los que se debe preguntar posteriormente.

En las fichas técnicas (tabla 11.1 y tabla 11.2), se resumen los instrumentos metodológicos empleados para dar respuesta a las variables planteadas en los estudios cualitativos y cuantitativos.

Tabla 11.1
Ficha Técnica de la Investigación Cualitativa

Obtención de información	Técnica de obtención de información	Entrevistas en profundidad de entre 75 y 90 minutos, para revisar los atributos más relevantes
	Cuestionario	Ver Anexo I
Muestreo	Universo	Alumnos de 2º de bachillerato
	Tamaño de la muestra	7 entrevistas realizadas en profundidad.
Trabajo de campo	Período	Del 4 al 18 de octubre de 2005
	Lugar	4 entrevistas realizadas en Madrid y 2 en Sevilla y 1 en La Coruña.

Tabla 11.2
Ficha Técnica de la Investigación Cuantitativa

Obtención de información	Técnica de obtención de información	Entrevista personal realizada en el hogar. Entre 45 y 55 minutos
	Cuestionario	Ver Anexo I
Muestreo	Universo	<ul style="list-style-type: none"> • Target I: Padres cuyo hijo/a va a entrar en la universidad en los próximos dos cursos académicos • Target II: alumnos que cursaban en ese momento 2º de bachillerato
	Tamaño de la muestra	N = 607 (n _I = 304; n _{II} = 303)
	Error de muestreo	Error total = ± 0'057
	Dispersión	Para el caso más desfavorable p = q = 0'5
	Nivel de confianza	95'5% (k=1'96)
Trabajo de campo	Período	Noviembre de 2005
	Lugar	Hogares de Madrid, Sevilla y La Coruña

11.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS OFERENTES

Como ya se ha mencionado, además de la metodología IMPSYS, se realizó una encuesta postal dirigida a altos cargos universitarios, con el fin de conocer también la opinión de los oferentes del mercado universitario español.

11.3.1. Objetivos de la investigación sobre oferentes

El objetivo principal de la investigación realizada con Rectores y Altos cargos en Gestión de universidades públicas y privadas españolas es constatar hasta que punto interiorizan el Marketing como un elemento estratégico en sus planes de acción, qué entienden por Marketing y como se traduce este entendimiento en acciones concretas de publicidad y comunicación para contactar con sus públicos y conseguir los posicionamientos e imágenes deseados para el mercado.

11.3.2. Justificación del Universo a estudiar y diseño de la investigación sobre los Oferentes

En la ficha técnica que se muestra a continuación (tabla 11.3), se resumen los principales instrumentos metodológicos empleados para dar respuesta a las variables planteadas.

El método empleado para la investigación ha sido el envío de un cuestionario por correo electrónico (y, a veces, postal) a los máximos responsables académicos, los Rectores, de todas las universidades de las Comunidades de Madrid, Galicia y Andalucía.

Tabla 11.3

Ficha Técnica de la Investigación sobre oferentes

Obtención de información	Técnica de obtención de información	Encuesta auto administrada enviada por correo postal y electrónico
	Cuestionario	Ver Anexo II
Muestreo	Universo	18 universidades públicas y privadas de las Comunidades de Madrid, Galicia y Andalucía. (13 Madrid + 3 (Galicia) + 2 (Andalucía))
	Tamaño de la muestra	n = 13
	Error de muestreo	No aplica su cálculo puesto que el tamaño de la muestra es inferior a 30 y el marco muestral es también muy reducido (no procede realizar el cálculo del tamaño muestral basado en la Ley de los grandes números de Bernouilli)
Trabajo de campo	Período	Del 15 de enero al 15 de mayo de 2006
Análisis de datos	Técnicas estadísticas	Frecuencias, medidas centrales y de dispersión, tabulaciones simples y cruzadas.
	Programas informáticos	SPSS 13.0 para Windows

Se ha respetado la selección de estas tres regiones para poder contrastar los resultados con la investigación del estudio IMPSYS. El universo objeto de estudio está formado por 18 universidades, tanto públicas como privadas. Se envió el cuestionario a las 18 Universidades y se obtuvo respuesta de 13 de ellas, 9 de la Comunidad de Madrid, 2 gallegas y 1 andaluza.

El cuestionario fue enviado a los máximos responsables académicos de las universidades. Mayoritariamente fueron completados por el Rector de cada Universidad excepto en tres casos en donde respondieron el Vicerrector, el Director de Marketing y el Secretario General. La idea primigenia de enviar el cuestionario a los Rectores y no a

otras cargos administrativos de la Universidad, se basó en intentar analizar la visión del Marketing desde el punto de vista de un profesional de la educación centrado en la gestión, en lugar de ver esa misma visión a través de los ojos de un gestor sin una experiencia docente previa. Aún, así, los tres cuestionarios no contestados por Rectores, también han sido dados por válidos en el estudio.

En la última pregunta del cuestionario se les interrogó sobre aquellos ámbitos en los influían de forma directa su universidad. Todos confirmaron poder influir sobre el diseño de los programas académicos y la comunicación, en cambio respecto al precio de la matrícula, como no podía ser de otra forma, el 100% de las privadas señalaron influir y el 100% de las públicas no influir.

El cuestionario (ver Anexo II) esta formado por 14 preguntas y una primera batería de clasificación que incluye:

- Comunidad Autónoma.
- Si se trata de una universidad pública o privada.
- Años de antigüedad de la universidad.
- Cargo de la persona que responde al cuestionario (pregunta 1) y variables sobre las que tienen influencia (pregunta 14).

Un conjunto de preguntas referidas al concepto que tienen sobre el proceso de elección de universidad con cuestiones referidas a los siguientes apartados:

- Una frase que identifica a sus alumnos como “clientes”, sus “estudiantes” o “su tarjeta de presentación en la sociedad”.
- Una frase que identifica a su claustro docente como sus “clientes”, sus “empleados” o “su tarjeta de presentación a los alumnos”.
- Una cuestión sobre quien toma la última decisión en la matrícula seleccionando entre “el propio alumno”, “sus padres” o “ambos”.
- Un conjunto de 21 factores que pueden incidir en la elección para mostrar el mayor o menor efecto que consideran puede tener cada uno
- Los medios de comunicación en los que consideran que se informan

El cuestionario finaliza con preguntas referidas a su organización y su manejo de las variables de marketing:

- Los cargos directivos presentes en su estructura organizativa.
- Las investigaciones de mercado que realizan periódicamente.
- La frecuencia con la que hacen campañas publicitarias.
- Los medios de comunicación en los que invierten.
- El contenido de la página Web.
- Un conjunto de frases referidas a al precio y el diseño de los programas académicos

De los 18 cuestionarios enviados, se recibieron 13 completados, lo que supone un índice de respuesta del 72%, muy por encima de lo normal en estos casos. La representatividad de las universidades privadas en este estudio es superior a su peso en la realidad puesto que suponen el 53,8% de las que responden.

La antigüedad de cada universidad puede ser considerada otro factor clave en la orientación de las respuestas. Siendo una pregunta abierta, por las respuestas recibidas se pueden separar entre dos grupos muy diferenciados: las universidades que tienen más de 100 años y las que tienen menos de 20 años. El peso de este segundo grupo es muy superior (el 69,2%). Este resultado es acorde con el de mayor número de universidades privadas que contentaron el cuestionario, para lo cual hay que tener en cuenta que en Madrid este número es sensiblemente superior al que se presenta en otras Comunidades Autónomas.

Realizadas estas aclaraciones, se han evaluado los porcentajes y la distribución de los resultados desde el prisma de las diferencias por tipo de universidad (públicas vs. privadas) y antigüedad (menos de 20 años vs. más de 100 años). Los análisis estadísticos utilizados han sido univariantes y se han cruzado algunos datos a través de tablas de contingencia, pero dado el reducido tamaño de la muestra, se desecharon análisis bivariantes y multivariantes.

A lo largo del siguiente capítulo se muestran los resultados alcanzados tanto para esta investigación, como en el caso del estudio sobre los demandantes.

CAPÍTULO 12

Resultados de la investigación

A lo largo de este capítulo mostraremos los resultados de las dos investigaciones realizadas en esta Tesis Doctoral. Como ya se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior, nuestra investigación pretende abordar el enfoque del marketing universitario desde una doble perspectiva. Por un lado, analizamos la imagen que las Universidades han conseguido en la sociedad y cómo son percibidas por sus públicos. Por otro lado, a través del estudio cuantitativo llevado a cabo con importantes gestores de Universidades tanto públicas como privadas, pretendemos analizar no sólo si estas Universidades están orientadas hacia el marketing, sino intentar comprender si esa orientación (en el caso de existir) tiene algún efecto en la percepción por parte de los públicos objetivos.

Como tales resultados, a lo largo de este capítulo no estableceremos ningún tipo de conclusión o valoración, dejando éstas para el capítulo final de la Tesis Doctoral. Por lo tanto, en las páginas siguientes el lector encontrará, con la mayor profusión de datos posibles, los resultados “brutos” a los que se ha llegado con las dos investigaciones puestas en marcha.

12.1 INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO IMPSYS

Tal y como se ha comentado en el capítulo precedente, pero merece la pena recordar aquí, el estudio IMPSYS trata de ofrecer información para la gestión, desarrollo y valoración de la posición estratégica y táctica de las marcas. A través de esta metodología se identifican y estructuran las necesidades del consumidor, su segmentación y su dinámica de motivación. Asimismo, se termina describiendo e identifica un mercado que permita el desarrollo coherente de estrategias de posicionamiento posteriores.

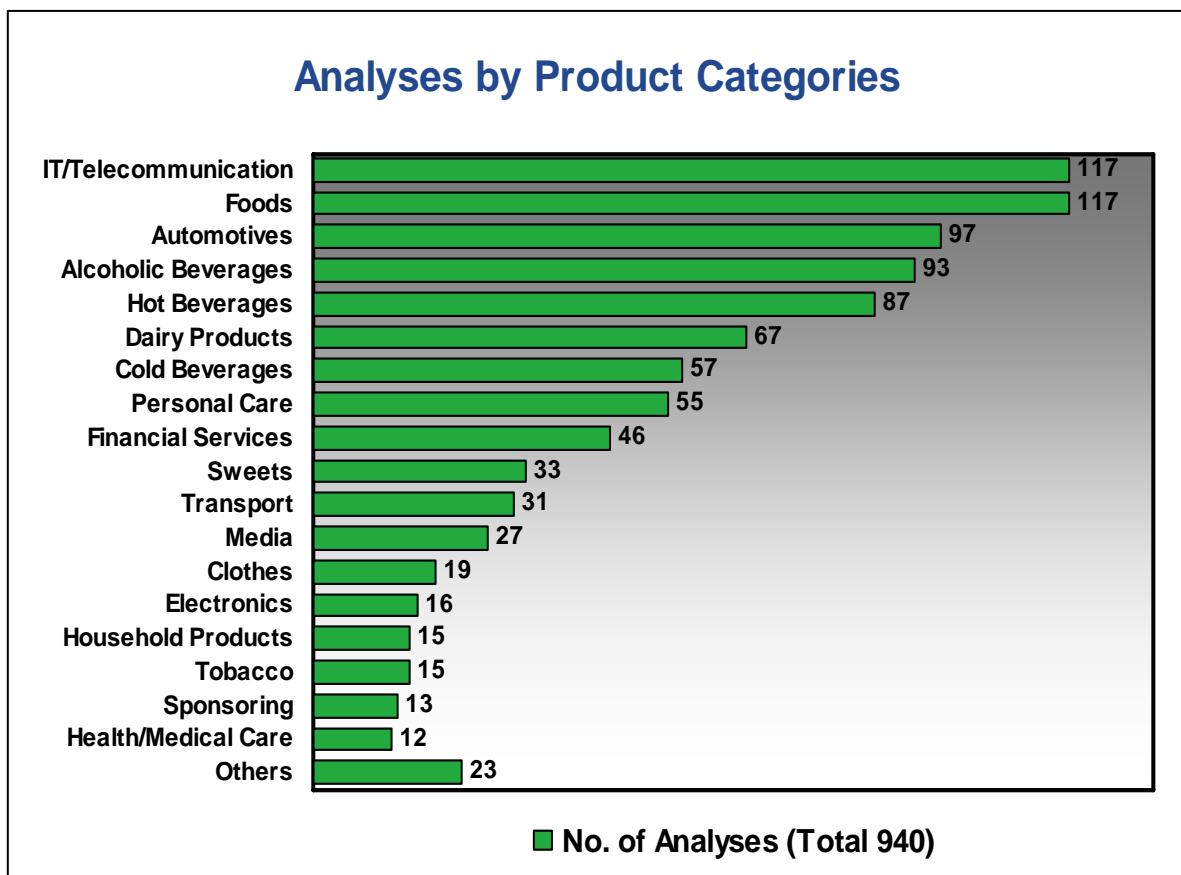
Mientras que otros estudios de imagen más tradicionales exploran atributos de posicionamiento basados en aproximaciones racionales, más fáciles de expresar, el estudio IMPSYS trata de ir un paso más allá para encontrar una dimensión de marca con atributos explícitos (la identidad de la marca), y otra dimensión con atributos implícitos (la personalidad de marca). Asumiendo que mientras aquellas son más fáciles de verbalizar, estas tienen mayor dificultad. Ahora bien, si no consideramos ambas dimensiones, no estaremos analizando apropiadamente la imagen de marca, por lo que la metodología tiene en cuenta ambos factores.

Así, la metodología propuesta y utilizada nos permite conocer, tanto la imagen y el posicionamiento de las marcas, como la segmentación de la demanda, facilitando el trabajar sobre la selección óptima de variables de una marca (que venimos llamando marketing-mix), y en la adecuación de la comunicación a la estrategia de marca.

Esta metodología acumula una experiencia de diez años en más de una docena de países europeos, varios de Asia y algunos del continente americano desde EEUU a Argentina. Se ha aplicado en más de cuatrocientos proyectos en diferentes sectores, desde automoción a servicios pasando por energía, telecomunicaciones, finanzas y productos

de gran consumo. La figura 12.1 muestra las principales categorías de producto en los que se ha aplicado esta metodología.

Figura 12.1
Categorías de Producto analizadas con metodología IMPSYS



Fuente: NFO Infratest Models & Methods 02-2003

Como puede apreciarse en esta figura, la metodología se ha utilizado básicamente sobre productos de gran consumo. Sin embargo, si desde nuestra hipótesis de partida entendemos que en la Universidad también se pueden aplicar los modos y formas del Marketing para obtener resultados, es obvio que IMPSYS es un método quizás más

válido que cualquier otro para realizar un análisis de imagen y posicionamiento como el que deseamos.

Centrándonos más en el fundamento final del método, IMPSYS se basa en la interacción de fuerzas que de forma implícita y explícita intervienen en las decisiones del individuo. De ésta manera, las necesidades, motivaciones e instintos serían las fuerzas implícitas que configurarían la personalidad de marca, y los elementos racionales y emocionales de la decisión, expresiones explícitas, que construirían la identidad de marca.

El modelo IMPSYS se basa en las teorías clásicas de la personalidad de FREUD (1916), JUNG (1911) y OSGOOD (1955) entre otros autores, pero donde los cuatro posicionamientos construidos a partir del eje horizontal “orientado al yo, independencia” “orientado al grupo, integración” y el eje vertical “extrovertido, expresivo” “introvertido, represivo” se convierte en ocho; de tal manera que se configura un octógono con ocho dimensiones que se expresan de la siguiente manera:

- Extroversión: activo, vivo, independiente.
- Energía: fuerte, dominante, vigoroso, lleno de energía.
- Afirmación del yo: confianza en sí mismo, competente, con éxito.
- Frío: vigilante, responsable, hecho a sí mismo.
- Introversión: calmado, contenido, reservado, pensativo
- Sumisión: normal, convencional, tradicional.
- Pertenencia al grupo: simpático, generoso, altruista.
- Cálido: agradable, sociable, de buen carácter.

El desarrollo del modelo necesita una fase cualitativa previa, donde, a través de entrevistas en profundidad, se trata de hallar los atributos más relevantes, y, a través de grupos de discusión, de explicar y delimitar el contexto del mercado. Posteriormente hay una fase cuantitativa en la que mediante un cuestionario estructurado y entrevistas personales se trata de medir las dimensiones de motivación.

En definitiva, IMPSYS es una técnica proyectiva mediante la que se trata de, por un lado, obtener información implícita vía estímulos no verbales (fotos) para superar las dificultades para verbalizar sensaciones, evitar respuestas racionalizadas y obtener percepciones implícitas en la personalidad de la marca, mientras que, por otro lado, se intenta conseguir información explícita vía estímulos verbales para conocer las percepciones relevantes respecto a valores racionales y funcionales.

Tal y como se ha descrito en el capítulo precedente, durante la entrevista al entrevistado se le enseña una foto de una persona y se le pregunta qué marca preferiría esa persona comprar (personalidad de marca) y cómo describiría la persona de la foto esa marca seleccionando un número de descriptores plasmados en una tarjeta (identidad de marca). El mecanismo proyectivo asume que la persona de la foto elige una determinada marca porque tiene la necesidad de sentirse segura.

El sistema tiene una validación permanente. En primer lugar porque más de 10.000 entrevistas realizadas en Europa validan los juegos de fotografías (adecuación entre la foto y la personalidad), y en segundo lugar por la verificación constante de los juegos de fotografía utilizados con la revisión previa de cada entrevista.

Las ventajas de IMPSYS se basan en la definición de una segmentación psicológica en la que las marcas actúan en un contexto. El marco de análisis es estable en el tiempo y en el espacio, y común a diferentes mercados.

Una vez hecha ésta introducción, pasamos a exponer los resultados del estudio realizado con esta metodología sobre la imagen de las universidades españolas.

A través de este estudio, se puede definir sobre un escenario o plataforma constante (octógono) las dos dimensiones fundamentales de cualquier investigación sobre imagen:

- La personalidad de las universidades
- La identidad de las universidades

De la misma manera se consigue conocer el posicionamiento ideal de la universidad privada y de la universidad pública española, tanto para el público objetivo padres como para el público objetivo potenciales estudiantes.

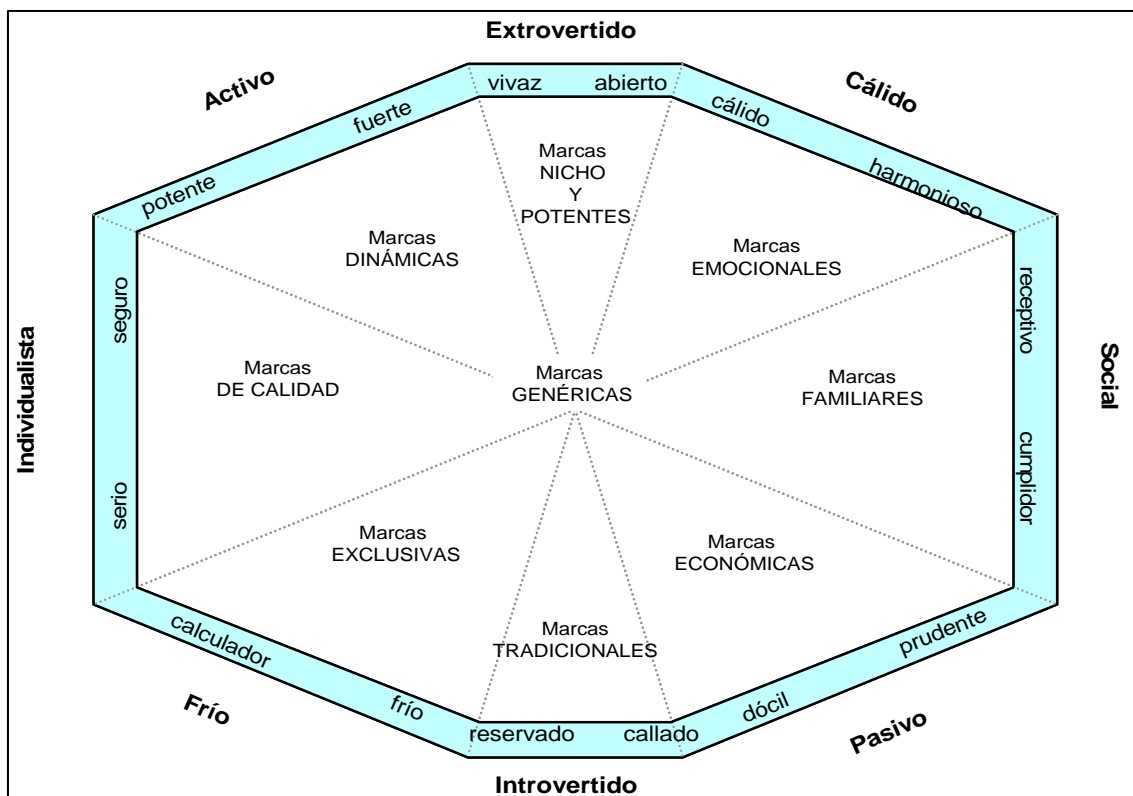
En un segundo lugar, intentaremos ligar todos estos resultados con los de la investigación posterior para comprobar si las Universidades que realizan un Marketing activo consiguen la imagen que pretende proyectar gracias a ese Marketing o, si al menos, aparecen mejor posicionadas en el octógono por el simple hecho de “hacer marketing y comunicación” frente a otras Universidades que no lo hacen.

De este modo, se corroborará o refutará la Hipótesis Teórica de esta Tesis según la cual cada vez debe ser más las universidades españolas que recurran a las técnicas de Marketing para alcanzar determinados posicionamientos.

12.2 LA PERSONALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Como primer resultado de la investigación vamos a mostrar la “personalidad” de las universidades españolas frente a sus públicos objetivos. Como se puede apreciar en la figura 12.2. existen distintas posibilidades de posicionamiento en función de los adjetivos con los que los consumidores reconocen las distintas marcas. Es lo que podemos dar en llamar “personalidades tipo”.

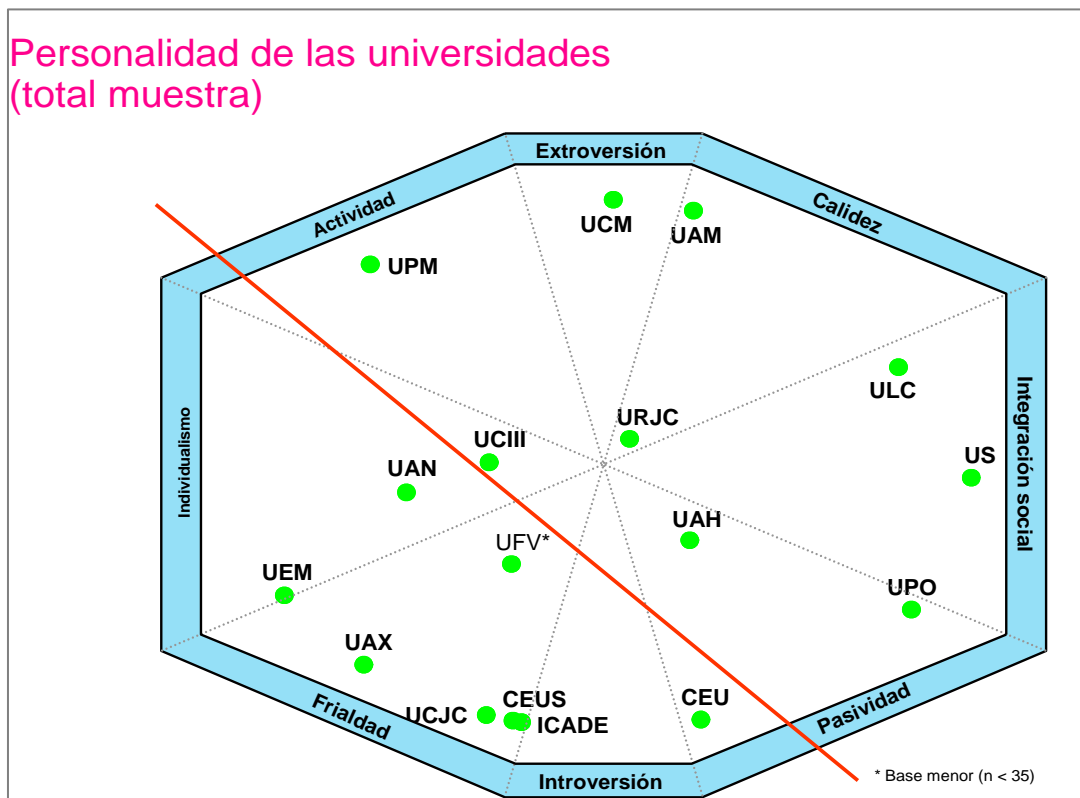
Figura 12.2
Personalidades tipo



Fuente: Estudio IMPSYS

En esta figura se recogen las distintas posibilidades de “personalidades tipo” que una muestra dada pueda asignar a las distintas opciones consideradas. Siguiendo los adjetivos que aquí aparecen, la muestra asigna atributos a las marcas y, de ésta manera, las va ubicando en los diferentes segmentos que reflejarían una personalidad de las mismas. Además, su ubicación más en el centro de la figura o más en los extremos explicaría cuan genérica o específica es la marca percibida por los entrevistados. Una vez explicado el funcionamiento del octógono en cuanto a la personalidad se refiere, la figura 12.3 recoge la personalidad de todas las universidades estudiadas.

Figura 12.3
Personalidad de las Universidades Españolas



Fuente: Estudio IMPSYS

Tal y como se aprecia en la figura 12.3, las universidades privadas presentan una personalidad más fría, asertiva e introvertida, aunque también una personalidad más acusada. Las universidades públicas parecen situarse en una zona de personalidad más cálida, extrovertida y afiliativa; aunque también alguna de ellas se sitúa en el centro del octógono por lo que reflejan una personalidad menos acusada. Estos resultados parecen consecuentes con lo esperado inicialmente en lo que a universidades públicas y privadas se refiere. Sin entrar en valoraciones más profundas (que, como ya se ha dicho quedan postergadas para el capítulo 13), lo conocido siempre resulta más cálido que lo no conocido. La juventud de las universidades privadas frente a las públicas hace que su personalidad sea mucho más fría y, por extensión, introvertida ya que no están tan asentadas en la sociedad como las universidades públicas. Es de suponer que el paso de los años permitirá a las universidades privadas alcanzar parcelas de personalidad que, hasta ahora, sólo están reservadas a las universidades públicas. Lo importante, en términos generales, será que en ese acercamiento cada Universidad no pierda su propia identidad, situándose en una parte central del octógono en donde el posicionamiento es confuso y poco diferenciado.

Para un mayor entendimiento de la figura anterior y de las posteriores se identifican a continuación las siglas de las diferentes Universidades representadas.

UPM: Universidad Politécnica de Madrid

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UAM: Universidad Autónoma de Madrid

ULC: Universidad de La Coruña

URJC: Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

US: Universidad de Sevilla

UAH: Universidad de Alcalá de Henares

UPO: Universidad Pablo Olavide, Sevilla

CEU: Universidad San Pablo CEU, Madrid

CEUS: Universidad CEU de Sevilla

ICADE: Universidad Pontificia, Madrid

UCJC: Universidad Camilo José Cela, Madrid

UFV: Universidad Francisco de Vitoria, Madrid

UAX: Universidad Alfonso X El Sabio, Madrid

UEM: Universidad Europea de Madrid

UAN: Universidad Antonio Nabrija, Madrid

CIII: Universidad Carlos III, Madrid

Como se puede apreciar, en estas siglas no están incluidas todas las Universidades Españolas. Aunque la muestra es significativa (en cuanto al Universo de Total de Universidades se refiere), nuestros estudios (tanto el IMPSYS como el estudio cuantitativo posterior), se han centrado en una muestra distribuida a nivel nacional, pero haciendo especial hincapié en tres zonas geográficas claramente diferenciadas:

- La zona centro (Madrid), tanto por razones obvias de proximidad geográfica, como por ser un territorio que aglutina tanto universidades públicas como privadas.
- La zona sur (Sevilla), por tener presencia de universidades públicas y también privadas, pero sólo de ámbito confesional (lo que diferencia claramente Sevilla de Madrid).
- La zona norte (La Coruña), por ser una Comunidad Autónoma en la que sólo hay presencia de universidades públicas.

De este modo, conseguimos una muestra equitativamente repartida entre norte, centro y sur en la que además se puede testar el comportamiento del público cuando se enfrenta a las tres situaciones descritas: acceso único a universidad pública, acceso a ambos tipos

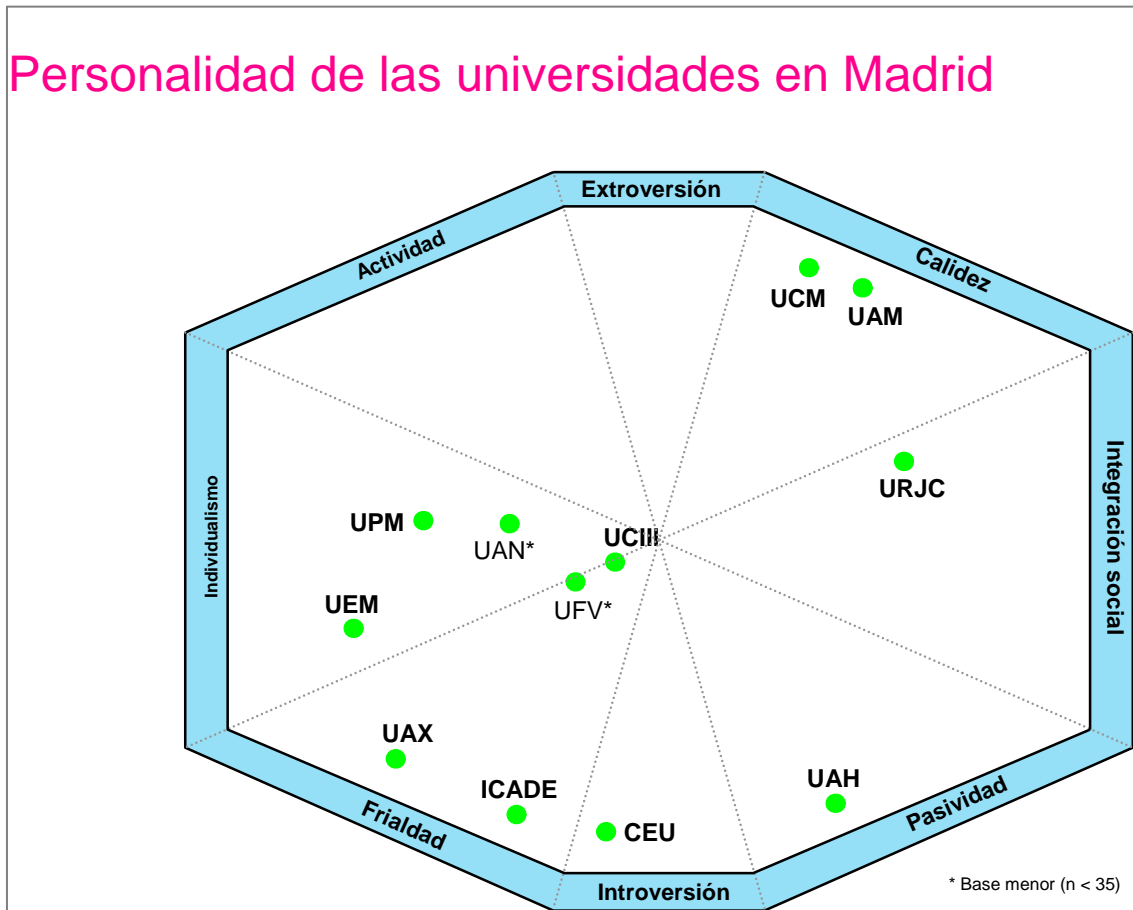
de universidades pero siendo las privadas de carácter confesional y, finalmente, acceso a universidades tanto públicas como privadas de diferente naturaleza y posicionamiento estratégico.

A partir de esta diferenciación geográfica, éste mismo mapa octogonal puede dibujarse, pero solamente aplicado a las universidades ubicadas en la Comunidad de Madrid.

En este caso parece concretarse aun más la diferente personalidad, ya comentado en la figura anterior, entre universidades privadas, en la zona izquierda del mapa, y universidades públicas de carácter más cálido y afiliativo. Dentro del segmento de universidades privadas en este caso de Madrid, también se observa diferencias en los dos ejes considerados: personalidad más acusada, por su situación en los extremos de CEU, ICADE, UAX, y UEM, y menos acusada del resto; así como una personalidad más de marca tradicional por parte del CEU y más exclusiva y de calidad por parte del resto.

Es también sobresaliente la ubicación de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) dentro de “territorio” de las privadas; así como la ubicación como marca genérica de la Universidad Carlos III.

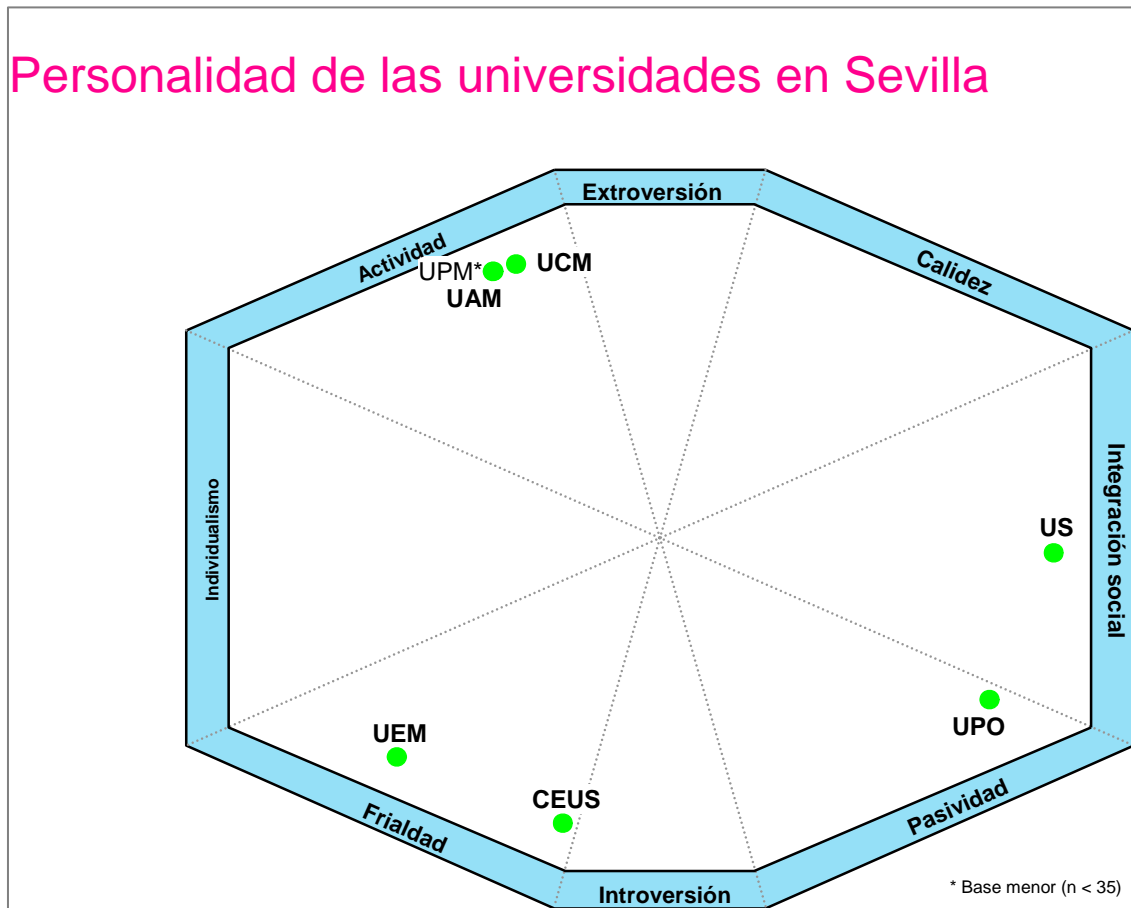
Figura 12.4
Personalidad de las Universidades en la Comunidad de Madrid



Fuente: Estudio IMPSYS

Por su parte, se puede observar, en la figura 12.5 la personalidad de las universidades en Sevilla

Figura 12.5
Personalidad de las Universidades en Sevilla

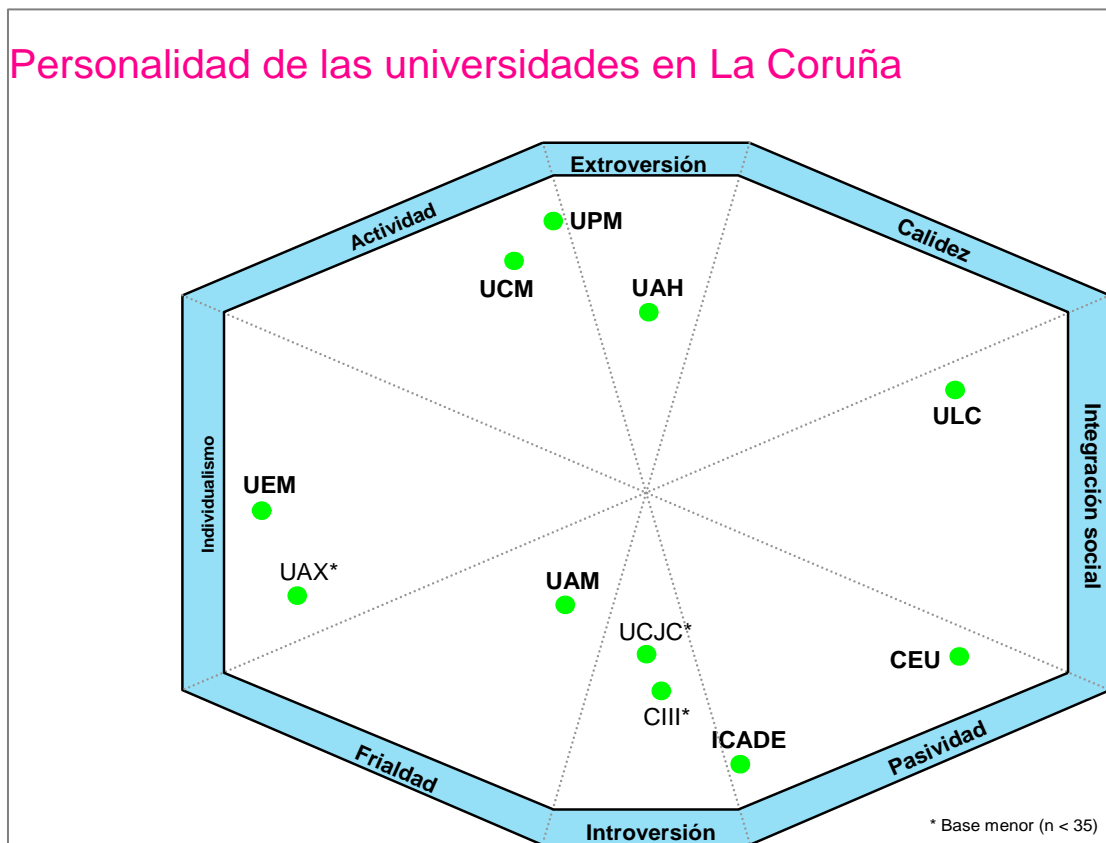


Fuente: Estudio IMPSYS

En este caso, se observa un menor número de universidades con personalidad pero siendo esta muy acusada, por su situación en los extremos. Llama la atención cómo tanto la Universidad Complutense de Madrid como la Universidad Autónoma de Madrid tienen en esta ciudad una imagen de personalidad fuerte y potente, cosa que no pasaba en Madrid, región de ubicación de éstas universidades; mientras la Universidad de Sevilla (US) se apropia de la imagen de marca familiar que aquellas tenían en el caso anterior.

De ésta misma manera, podemos observar, figura 12.6 la situación en La Coruña. En este caso se repiten los esquemas anteriores. Así, al igual que en Sevilla, la universidad pública local, en éste caso la Universidad de la Coruña (ULC) ocupa el espacio de marca familiar; mientras las públicas de la Comunidad de Madrid se “desplazan” hacia posiciones más de marca dinámica y de nicho en términos generales. Es más que probable que el factor centro oriente la personalidad de las universidades madrileñas con tradición hacia esa posición, conservando (fuera de su zona de influencia más directa) una imagen de “glamour” y dinamismo que no consiguen en los entornos donde su público objetivo es más cercano.

Figura 12.6
Personalidad de las Universidades en La Coruña

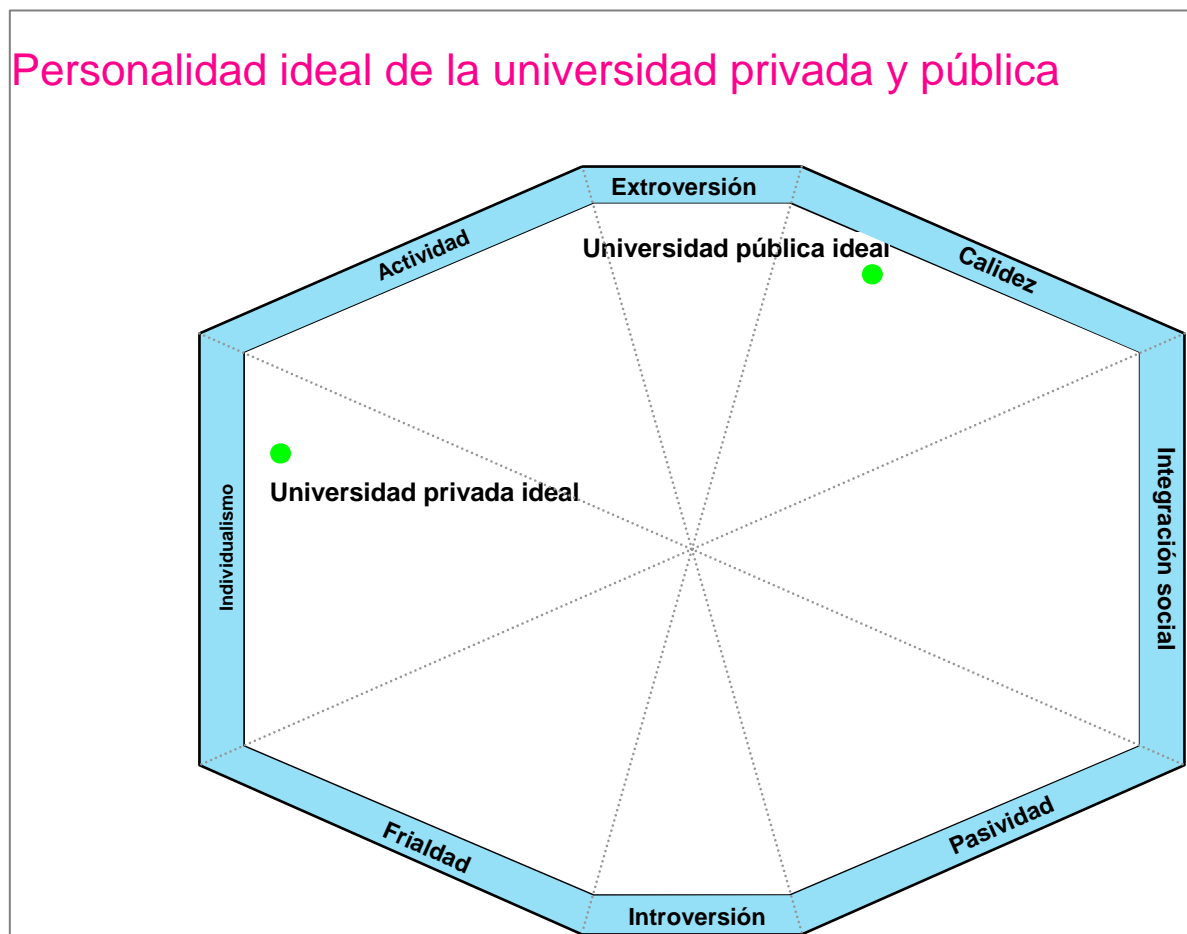


Fuente: Estudio IMPSYS

Finalmente, como se refleja en la figura 12.7, el estudio nos ofrece la misma información, expresada en el mapa octogonal, para la universidad pública ideal y la universidad privada ideal.

Figura 12.7

Imagen de la Universidad Ideal



Fuente: Estudio IMPSYS

Como se venía anticipando en éste capítulo la universidad pública ideal aparece ubicada con una acusada personalidad cálida y armoniosa como marca emocional; mientras que la universidad privada ideal, también con personalidad acusada, con características más individualistas de seriedad y seguridad, dentro del segmento de marca de calidad.

Merece la pena una reflexión, aunque sea somera, sobre la imagen de las universidades ideales y la posición alcanzada por las universidades de la muestra. De hecho, una de las conclusiones del estudio (mostrada en el capítulo 13) será analizar hasta qué punto las universidades que utilizan las herramientas de marketing para comunicarse con sus públicos consiguen una posicionamiento más cercano al ideal. Es evidente que el mero uso de las herramientas de marketing no tiene porque indicar que éstas se estén utilizando de forma correcta, por lo que un alejamiento con respecto a la posición ideal no tendría porque indicar que el marketing no es efectivo. Para ello se necesitaría una comprensión mayor de las estrategias de marketing implementadas por estas universidades, algo que trasciende a esta investigación. Sin embargo, si se diera el hecho de que las universidades más cercanas a la ideal son aquellas que sí interiorizan el marketing en sus estrategias, sería más fácil afirmar que, en ese caso, este modo de proceder tiene algo que ver con el resultado final.

De un modo somero, comparando la figura 12.3 con la 12.7, podemos apreciar que la Universidad Autónoma de Madrid es la posicionada más cerca de lo que el público entiende como universidad pública ideal y que la Universidad Complutense queda cerca de esa posición, pero un poco más alejada. Cabe destacar que se trata de dos universidades madrileñas, así como su mayor tradición que la Universidad Carlos III. Igualmente, es interesante constatar que, o bien el público objetivo (en este caso padres) tiene una imagen de la universidad ideal muy cercana a la UAM o que, por el contrario, la UAM lleva a cabo un trabajo estratégico muy cercano a la sensibilidad de los públicos con respecto al concepto de universidad pública ideal. En cualquier caso, ésta Universidad suele aparecer reflejada en los *rankings* de mejores universidades a nivel

mundial (es cierto que no en un puesto muy elevado), lo que implica que el concepto de universidad pública ideal que tienen los clientes está muy cercano a los valores medidos sobre “calidad” de las universidades para posicionarlas en una ranking “objetivo”.

En cuanto al posicionamiento ideal de universidad privada, se aprecia que, aún, no hay ninguna universidad que ocupe exactamente esa posición, tal vez por la juventud intrínseca a las mismas. Curiosamente el puesto a ocupar está situado entre dos universidades públicas pero con “imagen” de privadas: la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Carlos III.

12.3 LA IDENTIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

A continuación pasamos a analizar los principales resultados del estudio en lo referente a identidad de las universidades españolas para las distintas posibilidades que se nos ofrecen, mediante la combinación de la muestra padres e hijos, y universidades públicas y privadas.

Comenzaremos con el binomio “padres / universidades privadas”. Posteriormente analizaremos los resultados combinado la muestra de “padres” con “universidades públicas”. A continuación analizaremos el caso de “alumnos / universidades privadas” y finalizaremos con la respuesta de los “alumnos” frente a las “universidades públicas”. Los principales resultados se encuentran recogidos en las tablas recogidas en las siguientes páginas. A su vez, se realizan comentarios detallados sobre aquellos aspectos de estas tablas que consideramos necesario resaltar.

12.3.1 Resultados binomio “Padres / universidades privadas”

La identidad de cada universidad privada, así como la de la universidad privada ideal, se ha definido a través de ocho variables que han quedado analizadas por la muestra seleccionada: tipo de enseñanza, prestigio, valores que transmita, percepción que se tiene de los estudiantes de la universidad, imagen, vinculación al mundo laboral, percepción que se tiene del profesorado de la institución, instalaciones y los motivos de elección. De esta manera, y como puede verse con más detalle en la Tabla 12.1.:

- La Universidad Europea de Madrid (UEM) se ve impregnada de su posicionamiento internacional que se proyecta sobre varias de las variables estudiadas, desde el tipo de enseñanza que se imparte hasta los motivos por los que se decide la matrícula en esa universidad, pasando por el prestigio, el tipo de estudiante que se supone acude a ella, la imagen que proyecta, su relación con el mundo laboral y el profesorado que configura su claustro.
- Por su parte, la Universidad Alfonso X el Sabio (UAX) aparece con una personalidad menos definida, más bien marcada por el tipo de estudiante que se supone a ella acude y por la calidad de sus instalaciones.
- ICADE y San Pablo CEU quedan impregnadas, en su identidad, por su carácter religioso que es apreciado por los encuestados, sobre todo en lo que a los valores que transmiten se refiere, así como al prestigio y los motivos de decisión. También se les atribuye un valor destacable a su título a la hora de ingresar en el mercado laboral. Además, ICADE destaca sobre San Pablo CEU en cuanto a formación en valores directivos.

Tabla 12.1
Resultados identidad binomio “padres / universidades privadas”

Padres
Rasgos principales de la identidad de las universidades privadas (I)

	ENSEÑANZA	PRESTIGIO	VALORES	ESTUDIANTES	IMAGEN
UEM	Acuerdos con uni. Extranjeras Aprendizaje de idiomas	Reconocida en el extranjero	Fomenta valores directivos	Son de todas partes	Proyección internacional
UAX		Esta sobrevalorada	Transmite sentimiento de superioridad Desarrolla valores personales	Son pijos	Cara
ICADE	Formación de habilidades directivas Enseñanza personalizada y tutorizada		Consolida valores religiosos	Son pijos	Religiosa
CEU			Consolida valores religiosos Transmite sentimiento de superioridad	Son pijos	Religiosa
UAN	Formación de habilidades directivas	Sin reconocimiento en el extranjero	Fomenta valores directivos		Comprometida con el futuro laboral del estudiante
UCJC	Enseñanza clásica y teórica	Poco prestigio entre uni. Españolas Poco exigente en la admisión de alumnos	Desarrolla valores personales Marca sello a estudiantes		Se preocupan por los estudiantes
IDEAL PRIVADA	Formación de habilidades directivas	Mucho prestigio entre unis. Españolas Exigencia proporciona prestigio	Fomenta valores directivos	Son de todas partes	Moderna y actual

Padres
Rasgos principales de la identidad de las universidades privadas (II)

	LABORAL	PROFESORADO	INSTALACIONES	MOTIVOS
UEM	Facilita prácticas en empresas en el extranjero	Nacionales y de uni. Extranjeras	Son nuevas	Formación internacional
UAX		No son conocidos	Campus con residencia de estudiantes	Excelentes instalaciones
ICADE	Título prestigioso de cara a lo laboral Sencillo acceso al mercado laboral	Llevan toda la vida en la enseñanza Están pendientes de los alumnos	Campus con residencia de estudiantes	Consolida valores religiosos
CEU	Título prestigioso de cara a lo laboral Est. Hacen practicas en las empresas	Están pendientes de los alumnos	Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute	Consolida valores religiosos
UAN	Tiene una bolsa de trabajo est. Hacen prácticas en las empresas	Conoce estudiante y su rendimiento Están pendientes de los alumnos	Medios se ajustan a medios de los estudiantes	Formación ligada al mundo laboral
UCJC			Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute Inst. nuevas	Excelentes instalaciones Tiene la carrera que quiere estudiar
IDEAL PRIVADA	Título prestigioso de cara a lo laboral	Conoce estudiante y su rendimiento	Medios se ajustan a medios de los estudiantes Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute	Formación ligada al mundo laboral

De la Universidad Antonio Nebrija (UAN) y de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) cabe destacar su cercanía al estudiante, atributo que impregna varias de las variables analizadas.

- En lo que se refiere a la universidad privada ideal, los encuestados destacan el su deseo de aproximación al mercado laboral; desde la formación en habilidades directivas hasta el tipo de valores que deberían fomentar y los motivos para su elección. También lo que se refiere a un tipo de enseñanza personalizada impartida en modernas instalaciones.

12.3.2 Resultados binomio “padres / universidades públicas”

Las universidades públicas, observadas y analizadas por la misma muestra que la de las universidades privadas y desde el punto de vista de las mismas variables que configuran la identidad atribuida, muestran el siguiente perfil:

- A la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se le concede un gran prestigio, tanto en España como en el extranjero, una enseñanza relacionada con acuerdos con universidades de otros países, a la que acuden estudiantes de todas partes, que prepara para la vida profesional con buenos profesores y cuyo motivo de elección se basa en el prestigio de su título y en las referencias familiares. Sin embargo, y como aspectos menos valorados, no se le atribuyen valores específicos y se considera masificada.
- La Universidad Politécnica de Madrid (UPM) posee, para este grupo, un perfil de enseñanza práctica, con buenos profesores que poseen un reconocimiento en el mundo profesional, con buenos estudiantes preocupados por su formación académica, que fomenta los valores directivos y con un campus tecnológico; pero carece de una imagen concreta de unos motivos específicos de elección.

- Por su parte, la Universidad Carlos III (UC3M) aparece con una imagen moderna y actual, con una enseñanza que recoge acuerdos con universidades extranjeras, pero con prestigio entre las universidades españolas, que fomenta valores directivos entre unos estudiantes preocupados por su formación profesional, pero salen de la universidad preparados para el ejercicio profesional, y que cuenta con profesionales en ejercicio entre los componentes de su claustro. Sin embargo, tampoco se detectan motivos específicos de elección.
- La Universidad de Sevilla (US) nos ofrece una imagen marcada por la amplitud de su oferta académica, con buenos profesores, una enseñanza clásica y teórica pero con orientación práctica, que forma como profesional y persona a un estudiante preocupado por su futuro profesional, y que cuenta entre los motivos de elección la recomendación de los profesionales en activo y el prestigio de su título.
- A la Universidad de La Coruña (ULC) se la atribuye una enseñanza clásica y teórica no centrada en el mercado laboral, aunque a los estudiantes sí se les atribuye una buena preparación para la vida laboral, quizá amparada en que su profesorado tiene la imagen de contar con profesionales en ejercicio y unos valores orientados a formar como profesionales y como personas. Los motivos de elección son su amplia oferta y su coste accesible.

Tabla 12.2

Resultados identidad binomio “padres / universidades públicas”

Padres					
Rasgos principales de la identidad de las universidades públicas (I)					
	ENSEÑANZA	PRESTIGIO	VALORES	ESTUDIANTES	IMAGEN
UCM	Acuerdos con unis. Extranjeras	Reconocida en el extranjero Mucho prestigio entre unis. Españolas	No transmite valores	Son de todas partes	Masificada
UPM	Orientación práctica	Profesorado reconocido en el mundo profesional	Fomenta valores directivos Marca sello a estudiantes	Son buenos estudiantes Preocupados por formación académica	
CIII	Acuerdos con unis. Extranjeras	Mucho prestigio entre unis. Españolas	Fomenta valores directivos Marca sello a estudiantes	Son buenos estudiantes Preocupados por el futuro profesional	Moderna y actual
US	Enseñanza clásica y teórica Orientación práctica	Mucho prestigio entre unis. Españolas Profesorado reconocido en el mundo profesional	Forma como profesional y como persona	Preocupado por futuro profesional	Amplitud de oferta académica
ULC	Enseñanza clásica y teórica	Piden mucha nota Prestigio menor, lleva poco tiempo	No transmite valores Forma como profesional y como persona		Moderna y actual Precios accesibles
PÚBLICA IDEAL	Enseñanza clásica y teórica Orientación práctica		No transmite valores Forma como profesional y como persona	Son buenos estudiantes Preocupado por formación académica	Masificada Amplitud de oferta académica
Padres					
Rasgos principales de la identidad de las universidades públicas (II)					
	LABORAL	PROFESORADO	INSTALACIONES	MOTIVOS	
UCM	Est. salen preparados de cara a lo profesional	Buenos profesores		Buenas referencias familiares Titulo muy prestigioso	
UPM	Estudiantes hacen practicas en empresas	Buenos profesores	Campus muy tecnologico		
CIII	Est. salen preparados de cara a lo profesional	Son profesionales en ejercicio			
US	Est. salen preparados de cara a lo profesional	Buenos profesores	Medios se ajustan a medios de los estudiantes Inst. deportivas excelentes	Recomendada por profesional en activo Titulo muy prestigioso	
ULC	Est. salen preparados de cara a lo profesional Uni. no centrada en el mundo laboral	Son profesionales en ejercicio		Coste accesible Tiene carrera que quiere estudiar	
PÚBLICA IDEAL	Estudiantes hacen practicas en empresas Est. salen preparados de cara a lo profesional	Buenos profesores son profesionales en ejercicio	Tiene ciertas carencias	Coste accesible Tiene carrera que quiere estudiar	

La universidad pública ideal vendría determinada por un reconocimiento de una enseñanza clásica y teórica pero de orientación práctica; sin otros valores específicos que no sean los de formar como profesional y como persona; con buenos estudiantes preocupados por su formación académica y que hacen prácticas en empresas, y que cuenta con profesionales en ejercicio entre su profesorado. Los motivos de elección serían su coste y su amplia oferta de programas y titulaciones. Su imagen aparece, en consonancia con lo anterior, como de una amplia oferta académica, pero masificada.

Dentro de este colectivo de padres, podemos observar las diferencias más importantes entre la universidad pública ideal y la universidad privada ideal, entendidas ambas como universidad tipo, entre las que cabe destacar las siguientes:

- La universidad privada ideal debería orientar su enseñanza más hacia la adquisición de habilidades directivas, mientras en la pública ideal debería compaginar una enseñanza clásica y teórica con una orientación práctica de la misma.
- En la privada ideal el prestigio vendría proporcionado por la exigencia y su reconocimiento por parte de otras universidades españolas; mientras que no se atribuyen atributos específicos de prestigio para la pública ideal.
- La privada ideal debería fomentar los valores directivos; mientras que la pública ideal debería fomentar los valores más genéricos de formar como persona y como profesional.
- A los estudiantes de la pública ideal se les atribuye ser buenos estudiantes preocupados por su formación académica; mientras que a los de la privada ideal serían estudiantes de todas partes sin especificar otros atributos.

- A la privada ideal se le pediría un prestigio de su título en el ámbito laboral; mientras que a la pública ideal se le exigiría prácticas laborales de sus estudiantes. Resulta curioso que a la universidad privada ideal no se le exija como un valor de diferenciación prácticas laborales aseguradas y, hasta llegado el caso, bolsa de trabajo, tal y como sucede en los Programas de Máster de reconocido prestigio.
- El profesorado de la privada ideal debería de ser cercano y conocer al estudiante; mientras que en la pública ideal serían profesionales en ejercicio. Otro punto interesante a destacar, ya que ambos conceptos no tienen porque ser opuestos y, cuanto más cercano esté el profesor al mundo profesional más útiles serán sus enseñanzas para los alumnos.
- La pública ideal se le conceden ciertas carencias en las instalaciones; mientras que a la privada ideal se le exigiría que sus instalaciones se ajusten a los medios del estudiante, y con un equilibrio entre instalaciones académicas y de disfrute.
- La imagen de la privada ideal debería de ser moderna y actual; mientras que a la pública ideal se le pediría una oferta académica amplia aunque ésta conllevara masificación.
- Finalmente, los motivos de elección para la privada ideal serían los de una formación ligada al mundo profesional; mientras que para la pública ideal estos motivos irían de la mano de una oferta amplia de titulaciones y un coste accesible.

12.3.3 Resultados binomio “alumnos / universidades privadas”

También para la muestra de alumnos, la identidad de cada universidad privada, así como la de la universidad privada ideal, se ha definido a través de ocho variables que han quedado analizadas por la muestra seleccionada: tipo de enseñanza, prestigio, valores que transmita, percepción que se tiene de los estudiantes de la universidad, imagen, vinculación al mundo laboral, percepción que se tiene del profesorado de la institución, instalaciones y los motivos de elección. De esta manera, éstas son las principales conclusiones:

- La Universidad Europea de Madrid (UEM) tiene un perfil de enseñanza preocupada por el aprendizaje de idiomas; con un prestigio de reconocimiento en el extranjero, donde se fomenta los valores directivos; donde los estudiantes parecen provenir de todas partes, así como el profesorado, que se supone nacional y de universidades extranjeras; con un campus tecnológico, y una imagen y unos motivos de elección basados en una formación y proyección internacionales.
- Por su parte, la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) comparte con al anterior el carácter tecnológico del campus y, además destaca por su acercamiento al estudiante; característica ésta que impregna varios de los atributos que configuran su perfil: enseñanza autorizada y personalizada, lo que se refleja en los motivos de elección, una imagen de preocupación por el estudiante y un profesorado que conoce a los alumnos; y todo ello se transmite a los valores, donde se reconoce el sello y el sentimiento de superioridad que se refleja.
- El carácter religioso de la Universidad San pablo CEU y de ICADE, se hace evidente en esta muestra a través de las características que se les atribuyen para los atributos estudiados. Además, su perfil aparece como muy próximo uno de

otro. La enseñanza personalizada, los valores religiosos que se transmiten, su imagen de enseñanza religiosa y cara, su profesorado cercano al alumno, orientación a la empresa y las prácticas laborales y su promoción de los valores religiosos, aparecen definidos para ambas instituciones. Como únicas diferencias señalar el prestigio por su elevado nivel de exigencia, en el caso de San Pablo CEU, y el equilibrio entre instalaciones académicas y de disfrute, en el de ICADE.

- En lo que a la Universidad Antonio Nebrija (UAN) se refiere, su perfil es menos pronunciado ya que se le atribuye, por parte de la muestra, menos características. Transmisión de unos valores de sentimiento de superioridad, preocupación por el futuro profesional de sus estudiantes, buenos profesores, campus tecnológico y medios adaptados a las necesidades de los alumnos, y unos motivos de elección basados en el control del alumno y en su vínculo al mundo laboral, aparecen como los rasgos que distinguen la UAN.
- Por último, la Universidad Camilo José Cela (UCJC) aparece con una imagen de universidad cara y elitista y que transmite unos valores de superioridad, pero con una enseñanza personalizada y tutelada, con una buena bolsa de trabajo y que ofrece formación en el extranjero.

Tabla 12.3
Resultados binomio “alumnos / universidades privadas”

Alumnos

Rasgos principales de la identidad de las universidades privadas (I)

	ENSEÑANZA	PRESTIGIO	VALORES	ESTUDIANTES	IMAGEN
UEM	Preocupada aprendizaje de idiomas	Reconocida en el extranjero	Fomenta valores directivos	Son de todas partes	Proyección internacional
UAX	Enseñanza tutorizada y personalizada		Marca sello a los estudiantes Transmite sentimiento de superioridad		Se preocupan por los estudiantes
ICADE	Enseñanza tutorizada y personalizada		Consolida valores religiosos	Son pijos	Religiosa Cara
CEU	Enseñanza tutorizada y personalizada	Prestigiosa por elevado nivel de exigencia	Consolida valores religiosos Formación de habilidades directivas	Son pijos	Religiosa Elitista
UAN			Transmite sentimiento de superioridad	Preocupado por futuro profesional	
UCJC	Enseñanza tutorizada y personalizada		Transmite sentimiento de superioridad		Elitista Cara
IDEAL PRIVADA	Enseñanza tutorizada y personalizada	Reconocida en el extranjero	Fomenta valores directivos	Son buenos estudiantes	Muchos medios a disposición al estudiante Moderna y actual

Alumnos

Rasgos principales de la identidad de las universidades privadas (II)

	LABORAL	PROFESORADO	INSTALACIONES	MOTIVOS
UEM		Son nacionales y de unis. Extranjeras	Campus muy tecnológico	Importancia de la formación internacional
UAX		Conocen estudiantes y su rendimiento	Campus muy tecnológico	Ofrece tutorías con seguimiento y pocos est.
ICADE	Est. hacen prácticas en las empresas	Estan pendientes de los estudiantes	Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute	Promueve valores religiosos
CEU	Uni. tiene una buena bolsa de trabajo	Conocen estudiantes y su rendimiento		Promueve valores religiosos
UAN		Buenos profesores	Campus muy tecnológico Medios se ajustan a necesidades de los est.	Formación ligada al mundo laboral Controla estudiantes
UCJC	Uni. ofrece formación en el extranjero Uni. tiene buena bolsa de trabajo	Estan pendientes de los estudiantes	Inst. deportivas excelentes	Controla estudiantes
IDEAL PRIVADA		Estan pendientes de los estudiantes	Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute Campus muy tecnológico	Ofrece tutorías con seguimiento y pocos est.

Finalmente, la universidad privada ideal sería aquella donde la enseñanza fuese tutelada y personalizada; con un prestigio reconocido en el extranjero; que fomentase los valores directivos; con buenos estudiantes; con un campus tecnológico y unas instalaciones equilibradas entre la tarea académica y el disfrute; un profesorado pendiente del alumnado; con una imagen moderna y actual, con muchos medios a disposición del estudiante, y unos motivos de elección en relación a la oferta de tutorías y el seguimiento al estudiante.

12.3.4 Resultados binomio “alumnos / universidades públicas”

De igual manera, esta misma muestra de alumnos opina sobre las características y atributos de las universidades públicas, con los siguientes resultados (ver tabla 12.4):

- La Universidad Complutense de Madrid (UCM) aparece con un marcado perfil, con atributos en todas las variables estudiadas. Se la tribuye el ser una universidad que transmite conocimientos actualizados a través de una enseñanza clásica y teórica; con prestigio entre las universidades españolas y reconocimiento en el extranjero; con buenos estudiantes provenientes de todas partes; con un título prestigioso cara al mercado laboral; con buenos profesores que llevan toda la vida en la enseñanza, y que se elige por referencia familiares. Pero con unas instalaciones antiguas, masificadas, aunque con una amplia oferta académica, y donde no se transmiten valores.
- También la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) transmite conocimientos actualizados unos buenos alumnos dentro de una oferta amplia unas instalaciones masificadas, como en el caso de la UCM; pero su profesorado aparece con una imagen de investigadores y doctores y su recomendación viene del lado de los profesores. Tampoco transmite valores específicos.

- En la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) los alumnos hacen prácticas en las empresas; su enseñanza; transmite conocimientos actualizados y de orientación práctica; su claustro está compuesto por buenos profesores e investigadores; sus instalaciones están adaptadas al mercado laboral; posee prestigio entre las universidades españolas, son exigentes en la admisión y cuenta con profesores prestigiosos en el mundo profesional; fomenta valores directivos; sus estudiantes son buenos y están preocupados por la formación académica; pero se ve como masificada, aunque recomendada por profesionales en activo.
- La Universidad Carlos III (UC3M) también transmite conocimientos actualizados, fomenta valores directivos y tiene unos estudiantes preocupados por la formación académica; pero tiene una imagen más actual y de preocupación por el estudiante y posee un equilibrio entre instalaciones académicas y de disfrute.
- La Universidad de Sevilla (US) ofrece un título prestigioso, de cara al mercado laboral, y sus estudiantes salen preparados para el ejercicio profesional. Sus profesores son buenos, y los medios se ajustan a las necesidades del estudiante. Sus motivos de elección son su formación ligada al mundo laboral y el prestigio de su título. Además, su enseñanza es clásica y teórica, tiene reconocimiento en el extranjero, sus valores marcan al estudiante, pero está masificada.

Tabla 12.4

Alumnos Resultaos binomio “alumnos / universidades públicas”

Rasgos principales de la identidad de las universidades públicas (I)

	ENSEÑANZA	PRESTIGIO	VALORES	ESTUDIANTES	IMAGEN
UCM	Enseñanza clásica y teórica Transmite cº actualizados	Mucho prestigio entre uni. Españolas Reconocida en el extranjero	No transmite valores	Son de todas partes Son buenos estudiantes	Masificada Amplitud de oferta académica
UAM	Transmite cº actualizados		No transmite valores	Son buenos estudiantes	Amplitud de oferta académica Masificada
UPM	Transmite cº actualizados Orientación práctica	Mucho prestigio entre uni. españolas Profesores prestigiosos en mundo profesional Exigentes en la admisión	No transmite valores Fomenta valores directivos	Son buenos estudiantes Preocupados por la formación académica	Masificada
CIII	Transmite cº actualizados		Fomenta valores directivos	Preocupados por la formación académica	Moderna y actual Se preocupan por est.
US	Enseñanza clásica y teórica	Reconocida en el extranjero	Marca sello a estudiantes		Masificada
ULC	Transmite cº actualizados Orientación práctica	Carece de reconocimiento en el extranjero Poco prestigio entre uni. españolas Poco exigente en la admisión	No transmite valores Forma est. como profesional y persona	Quieren título para trabajar	
PÚBLICA IDEAL	Transmite cº actualizados	Mucho prestigio entre uni. Españolas	No transmite valores	Preocupados por formación académica	Masificada Amplitud de oferta académica

Alumnos

Rasgos principales de la identidad de las universidades públicas (II)

	LABORAL	PROFESORADO	INSTALACIONES	MOTIVOS
UCM	Uni. Ofrece título prestigioso cara a lo laboral	Buenos profesores Llevan toda la vida en la enseñanza	Inst. son antiguas	Buenas referencias familiares
UAM		Son investigadores y doctores		Recomendada por profesores
UPM	Est. hacen prácticas en empresas	Buenos profesores Son investigadores y profesores	Inst. adaptados al mercado laboral	Recomendada por profesional en activo
CIII			Equilibrio entre inst. académicas y de disfrute	
US	Uni. Ofrece título prestigioso cara a lo laboral Est. salen preparados de cara a lo profesional	Buenos profesores	Inst. deportivas necesitan arreglo Medios se ajustan a las necesidades del estudiante	Formación ligada al mundo laboral Título muy prestigioso
ULC	Est. salen preparados de cara a lo laboral	No son conocidos	Inst. nuevas	Coste accesible Buenas referencias de amigos
PÚBLICA IDEAL	Uni. Ofrece título prestigioso cara a lo laboral Est. salen preparados de cara a lo profesional	Buenos profesores Llevan toda la vida en la enseñanza	Inst. son muy antiguas	Coste accesible Buenas referencias de amigos

De la misma manera, en la Universidad de La Coruña (ULC) los estudiantes salen preparados de cara al mercado laboral, pero sus profesores no son conocidos y sus instalaciones nuevas. Su enseñanza transmite conocimientos actualizados y de orientación práctica, pero es poco exigente en la admisión y carece de reconocimiento en el extranjero y de prestigio entre las universidades españolas. Forma a los estudiantes como profesionales y personas y éstos quieren el título para trabajar. Sus motivos de elección son su coste accesible y las buenas referencias de los amigos.

- Para terminar, la universidad pública ideal (en el sentido de universidad pública tipo) para este colectivo de alumnos debería de transmitir conocimientos actualizados; contar con prestigio entre el resto de universidades españolas; no transmitiría valores; los estudiantes de esta universidad pública ideal estarían preocupados por su formación académica; tendría una imagen de universidad masificada y con una amplia oferta académica; sus alumnos saldrían preparados para el ejercicio profesional; contaría con buenos profesores que llevaran toda la vida en al enseñanza; sus instalaciones sería muy antiguas, y sus motivos de elección serían su coste accesible y las buenas referencias de los amigos.

A continuación se muestran las principales diferencia entre las universidades públicas ideales y las privadas ideales para este perfil de alumnos.

- La universidad pública ideal debería de transmitir unos conocimientos actualizados, mientras en la universidad privada ideal la enseñanza debería de considerar la autorización al alumno y una metodología personalizada.
- A los estudiantes de la universidad privada ideal se les atribuye ser buenos estudiantes. Los estudiantes de la universidad pública ideal estarían preocupados por su formación académica.

- Mientras que la universidad privada ideal se fomentarían los valores directivos, a la pública ideal no se le atribuirían valores específicos (lo cual no necesariamente tiene que ser entendido de forma negativa).
- Los profesores de la universidad privada ideal estarían pendientes de sus estudiantes; y en la universidad pública ideal los profesores serían buenos y de toda la vida en la enseñanza.
- Las instalaciones de la universidad privada ideal deberían de tener un equilibrio entre las instalaciones académicas y las de disfrute del alumnado, además de poseer un campus tecnológico. Por su parte, se considera que las instalaciones de la universidad pública ideal son muy antiguas.
- Esta muestra de alumnos no confiere a la universidad privada ideal una especial identidad en lo referente a su relación con el mundo laboral (quizá por que se le supone de manera genérica), mientras que se considera que la universidad pública ideal debería ofrecer un título prestigioso cara al mercado laboral y unos estudiantes preparados para el mundo profesional.
- Se considera que la universidad privada ideal tiene una imagen de poseer muchos medios a disposición del estudiante, además de ser moderna y actual. Por su lado, la universidad pública ideal aparece en el estudio con una imagen de universidad masificada pero con una amplia oferta de programas y titulaciones.
- Finalmente, la universidad privada ideal se elegiría por ofrecer tutorías para el seguimiento de los alumnos y por acoger pocos estudiantes por clase, lo que permitiría un seguimiento más individualizado del alumno, mientras que la

universidad pública ideal se elegiría por su coste asequible y las buenas referencias de los amigos.

12.4. ORIENTACIÓN AL MARKETING DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Tal y como se ha anticipado en el capítulo anterior, además del estudio IMPSYS que nos ha permitido analizar la imagen de las Universidades seleccionadas, para la contratación de la Hipótesis Teórica se planteó una segunda línea de investigación basada en un cuestionario de respuesta directa (ver Anexo II) que pretendía descubrir en qué medida las Universidades analizadas orientan sus estrategias hacia el Marketing.

El objetivo final pretende cruzar los resultados de ambas investigaciones para intentar discernir, en primer lugar, el grado en que las Universidades analizadas dan uso de las herramientas de marketing para acercarse a sus públicos y cuáles son las herramientas más utilizadas (sobre todo en cuanto a la variable comunicación se refiere) y, en segundo lugar, tener una idea aproximada de la influencia de las estrategias de marketing utilizadas en el posicionamiento final de las Universidades en la sociedad y, más concretamente, en sus clientes más directos: alumnos y padres.

El cuestionario se pasó a importantes gestores de las Universidades analizadas con capacidad de respuesta sobre las preguntas que se realizaban. A continuación se muestran los resultados obtenidos, dejando para el capítulo las conclusiones que se derivan del cruce de ambas investigaciones

12.4.1. Concepto de elección y decisión de compra

A lo largo del cuestionario se realizan distintas preguntas sobre la percepción que los Rectores (o los gestores que han contestado) tienen de aspectos relacionados con el Marketing, como por ejemplo, la forma de elección de la universidad.

En una primera cuestión se planteaba el concepto que tienen de los alumnos de su universidad diferenciando entre “clientes”, “estudiantes”, “la tarjeta de presentación a la sociedad” y “otros”. En un primer análisis bruto de los resultados, las respuestas están muy repartidas (Tabla 12.5). Sin embargo diferenciando por universidades públicas y privadas (Tabla 12.6), se aprecia un vínculo claro del concepto “estudiante” con las universidades públicas, sin que se perciban estos en ningún caso como “clientes”, mientras que en las universidades privadas la respuesta mayoritaria es “clientes” (con dos excepciones por parte de las privadas con mayor antigüedad que marcaron la opción “estudiantes”. Estas dos universidades son Comillas y CEU y, en este sentido, parece que su antigüedad las lleva a posicionarse más cerca de los conceptos de las universidades públicas que de las privadas. Lógicamente, la “tradición” juega un papel muy relevante en este caso y es, hasta cierto punto comprensible, que el concepto de “cliente” les sea más lejano que el de “estudiante”, pues es con el que han trabajado durante toda su existencia.).

Tabla 12.5.
Percepción de qué son los alumnos de la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nuestros clientes	4	30,8	30,8	30,8
nuestros estudiantes	6	46,2	46,2	76,9
presentación a sociedad	2	15,4	15,4	92,3
otras	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Tabla 12.6.
Resultados de contingencia los alumnos por tipo de universidad

		Respecto a los ALUMNOS de su universidad				Total
		nuestros clientes	nuestros estudiantes	presentación a sociedad	otras	
Tipo de Universidad pública	Recuento	0	4	1	1	6
	% de Tipo de Universidad	,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
privada	Recuento	4	2	1	0	7
	% de Tipo de Universidad	57,1%	28,6%	14,3%	,0%	100,0%
Total	Recuento	4	6	2	1	13
	% de Tipo de Universidad	30,8%	46,2%	15,4%	7,7%	100,0%

En el cuestionario se realizó una pregunta similar referida al claustro de profesores. El objetivo era constar si estos eran percibidos por los altos cargos universitarios como “simples empleados” o como “una tarjeta de presentación a los alumnos” que marca claramente la calidad percibida por estos de la Universidad en la que estudian. Es evidente que aquellas universidades con una visión más cercana a este segundo aspecto están más orientadas hacia el Marketing que las que sólo consideran a los profesores como una parte más integrante de la plantilla. En este caso, la respuesta mayoritaria (con un 53%) fue la percepción como “tarjeta de presentación a los alumnos” (tabla 12.7), y en este caso no se reflejan diferencias considerables entre universidades públicas y privadas. Por la antigüedad de las universidades cabe destacar que ninguna superior a 100 años les consideró “empleados” frente a las universidades de menos de 20 años que sí lo hicieron (tabla 12.8).

Tabla 12.7
Percepción de los profesores de su universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos nuestros empleados	3	23,1	23,1	23,1
presentación a sociedad	7	53,8	53,8	76,9
otras	3	23,1	23,1	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Tabla 12.8.
Tabla de contingencia los profesores por antigüedad de la universidad

	Respecto al CLAUSTRO DOCENTE			Total	
	nuestros empleados	presentación a sociedad	otras		
antigrupo menos de 20 años	Recuento	3	5	1	9
	% de antigrupo	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
más de 100 años	Recuento	0	2	2	4
	% de antigrupo	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento	3	7	3	13
	% de antigrupo	23,1%	53,8%	23,1%	100,0%

Para poder determinar la estrategia de marketing y comunicación a seguir es, a su vez, básico poder determinar quién toma la decisión en la elección de universidad, es decir, dependiendo de quién decida la Universidad a la que ir, los mensajes comunicativos dirigidos a esas personas (el público objetivo) deben ser diferentes. Para ello se preguntó en el cuestionario sobre esta cuestión, intentando delimitar si la decisión recae más del lado del estudiante o del de sus familias.

En un primer análisis las respuestas estuvieron muy repartidas entre alumnos y padres (ver Tabla 12.9), sin embargo, las universidades públicas dejan el poder de decisión al alumno (única excepción de la superior a 700 años de antigüedad) y en las universidades privadas la decisión se reparte entre “ambos” (padres y alumnos) y “padres”. Por antigüedad de universidades las diferencias son menos claras.

Tabla 12.9
La última decisión cuando el alumno se matricula la toma ...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos el alumno	5	38,5	38,5	38,5
sus padres	3	23,1	23,1	61,5
ambos	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Tabla 12.10
Tabla de contingencia en la última decisión por tipo de universidad

			Quién toma la última decisión			Total
			el alumno	sus padres	ambos	
Tipo de Universidad	pública	Recuento	5	0	1	6
		% de Tipo de Universidad	83,3%	,0%	16,7%	100,0%
	privada	Recuento	0	3	4	7
		% de Tipo de Universidad	,0%	42,9%	57,1%	100,0%
Total		Recuento	5	3	5	13
		% de Tipo de Universidad	38,5%	23,1%	38,5%	100,0%

Esta divergencia viene marcada por las diferencias de precios entre universidades públicas y privadas, cuanto mayor es éste, superior es la implicación de los padres en la decisión. Las estrategias de marketing y comunicación a seguir deberían ser, por tanto, diferentes.

En una escala de 1 a 5 se planteó el grado de influencia respecto a 21 factores que podrían incidir en la toma de decisión de la universidad en la que matricularse. Al ser la escala métrica se han presentado las medias alcanzadas para cada ítem.

Como se puede ver en la Tabla 12.11, analizando los resultados medios logrados por tipo de universidad, pública y privada, se hayan ciertos valores con diferencias superiores al medio punto. A las diferencias esperadas respecto a la importancia del precio y de las facilidades de pago, se suman otras significativas:

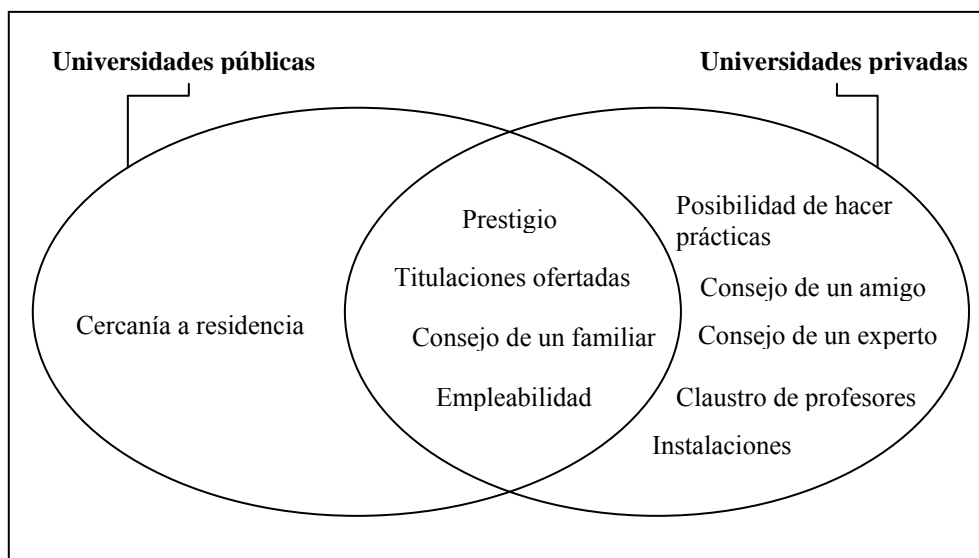
- La cercanía de la residencia es el factor que más afecta según las universidades públicas (sin embargo, no es un ítem a valorar en el caso de las universidades privadas donde ocupa la undécima posición).
- Los aspectos posibilidad de hacer prácticas y contenido práctico de los programas, así como el consejo de un experto, aparecen muy por encima en las privadas, lo que parece indicar una mayor orientación hacia las profesiones.
- También se valora más en las universidades privadas el claustro de profesores y los horarios ofertados.
- Sin embargo las universidades públicas dan mayor peso a las noticias que aparecen en prensa, algo (en principio) más cercano a las universidades privadas más acostumbradas a introducir mensajes de comunicación persuasivos en los medios, pero que no sorprende si se entiende la larga tradición de las universidades públicas como un elemento político más dentro de la sociedad.

Tabla 12.11
Razones de motivos de elección de universidad por tipo de universidad

	Ranking sin diferenciar	Ranking por tipo de universidad		
		Ranking públicas	Dif.	Ranking privadas
4		Cercanía a residencia	0,8	
		Titulaciones ofertadas	0,2	
3,9	Titulaciones ofertadas			
3,8	Consejo de un familiar	Consejo de un familiar	0	Empleabilidad
	Prestigio			Consejo de un familiar
				Titulaciones ofertadas
				Prestigio
3,7	Empleabilidad			Posibilidad de hacer prácticas
				Consejo de un amigo
3,6				Consejo de un experto
3,5	Cercanía a residencia	Prestigio	-0,3	Claustro de profesores
	Posibilidad de hacer prácticas	Empleabilidad	-0,3	Instalaciones
	Consejo de un amigo			
3,3	Instalaciones	Consejo de un amigo	-0,4	Precio
	Consejo de un experto	Noticias en prensa	0,8	
3,2				Cercanía a residencia
3,1		Posibilidad de hacer prácticas	-0,6	
		Instalaciones	-0,4	
3				Contenido práctico de programas
2,8	Noticias en prensa	Consejo de un experto	-0,8	Horarios ofertados
2,7	Contenido práctico de programas			Facilidad de los pagos
				Publicidad que se ha visto antes
2,6	Precio	Publicidad que se ha visto antes	-0,1	Planes de estudio por titulación
	Publicidad que se ha visto antes			
2,5		Contenido práctico de programas	-0,5	Convenios con otras universidades
				Noticias en prensa
2,4	Planes de estudio por titulación			
2,3	Horarios ofertados	Claustro de profesores	-1,2	
	Convenios con otras universidades	Convenios con otras universidades	-0,2	
2,2	Facilidad de los pagos			
2,1		Planes de estudio por titulación	-0,5	Posibilidad de matrícula por Internet
2		Precio	-1,3	
1,9	Estructura organizativa			Estructura organizativa
	Posibilidad de matrícula por Internet			
1,8		Estructura organizativa	-0,1	
		Posibilidad de matrícula por Internet	-0,3	
		Horarios ofertados	-1	
1,6		Facilidad de los pagos	-1,1	
1,5				Bolonia
1,3	Bolonia	Bolonia	-0,2	

Si ponemos en común los principales valores que señalan ambos tipos de universidades, coinciden en la importancia del prestigio, las titulaciones ofertadas, el consejo de un familiar y la empleabilidad posterior. Si la universidad pública da más valor a la cercanía, la privada hace hincapié en los aspectos orientados a las profesiones como la posibilidad de hacer prácticas, o el consejo de un experto y al consejo de los amigos, claustro de profesores e instalaciones (ver figura 12.8).

Figura 12.8
Factores claves para la elección. (Universidad pública vs. Privada)



Se ha realizado el mismo análisis diferenciando por la antigüedad de las universidades independientemente de que sean públicas o privadas. Se han diferenciado las que cuentan con menos de 20 años de antigüedad y las que tienen más de 100 años (Ver Tabla 12.12).

Tabla 12.12
Razones de motivos de elección de universidad por antigüedad

	Ranking sin diferenciar	Ranking por tipo de universidad		
		Más de 100 años	Dif.	Menos de 20 años
4		Titulaciones ofertadas	0,2	Prestigio
3,9	Titulaciones ofertadas			
3,8	Consejo de un familiar			Titulaciones ofertadas
	Prestigio			Consejo de un familiar
3,7	Empleabilidad	Empleabilidad	0	Empleabilidad
		Consejo de un familiar	-0,1	
3,6				Cercanía a residencia
3,5	Cercanía a residencia	Prestigio	-0,5	Posibilidad de hacer prácticas
	Posibilidad de hacer prácticas	Posibilidad de hacer prácticas	0	Instalaciones
	Consejo de un amigo	Consejo de un amigo	0	Consejo de un amigo
3,4				Consejo de un experto
3,3	Instalaciones			
	Consejo de un experto			
3,2		Cercanía a residencia	-0,4	
3,1				Precio
3		Consejo de un experto	-0,4	Publicidad que se ha visto antes
				Noticias en prensa
2,8	Noticias en prensa			
2,7	Contenido práctico de programas	Claustro de profesores	0,2	Contenido práctico de programas
		Contenido práctico de programas	0	
		Instalaciones	-0,8	
2,6	Precio			Convenios con otras universidades
	Publicidad que se ha visto antes			Horarios ofertados
2,5		Planes de estudio por titulación	0,1	Claustro de profesores
		Noticias en prensa	-0,5	
2,4	Planes de estudio por titulación			Planes de estudio por titulación
				Facilidad de los pagos
2,3	Horarios ofertados			
	Convenios con otras universidades			
2,2	Facilidad de los pagos			
2		Estructura organizativa	0,2	Posibilidad de matrícula por Internet
		Precio	-1,1	
		Publicidad que se ha visto antes	-1	
1,9	Estructura organizativa			
	Posibilidad de matrícula por Internet			
1,8				Estructura organizativa
1,7		Convenios con otras universidades	-0,9	
		Facilidad de los pagos	-0,7	
		Posibilidad de matrícula por Internet	-0,3	
		Horarios ofertados	-0,9	
1,5				Bolonia
1,3	Bolonia			
1		Bolonia	-0,5	

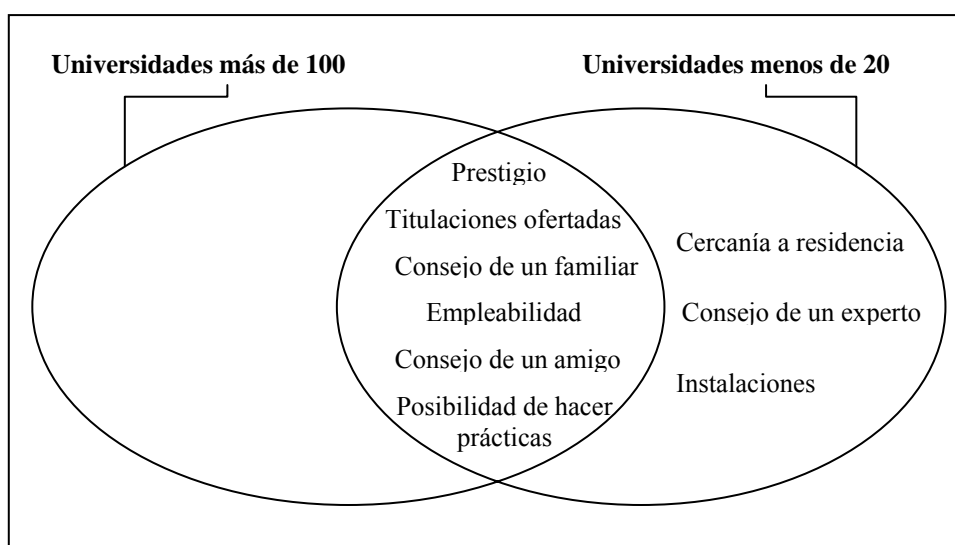
Por la antigüedad, se añaden como valores importantes a los antes señalados: el consejo de un familiar y de un amigo y la posibilidad de hacer prácticas. La cercanía a la residencia es en este caso valorada por las universidades más jóvenes (ver figura 12.9).

Marcando los va-

lores con una diferencia superior a 0,5 puntos, cabe destacar que son varios los que obtienen mayor valoración en las universidades más jóvenes como, por ejemplo:

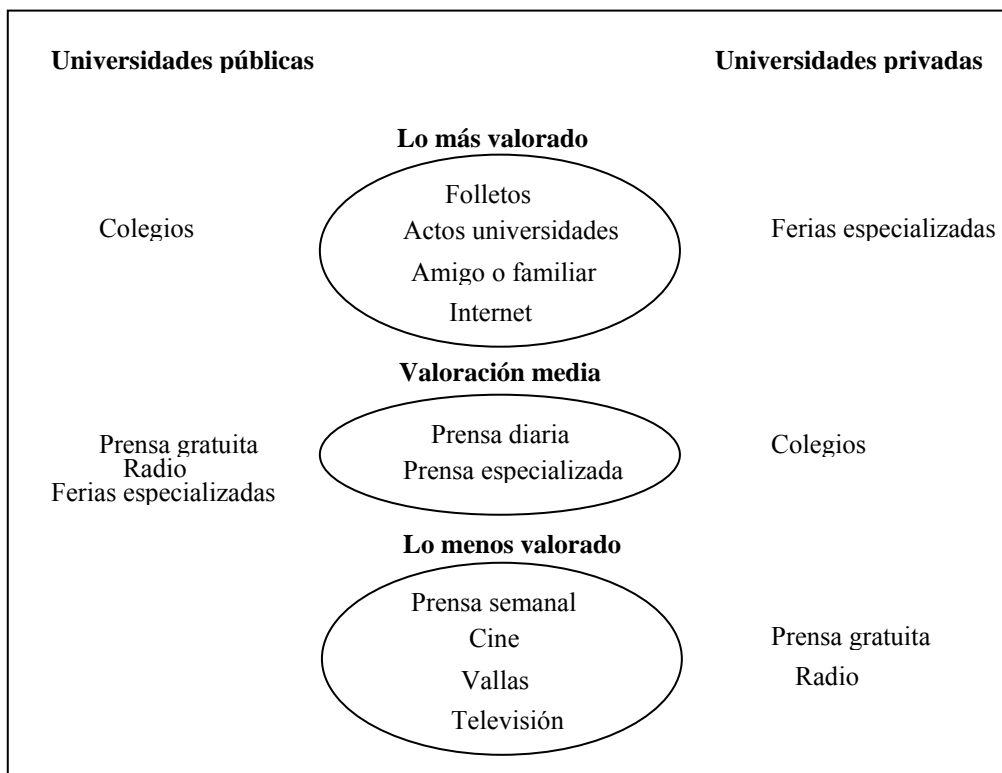
- el prestigio,
- las instalaciones,
- las noticias en prensa,
- el precio,
- la publicidad previa,
- los convenios con otras universidades,
- la facilidad de pago,
- los horarios
- y, curiosamente, la adecuación de los Planes de Estudio al EEES (Bolonia).

Figura 12.9
Factores claves para la elección. (Por antigüedad de Universidad)



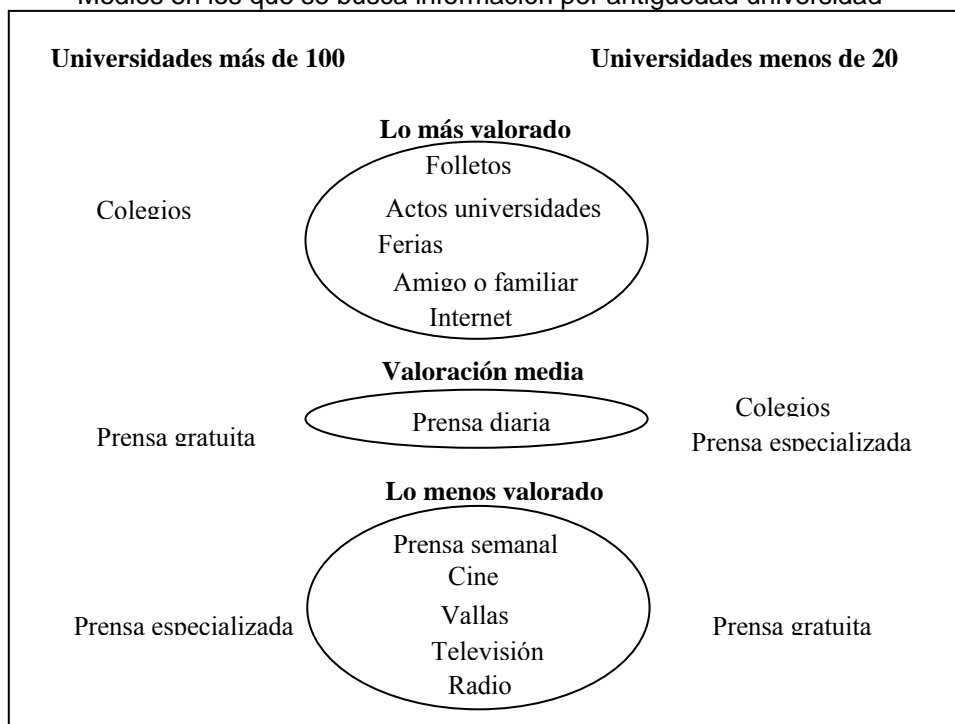
Finalmente, en este intento de entender el proceso de elección de los clientes se pregunta a los responsables de las universidades sobre el lugar en el que consideran que buscan la información sus públicos objetivos. En la figura 12.10 se muestran los medios de obtención de información más y menos valorados, existiendo divergencia por tipo de universidad en la valoración de los colegios, prensa gratuita y radio, que son más apreciados por las universidades públicas, y en las ferias especializadas más valoradas por las universidades privadas.

Figura 12.10
Medios en los que se busca información por tipo de universidad



Por la antigüedad de la universidad, la valoración genérica es similar, si bien la prensa especializada es en este caso más valorada por las universidades más jóvenes (figura 12.11).

Figura 12.11
Medios en los que se busca información por antigüedad universidad



En cualquier caso, lo más importante a destacar es la interiorización por parte del conjunto de universidades (públicas o privadas y con más o menos antigüedad) de la existencia de unos públicos objetivos a los que hay que hacer llegar mensajes persuasivos por diferentes canales y medios para convencerles en su “decisión de compra” o elección de la Universidad donde estudiar.

12.4.2. Estructuras organizativas y acciones de marketing

Una vez constatado el interés de las universidades por identificar a sus públicos objetivos y el modo de llegar a ellos, se midió hasta qué punto estas mismas universidades estaban organizadas de un modo eficiente para alcanzar ese objetivo y si realmente emprendían acciones de marketing encaminadas a ello. En definitiva, no basta con creer que una organización se orienta hacia el Marketing para que esto sea una realidad. Por este motivo, se profundizó un poco más en el estudio buscando otro tipo de respuestas que nos acercasen más a la situación real en la que nos encontramos hoy en día.

Así, este apartado del cuestionario comienza analizando las figuras que están presentes en la estructura organizativa de las universidades.

En este sentido, destacan la carencia de las figuras del Jefe de Ventas, del Director de Marketing, el Director Financiero y el Defensor del Estudiante en la gran mayoría de ellas.

Se aprecian diferencias por el tipo de universidad. Las privadas tienen menor presencia del Defensor del Estudiante y del Jefe de Prensa y las públicas carecen totalmente de Jefe de Ventas y tienen en menor proporción un Director Financiero y un Director de Marketing. Es, cuando menos, paradójico que algunas universidades públicas hagan esfuerzos importantes por realizar campañas de Marketing, cuando no cuentan con un Director de Marketing que las avale. El resultado puede ser, muy a menudo, disperso, puesto que se subcontratan estos servicios externamente, pero no hay una estructura organizativa en la propia Universidad que permita velar porque esos servicios tengan la calidad deseable y sirvan para alcanzar el objetivo de ventas propuesto.

Por la antigüedad de las universidades, las más jóvenes tienen menor presencia del Defensor del Estudiante y las más antiguas del Director Financiero y el Director de Marketing.

Respecto a la cuestión que plantea las investigaciones (análisis de mercado para conocer a los públicos objetivos y las acciones de la competencia) que realiza la Universidad periódicamente (considerando como tal al menos una vez cada dos años), se aprecia una diferencia importante puesto que las universidades privadas realizan en mayor medida (y, sobre todo las más jóvenes, probablemente porque están obligadas a ello) tres investigaciones que, sin embargo, son prácticamente inexistentes en las universidades públicas de más años. Estos estudios de mercado son los destinados a:

- Conocer a los alumnos potenciales.
- Conocer el posicionamiento de la universidad
- Conocer la eficacia de las campañas publicitarias

También se puede apreciar en este caso, sin diferenciar por antigüedad o tipo de universidad, que tan solo aproximadamente el 50% de las universidades realizan estudios periódicos sobre el clima laboral entre sus empleados (ver tabla 12.13).

Ante la cuestión sobre la frecuencia con la que hacen publicidad las distintas universidades, la respuesta fue unánime. Sí existe en cambio alguna variación entre los medios de comunicación que emplean. En conjunto muy pocas universidades invierten en televisión, cine, vallas y mobiliario urbano. Comparativamente las universidades privadas invierten más en prensa, radio, Internet y envíos postales, y las universidades más antiguas destacan por apenas invertir en radio, cine y televisión y no invertir en vallas (ver tabla 12.14).

Tabla 12.13
Investigaciones que realizan las universidades periódicamente

Investigaciones para conocer ...	% sin diferenciar	% de univ. privadas	% de univ. públicas	% de univ. menos de 20 años	% de univ. más de 100 años
Estudiantes potenciales	46,2%	57,1%	33,3%	55,6%	25,0%
Posicionamiento de su universidad	46,2%	71,4%	16,7%	66,7%	0,0%
Eficacia de campañas publicitarias	53,8%	85,7%	16,7%	77,8%	0,0%
Comparar con matrícula de otras universidades	92,3%	85,7%	100,0%	88,9%	100,0%
Satisfacción docente entre los alumnos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Satisfacción y clima laboral entre empleados	53,8%	57,1%	50,0%	55,6%	50,0%
Calidad en el servicio	92,3%	100,0%	83,3%	100,0%	75,0%

Tabla 12.14
Medios de comunicación en los que realizan publicidad las universidades

Medios de comunicación	% sin diferenciar	% de univ. privadas	% de univ. públicas	% de univ. menos de 20 años	% de univ. más de 100 años
Televisión	38,5%	42,9%	33,0%	44,4%	25,0%
Prensa	92,3%	100,0%	83,0%	88,9%	100,0%
Radio	62,5%	71,4%	50,0%	77,8%	25,0%
Cine	30,8%	28,6%	33,0%	33,3%	25,0%
Vallas	38,5%	42,9%	33,0%	55,6%	0,0%
Internet	92,3%	100,0%	66,0%	100,0%	75,0%
Envíos postales	84,6%	100,0%	83,0%	100,0%	50,0%

Se realizaron también preguntas sobre la página Web de las universidades y en conjunto todas afirmaron mostrar información general, sobre su localización, titulaciones y la opción de matricularse por Internet. Las únicas diferencias vienen dadas porque algunas no muestran sus precios (sin existir grandes diferencias por tipo y antigüedad de universidad).

Las últimas preguntas del cuestionario se encaminan al estudio de la variable precio, como elemento de venta y de percepción de la calidad.

Se mostraron ciertas frases y el grado de acuerdo y desacuerdo respecto a éstas en una escala métrica de 1 a 5, desde “Totalmente desacuerdo”, valor 1; “Algo en desacuerdo”, valor 2; “Indiferente”, valor 3; “Algo de acuerdo” valor 4 y “Totalmente de acuerdo”, valor 5.

Como se puede apreciar en la tabla 12.15, en conjunto las frases con las que están más de acuerdo las universidades son:

- La necesidad de conocer la opinión de los empleadores para diseñar los planes académicos.
- Y la posibilidad de que su elaboración sea más flexible.

En las cuestiones relativas al precio, se aprecian muchas divergencias por tipo de universidad. Mientras que las universidades públicas están muy de acuerdo en que el precio no es un factor clave porque viene marcado por la administración (una media de 4,1 frente a 1,8), las privadas lo señalan como un factor determinante (3,7 de media frente al 1,8 de las públicas). Las universidades privadas puntúan con 3,5 a la necesidad de hacer estudios sobre los precios de otras universidades, en cambio las privadas se sitúan en la puntuación media 1,8. Cuando finalmente se presenta la cuestión en el sentido negativo de que las universidades privadas no pueden usar el precio como factor clave, el grado de acuerdo con esta sentencia es superior entre las públicas (3 puntos) que entre las propias privadas (2,1).

Tabla 12.15
Diferencias en el grado de acuerdo según sentencias por tipo de universidad

	Ranking sin diferenciar	Ranking por tipo de universidad	
		Ranking públicas	Ranking privadas
4,4			Elaborar planes de estudio debería ser más flexible
			Hay que conocer opinión empleadores para plan académico
4,1	Hay que conocer opinión empleadores para plan académico	Precio no es clave, viene marcado por Administración	2,3
4	Elaborar planes de estudio debería ser más flexible		
3,8		Hay que conocer opinión empleadores para plan académico	-0,6
		Hay que importar programas académicos con éxito otros países	0,6
3,7			Precio es clave para elegir universidad
3,6		Elaborar planes de estudio debería ser más flexible	-0,8
3,5	Hay que importar programas académicos con éxito otros países		Importante hacer estudios precio otras universidades
3,2			Hay que importar programas académicos con éxito otros países
3	Hay que preguntar a alumnos antes de diseñar plan académico	Hay que preguntar a alumnos antes de diseñar plan académico	0
		Las privadas no pueden usar precio como factor clave	0,9
2,9	Precio no es clave, viene marcado por Administración		
2,8	Precio es clave para elegir universidad		
2,7	Importante hacer estudios precio otras universidades		
2,5	Las privadas no pueden usar precio como factor clave		
2,1			Las privadas no pueden usar precio como factor clave
1,8		Precio es clave para elegir universidad	-1,9
		Importante hacer estudios precio otras universidades	-1,7

Respecto al resto de aspectos, son valorados en más de medio punto en las privadas sobre las públicas:

- La necesidad de una mayor flexibilidad para elaborar los planes de estudio,
- y la conveniencia de conocer las opiniones de los expertos para diseñarlos.

Por el contrario las universidades públicas muestran mayor acuerdo a favor de importar programas que han tenido éxito en otros países.

Curiosamente, el grado de acuerdo en conocer la opinión de los alumnos para elaborar los planes de estudio alcanza una media de tres puntos (equivalente a la respuesta “indiferente”).

Al sesgar las respuestas por la antigüedad de la universidad (entre menos de 20 años y más de 100), se mantienen las diferencias sobre el precio y se añade una nueva diferencia:

Las universidades de más de 100 años de antigüedad muestran más acuerdo con la necesidad de aportar mayor flexibilidad al diseño de los planes de estudio, con un valor medio de 4,5 puntos frente a los 3,8 alcanzado por las universidades de menos de 20 años (ver tabla 12.16). Tal vez este fenómeno sea debido a una mayor reflexión por parte de las mismas de la necesidad de confeccionar unos planes de estudios atractivos para los estudiantes (no tanto para los empleadores), derivado directamente de su antigüedad, ya que durante años han estado circunscritas a políticas muy rigurosas en lo tocante a los programas educativos. Algo que también han vivido las universidades privadas más reciente, pero de un modo mucho menos acusado y, desde luego, durante menos tiempo.

Tabla 12.16

Diferencias en el grado de acuerdo por antigüedad de universidad,

Ranking sin diferenciar		Ranking por tipo de universidad	
		Ranking más de 100 años	Ranking menos de 20 años
4,5		Elaborar planes de estudio debería ser más flexible	0,7
4,2			Hay que conocer opinión empleadores para plan académico
4,1	Hay que conocer opinión empleadores para plan académico		
4	Elaborar planes de estudio debería ser más flexible	Hay que conocer opinión empleadores para plan académico	-0,2
3,8			Elaborar planes de estudio debería ser más flexible
3,5	Hay que importar programas académicos con éxito otros países	Las privadas no pueden usar precio como factor clave	1,4
		Hay que importar programas académicos con éxito otros países	0
3,3			Importante hacer estudios precio otras universidades
3,2			Precio es clave para elegir universidad
3,1			Hay que preguntar a alumnos antes de diseñar plan académico
3	Hay que preguntar a alumnos antes de diseñar plan académico	Precio no es clave, viene marcado por Administración	0,2
2,9	Precio no es clave, viene marcado por Administración		
2,8	Precio es clave para elegir universidad		Precio no es clave, viene marcado por Administración
2,7	Importante hacer estudios precio otras universidades	Hay que preguntar a alumnos antes de diseñar plan académico	-0,4
2,5	Las privadas no pueden usar precio como factor clave		
2,1			Las privadas no pueden usar precio como factor clave
2		Precio es clave para elegir universidad	-1,2
1,5		Importante hacer estudios precio otras universidades	-1,8

Con esta tabla, finalizamos el repaso por los resultados más significativos de las dos investigaciones realizadas.

En el capítulo siguiente abordaremos las principales conclusiones que podemos inferir a partir de estos resultados, intentando cruzar ambos estudios para encontrar (si es que existe) una relación entre el posicionamiento de las universidades y el uso de las herramientas de marketing para alcanzar ese posicionamiento.

CAPÍTULO 13

Conclusiones y Recomendaciones

Este último capítulo pretende apurar la intención inicial de esta Tesis, y finalizarla con una serie de conclusiones e incluso recomendaciones que pudieran ayudar a futuros desarrollos y mejoras del trabajo aquí planteado.

Así, en la primera parte, las conclusiones, tratan de reseñar y destacar lo que podrían ser los resultados más importantes, recogidos en el capítulo anterior, en relación a los objetivos propuestos y a la hipótesis planteada. Digamos que las conclusiones son los resultados de la investigación realizada mirados con la intencionalidad de lo que a nuestro juicio es lo más importante, lo más sobresaliente y lo más digno de ser tenido en cuenta.

Por su parte, las recomendaciones tienen un mayor atrevimiento: intentan ofrecer unas pautas de ayuda a las universidades que deseen adentrarse en el mundo del Marketing, a partir de nuestro aprendizaje con el conjunto de este trabajo y la información obtenida en la fase de investigación.

13.1 CONCLUSIONES

Aunque a lo largo del capítulo anterior se han perfilado algunas conclusiones, dado el carácter fundamentalmente descriptivo de todas ellas, hemos considerado apropiado sistematizarlas en este capítulo resumen, comparando y relacionando los resultados de las dos investigaciones propuestas. Así, procedemos a exponer a continuación las que consideramos conclusiones básicas.

1. La imagen que actualmente tienen las universidades privadas frente a las públicas es más fría, asertiva e introvertida. Frente a estos conceptos, las universidades públicas se sitúan en un entorno más cálido, extrovertido y afiliativo. La tradición de estas últimas frente a las privadas hace que la sociedad en su conjunto se encuentre “más cómoda” ante el concepto de universidad pública y de tradición. Todavía existen serias reticencia en un amplio sector social a confiar plenamente en la universidad privada. Paradójicamente, esas mismas personas no dudan en confiar la educación de sus hijos a colegios privados cuando se trata de enseñanzas básicas o de grado medio. Este resultado no es una consecuencia directa de la actuación de las universidades frente a su entorno, sino que refleja los largos años de tradición de la universidad pública en España, frente a la aparición, mucho más reciente, del concepto de universidad privada. De hecho, las universidades privadas realizan objetivamente más esfuerzos comunicativos para acercarse a sus públicos y, sin embargo, siguen teniendo una imagen mucho más fría e introvertida que las públicas. A esto también ayuda que el concepto de “lo público” a veces se liga al de “transparencia”, dando una falsa imagen de extroversión en lo que a las universidades públicas se refiere. Por otro lado, en más ocasiones de las deseables, las universidades privadas son percibidas como meras organizaciones

empresariales, lo que se traduce en una imagen mucho más fría, puesto que se las identifica con sus propios objetivos económicos, mientras que se piensa que el único objetivo de una universidad pública es el bien social y la educación del sector más joven de la población.

2. En consonancia con lo anterior, la universidad pública ideal tiene una personalidad cálida muy marcada, frente a la universidad privada que también presenta un posicionamiento muy claro, pero más cercano a los conceptos “fríos” de seriedad y seguridad. Resulta curioso constatar que las universidades públicas más cercanas a la ideal son la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid. En el primer caso, es evidente que los largos años de tradición, acompañados del hecho de ser la Universidad de referencia en el territorio español cuando otras no existían en el resto de Comunidades Autónomas la ha llevado a posicionarse en ese lugar. Del mismo modo, universidades públicas como la Universidad Carlos III, la Universidad Rey Juan Carlos, o la Universidad Politécnica de Madrid están más cerca del concepto de universidad privada ideal que las propias universidades privadas. Esto puede deberse a la mayor juventud en el caso de las dos primeras, así como a una gestión por parte de su equipo rectoral más cercana a la de las universidades privadas que las de otras colegas suyas del sector público. Por último es, cuando menos, interesante destacar que ninguna universidad privada ha alcanzado el nicho de posicionamiento propuesto como universidad privada ideal. Esto abre un panorama alentador, pero de mucho trabajo, para aquella universidad privada que quiera acercarse hacia esa imagen utilizando las herramientas de Marketing que dispone para ello.

3. Los resultados sobre identidad de las universidades españolas varían entre padres e hijos, aunque en ambos segmentos están claramente marcadas las identidades de lo que deben considerarse universidades públicas y privadas de referencia. La universidad privada ideal debe estar próxima al mercado laboral (bolsa de trabajo, prácticas aseguradas para los alumnos) y debe fomentar valores y competencias. Por su parte, la identidad de la universidad pública ideal viene determinada por un reconocimiento de una enseñanza clásica y teórica pero de orientación práctica, sin otros valores específicos que no sean los de formar al alumno como profesional y como persona. También se constata una tendencia social a considerar a los alumnos de las universidades públicas “mejores” que los de las privadas. En cualquier caso, no es comprensible que los atributos que se pidan a universidades públicas y privadas (dejando de lado aspectos de financiación y organizativos) sean diferentes. Ambas deberían formar en competencias, ambas deberían utilizar las metodologías de aprendizaje (aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, método del caso), ambas tendrían que inculcar valores personales en sus alumnos, ambas tendrían que estar cerca del mundo profesional, y así en todos y cada uno de los atributos considerados. Eso no significa que cada Universidad no deba buscar atributos diferenciales que la permita posicionarse claramente en el mapa perceptual de sus posibles clientes. Pero esos atributos deben ser siempre un valor añadido sobre una base que ya viene dada y que se debería considerar esperada por la sociedad para todos y cada una de las universidades españolas.

4. En este sentido, se aprecia una clara tendencia a entender las universidades como “marcas” dentro de un mercado, como lo es, el de la Enseñanza Superior. Sólo de este modo se entiende que los padres y alumnos puedan diferenciar entre unas y otras y establecer imágenes particulares para cada una de ellas. Los propios gestores universitarios han comprendido este concepto e intentan, de unos años a esta parte, conseguir imágenes claras y diferenciadas de las

universidades en donde desarrollan su labor profesional. De momento esta tendencia se ha traducido en un aumento espectacular de las campañas de publicidad por parte de universidades tanto públicas como privadas. Campañas en las que podemos leer y escuchar algunos eslóganes como por ejemplo “Tú Universidad”, que eran impensables para una universidad pública hace tan sólo cinco años. Sin embargo, el estudio pormenorizado de las acciones de Marketing llevado a cabo por las universidades de la muestra, pone de manifiesto que, en muchas ocasiones (y más en el caso de las universidades públicas que en el de las privadas) se está confundiendo Marketing con publicidad y en otras Marketing con ventas. Y, como es sabido, ambas (tanto la publicidad como las ventas) son sólo una parte del Marketing como un todo. En otras palabras, es cierto que las universidades, poco a poco, están reconociendo la importancia de configurarse como marcas dentro de un mercado, pero aún están lejos de hacer un uso eficiente y eficaz del Marketing, dejando éste relegado a un segundo plano y concentrándose sólo en dos de sus herramientas: la publicidad (ni tan siquiera podríamos decir que la comunicación, aunque todas tengan página web) y las ventas. En cierto sentido, éste es el modo natural de acercarse al Marketing desde posturas que siempre han estado alejadas de él, pero eso nos lleva a no poder afirmar que se hace Marketing en nuestras universidades puesto que, como mucho, sólo se utilizan ciertas de sus herramientas para contactar con sus públicos y cerrar una venta. En muy pocos casos existe un Plan de Marketing que sustente todas estas acciones y, mucho menos, se puede hablar de Marketing Relacional, cuando éste debería ser la esencia de cualquier tipo de campaña de esta naturaleza que se lleve a cabo en una Universidad. Y debería serlo, puesto que se tiene un “cliente cautivo” durante una media de cuatro años. Sin embargo, el problema es, precisamente, ese. Muchas universidades aún considerando al alumno como cliente lo entienden como “cautivo”, cuando deberían entenderlo como “cliente fiel”, como un cliente con el que interactuar a lo largo de su paso por el centro, al que se debe conseguir fidelizar para que

continúe en él una vez finalizados sus estudio de Grado y pase a matricularse de un Postgrado (éste punto se hará especialmente importante con la llegada de los Postgrados Oficiales). Son muy pocas, no obstante, las universidades que aseveran utilizar estrategias de CRM (*Customer Relationship Marketing*) ni en la captación de clientes, ni en su fidelización posterior. Y no hay que olvidar que esos clientes tienen familia, hermanos y hermanas que, con una buena gestión de Marketing Relacional podrían ser clientes potenciales de la misma Universidad.

5. Finalmente, si comparamos los resultados del octógono de posicionamiento del estudio IMPSYS con los obtenidos en la investigación cuantitativa que se pasó a gestores universitarios, comprobamos que cada Universidad ha encontrado su propia parcela de posicionamiento, tendiendo las universidades públicas a ser consideradas más como marcas tradicionales, económicas y familiares; frente a las universidades privadas que se consideran más exclusivas, dinámicas y de calidad. Sin embargo, destaca algún caso en donde, a pesar de que la Universidad (en este caso pública) asegura utilizar herramientas de marketing para la captación de clientes y, además, parece estar más orientada hacia el mercado que otras, aparece posicionada como marca genérica, sin ningún atributo destacable. Una posible explicación a este fenómeno se puede encontrar no tanto en uso o no de técnicas de Marketing, como en la juventud de la citada Universidad frente a otras universidades públicas. De este modo, lo que sí que parece constatable es que las universidades privadas utilizan la publicidad para conseguir imágenes de calidad (creando marcas más racionales), las universidades públicas hacen lo propio para potenciar su imagen de tradición (creando marcas más emocionales) y, por último, las universidades públicas de cuño reciente, al no poder posicionarse en el segmento de universidades con tradición, pero no ser tampoco universidades privadas, quedan en un terreno

confuso en el que, a pesar de sus esfuerzos por hacer Marketing, son percibidas como marcas genéricas, sin ningún valor diferencial. El público conoce que se trata de universidades públicas, pero dada su juventud no les concede valores tradicionales, sin atreverse tampoco a situarlas en el segmento de las universidades privadas. En estos casos, parece precisa una investigación comercial profunda que las permita encontrar sus auténticas señas de identidad entre públicas con tradición y privadas dinámicas y, posteriormente transmitir esas ideas al mercado para, en primer lugar, tener una imagen diferenciada del resto y, en segundo lugar, acercarse lo más posible al concepto de universidad pública ideal.

Con la exposición de estas conclusiones damos por finalizado este epígrafe del capítulo 13 y pasamos a elaborar unas recomendaciones que, desde una posición de humildad absoluta, estimamos pueden servir de una primera aproximación para que las universidades se acerquen al Marketing (con mayúsculas) y aprovechen todas las oportunidades que les brinda esta disciplina.

13.2 RECOMENDACIONES

Ofrecemos aquí lo que a nuestro juicio y limitada experiencia podrían ser tres maneras, todas ellas complementarias entre sí, de abordar, si es la primera vez, o de enfocar, si ya se tiene cierta experiencia, una orientación hacia el Marketing en instituciones de Educación Superior:

- Un Modelo de Marketing,
- Una Hoja de Ruta de cómo alcanzarlo
- Y una serie de herramientas para medir su eficiencia.

Con estas tres aproximaciones no pretendemos “sentar cátedra” sobre cómo deben actuar las universidades en su búsqueda de la mejor estrategia de Marketing para posicionarse en el mercado, simplemente ofrecemos una visión subjetiva (basada, eso sí, en experiencias corroboradas) de cómo se puede hacer esa aproximación. Lógicamente, cada institución puede orientarse hacia el Marketing de maneras diferentes, aunque estas tres aquí presentadas pueden ser una buena forma de comenzar.

13.2.1 Modelo de Marketing

El modelo que aquí se presenta es deliberadamente simple con el objetivo de resaltar el concepto: el Marketing es una forma integrada y completa de entender la gestión en una organización.

Figura 13.1.
Modelo de Marketing 360°



Fuente: Elaboración propia

El proceso de Marketing es un círculo que se retroalimenta de manera continua. Está en continuo movimiento y acción. Ninguna parte es más importante que otra. No tiene un principio y un final claros.

Así, este proceso de Marketing gira alrededor de un eje que llamamos posicionamiento. La experiencia acumulada en una organización de Educación Superior, sus legítimos intereses y objetivos de todo tipo, sus Estudios de Mercado, su continuo trato con estudiantes, profesores y la sociedad en general, deberían llevarnos a definir y elaborar un determinado posicionamiento; esto es, el cómo nos gustaría que nos percibiese nuestro público objetivo, cualquiera que éste sea.

El Catálogo de programas, el producto en términos estrictos de Marketing, deberá responder a un adecuado entendimiento de lo que el público objetivo desea y su equilibrio con nuestro potencial y nuestras posibilidades reales. Este Catálogo se debe alimentar continuamente con la innovación, tanto en los programas nuevos que deben ser añadidos (lanzamientos) como con los ajustes y mejoras a introducir en los existentes (relanzamientos) que ayuden a mantener el interés sobre ellos de los nuevos estudiantes que se vayan incorporando.

La comunicación debe de ser eficiente. Esto no solo significa que el plan de medios correspondiente debe conseguir las mejores audiencias con la menor inversión posible, sino también que debe transmitir nuestro posicionamiento de manera adecuada, mantener la atención a través de la creatividad en todo el proceso y, sobre todo, ayudarnos a conseguir los resultados que nos hayamos propuesto.

No debemos temer ser activos en conseguir estudiantes. Ninguna universidad rechaza el aumento de la matrícula. Normalmente este aumento satisface a todos los miembros de la comunidad universitaria. Las campañas de matriculación, de ventas, necesitan de la creatividad, de la promoción y, más que nada, de la acción activa de claustro y demás

personal. Es verdad que nada es más atractivo y eficiente para despertar el interés de un potencial alumno por una Universidad que la recomendación y el consejo de una persona que ya la conoce, el boca a oreja, pero no es menos verdad que nada provoca mejor la decisión definitiva sobre una elección concreta que una entrevista de ese potencial alumno con un profesor para hablar de temas concretos del programa y circunstancias y aspiraciones personales del alumno.

Por último, algo más ajeno todavía al mundo universitario y de la Educación Superior: la orientación al cliente. Hace ya algún tiempo que organizaciones de todo tipo incorporaron a su cultura y su manera de trabajar el “Servicio al Cliente”. A modo de ejemplo, recordemos la exitosa moda del “Total Quality”, modelo que se basaba en la asunción de que cualquier organización, y todos los individuos que la constituían, tenían como misión la de satisfacer a “su” cliente, fuera este externo, el consumidor, o interno; por ejemplo Ventas para Compras o Producción para Suministros.

Es en este sentido como se debe considerar al “cliente fiel” en lugar de al “cliente cautivo”, tal y como se ha puesto de manifiesto unas líneas más arriba en este mismo capítulo.

13.2.2 La Hoja de Ruta

Pero, ¿cómo llegar a una situación en la que el modelo anterior pueda ser utilizado? Hemos intentado elaborar una sintética hoja de ruta que nos dé algunas pistas de cómo recorrer el camino partiendo de un punto en el que el Marketing, como aquí se entiende, no forma parte de la organización.

Para una mejor comprensión, así como para facilitar su manejo y el que cada Universidad pueda adaptarla a su realidad cambiando las recomendaciones incluidas en

cada una de las fases que se proponen, en la figura 13.2 se ha diseñado la hoja de ruta en su conjunto.

Figura: 13.2.

Marketing Educación Superior: Hoja de ruta para llegar al Marketing de 360°

Marketing Educación Superior: Hoja de Ruta

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
	Auditoría de Marca	Posicionamiento	Arquitectura de Marca	Innovación y Desarrollo	Operaciones
Estrategia	Orientación al Resultado	Valor Añadido	Orientación a la Marca	Estrategias de Diferenciación	Gestión por Áreas de Conocimiento
Organización		Auditoría de Competencias	Formación en Competencias	Grupos de Trabajo	Responsables de Áreas
Tecnología	Bases de Datos		Herramientas para facilitar Matrícula		Cuenta de Resultados por Titulación
Investigación de Mercados	Identidad de Marca		Personalidad de Marca	Nuevas Ideas y Conceptos	Satisfacción Públicos Objetivos

Fuente: Elaboración propia

En esta “hoja de ruta” se proponen cinco fases hasta llegar a una situación de “normalidad” en la que el Marketing, y todo lo que le es inherente, y que se ha repetido con profusión a lo largo de estas páginas forme parte de la gestión de la organización. Esta situación se alcanza, a nuestro juicio, cuando el Marketing se encuentra en las operaciones de cualquier institución de Educación Superior. Estas fases son:

- **Fase 1: Auditoria de Imagen.** Se trataría de saber dónde estamos en el momento inicial. Cómo nos perciben los diferentes públicos objetivos a los que servimos.
- **Fase 2: Posicionamiento.** Para elaborar una visión de dónde nos gustaría estar en términos de imagen y cómo nos gustaría ser percibidos por el público objetivo.
- **Fase 3: Arquitectura de Marca.** La marca es un edificio que debe ser diseñado, construido y mantenido con el Marketing, sus estrategias y herramientas.
- **Fase 4: Innovación y Desarrollo.** Una visión dinámica es necesaria. La innovación continua y una estructura de toma de decisiones que la haga posible es clave.
- **Fase 5: Operaciones.** El Marketing forma parte de nuestra manera de entender y gestionar la institución.

Además, se señalan las cuatro áreas de trabajo que se verían involucradas en mayor medida en el tránsito a lo largo de las distintas fases:

- **Estrategia.** Una visión del mercado más lejos y un compromiso de la cúspide es vital para elaborar planes y estrategias que motiven al conjunto de la organización y sienten las bases de una relación más sofisticada con el público objetivo. La ambición de ser mejores debe instalarse de manera definitiva en la institución.

- **Organización**. Las personas son la clave, debemos de saber organizarlas de una manera que las motive y satisfaga, a la vez que se crea valor para el conjunto.
- **Tecnología**. Entendido en sentido amplio, la tecnología nos ayuda a conseguir más y mejor; al tiempo que puede constituirse en una ventaja competitiva frente a la competencia.
- **Investigación de Mercados**. Entender mejor a nuestro público, conocer a nuestros competidores y anticipar necesidades sociales en el terreno de la Educación Superior solo es posible con programas muy elaborados de investigación de mercados.

El cruce de fases y áreas, tal y como se ve en la propia figura 13.2, constituyen una oportunidad de crear planes específicos y tomar acciones concretas que nos ayuden a un tránsito más rápido y mejor para alcanzar nuestros objetivos.

13.2.3 Medir lo que hacemos

“Lo que no se puede medir, no existe”. La afirmación puede parecer un poco exagerada, y siempre se pueden encontrar terrenos, sobre todo en el de las emociones, para negarla. Pero hablando del mundo de las empresas y de las organizaciones, a nosotros nos parece una buena manera de conceptualizar la necesidad de medir los resultados de nuestras acciones y decisiones profesionales.

El pequeño modelo propuesto (ver figura 13.3), que evidentemente necesitaría ser adaptado para cada caso, universidad o escuela de negocios, institución pública o privada, intenta poner el énfasis no solo en qué medir, sino, sobre todo, en las ventajas de medir.

Se plantean cuatro áreas de interés:

- **La matrícula.** Atraer a nuevos estudiantes y retener a los antiguos debe ser objeto de análisis continuo y riguroso. La matrícula da la idea de la fortaleza y el músculo de una institución de Educación Superior. Aquí recogemos tanto el número de estudiantes matriculados como los ingresos que aportan y el coste necesario para servirles.

Figura 13.3
Medir lo que hacemos

Medir lo que hacemos

<p style="text-align: center;"><u>MATRÍCULA</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Alumnos matriculados: nuevos y totales• Ingresos por estudiante• Claustro por estudiante: número y coste• Coste del proceso de matriculación por estudiante en relación a su contribución neta	<p style="text-align: center;"><u>SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ratios de satisfacción: estudiantes y graduados• Ratios de abandonos• Ratio de empleo de graduados• Tiempo para completar carrera en relación a la duración oficial
<p style="text-align: center;"><u>INVERSIONES</u></p> <ul style="list-style-type: none">• % Inversión vs. resultados• Coste por puesto• % de utilización de la capacidad• M² por estudiante	<p style="text-align: center;"><u>RESULTADOS</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Ingresos• Resultado bruto: ingresos – costes directos• Resultado neto, considerando marketing y depreciación• Márgenes (%)

Fuente: Elaboración propia.

- **Satisfacción de Estudiantes**. Medimos la calidad de lo que hacemos a través de la percepción de nuestros estudiantes, tanto durante el periodo en que se hayan estudiando con nosotros como tras su graduación una vez instalados en un puesto de trabajo. También atendemos a los abandonos, y sus causas, y el tiempo empleado en completar sus estudios.
- **Inversiones**. Provenzan de donde provengan, financiación pública o privada, y en la proporción que provengan de nuestros estudiantes, las inversiones necesarias y su retorno es una materia crucial en cualquier caso.
- **Resultados**. No debe temerse la concreción de los resultados en una cuenta que nos ayude a entender a nuestro rendimiento y el retorno de los esfuerzos de todo tipo realizados.

En definitiva, tras el análisis de los resultados de las investigaciones propuestas, apuntamos, casi de forma anecdótica, un posible camino para llegar a implantar el Marketing en organizaciones vinculadas con la Enseñanza Superior, que deberá ser desarrollado en futuras investigaciones. En cualquier caso, el conocimiento científico nunca es conclusivo; cada investigación abre la puerta de futuros análisis que permiten avanzar en el sinuoso camino de la evolución científica y ampliar nuestros conocimientos sobre diversos temas. Por este motivo, creemos que este es el mejor modo de concluir nuestra Tesis Doctoral. Plantear unas conclusiones y recomendaciones pero, al mismo tiempo, dejar un amplio resquicio abierto que indique el camino a seguir en futuras investigaciones y, lo que es más importante, que plantee una duda razonable sobre lo aquí expuesto, para que se siga profundizando en este tipo de estudios.

No obstante, además de lo anterior, a modo personal no me gustaría terminar esta Tesis sin los agradecimientos correspondientes a la infinidad de ayudas que la han hecho posible; pero una vez más, no tengo más remedio que pedir disculpas por todo aquello que ha quedado como manifiestamente mejorable. Los conceptos que quedaron oscuros; las conclusiones que resultaron superficiales; las expresiones que parecieron pretenciosas; las informaciones que se tornaron complicadas, y el duende del teclado que se colaba por la rendija entre la “uve” y la “be” para hacerme cometer faltas que a hubieran horrorizado a mi profesora de gramática.

Punto y seguido para este trabajo que seguramente tendrá continuidad durante toda mi vida. Espero que sucesivas investigaciones y experiencias sigan enriqueciéndolo para provecho y entretenimiento propio; y apoyo de algún futuro doctorando que no importándole mirar al ombligo de la Universidad, se atreva a ser tan pragmático como para desear algo tan difícil como hacer que la Universidad en España progrese al ritmo de la sociedad a la que se debe.

Punto y aparte para una etapa de mi vida como estudiante universitario que, con más o menos continuidad, me ha mantenido ocupado y muy entretenido durante los últimos diez años de mi vida. Habrá que pasar esta página y enfrentarse a otra en blanco.

BIBLIOGRAFÍA

AAKER, D. A. (1994): *Gestión del valor de la marca. Capitalizar el valor de la marca.* Díaz de Santos, Madrid.

AAKER, D.A (1984): *Strategic market management.* New York: Wiley. p 30-32

ABBOTT (2005) “An Economic Analysis of the Formal Regulation of Higher Education” http://www.crie.org.nz/research_paper/M.Abbott_OP6.pdf

ABELL, D Y HAMMOND, J.S: (1979): *Strategy markes planning.* New Jersey: Prentice Hall.

ACKOFF, R. (1999). *An Idealized Design of a university.* Pennsylvania: The Institute for Interactive Management.

ACKOFF, R. L. (1994). *Rediseñando el futuro.* México: Limusa.

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA. (1997). *Guia d'Avaluació.* Barcelona.

AGRAIT GARCÍA, D. (1997): *Efectos redistributivos del gasto público en la educación universitaria española.* Madrid.

AGUIRRE, M. A. (1960): *Plan de Marketing Estratégico.* www.ganaropciones.com
American Marketing Association. Marketing definitions: a glossary of marketing terms. Chicago: AMA

AHUMADA, M. M. (1990): *An Analysis of State Formula Budgeting in Higher Education*, reimpresso en: D. W .**Breneman**, L. L. Leslie y R. E. Anderson (1993) Finance in Higher Education. ASHE Reader Series, Needham Heights, Mass., Simon and Schuster.

AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS C. Mª (1966): *Historia de las universidades hispánicas. Origen y desarrollo desde su aparición a nuestros días*, Tomo V: “periodo universitario de los primeros Borbones”; Madrid 1966 (Imprenta Tomas Sánchez)

AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS C. M. (1966): Madrid (Imprenta Tomas Sánchez) Calidad en la Universitat Politècnica de Catalunya. Informe N° 1 presentado al Club Gestión de la Calidad. Barcelona.

ALAMO VERA, F. (1994): *Planificación estratégica de las universidades: Propuesta metodológica y evidencia empírica*. Tesis doctoral Universidad de las Palmas de G.C.

ALBA, A. Y SAN SEGUNDO, M. (1995): The returns to education in Spain, *Economics of Education Review*.

ALBERT VERDÚ, C. (1996): *La demanda de educación superior en España: 1977-1994*. Tesis doctoral Universidad de Alcalá de Henares [Director Luis Cortés Toharia]. Madrid.

ALBORNOZ, O. (1996): *La reinención de la Universidad: los conflictos y dilemas de la gobernabilidad en América Latina y el Caribe*, en Malo, S. y Morley, S., eds. *La Educación Superior en América Latina: Testimonio de un seminario de rectores*, Washington, BID.

ALBRECHT, D. Y ZIDERMAN, A. (1992): *Student loans and their alternatives improving the performance of deferred payment programs*, *Higher Education*, 23, pp.357-374.

ALTBACH, PHILIP G. (1999): "The University of Buenos Aires model: for the future of higher education: a neglected perspective", *International Higher Education*, Invierno.

ALTBACH, PHILIP G., Y DAVIS, TODD, (1999): "Global challenge and national response, en Altbach, Phillip G. Y Peterson y Patti McGill, eds., *Higher Education in the 21st. Century*, IIE International Report No. 29.

ALVAREZ DE MORALES, A. (1985): *La Ilustración y la reforma de la universidad en la España del siglo XVIII*; Ed. Pegaso, Madrid

ALLEN, CH. (1999): "How the Small Survive. Small Catholic Women's Colleges Have Saved Themselves by Adapting to New Markets", *University Business*, May.

AMARAL, A., A.MAGALHAES AND R. SANTIAGO (2003): "The Rise of Academic Managerialism in Portugal". En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.)

AMARAL, A., V. L. MEEK AND LARSEN I. M. (Eds.) (2003): *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

AMERICAN PRODUCTIVITY AND QUALITY CENTER (1993): *Benchmarking and Research*. New York, Harper y Row Publishers.

ANES ÁLVAREZ, G. (1981): *El Antiguo Régimen: los Borbones*; Ed. Alianza, Madrid.

ANSOFF, I. (1965): *Corporate strategy*. New York: McGraw Hill.

APARICIO IZQUIERDO, F. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid.

APODACA, P. y LOBATO, C. (1997): *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*.

APODACA, P.; LOBATO, C. (1997): *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

ARAUJO, S. (2002): "Evaluación, Incentivos a la Actividad Investigadora y Trabajo Académico. Legados, Marcas y Horizontes". En P. Krotch (Org.) *La Universidad Cautiva*. La Plata: Colección Diagnos are winning through teamwork. San Francisco: Jossey-Bass.

ARGYRIS, C. (1976): "Increasing Leadership Effectiveness". New York: Wiley-Interscience.

ARGYRIS, C. (1993): *Cómo vencer las bareras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.

ARIAS RODRÍGUEZ, A. (1997): *El régimen económico y financiero de las universidades*. Madrid: Ed. Complutense, 1997.

ARNAIZ EGUREN, R. (1995): *El dominio público y el patrimonio universitario ante el registro de la propiedad. Incidencia del proceso de transferencias del Estado de las comunidades*. III Curso sobre régimen de las universidades públicas). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

ARRANZ, J. C. (1997). *Gestión de la identidad empresarial y su impacto sobre los resultados*. Ediciones Gestión 2000

ASKLING, B. (2000): "In search of New Models of Institutional Governance: some Swedish experiences". *Ponencia en el Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las Universidades*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

ASOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LA DIRECCIÓN. (1998): "La gestión del conocimiento: un nuevo paradigma empresarial." *Dirección y Progreso*. núm. 160.

BAILEY, T., N. BADWAY, P.GUMPORT (2001): “For-Profit Higher Education and Community Colleges” <http://www.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/forprofitandcc.pdf>

BALDERSTON F. (1978): *Managing Today's University*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 3rd print.

BALDRICH, V, CURTIS, D.V, ECKER, G.P. Y RILEY, G.L. (1991): Alternative models of governance in higher education, en Peterson, Marvin W., ed. *Organization and governance in higher education*, Needham Height, Ginn Press.

BALLESTERO, E. (1990): *Estudios de Mercado: Una introducción a la Mercadotecnia*. Alianza Universidad, Madrid.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1978): Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de los Andes: Administración universitaria, Bogotá, 1978.

BANCO MUNDIAL (1994): *Higher education: the lessons of experience*, Washington, Banco Mundial.

BANTA, T. W. (1986): *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience*, Boulder, Colorado.

BARGH, C. (1995): “Governing Universities: Changing the Culture?” *Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press*. Reimpresión.

BARNES, B. (1983): *Practical Marketing for Schools*. Blackwell: Oxford.

BARNETT, R. (1995): “Improving Higher Education: Total Quality Care”. *Bristol: Society for Research into Higher Education and Open University Press*. Reimpresión.

BARR, N. (1989): “Alternative Proposals for Student Loans in the United Kingdom”, en Woodhall, M. (ed.), *Financial Support for Students*, Kogan Page, London.

BARR, N. (2004): “Higher Education Funding”. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20, 2

BARSKY, O. (1997): *Los posgrados universitarios en la República Argentina*, Buenos Aires, Troquel.

BASSAT, L. (1993): *El libro Rojo de la Publicidad*. Espasa Calpe, Madrid

BASSAT, L. (1999): *El Libro Rojo de las Marcas*. Espasa Calpe, Madrid

BELFIELD, C.R. AND H. M. LEVIN (Eds.) (2003): "The Economics of Higher Education". *The International Library of Critical Writings in Economics*. Cheltenham, UK: An Elgar Reference Collection

BELL, D. (1973): *The coming of post industrial society*, NY, Basic Books.

BENDELL, T.; BOULTER, L. & GATFORD, K. (1997): *The benchmarking workout: a toolkit help you construct a world class organization*. London: Pitman Publishing.

BENDELL, T.; BOULTER, L. & KELLY, J. (1994): *Benchmarking for competitive advantage*. London: Pitman Publishing.

BENDELL, T.; BOULTER, L. & KELLY, J. (1994): Ventajas competitivas a través del benchmarking: análisis comparativo de la competencia para obtener ventajas competitivas en nuestra empresa. Barcelona: Ediciones Folio.

BEN-DAVID, J. Y OTROS (1966): La universidad en transformación Editorial Seix-Barral S.A., Barcelona 4ta. reimpresión.

BENSIMON, E.M AND I. ORDORIKA (2006): "Mexico's Estímulos: Faculty Compensation Based on Piecework. En Rhoads, R. and C. A. Torres (Eds.) (2006)

BERNASCONI, A. (1999): *Second Generation Reforms in Chile*, IIHE, Primavera 1999, texto 18.

BETTINGER, C. (1989): "Use Corporate Culture to Trigger High Performance". *The Journal of Business Strategy*.

BIGHAM Jr. F. G. (1978): "Promotion: An inseparable Part of the Marketing Effort", *Journal of Marketing for Higher Education*, 1 (2)

BIRNBAUM, R. (2001): *Management Fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass

BIRNBAUM, R. (2003): "The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back" <http://www.usc.edu/dept/chepa/gov/roundtable2003/birnbaum.pdf>

BIRNBAUM, R. (1988): *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*, San Francisco, Jossey Bass.

BLACKBURN, R.T., y P.E. (1973): *Lingenfelter, Assessing Quality in Doctoral Programs: Criteria and Correlates of Excellence*. Ann Arbor, Michigan, Center for the Study of Higher Education.

BLAS ARITIO, F. (1996): *Las funciones sociales de la universidad*. (Un estudio organizacional sobre la universidad). Madrid.

BLAUG, M. Y MORENO, J. L. (1984): *Financiación de la Educación Superior en Europa y España*. Madrid, Siglo XXI.

BOFFO, S. (2004): "Universities and Marketing Mass Communication in Italy". *Higher Education Policy*, December, Volume 17, Number 4 <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v17/n4/full/8300063a.html>

BOGAN, C. & ENGLISH, M. (1994): *Benchmarking for Best Practices: Winning Through Innovative Adaptation*. USA: McGraw Hill.

BOK, D. (2003): *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press

BORON, A. (2006): "Reforming the Reforms: Transformation and Crisis in Latin American and Caribbean Universities". Rhoads, R. and C. A. Torres (Eds.) (2006)

BOSCH, F. y J. Díaz (1988): *La Educación en España*. "Una perspectiva económica", Ariel, Madrid

BOXWELL, R. J. (1995): *Benchmarking para competir con ventaja*. Madrid: McGraw-Hill.

BRAND, W. A. (1994): *Creación del valor la clave de la gestión competitiva: diseño e implementación de una estrategia global*. Madrid: Díaz de Santos.

BRAY, M. (1998): "Financing Higher Education in Asia: Patterns, trends and policies". *International Higher Education*, Otoño 1998.

BRICALL, J. M. (1999): *La Universidad del futuro*. Barcelona: La Vanguardia, 19 de marzo, pag 25.

BRICALL, J. M. (2000): *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Madrid.

BRINT, S. (Ed.) (2002): *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford, California: Stanford University Press

BROCKMAN, J. E. (1997): *Quality Management and Benchmarking in the Information Sector: Results of Recent Research*. (British Library Research and Innovation Report 47). London: Bowker Saur.

BROOKING, A. (1997): *El capital intelectual: el principal activo de las empresas del tercer milenio*. Barcelona. Paidós Empresa. Nº 53

BROWN, JOSEPH D. (1991): "Identifying Benedit Segments Among collage Students" *The Journal of Collage Admisión*,

BROWN, R. (2003): "What future for higher education". *Higher Education Review*, vol. 35, número 3 EEUU.

BRUBAKER, W. (1980): "What to Do With Surplus School Space", *American School & University*, February

BRUGUÉ, Q. y SUBIRATS, J. (2000): Informe España 2000. Madrid: Fundación Encuentro.

BRUNNER J.J. (1993): "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato". En Courard, H. (Ed.), *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.

BRUNNER J.J. (2005): "Transformaciones de la Universidad Pública". *Revista de Sociología, Universidad de Chile*, Nº 19

BRUNNER, J.J. (1988): "Notas para una Toería del Cambio en los Sistemas de Educación Superior". Santiago de Chile: FLACSO, Documento de Trabajo 381

BRUNNER, J.J. AND A. TILLET (2005): "El mercado avanza sobre la educación superior: un Reader dinámico"

BRUNNER, J.J. AND A. TILLET (2005a): "Universities: Conditions for changing organizational culture
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html

BRUNNER, J.J. AND A. TILLET (2006): "Chile". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006). Disponible también en:
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/chilean_higher.html

BRUNNER, J.J. Y MARTINEZ NOGUEIRA, R. (1999): *Evaluación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, FOMECA, 1999

BRUNNER, J.J. (1993): Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato, en Courard, Hernán, editor, Políticas comparadas de educación superior en América Latina, Santiago, FLACSO, 1993.134

BRUNNER, J.J. (1990): Gobierno universitario: elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional, en Cox, Cristian, ed., Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas, Santiago FLACSO, 1990.

BRUNNER; J.J., G. ELACQUA, A. TILLET, J. BONNEFOY, S. GONZÁLEZ, PACHECO P., SALAZAR F. (2005): *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior Chilena*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

BUCHANON, J.M. AND N.E. DEVLETOGLOU (1970): *Academic Anarchy*. New York: Basic Books

BURKE, J. AND ASSOCIATES (2005): “Achieving Accountability in Higher Education”. *Balancing Public, Academic, and Marketplace Demands*. San Francisco: Jossey-Bass

BURKE, J.C. (1985): “Managing campus budgeting in trying times: did practices follow principles?” Albany, Rockefeller Institute.

BUSH, T., (1995): *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 2nd. Rev. ed.

BUSTAMANTE, L. (1998): *La nueva universidad*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

CALVO FERNÁNDEZ, S. (1997): *Factores determinantes de la calidad percibida: Influencia en la decisión de compra, Universidad Complutense de Madrid*, Madrid

CALLEJA, T. (1990): *La Universidad como Empresa: una revolución pendiente*. Madrid: Rialp.

CAMP, R. (1993): *Benchmarking: la búsqueda de las mejores prácticas de la industria que conducen a un desempeño excelente*. México: Panorama.

CAMP, R. (1995): *Business process benchmarking: finding and implementing best practices*. Milwaukee: ASQC Quality Press.

CAMPBELL, A. (1997): *Core competency based strategy*. London: International Thomson Business.

CAMPBELL, A. (1999): "Tailored, not benchmarked: a fresh look at corporate planning". Harvard Business Review. (mar-abril pp. 41- 50).

CAMPBELL, A. (1987): A History of Thought and Practice in Educational Administration. New York: Teachers College Press.

CANO, DANIEL, (1985) *La Educación superior en la Argentina, Buenos Aires,* FLACSO, GEL.

CAÑABATE, A.: *Elementos de una propuesta práctica de sistema de financiación de las Universidades.* En: Economía de la educación (ob. cit.).

CARAÇA, J.; HEITOR, M. y SANTOS F. (1997): "On the Evolution of the University".

CARDEÑA COMA, M. (1998): *La medida y el control de la eficiencia en las universidades.* En: Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Jornadas (25-26 marzo. Aranjuez)

CARNEY, R. J. (1994): "Building an Image...with an Image to Build", *Symposium for the Marketing of Higher Education,* AMA, Chicago, IL.

CARNOY, M. (1999): "The changing world of work in the information age", *New Political Economy,* vol 3, 1, (March)

CASANOVA-CARDIEL, H. (2006): "Mexico". En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

CASTELLS, M. (1993): The informational economy and the international division of labor, en Carnoy et.al., *The new global economy in the information age,* Penn, Pennsylvania U.Press.

CASTELLS, M. (1993): The university system: engine of development in the new world economy, en Ranson, Angela, Khoo Siew Mun y Selvaratnam, Viswanathan, *Improving higher education in developing countries,* Washington, Banco Mundial.

CATHEY, A.; GARVER, M.; FLINT, D. y SCHUMANN D. W. (1995): "Scanning the Higher Education Environment: Strategies Universities are Using to respond to change". *Symposium for the Marketing of Higher Education,* AMA, Chicago, IL.

CENTRE D'INFORMACIÓ I DESENVOLUPAMENT EMPRESARIAL (CIDEM). (1998): *La nueva cultura empresarial, una respuesta a los retos del siglo XXI.* Barcelona

CENTRO DE ESTUDIOS DEL CAMBIO SOCIAL CECS (1997): *Informe España 1996. Una interpretación de su realidad social*. Fundación Encuentro, Madrid.

CESTAU LIZ, D. (2004): El Plan de Marketing: herramienta gerencial. www.mercadeo.com.

CINDA (1992): *Administración universitaria en América Latina: una perspectiva estratégica*. Santiago: CINDA.

CINDA (1999): *Manual de gestión estratégica universitaria: procesos administrativos y financieros*. Santiago: CINDA

CÍRCULO DE PROGRESO (1997): *Infoempleo. Oferta y demanda laboral en España, 1997*. Madrid.

CLARK, B. (1983): *The Higher Education System*, Berkeley: University of California

CLARK, B. (1997): *La Creación de Universidades Emprendedoras en Europa*. “La universidad emprendedora: demandas y respuestas”. Ponencia presentada en el 19º Forum Anual de EAIR, en la Universidad de Warwick, Inglaterra p. 1-14.

CLARK, B. (1998): “Creando Universidades Emprendedoras, caminos para transformar la organización”

CLARK, B. (1998): *Creating entrepreneurial universities: oarganizational pathways of transformation*, Surrey, Pergamon.

CLARK, B. (1987): *The higher education system: academic organization in cross national perspective*, University of California.

CLARK, B. (1995): *Places of inquiry: research and advanced education in modern universities*, Berkeley, University of California.

CLARK, B.R. (1983): *El Sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica*. México D.F.: UAM-Azcapotzalco – Nueva Imagen – Universidad Futura

CLARK, B.R. (2004): *Sustaining Change in Universities*. Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press

CLARK, B.R.: (Ed.) (1987): *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press

CLARK, B. (1991): "The organizational saga in higher education", en Peterson, Marvin W., ed. *Organization and governance in higher education*, Needham Height, Ginn Press.

CLARK, B. R. (1998): "Creating Entrepreneurial Universities". *Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: IAU Press - Pergamon

CLAVER CORTES, E. (1996): "Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo." Civitas. pp. 367-374.

COLLINS, R. (1977): "Functional and Conflict Theories of Education Stratification". En Halsey, A.H. and J. Karabel (Eds.) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press

COLLIS, R. (2002): "New Business Models for Higher Education". En Brint

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1993): *Quality management and quality assurance in European Higher Education: Methods and mechanisms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

COMUNIDAD DE MADRID, (1998): Dirección General de Universidades e Investigación: *Plan de actuaciones para las universidades de Madrid. 1995 - 2004*. Madrid, 1995. LUXÁN, J.Mª de [ed.]: *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.

COMUNIDAD DE MADRID, (1998): Dirección General de Universidades e Investigación: *Estructura del profesorado y del personal de administración y servicios de cinco universidades públicas de Madrid*.

CONCEIÇÃO, P; DURÃO, D et al. (1999): "Contexto de la Universidad" en CINDA (ed.), *Gestión Estratégica Universitaria: procesos administrativos y financieros*, Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Colección Estudios e Informes N° 10, pp.19-50

CONEAU, (1997): *Lineamientos para la evaluación institucional*, Buenos Aires.

CONFERENCIA DE RECTORES EUROPEOS (1998): "Restructuring the University: new technologies for teaching and learning: guidance to Universities on strategy". Geneve: *Association des universités européennes*.

CONGRESO DEL PERÚ. (1998): *La Universidad en el Perú*. Lima: Edición Congreso conocimiento: "un nuevo paradigma empresarial." Dirección y Progreso. núm. 160.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): "Informe sobre financiación de la Universidad", Universidades, VI, 2-46.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996): Secretaría General: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1995): Secretaría General: *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996): *Informe sobre la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio. 2 v. V.2: Cuestionario de recogida de información*. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1997): *Informe sobre los resultados de la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Programa Experimental de Evaluación Institucional de la Calidad del Sistema Universitario (1993-1994)*. Madrid.

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES. (1999): *Autoevaluación Institucional: Manual para instituciones de educación superior*. Lima: Comité Editorial del Consorcio de Universidades.

COOMBS R. (1998): "Toward the development of benchmarking tools for R&D project management". *R & D Management*. vol. 28. núm. 3, pp. 175-186.

COOPER, R. (1998): "Benchmarking New Product Performance: Results of the Best Practices Study". *European Management Journal*. vol. 16. núm. 1, feb. pp. 1-17

CORTADELLAS, J. (2000): *Dirección Estratégica de las Universidades*. Barcelona. (transparencias).

CORTADELLAS, J. y MINDREAU, E. (1999): "Servir a la Sociedad con Calidad" en CINDA (ed.) "Gestión Estratégica Universitaria: procesos administrativos y financieros". Santiago: *Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA*. Colección Estudios e Informes N° 10, pp.51-78.

COSSIO, M. B. (1966): *De su jornada. Fragmentos*, Aguilar, Madrid

COSTA CAMPI, M. (1992): La cooperación entre empresas: una nueva estrategia competitiva. Madrid: Ministerio de Industria, Comercio y Turismo.

COX, C. (1990): ed., Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas, Santiago, FLACSO, 135

CRAINER, S. (1997): *Los 50 mejores libros de gestión empresarial*. Bilbao: Ediciones Deusto.

CRAVENS, D.W (1987): *Strategic marketing*. Illinois: Irwin.

CRAWFORD, G.; HOWARD D. y STEWARD W. S. (1996): “Using Marketing Research for Improved Recruitment and Retention of International Students in Higher Education” *Symposium for the Marketing of Higher Education*, AMA Chicago, IL.

CRUZ AGUILAR, E. (1987): *Lecciones de historia de las universidades*. Cívitas, Madrid.

CRUZ ROCHE, I. (1991): *Fundamentos de Marketing*. Ariel Economía, Madrid.

CRUZ ROCHE, I. (1994): *Fundamentos de Dirección de Marketing*. La Habana: EMPES.

CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995): Folleto de Marketing / MINED. La Habana.

CUTLIP, S.M. (1970): “Advertising Higher Education: The Early Years of Public Relations”, *Collage and University Journal*.

CYD (2005): “La Universidad y la Empresa Española”, *Colección Documentos CYD – 2/2005*, Fundación CYD, Madrid

CHAMPY, J. y HAMMER, M. (1994): “Reingeniería: olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. ¡Casi todo está errado!” Barcelona: Norma.

CHANDLER, A. (1962): *Strategy and structure*. Boston: MIT Press. DAFT, R.L. Y

CHEPS (2001): “Higher Education Reform: Getting the Incentives Right”. <http://www.cpb.nl/nl/pub/cpbreeksen/bijzonder/29/bijz29.pdf>

CHEVALLIER, T. (2004): “Higher Education and Markets in France”. En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.)

DAVIES, J. (2000): “Cultural Change in Universities in the Context of Strategic and Quality Initiatives”.

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Development.1069322397877.pdf

DAVIES, R. (1992): “Improving Process Management in a Customer Driven Business”.

DE BOER, H. (2003): “Who is Afraid of Red, Yellow and Blue? The Colorful World of Management Reforms”. En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.)

DE BOER, H. et al (2002): “Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research”

<http://www.awt.nl/uploads/files/as28.pdf>

DE LA CERDA, J. (1995): Los laberintos del mejoramiento: la búsqueda de la competitividad en la empresa latinoamericana. México: Iberoamericana.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1997): “Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para la evaluación”, Madrid, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, de la UPC.

DE MIGUEL, J. M. (2004): “*El sueño de la Universidad*”, pp. 105-150 en Juan Díez Nicolás, et al. Eds. *Reflexiones sociológicas: Homenaje a José Castillo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

DE MOURA CASTRO, C., Y LEVY, D. (1997): Myth, Reality and Reform: higher education

DE PUELLES BENITEZ (2004): "Historia de la educación en España", 1979, tomo II, pág. 33. *Magisterio*, nº 11641, de 6 de octubre.

DE RIDDER-SYMOENS, H. (Ed.) (1992): *A History of the University in Europe. Universities in the Middle Ages*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, Vol. I.

DE WEERT, E. (2006): “The Netherlands”. En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

DEAL, T. D. (1983): “Higher Schools without Students: Some Thoughts on the Future” *Phi Delta Kappan*, Vol. 9.

DEL RIO GÓMEZ, C. (1993): “La formación para la empresa: escuelas de negocios y universidades de empresa”. *II Encuentro Internacional de Universidades Privadas*. Fundación Universitaria San Pablo CEU, Madrid

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO, Santillana.

DENISON, E. F. (1964): “Measuring the contribution of education (and the residual) to economic growth”, *The Residual Factor and Economic Growth*, París: OCDE

DENNIS, S. y PHILLIPS S. (1991): “Analysis Tools for Neutral Networks”, *Technical Report 207, Department of Computer Science*. University of Queensland.

DEVAL, J. (1996): *Los fines de la educación*. Siglo XXI de España Editores, Madrid.

DE LA FUENTE V., (1984): *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1884-1889

DEVLIN, T. Y B. KNIGHT (1990): *Public Relations and Marketing in Schools*. Longman: Harrow

DÍAZ SÁNCHEZ, R. (1990): *Identidad profesional de los psicólogos en el Estado Español*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Valencia. Dirigida por Ismael Quintanilla Pardo.

DIAZ, J. (2005): *La administración Educativa en España (1812-1939)*, Archivo central del Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

DILL, D. D. (1997): “Higher education markets and public policy”, *Higher Education Policy*, 10, 3/4, 167-185.

DIXON, J. y VOLLMANN, T.E. (1990): *The New Performance Challenge - Measuring Operations for World-class Competition*. Illinois: Business One Irwin.

DOHMEN, D. (2000): “Vouchers for Higher Education. A Practical Approach” http://www.fibs-koeln.de/forum_004.pdf

DOMÍNGUEZ ORTIZ A. Y MERCADER RIBA J. (1972): "La época del Despotismo ilustrado" en la Historia de España y América, dirigida por J. Vicens Vives

DAFT y STEERS (1986)

DRUCKER, P. (1985): *La gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

DRUCKER, P. (1990): *Las nuevas realidades*. México: Hermes.

DRUCKER, P. (1993): *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.

DUCZMAL, W. (2006): *Poland*. En Forest, J.F. and Ph. Altbach

E. JEROME MCCARTHY (1981): *Basic Marketing: A Managerial Approach*. Homewood; Richard D. Irwin.

ECKEL, P.D. AND J. E. KING (2006): "United States". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006). Disponible también en:
http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2004_higher_ed_overview.pdf

ECO, H. (1997): *Cómo se Hace una Tesis*. Barcelona: Editorial Gedisa, 21ª ed.

EDIS EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA: *Los titulados en la Administración y en las empresas españolas*. [Dirección F.J. Navarro Botella]. Education Quarterly, Nº 51 (12): 134-143.

EDVINSSON, L. y MALONE, M. (1998): *El capital intelectual: cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

EHRENBERG, R.G. (Ed.) (2004): *Governing Academia*. Ithaca and London: Cornell University Press.

EHRENBERG, R.G. (2002): *Tuition Rising. Why College Cost so Much*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

EICHER, J. C. Y CHEVAILLIER, T. (1993): "Rethinking the finance of post-compulsory education", *International Journal of Educational Research*, 19, 445-519 elements. Bristol: The Society for Research into Higher Education and Open University

ELTON, L. (1986): "Quality in Higher Education: nature and purpose". *Studies in Higher Education*, 11, 1

ELLIS, R. (1995): *Quality Assurance for University Teaching*. Bristol.

ENDO, J. y HARPEL R.L. (1982): "The Effect of Student – Faculty Interaction on Student's Educational Outcomes". *Research in Higher Education*, 16 (2)

ENGELL, J. AND A. DANGERFIELD (2005): *Saving Higher Education in the Age of Money*. Charlottesville: University of Virginia Press

ESCOFET IBÁÑEZ, A. (1998): *El futuro tecnológico de las aplicaciones de gestión*. En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo.

ESCUADERO ESCORZA, T.; GARCÉS CAMPOS, R. (1996): “Bases para un Plan Estratégico de la Universidad de Zaragoza: encuestas sobre acciones estratégicas”. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, España.

ETZKOWITZ, H., A. WEBSTER, AND P. HEALEY (1998): *Capitalizing Knowledge. New Intersections of Industry and Academia*. New York: State University of New York Press

EUROPEAN FOUNDATION POR QUALITY MANAGEMENT (EFQM) (1995): *Self-Assessment. Guidelines for Public Sector: Education*. Bruselas.

EVERET HALE, E. (1999): “Harvard”, *Outlook*, February 27

FÄGERLIND, I. AND G. STRÖMQVIST (Eds.) (2004): *Reforming Higher Education in Nordic Countries*. Paris: International Institute for Educational Planning

FAIRWEATHER, J. S. (1988): *Entrepreneurship and Higher Education. Lessons for Colleges, Universities, and Industry*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6, Washington, DC, ASHE.

FELDMAN, KENNETH A. (1998): *Differentiation and diversity in higher education systems*, en *Higher Education Handbook of theory and research*, Volume XIII, Bronx, NY, Agathon Press, 1998

FELT, U. (2002): “University Autonomy in Europe: Changing Paradigms In Higher Education Policy”. http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf

FERBER, ROBERT Y VERDOORN, P.J. (1962): *Reserch Methods in Economics and Bussines*. New Cork: McMillan.

FERTIG M.: *The practice of marketing in schools s/r*.

FIGUERA GAZO, P.: *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Tesis doctoral [Directores: Sebastián Rodríguez Espinal; Benito Echevarría Samanes].

FIGUEROLA, J. (1970): “Naturaleza y Método de la Acción Política en la Empresa”. *Financieros*. Santiago: CINDA.

FINNIGAN, J. P. (1997): *Guía de benchmarking empresarial: técnicas esenciales para la nueva economía competitiva-cooperativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

FITZ-ENZ, J. E. (1995): *Benchmarking staff: ventajas competitivas y servicios al cliente*. Bilbao: Ed. Deusto.

FJORTOFT, N. (1998): "Enhancing Organizational Effectiveness: the importance of culture type and mission agreement". *High Education*. vol. 27: pp. 429-447

FOLGER, J. (1984): Editor's Notes. En J. Folger (Ed.), *Financial Incentives for Academic Quality, New Directions for Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass. for Strategic Advantage Conference". ICM Marketing Ltd. London.

FOREST, J. F.; ALTBACH P. H. (Eds.): *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, Vol. 18

FRANCISCO AGUILAR PIÑAL (1967): *Introducción y selección de textos*. Ed. Magisterio Español, Madrid 1967; Los comienzos de la crisis universitaria en España: antología de textos del siglo XVIII.

FRANK, R.H. (1999): "Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market?" http://inequality.cornell.edu/publications/working_papers/RobertFrank1.pdf
http://www.futuresproject.org/publications/Collision_Course.pdf Futures Project (2005) "Correcting Course: How We Can Restore the Ideals of Public Higher Education in a Market-Driven Era

FREUD, S. (1916): *Lecciones Introductorias al Psicoanálisis*. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

FUKUYAMA, F. (1993): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

FUKUYAMA, F. (1996): *Confianza (Trust)*. Buenos Aires: Atlántida.

FUNCIÓN Y FILOSOFÍA DEL MARKETING (2004). www.ricoveritripod.com.

FUNDACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD (FUNDIBQ). (2000): *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión de la Calidad: interpretación del modelo a la Educación y Formación*. Madrid

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA: "Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria". Jornadas (25-26 marzo.1998. Aranjuez). Organizadas por: Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid;

GALIANO RABAGO, L.; ELEJABEITIA TAVERA, C.: *Sistema estadístico para el seguimiento de los flujos entre el sistema educativo y el mundo del trabajo* Tesis doctoral [Directores: L. Gumpert Castillo; A. Valero García].

GARCÍA CHAVES, J. R. (1995): *Burocracia y eficacia: Tendencias normativas y aplicativas en el ámbito universitario*. III Curso sobre régimen de las universidades públicas. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. (1995): *Los titulados superiores en el mercado de trabajo*. Tesis doctoral Universidad Complutense. Madrid.

GARCÍA DE FANELLI, A. M (2006): "Argentina". En Forest, J.F. and Ph. Altbach

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2005): *Universidad, Organización e Incentivos*. Buenos Aires: Fundación OSDE

GARCÍA DE FANELLI., A. M. (1999): "The funding of higher education in Argentina", *International Higher Education*, invierno.

GARCÍA DE FANELLI., A. M. (1998): *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias.

GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1988): *Cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.

GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1994): *Cultura empresarial y capacidad directiva*.

GARCÍA FALCÓN, J. y ÁLAMO VERA, F. R. (1998): "El proceso estratégico en las universidades." Cuadernos IRC. Vol. 0 (Septiembre 1998): 51-76 pp.

GARCÍA VÁZQUEZ, J. M. (1997): *Educación universitaria y mundo laboral*. Madrid: Universidad Complutense. Departamento de Análisis y Planificación.

GARRIDO, FERNANDO: "¡Pobres Jesuitas! Origen, doctrinas, máximas, privilegios y vicisitudes de la Compañía de Jesús desde su fundación hasta nuestros días, seguida de la Monita Secreta, o Instrucciones ocultas de los jesuitas, por primera vez publicadas en castellano"; segunda edición; Madrid: Imprenta, Calle de Mendizabal, núm. 22, 1881

GARVIN, D. A. (1980): "The Economics of University Behavior". *New York: Academic Press*

GARY L. L. Y KOTLER P. (1983): *Marketing Decision Making: A Model Building Approach*. New York: 2da Edición, Harper & Row.

GEARHART, D. (1995): *The Capital Campaign in Higher Education: A Practical Guide for College and University Advancement*, Washington, DC, National Association of College and University Business Officers.

GEIGER, R. (2002): *The Competition for High-Ability Students: Universities in a Key Marketplace*. En Brint

GEIGER, R. (2004): *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, California: Stanford University Press

GETZ, M.; SIEGFRIED J. J. (1991): "Costs and Productivity in American Colleges and Universities". En Clotfelter, C. T., R. G. Eherenberg, M. Getz, and J.J. Siegfried, *Economic Challenges in Higher Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

GEUS, A. (1999): "La planificación como aprendizaje" en *Harvard Business Review*, Ediciones Deusto, p.58-73.

GHOSHAL, S. (1998): *El nuevo papel de la iniciativa individual en la empresa: una innovadora y fundamental aportación al management del futuro*. Barcelona, Paidós Empresa 59.

GIBBONS, M. (1998): "Higher Education Relevance in the 21st Century"

GIBBONS, M., (1997): en *The Economist*, 4 de octubre de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20442088~menuPK:282405~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

GIBSON D. Y W. HATHERELL (1997): "Reflections on Stability and Change in Australian Higher Education" en Shopham, J. y G. Hasman Australia Future University University of New England Press.

GIBSON, R. (1997): *Rethinking the future: rethinking business, principles, competition, control & complexity, leadership, markets and the world*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited.

GIL ESTALLO, M. A. (2001): *Empresa Virtual de la idea a la acción*. Madrid: ESIC. p 95-96

GIMBER, X. (1998): *El Enfoque Estratégico de la Empresa: Principios y Esquemas Básicos*. España: Deusto, S.A. p 29-36

GIMENO PERELLÓ, J. (1995): *Guía bibliográfica y documental para el estudio de la enseñanza superior*. En: Revista General de Información y Documentación, 5, 1 (1995) 233-251

GINER DE LOS RIOS, F. (1902): Edición de Teresa Rodríguez de Lecea (1991), *Escritos sobre la Universidad Española*. Espasa Calpe, Madrid.

GINES MORA, J. (2000): "Lifelong learning policies in Spanish universities: the market inside a public system", *European Journal of Education*, 35.

GINÉS MORA, J. (2006) "Spain". En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

GINÉS MORA, J. y NUGENT, M. (1996): *Búsqueda de nuevos recursos para las universidades europeas: el ejemplo americano de captación de fondos*. En: Jornadas de Gerencia Universitaria, vol. 15, pp. 73-85.

GINÉS MORA, J.; E. VILLARREAL, (2001): "Breaking Down Structural Barriers to Innovation in Traditional Universities". En OECD, Higher Education Management, Vol. 13, No. 2.

GINES-MORA, J. (2000): "University Governance: Balancing Autonomy and Efficiency". Ponencia en el Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las Universidades, Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

GODET, M. (1995): *De la anticipación a la acción: manual de perspectiva y estrategia*.

GOEDEGEBUURE, L. (1993): Higher Education Policy: an International Comparative Perspective. Oxford: Pergamon Press Ltd.

GOEDEGEBUURE, L. y KAISER, F. (1993): *Higher Education Policy: an International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

GOH, S.y RICHARDS, G. (1997): "Benchmarking the Learning Capability of Organizations", *European Management Journal*, VOL.15, Nº 5, p. 575-583.

GOLD, M. y ALEXANDER, M. (1994): *Corporate-level strategy*. New York: John Wiley.

GOLDRATT, E.M. (1993): *La meta: un proceso de mejora continua*. Madrid: Diaz de Santos

GOLEMAN, D. (1999): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- GOLEMAN, D.** (1999): *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Barcelona:
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.** (1995): *La función de la biblioteca en la Educación Superior. Estudio aplicado a la Biblioteca Universitaria de Murcia*. Tesis doctoral Universidad de Murcia. Murcia.
- GRAD, H.; HERNÁNDEZ, J. M.; SANZ, M. T.** (1994): *La evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Madrid: una experiencia piloto*. En: Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos. Jornadas de la AEDE (3ª.1994. Barcelona)
- GRANDE y ABASCAL** (1989): *Métodos Multivariantes para la Investigación Comercial*. Ariel Economía, Barcelona.
- GRANT, R.** (1997): *Dirección Estratégica: conceptos, técnicas y aplicaciones*.
- GRAO, JULIO; APODACA, PEDRO M.** (1995): *Herramientas para la gestión del sistema público univesitario: Evaluación institucional y planificación estratégica*. En: Oroval, Esteve (ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Asociación de Economía de la Educación (AEDE); Civitas, 1995
- GRAY, L.** (1991): *Marketing Education*. Open University Press: Buckingham.
- GREEN, S.** (1986). "Organizational Culture and Strategy." London Business School.
- GROS, B.; ROMANÍA, T.** (1995): *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. (Textos docentes. Universitat de Barcelona; 32). Barcelona: Universitat.
- GUMPORT, P.** (2000): "Academia Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives". Higher Education 39
<http://www.stanford.edu/~gumport/publications/Gumport2000ARHigherEdRestructuring.pdf>
- GUMPORT, P. AND B. SPORN** (1999): *Institutional Adaptation: Demands for Management Reform and University Administration*. National Center for Postsecondary Improvement, Stanford University
http://www.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-07_adaptation.pdf
- HAMEL, G. y PRAHALAD, C.K.** (1999): *Competiendo por el futuro: estrategias para crear los mercados del mañana*. Barcelona: Ariel, 2da. Reimpresión.
- HAMEL, G. y PRAHALAD, C.P.** (1990): "La capacidad esencial de la empresa". *Harvard Business Review*. (may-jun.) p. 67 y ss.
-

HARDING, A. (1995): "Financing Higher Education: An Assessment of Income-contingent Loan Options and Repayment Patterns Over the Life Cycle", *Education Economics* 3(2).

HARDY, et al. (1983): "Strategy Formulation in the University Setting". *Review of Higher Education*, vol. 4, p. 413.

HARE, P.G. Y LUGACHYOV, M (1997): Edimburgo, Centre for Economic Reform and Transformation, Discussion Paper 97/17.

HARRINGTON, J. (1995): *High Performance Benchmarking: 20 Steps to Success*. USA: McGraw Hill.

HARRISON, R. (1972): "Understanding your organization's character." *Harvard Business Review*. (mayo-junio): pp. 119-128.

HARVARD BUSINESS SCHOOL. (1998): *Harvard business review on knowledge*

HAX, A. y MAJLUF, N. (1997): *Estrategias para el Liderazgo Competitivo: de la visión a los resultados*. Buenos Aires: Granica.

HAYEK, F.A. (1980): "Individualism and Economic Order". *Chicago and London: The University of Chicago Press*

HAZELKORN, E. (2005): "University Research Management". *Developing Research in New Institutions*. Paris: OECD

HEARN, J. C. Y GRISWOLD, C. P. (1994): *State-Level Innovation in U.S. Postsecondary Education, Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 2, 161-190.

HENKEL, M. "Academic Values and the University as Corporate Enterprise", *Higher Education Quarterly*, N° 51 (12): 134-143

HERMIDA DE BLAS F. (1996): "Macías Picabea y el problema del regeneracionismo español", *Revista El Basilisco*, número 21, páginas 41-42. Oviedo.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (1996): *Información presupuestaria del sistema universitario público de España: año 1994 a 1996*. Jaén: Universidad de Jaén, 1996.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J. (1996): *La financiación del sistema universitario público español*. En: XV Jornadas de Gerencia Universitaria: Modelos de Financiación,

Evaluación y Mejora de la Calidad de la Gestión de los Servicios. Cádiz, 26-29 noviembre 1996.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.; VALVERDE PEÑA, F. (1998): *La participación del usuario en la financiación de la enseñanza pública universitaria: especial referencia a Andalucía*. Jaén: Universidad de Jaén.

HERNÁNDEZ, J. (1996): La financiación del sistema universitario público español, ponencia presentada en la XV Jornadas de Gerencia Universitaria, Cádiz, Noviembre.

HÖLTTÄ, S. (1997): The Finnish Higher Education Funding System in A Comparative Perspective, ponencia presentada en el 19th EAIR Annual Forum, The University of Warwick, Agosto.

HUETE, L M. y DEBAIG, M. (1995): *Hacia un nuevo paradigma de gestión: por qué algunas empresas rompen sus mercados y se convierten en formidables competidores*. Madrid: McGraw-Hill.

IBAR ALBIÑANA, M.G. (1995): "Criterios de evaluación básicos para la planificación de la reforma educativa". En: Oroval OROVAL PLANAS, Esteve (ed.): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Asociación de Economía de la Educación (AEDE); Civitas.

ICED (1987): *La Reforma Universitaria. Evaluación e informe*, Madrid, Consejo de Universidades.

ICHEFAP (2006): The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project – Web Site
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/index.html>

ILUNDÁIN, J. (1997): *Factores de cambio en el entorno: algunas orientaciones para la empresa*. Madrid: ESIC (Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing).

IMAI, M. (1992): *Kaizen: La clave de la ventaja competitiva japonesa*. México: CECSA.

IMAI, M. (1998): *Cómo implementar el Kaizén en el sitio de trabajo (Gemba)*. Madrid: Díaz de Santos.

INE (2003-2004): *Estadística de la Enseñanza Universitaria, curso 2003-2004. Padrón Municipal. Cifras oficiales de población a 1 de enero 2004*.

INEM (1995): *El Mercado laboral de los titulados universitarios. Formación complementaria y salidas profesionales*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo, 1995.

INSTITUTO ÁREA DE INVESTIGACIÓN (2003): "Imagen de la Universidad Española", elaborado para la Universidad Europea de Madrid.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT (1987): "La reforma universitaria española. Evaluación e informe", Consejo de Universidades interpretación del modelo a la Educación y Formación. Madrid.

JACINTO DE VEGA DOMÍNGUEZ (2000): "Universidades e instituciones académicas en la Europa ilustrada. Un referente para el caso español", Universidad de Salamanca [en "Las universidades hispánicas: de la Monarquía de los Austrias al Centralismo Liberal", Salamanca]

JACKSON, N. (2000): "Benchmarking Educational Processes and Outcomes", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

JACKSON, N. (ed.) (1998): *Pilot studies in benchmarking assessment practice*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.

JACKSON, N. y LUND, H. (2000a): "Introduction to Benchmarking", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

JACKSON, N. y LUND, H. (2000b): "Benchmarking for Higher Education: Taking Stock", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

JAMES, C. R. Y I. M. JAMIESON (1993): "Client, customer, consumers or citizens: whats in a name?" en James C. R., D. Payne, I. M. Jamieson y A. Loxley *Management Accountability* Bath: University of Bath.

JARRILLO, J. C. (1992): *Dirección estratégica*. Madrid: McGraw-Hil Interamericana de Javier Vergara.

JESSOP, B (1993): *Towards the schumpeterian workforce state, Studies in political economy*, 1993.

JIMÉNEZ, A. (1971): *Historia de la Universidad Española*. Alianza Editorial, Madrid.

- JOHNSTONE** (2005): “Higher Educational Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans”
http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/Publications/publications_HED_Accessibility_Viability_Student_Loans.pdf
- JOHNSTONE, B.** (1998): “Worldwide Reforms in the Financing and Management of Higher Education” (revised 2001)
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/textForSite/HEdFinandAccess.pdf>
- JOHNSTONE, B.** (2003): “Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective”
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/textForSite/HEdFinandAccess.pdf>
- JOHNSTONE, B.** (2004): “Cost-Sharing and Equity in Higher Education: Implications of Income Contingent Loans”. En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.)
- JOHNSTONE, B.**, (1998): Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos en las reformas en el mundo, Banco Mundial, 1998.
<http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/textForSite/ReformsFinManHEdWorld.pdf>
- JONES, D.R.** (1992): “Privatization”. En Clark, B.R. and G. Neave (Eds.), Encyclopedia of Higher Education. Oxford: Pergamon Press
- JONGBLOED, B.** (2004): “Funding Higher Education: Options, Trade-offs and Dilemmas”. Fulbright Brainstorms 2004 – New Trends in Higher Education
http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/15_BenJongbloed.pdf
- JONGBLOED, B.** (2004): “Regulation and Competition in Higher Education”. En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.) (2004)
- JONGBLOED, B. AND J. KOELMAN** (2000): “Vouchers for Higher Education? A Survey of the Literature” Journal of Business Strategy. (March-April 1989).
<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engart00vouchers.pdf>
- JUNG, C.G** (1989): Contribución a los símbolos. Amorrortu, Buenos Aires
- KAISER, A.** (1995): *Guía práctica de benchmarking*. Madrid: Díaz de Santos.
-

KAISER, F., H. VOSENSTEYN, AND J. KOELMAN (Eds.) (2002): “Public Funding of Higher Education: a Comparative Study of Funding Mechanisms in Ten Countries” <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/engreport02publicfunding.pdf>

KALPAZIDOU SCHMIDT, E. (2006): “Higher Education in Scandinavia”. En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

KAPLAN, R. S. y NORTON, D. P. (1997): *Cuadro de mando integral*. (The balanced scorecard). Barcelona: Gestión.

KARLOF, B. (1993): *Benchmarking*. Chichester: John Wiley and sons.

KARLOF, B. (1996): *Benchmarking Workbook: How to Apply Benchmarking - With Examples and Ready Made Forms*. Chichester: John Wiley and sons. Reimpresión.

KARLOF, B. (1995): *Benchmarking: A Signpost to Excellence in Quality and Productivity*. Chichester: John Wiley and sons. Reimpresión.

KAST, F. y ROSENZWEIG, J. (1985): *Administración en Organizaciones: un enfoque de sistemas*. México: Mc GrawHill.

KEALEY, T. (1996): *The economic laws of scientific research*, Londres, Macmillan Press.

KEATING, M.S. AND D.A. SHAND (1998): *Public Management Reform and Economic and Social Development*. Paris: OECD

KEHM, B. M. (2006): “Germany”. En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

KELLER, G. (1983): “Academy Strategy: The Management Revolution in American Higher Education”. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

KELLS, H. (1997): “Procesos de Autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación Superior”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

KENT, R., (1999): “Reform in Mexican Higher Education: an overview of the 1990s”, IIHE; Primavera 1999, texto 17.

KERR, C. (2002): “Shock Wave II: An Introduction to the Twenty-First Century”. En Brint

KERR, C. (1987): "A critical age in the university world: accumulated heritage versus modern imperatives", *European Journal of Education*, 22, No. 2.

KIRP, D. (2003): *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line*. The Marketing of Higher Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

KOTLER, P. (1977): "From States Obsesión to Marketing Effectiveness", *Harvard Business Review*, Noviembre-Diciembre 1977, pp. 65-67

KOTLER, P. (1986): *The Principles of Marketing*. Prentice-Hall: Englewood.

KOTLER, P. (1991): *Dirección de Marketing: Análisis, Planificación, Gestión y Control*. 7ma edición, Reproducción del MES.

KOTLER, P. Y AMSTRONG, G. (1996): *Mercadotecnia*. México: 6ta Edición, Prentice May Hispanoamérica, S.S.

KOTLER, P. Y ROBERTO, E. (2003): *L.Marketing Social*. Villa Clara: Díaz de Santos, S.A.

KOTLER, Ph. y FOX, K. F. A. (1995): *Strategic Marketing for Educational Institutions*. New Jersey, USA. Prentice-Hall, Inc.

KOTLER, P.(1991): *Marketing Management*. Englewood Cliff: Prentice Hall. 1991

KOTTER, P.H. (1995): *Cultura de empresa y rentabilidad*. Madrid: Díaz de Santos.

KROTSCH, P.: "Organización, gobierno y evaluación universitaria, en A".
La nueva economía competitiva-cooperativa. México: Prentice Hal Hispanoamericana.

LAGE GONZÁLEZ, J. (1998): "La universidad, referente tecnológico imprescindible de un grupo empresarial". En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo.

LAPORTE, J. (1998): Prólogo, en Jaime Porta y Manuel Lladonosa, eds., *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

LATTMANN, C. y GARCÍA ECHEVARRÍA, S. (1992): *Management de los Recursos Humanos en la Empresa*. Madrid: Díaz de Santos.

LAWRENCE, P. R. y LORSCH, J. W. (1997): *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Homewood: Irwin.

- LAYZELL, D. T.; CARUTHERS, J. K.** (1995): "Performance Funding at the State Level: Trends and Prospects", ponencia presentada en la Annual Meeting of The Association for the Study of Higher Education, Orlando, Florida.
- LE GOFF, J.** (1986): *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa
- LEONARD-BARTON, D.** (1995): *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
- LESLIE, D. D.** (1996): "Strategic governance: the wrong questions", The review of higher education.
- LESOURNE, J.** (1993): *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000*, Barcelona, Gedisa.
- LESSEM, R.** (1992): *Gestión de la cultura corporativa*. Madrid: Díaz de Santos.
- LEVIDOW, L.** (2001): "Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies" <http://eserver.org/clogic/4-1/levidow.html>
- LEVIN, R.** (2003): *The work of the University*. University Press. London.
- LEWIS, B. y C., A.** (1995): "The Evolution of Benchmarking as a Computer Performance Evaluation Technique". *MIS Quarterly*. vol. 9. núm. 1 (mar. 1995). pp. 7-16.
- LINCOLN, I. Y WALKER, A.** (1993): "Increasing Investment in Higher Education: the Role of a Graduate Tax, Education Economics" 1 (3).
- LINDBLOM, C. E.** (1977): "Politics and Markets. The World's Political-Economic Systems". New York: Basic Books
- LINDBLOM, C.E.** (2001): "The Market System". New Haven and London: Yale University Press
- LOCKWOOD, G. y DAVIES, J.** (1995): *Universities the Management Challenge*. Windsor: Society for Research into Higher Education and Open University Press. Reimpresión.
- LOMABRDI, J.** (2005): "Managing Universities. An Eclectic Bibliography on Universities" <http://thecenter.ufl.edu/edu05bib.html>

LÓPEZ SEGRERA Y A. MALDONADO (Coords.) (2002): “Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un Análisis Crítico”. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura

LÓPEZ, C. L (1998): *Nuevas tendencias y procedimientos de evaluación e innovación*. En: Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Jornadas (25-26 marzo.1998. Aranjuez)

LÓPEZ, R. (1997): *Administración y Gobernabilidad en las instituciones de educación superior en México*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1997.

LORING, P. (1995): “El control de gestión estratégico: la gestión por actividades”. México: Alfaomega.

LORSCH, J. W. (1985): “Managing culture.” California Management Review (1985-1986 num. 2): pp.95-109

LUND, H. (2000): "Some Approaches to Administrative Benchmarking", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), Benchmarking for Higher Education. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

LYALL, C. AND K. R. SELL (2006): “The True Genius of America at Risk. Are We Losing our Public Universities to De Facto Privatization?” American Council on Education Praeger Series on Higher Education

MAASSEN, P. (2003): “Shifts in Governance Arrangements: An Interpretation of the Introduction of New Management Structures in Higher Education”. En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.)

MANES, J. M.(1997): Marketing para Instituciones Educativas. Ed. Granica.

MARCELLÁN, F. (2005): “La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación”, *Diploma de Postgrado de Alta Dirección*, Fundación Rafael Calvo. Madrid.

MARCH, J. AND J.P. OLSEN (1987): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen: Universitetsforlaget

MARGINSON, S. (1997): “Competition in higher education: intended and unintended effects” en AITEA Queensland Branch 12 TH Annual Conference, Surfer Paradise, 22-23 de mayo, Australia.

MARGINSON, S. (1999): "The Enterprise University comes to Australia", in AARE (ed), Global Issues and Local Effects: The Challenge for Educational Reform., AARE <http://www.aare.edu.au/99pap/mar99470.htm>

MARGINSON, S. (2004): "Australian Higher Education: National and Global Markets".

MARGINSON, S. (2004): "Competition and Markets in Higher Education: a 'Glonacal' Analysis". Policy Futures in Education, Volume 2, Number 2, 2004 http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=2_Marginson_PFIE_2_2_web&id=145.99.142.153

MARGINSON, S. (2004): "National and Global Competition in Higher Education". The Australian Educational Researcher, Volume 31, Number 2 <http://www.aare.edu.au/aer/online/40020b.pdf>

MARGINSON, S. (2006): "Australia". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006)

MARQUIZ, C. (1994): Evaluación universitaria en el Mercosur, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 1994.

MARROU, H. I. (1976): *Historia de la Educación en la Antigüedad*, EDUBEA, Buenos Aires.

MARTINEZ CABALLERO, M. E. (2000): *Estrategia de Marketing de las Universidades Privadas en España*. Tesis Doctoral dirigida por SANTESMASES MESTRE M. Universidad de Alcalá, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Alcalá de Henares.

MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1994): Educación y empresa: hacia un nuevo compromiso, Revista Empresa, No. 102.

MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1994): El papel de la evaluación en los procesos de crecimiento interno de la facultad, en Mena, M., ed., Evaluación de la calidad en la universidad, Bs.As., Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

MARTÍNEZ NOGUEIRA, R. (1993): Manual para la formulación de diagnósticos organizacionales, FORGES.

MASSY, W. (2004): "Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency?" En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.)

MASSY, W. (2005): "Academic Audit for Accountability and Improvement". En Burke, J. and Associates.

MASSY, W. F. Y HULFACTOR, MICHAEL C. (1993): Optimizing Allocation Strategy. En P. G. Altbach y D. B. Johnstone (Eds.). "The Funding of Higher Education". International Perspectives, New York, Garland.

MASTEN, S.E. (2000): Commitment and political governance: why universities, like legislatures, are not organized as firms, University of Michigan Business School, draft.

MCKEOWN, M. P. Y LAYZELL, D. T. (1986): State Funding Formulas for higher education: trends and issues, *Journal of Education Finance*, 19, 3, 319-346.

MEADE, D. (1996): "El profesor de calidad". Ponencia en el *Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad: Sección II: Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior*. ICE de la UPV/EHU. Bilbao, 23-25 de octubre.

MEEK, V. L. (2003): "Governance and Management of Australian Higher Education: Enemies Within and Without". En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.)

MELLER, P. (2004): "La Universidad y el Mercado" (versión preliminar) <http://www.cea-uchile.cl/pags/seminarios/papers/universidad.pdf>

MENA, M. (1994): Evaluación de la calidad en la universidad, Bs.As., Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 1994.

METCALF, H. (1997): *Class and Higher Education: the participation of young people from lower social classes*, CIHE, London. México: Alfaomega.

MICHAVILA, F. (1999): "Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica", en *Universitat: Estratègies per avançar*. Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

MICHAVILA, F. (2000): "Descentralización y estructuras innovadoras: una experiencia de la Universitat Politècnica de Catalunya". Ponencia en el Seminario Internacional sobre gobierno y gestión de las Universidades. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

MICHAVILA, F. (2000): "Llibre blanc sobre descentralització i estructura organizativa de la UPC". Barcelona: Servicio de Información, Imagen y Publicaciones de la UPC.

MICHAVILA, F.: "Calidad y evaluación de las Instituciones Universitarias". *La Universidad del siglo XXI... (ob.cit.)*19-34.

MICHAVILA, F. (1998): *Algunas consecuencias de la evaluación*. En: Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Jornadas (25-26 marzo. Aranjuez).

MICHAVILA, F.; CALVO, B.: *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis, 1998.

MICHAVILA, F.; TABATONI, P.(1997): "Alternativas de mejora y evaluación institucional". Ponencia presentada en la *Jornada Internacional Universidad y Calidad: Valores, estrategias y gestión de la calidad en la Universidad*. Universidad Ramon Llull, Barcelona (9 de mayo).

MIGNONE, E. F. (1997): *Política y universidad: el estado legislador*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

MIGUEL, M. (1994): *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior*. En: II Congreso sobre reforma de los planes estudio y calidad universitaria, docencia, investigación y gestión. Cádiz.

MILLÁN VÁZQUEZ DE LA TORRE, M. G. (1995): *Modelos econométricos de demanda de educación superior y empleo de los universitarios andaluces*. Tesis doctoral Universidad de Córdoba. [Director José María Caridad Ocerín].

MINDREAU, E. (1984): "La Universidad del Pacífico: su estructura organizativa". Documento de trabajo. Lima: Departamento Académico de Administración, Universidad del Pacífico.

MINDREAU, E. (1991): *Plan Estratégico de Sistemas*. Universidad del Pacífico. Lima.

MINDREAU, E. (1992): *La Gestión Universitaria*. Tesis de MA, Escuela de Postgrado de la Universidad del Pacífico-Lima.

MINDREAU, E. (1993): *Método para Definir Estrategias Básicas para la Gestión Universitaria*. Trabajo presentado en el IX Curso Interamericano sobre Gestión y Administración Universitaria. Québec.

MINDREAU SILVA, J. E. (2000): *Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en Universidades*, Tesis Doctoral dirigida por el Dr. José María Viedma, Barcelona, UPC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1982): Historia de la Educación en España", tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (España) (1998): *El acceso a la Universidad desde las enseñanzas medias: Información*. Madrid

MINTZBERG, H. (1991): Mintzberg y la Dirección. Madrid: Díaz de Santos.

MINTZBERG, H. (1994): The rise and fall of strategic planning. Hemel Hempstead:

MINTZBERG, H. (1995): La estructuración de las organizaciones. Barcelona: Ariel,

MINTZBERG, H. (1998): Strategy safari: a guided tour through the wilds of

MINTZBERG, H. y QUINN, J. B. (1993): El proceso estratégico. México: Prentice-Hal International.

MINTZBERG, H., (1994): The rise and fall of strategic planning, NY, Free Press.

MOLTO CARBONELL, M. L. (1992): *Análisis de la discriminación de la mujer en el mercado de trabajo académico*. Tesis doctoral leída Universidad de Valencia [Director Ezequiel Uriel Jiménez].

MOLLIS, M. (2006) "Latin American Identities in Transition: A Diagnosis of Argentine and Brazilian Universities". Rhoads, R. and C. A. Torres (Eds.)

MONCADA, A. (1971): Administración universitaria: introducción sistemática a la enseñanza superior. Madrid.

MONTserrat GARROCHO, J. (1997): *La financiación de la universidad: desafíos y soluciones*.

MORA, J. G. (1997a): "Cualificación y empleo tras la educación postobligatoria", ICE, Revista de Economía, 764, 129-145.

MORA, J. G. (1997b): *Financiación y diversificación de la educación superior, ponencia presentada en las Jornadas de Reflexión: Retos presentes y futuros de la Universidad*, Consejo de Universidades e IVIE, Valencia, Septiembre.

MORA, J. G. (1997c): *Market trends in Spanish higher education*, *Higher Education Policy*, 10, 3/4, 187-198.

MORA, J. G. (1997d): *Quality assessment in Spain: an on-going process*, Higher Education Management, 9, 1, 59-70.

MORA, J. G. Y NUGENT, M. (1998): *Seeking new resources for European universities: the example of fund-raising in the U.S.*, European Journal of Education, 33, 1. En prensa.

MORA, J. G. Y VILLARREAL, E. (1995): *New financial relationships between the administration and universities: the Valencian case*, Higher Education Management, 7, 3, 297-307.

MORA, J. G. Y VILLARREAL, E. (1996): *Financing for quality: a new deal in Spanish higher education*, Higher Education Policy, 9, 2, 175-188.

MORA, J. G. (1998): *La mejora de la información*. En: Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Jornadas (25-26 marzo.1998. Aranjuez).

MORA, J.G. (1998): *Indicadores de gestión y rendimiento: instrumentos de calidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

MORENO BECERRA, J. L.: *La organización y la financiación de la educación superior en la OCDE: evolución reciente y tendencia futura*. En: Economía de la educación (ob. cit.).

MORGAN, R. (2000): "Benchmarking the Learning Environment", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), Benchmarking for Higher Education. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

MORIN, E.: Sobre la reforma de la universidad, en Jaime Porta y Manuel

MORRIS, L. J. y LICOLN D. (1994): "Creating an Image Campaign for a Statewide System of Higher Education" *Symposium for the Marketing of Higher Education*, AMA, Chicago, IL

MOSCANI, R. (2006): "Italy". En Forest, J.F. and Ph. Altbach.

MUNICIO, P. (1998): Evaluación de la calidad de la educación superior: un modelo de autoevaluación institucional.

MUÑOZ-SECA, B. y RIVEROLA, J. (1997): "Gestión del conocimiento: inventario y diagnóstico del conocimiento; la generación del conocimiento; implantando la mejora competitiva a través del conocimiento". Barcelona: Folio. Estudios y Ediciones IESE.

- MUSSELIN, C.** (2006): "France". En Forest, J.F. and Ph. Altbach
- NAGEL, G. S.** (1981): "How Can I Improve the Image of the College?", *Community College Review*, Summer
- NAVARRO LATORRE, J.** (1996): "Hace doscientos años. Estado actual de los problemas históricos del motín de Esquilache". Madrid, Instituto de Estudios Madrileños.
- NEAVE, G.** (1988): "Universidad y Reconstrucción". Buletin de la Asociación Internacional de Universidades. París, vol. 2, núm. 2, abril.
- NEAVE, G.** (2004): "Higher Education Policy as Orthodoxy: Being One Tale of Doxological Drift, Political Intention and Changing Circumstances".
- NEAVE, G.** (2004): "Mr Prometheus – unbound, shackled or released on parole? Being certain Adumbrations on the Marvellously Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe". Fulbright Brainstorms 2004 – New Trends In Higher Education http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/09_GuyNeave.pdf
- NEAVE, G. AND VAN VUGHT, F. A.** (1994): Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change. Oxford: IAU Press - Pergamon
- NERLOVE, M.** (1975): Some Problems in the Use of Income-contingent Loans for the Finance of Higher Education, *Journal of Political Economy*, 83 (1).
- NEW CORK** (1985): The Free Press, División de McMill.
- NEWMAN, F., COUTURIER, L., SCURRY J.** (2004): The Future of Higher Education. Rethoric, Reality, and the Risks of the Markets. San Francisco: Jossey-Bass
- NICHOLSON, P. A.** (1999): "Higher Education in the Year 2030", *Futures*, vol. 30, 7
- NIETO, A.:** *Estudio sobre el profesorado universitario, analizando sus categorías: catedráticos, agregados, adjuntos, PNN, datos estadísticos y situación actual.*
- NORTON, D.** (2005): "Understanding the Process of Economic Change". Princeton: Princeton University Press
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. AND GIBBONS, M.** (2001): Re-Thinking Science, Knowledge and the Public in an Era of Uncertainty. Cambridge, Oxford and Malden: Polity Press

NUEVO MODELO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERO (2004): Libro Sistema y Subsistemas. Capítulo 4. CD-ROM.

O'CONNELL, B y BIGHAM F. G. (1995): "Relationship Marketing: a new way of doing business in higher education", Symposium for the Marketing of Higher Education, AMA, Chicago IL.

O'CONNELL, B. (1995): "Promoting to Women: It's not What You Think" Symposium for the Marketing of Higher Education, AMA, Chicago IL.

OCDE (1990): Financing Higher Education: Current Patterns, Paris, OCDE.

OCDE (1996): Education at a glance. Paris, OCDE.

OCDE (2001): Higher Education Management, Vol. 13, No. 2

OCDE (2003): Governance of Public Research. Paris: OECD

OCDE (2004): "On the Edge". *Securing a Sustainable Future for Higher Education*. <http://www.oecd.org/dataoecd/10/63/33642717.pdf>

OGILVIE, T. (1994): "Perdidos en el espacio: factores críticos del benchmarking". Harvard Deusto Business Review, N° 64, vol. 6/94, p. 64-66.

OHMAE, K. (1997): "La mente del estratega: el triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios". Madrid: McGraw-Hil/ Interamericana de España.

OLLERO, T. A. (1996): "La hora de la Universidad Española", *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, nº3, Madrid

OROVAL PLANAS, E. (ed.) (1995): *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: Asociación de Economía de la Educación (AEDE); Civitas.

ORTIGA, E. (1981): El mensaje y los fundamentos económicos del marketing. ed. ESIC.

OSBORNE, D. Y P. PLASTRIK (2003): Herramientas para Transformar el Gobierno. Barcelona: Paidós

OSBORNE, D. Y T. GAEBLER (1997): La Reinención el Gobierno. Barcelona: Paidós

- OSGOOD, C y TANNENBAUM** (1955): "The principle of cognitive in the prediction of attitude change" *Psychology Review*, 62, pp. 42-55.
- OTAZU URRA, J. M.** (1995): *Paro, empleo y subempleo de los titulados universitarios en España*. Tesis doctoral Universidad Complutense. [Director Amando de Miguel Rodríguez]. Madrid.
- OTAZU URRA, J. M.** (1995): *Paro, empleo y subempleo de los titulados universitarios en España*. Tesis doctoral Universidad Complutense. [Director Amando de Miguel Rodríguez]. Madrid.
- PARDEY, D.** (1991): *Marketing for Schools* Kogan Page: London Sevier, R. A.: "Image is everything" <http://www.stamats.com/whitepapers/papers/whitepaper1>
- PARK, N.** (2006): "Korea". En Forest, J.F. and Ph. Altbach
- PARNELL, D.** (1990): "Dateline 2000: The New Higher Education Agenda Marketing", *American Association of Community and Junior Colleges*, Washington, D.C.
- PASTOR NARVIÓN, S.** (2005): "Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las Titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior", Fundación Universidad Empresa, Madrid.
- PATAKI, B. N., BÁRKÁNYI, M.; KOCZKA, T.** (1998): "Observations on benchmarking in Hungary". *European Management Journal*. vol. 16. núm. 4 pp. 485-493.
- PAVÓN DE PAULA, M. A.** (1998): *Hacia un sistema informatizado integral de la gestión universitaria*. En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo
- PAVÓN MOROTE, J.** (2005): "La integración de la Formación Continua, la Extensión Universitaria y la Formación de Postgrado", Postgrado en Alta Dirección de Universidades, Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria, febrero, Madrid.
- PEREZ DE LA BLANCA CAPILLA, N.** (1998): *Las tecnologías de la información como instrumento de integración y dinamización de la universidad*. En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo
- PEREZ LINDO, A.** (1993): *Teoría y evaluación de la educación superior*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social.

PÉREZ Y VALVERDE, J. J.: "Evaluación de los sistemas educativos en los niveles universitarios". En: Oroval (ob.cit.)

PESET, M. y PESET L. (1974): "La Universidad Española (siglos XVIII y XIX: Despotismo Ilustrado y Revolución Liberal". Editorial Taurus, Madrid.

PETERS, T. (1992): La gerencia liberadora. Buenos Aires: Atlántida.

PETERSON, M. W., (2000): *Organization and governance in higher education.*

PETIGREW y WHIPP, (1991)

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA (2004): www.ricoveritripod.com.01/05

POLO SABAU, J. R. (1997): *El régimen jurídico de las universidades privadas.* Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

POLLITT, CH. AND G. BOUCKAERT (2000): *Public Management Reform. A Comparative Analysis.* Oxford: Oxford University Press

PORTA, J. (1998): Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional, en Jaime Porta y Manuel Lladonosa, eds., *La universidad en el cambio de siglo,* Madrid, Alianza.

PORTER, M. (1982): *Estrategia Competitiva: técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia.* México: CECSA.

PORTER, M. (1987): *Ventaja Competitiva: Creación y sostenimiento de un desempeño superior.* México: CECSA.

PORTER, M. E. (1980): *Competitive Strategy: Techniques for analyzing Industries and Competitors.* New Cork: The Free Press, División de McMill.

POZO RUIZ, A. (2006): página web de la Universidad de Sevilla, www.personal.us.es/alporu

PRATT CANET, J. M. (1993): *Benchmarking: cómo aprender de las empresas.* Barcelona: ODE Gestión y Planificación Integral.

PRATT CANET, J. M. (1996): *Benchmarking: un método para aprender de las mejores.*

PUELLES PÉREZ, J. A. y PUELLES GALLO, M. (2003): “Marcas de Distribuidor: Más de treinta años de un proceso dinámico e imparabte”, *Distribución y Consumo*, número 69. Madrid

PUELLES, J. A. y SERRA, T., (1993): “Análisis de las marcas de la distribución en el mercado de la alimentación”: *Temas actuales de Marketing. V Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*. Sevilla.

PUIGGRÓS Y C.P.KROTSCH, (1994): editores, Universidad y evaluación: estado del debate, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, 1994.

PUYOL ANTOLÍN, R. (1997): *La Universidad del siglo XXI*. Conferencia pronunciada el 2 de febrero de 1997 en el Club Siglo XXI. Madrid: Universidad Complutense.

PUYOL, R. (2000): *La Universidad será diferente o no será*. Madrid: ABC del 14 de febrero, p.22.

QUIGLEY, J. V. (1996): *Visión: Cómo la desarrollan los líderes, la comparten y la sustentan*. Bogotá: McGraw-Hill.

QUINTANILLA, M. A. (1993): “Oferta Universitaria y Demanda Social”, *La Reforma de las Titulaciones Universitarias y su Incidencia en el Mundo de la Empresa*, Fundación Universidad Empresa, Madrid.

QUINTANILLA, M. A. (1998): El reto de la calidad de las universidades, en Jaime Porta y Manuel Lladonosa, eds., *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

QUINTANILLA, M. A. (1995): *Nuevas ideas para la Universidad*. En: Jornadas sobre La Universidad del siglo XXI y su impacto social. Las Palmas de Gran Canaria.

QUINTÁS, G. (1996): (ed.): *Reforma y evaluación de la universidad*. Madrid.

RAINES, J.P. AND C. G. LEATHERS (2003): *The Economic Institutions of Higher Education. Economic Theories of University Behavior*. Cheltenham, UK: Edward Elgar

RANSON, A., KHOO SIEW M. Y SELVARATNAM, V. (1993): *Improving higher education in developing countries*, Washington, Banco Mundial.

RAO A. R. y MONROE K. B. (1989): “The effect of Price, Brand Name and Store Name on buyers’ perceptions of Product Quality. An integrative review”, *Jornal of Marketing Research*, Vol. XXVI, agosto.

RAPPAPORT, D., BENAVENTE Y P. MELLER J. M. (2004): “Rankings de universidades chilenas según los ingresos de sus titulados”. Banco Central de Chile, Documentos de Trabajo, N° 306
<http://www.bcentral.cl/esp/estpub/estudios/dtbc/pdf/dtbc306.pdf>

REDMAN, N. (1990): “Benchmarking to support a vision. Proceeding of Benchmarking”.

REICH, R. (1991): The working of nations, NY, Knopf. Rémond, R., “Les missions de l’Université”, Projet, No. 205, marzo- junio.

REY GARCÍA, A. (1998): “Cómo gestionar la calidad en las universidades: el modelo europeo de excelencia universitaria”. Madrid, Club de Gestión de la Calidad.

RHOADES, G. (2003): “Democracy and Capitalism, Academic Style: Governance in Contemporary Higher Education”
<http://www.usc.edu/dept/chepa/gov/roundtable2003/rhoades.pdf>

RHOADES, G. (1998): “Market models, managerial institutions and managed professionals”, International Higher Education.

RHOADS, R. AND C. A. TORRES (Eds.) (2006): The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas. Stanford, California: Stanford University Press

ROBBINS, S.P. (1983): Organization Theory: The Structure and Design of Organizations. New Jersey: Prentice Hal Inc.

ROBINS, S.P. (1984): Management: Concepts and Practices. Englewood Cliffs, N.J.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1996): "Evaluación institucional y Planificación universitaria". *Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad*. Madrid, 31 de enero a 3 de febrero. UCM, Proyecto Rueca, Asociación para la Evaluación de la Calidad.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994): "Panorama actual de la evaluación de la calidad en los sistemas universitarios europeos. Ponencia". *II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudios y Calidad Universitaria: Docencia, Investigación y Gestión*. Universidad de Cádiz, (24-26 de mayo).

RODRIGUEZ POSE, A. (1996): “Educación superior, Mercado de trabajo y crecimiento económico en una España dispar”. *Revista del Instituto de Estudios Económicos, La hora de la Universidad Española*, nº 3

RODRIGUEZ SAIZ, L. (1993): “La financiación de la enseñanza superior en España. Perspectiva de las Universidades Privadas”, *Jornada 5ª Enseñanza Superior: financiación y empleo. Un enfoque responsable*. Madrid

RODRIGUEZ SANZ, L.E. y BEZARES P. (2000): “Las universidades hispánicas: de la Monarquía de los Austrias al centralismo liberal”; V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas, Salamanca 1998. Universidad de Salamanca y Junta de Castilla y León.

RODRIGUEZ, I.; GUBERN M.; CANTOS M. (1997): “La decencia de Marketing en la Universidad no Presencial”, IX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing, Murcia.

RODRIGUEZ, LAURA (1973): "El motín de Madrid de 1766", *Revista de Occidente* 12, pp. 22-49

RODRÍGUEZ, S. (1997): *La evaluación institucional en España: análisis y planteamiento de futuro, ponencia presentada en las Jornadas de Reflexión: Retos presentes y futuros de la Universidad*, Consejo de Universidades e IVIE, Valencia, Septiembre.

ROMER, P.M (1994): “The origins of endogenous World” *Journal of Economic perspectives*”.

ROSA, M. J. AND AMARAL A. (2005): “A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model” <http://www.fup.pt/admin/cipes/docs/eventos/Rosa&Amaral.pdf>

ROSEMBERG, N. (2002): “Knowledge and Innovation for Economic Development: Should Universities Be Economic Institutions”.

ROSNAY de, J. (1975) : *Le macroscope: vers une vision globale*. París: Éditions du Seuil.

ROTHSCHILD, M. AND WHITE L. (2003): “The University in the Marketplace: Some Insights and Puzzles”. En Belfield, C.R. and H. M. Levin

RÜEGG, W. (1994): *Historia de la Universidad en Europa*, Walter Rüegg (ed.). Bilbao, Universidad del País Vasco.

RÜEGG, W. (Ed.) (2004): "A History of the University in Europe". Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1980-1945). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, Vol. III

RUIZ BERRIO, J. (1996): *La educación en los tiempos modernos*. Textos y Documentos, Actas Editorial, Madrid.

RUIZ OLABUENAGA, J. (1995): Sociología de las organizaciones. Bilbao:Universidad de Deusto, serie Ciencias Sociales Nº 14.

RUSELL, J. (1993): Evaluación de la calidad con el benchmarking. México: Panorama.

RYAN, P. (2002): "The British Training Market" <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/07-03-03-RYA.pdf>

SADLAK J. Y ALTBACH, P. G (1997): Higher Education at the Turn of the Century: Structure, Issues and Trends, Paris, Unesco, Garland Publishing, INc, New York.

SALERNO, C. (2004): "Rapid Expansion and Extensive Deregulation: The Development of Markets for Higher Education in the Netherlands". Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.)

SALMINEN, A. (2003): "New Public Management and Finnish Public Sector Organisations: The Case of Universities". En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.)

SALTER, MALCOLM S. Y WEINHOLD, WOLF A. (1997): Diversification through acquisition: Strategies for creating Economic Value. New Cork: The Free Press. McMill.

SALLENAVE, J. (1985). Gerencia y planeación estratégica. Bogotá: Norma.

SAN SEGUNDO, M^a. J. (1997a): *Diversification and Decentralization in Spain*, Higher Education Management.

SAN SEGUNDO, M^a. J. (1997b): *Préstamos para estudiantes universitarios. Una propuesta para España*, Universidad Carlos III, Getafe, Madrid.

SAN SEGUNDO, M^a. J. (1997c): Préstamos y Becas para estudiantes universitarios. España versus la OCDE, en Selva, C. y otros. (comp.), Universidad de Castilla-La Mancha.

SAN SEGUNDO, M^a J. (2006D): Universidad Carlos III de Madrid *La INANCIACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES*

SAN SEGUNDO, M^a J. (1996): *¿Son rentables los estudios en España?*, en La desigualdad de recursos, Igualdad, vol. 6, Fundación Argentaria-Visor.

SANTOS, F (1996): “The Organization and Management of Universities”, Msc Thesis, Instituto Superior de Economía e Gestão, Technical University of Lisboa.

SANYAL, B. C. (1995): *Innovations in University Management. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO Publishing, International Institute for Educational Planning.

SANYAL, BIKAS C., MARTIN, M. Y DANTONI, S. (1998): “Gestión Institucional de la educación superior: problemas, tendencias y experiencias internacionales”, Cuaderno del taller IIPE-SPU.

SASSEN, S (1994): *The global city*, NY, Princeton University Press, 1991. Schuster, J.H., Smith, D.G., Corak, K.A., y Yamada, M.M. *Strategic governance: how to make big decisions better*, Phoenix, American Council of Education.

SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Editorial Ariel, Madrid

SCHEIN, E. (1988): “La cultura empresarial y el liderazgo”. Barcelona: Plaza y Janés.

SCHEIN, E. (1999): “The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense about Culture Change”. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHOENBERGER, E. (1997): *The cultural crisis of the Firm*. Oxford: Blackwell.

SCHOFIELD, A. (ed.) (1998): *Benchmarking in Higher Education: an International Review*" (abril 1998). London: Commonwealth Higher Education Management Service.

SCHUGURENSKY, D. (2006): “The Political Economy of Higher Education in the Time of Global Markets”. Rhoads, R. and C. A. Torres (Eds.)

SELDIN, P y SCHUSTER, F.E. (1985): *Human Resource Management*. Reston, Va: Reston Publishing.

SELDIN, P. (1988): *Evaluating and Developing Administrative Performance: a Practical Guide for Academic Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.

SENGE, P. [et al.] (1995): La quinta disciplina en la práctica: estrategias y heramientas para construir una organización abierta al aprendizaje, la organización inteligente. Barcelona: Granica.

SENGE, P. M. (1993): La quinta disciplina: el arte de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica.

SENNETT, R. (2000): “La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Barcelona: Anagrama.

SERRANO GÓMEZ, F (1994): Temas de Introducción al Marketing. Madrid: ESIC.

SEVIER, R. A.: “Shits and Nudges”

SEVIER, R. A.: “Those Important Things”
<http://www.stamats.com/whitepapers/papers/whitepaper2>

SEVIER, R. A.: “What Students Say”
<http://www.stamats.com/whitepapers/papers/whitepaper2>

SHATTOCK, M. (2003): Managing Successful Universities. Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education & Open University Pres

SHATTOCK, M. (2006): “United Kingdom”. En Forest, J.F. and Ph. Altbach

SHENKMAN, M. (1996): “The strategic heart: using the new science to lead growing organizations”. Westport, Conn: Quorum.

SILVER, P. (1983): “Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice”

SLAUGHTER, S. AND G. RHOADES (2004): “Academic Capitalism and The New Economy”. Markets, State, and Higher Education. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press

SLAUGHTER, S. AND L. LESLIE (1997): Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore and London: The Johns Hopkins University

SLAUTER, S. Y LESLIE, LARRY L. (1997): “Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university”, Baltimore, John Hopkins University Press.

SLYWOTZKY, A.J. (1997): “La migración del valor de la empresa: cómo evitar la desvalorización de la empresa anticipándose a las estrategias de la competencia”. Barcelona: Paidós Empresa Nº 51.

SMARTT, S. (1984): Linking Program Reviews to the Budget, en J. Folger (Ed.), Financial Incentives for Academic Quality, New Directions for Higher Education, San Francisco, Jossey-Bass.

SMITH, A. (1776, 1976): The Wealth of Nations. Chicago: University of Chicago Press

SOLÀ B, F. (1998): “Calidad al servicio de la sociedad. Planificación estratégica y calidad en la Universitat Politècnica de Catalunya”. Cuadernos IRC. Nº 0, septiembre: pp. 3-18.

SOLÁ, F. y CORTADELLAS, J. (1997): "El sistema de calidad de la Universitat Politècnica de Catalunya". Seminario de formación: "Gestión Estratégica Universitaria: procesos administrativos y financieros" de CINDA. Guayaquil.

SOLÉ PARELLADA, F. (2002): “El diseño de las universidades a través de su historia”

SOLÉ PARELLADA, F. (2005): “El Cambio en la universidad”

SOLÉ, F (2000): *Espai, Organització i Universitat. La universitat tecnópolis. Una visió espacial de la organització de la universitat.* Ponencia presentada en la Jornada de Debate sobre el Modelo de la Organización Global de la UPC. Barcelona.

SOLÉ, F. (1999): Introducción a la política industrial y tecnológica en Europa. Barcelona: Ediciones UPC, Tomo I.

SOMMER, J. (1995): “The Academy in Crises”, Oakland, The Independent Institute.

SPENDOLINI, M. J. (1992): Benchmarking Book. New York: AMACOM.

SPORN, B. (2003): “Convergence or Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe” <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/FFFP0305.pdf>

STADTMAN, B. (1992): “United States”. En Clark, B.R. and G. Neave (Eds.) Encyclopedia of Higher Education. Oxford: Pergamon Press

STANTON, ETZEL Y WALKER.(1996): “Fundamentos de Marketing”. Madrid: 10ma Edición, McGraw-Hill, 1996.

STEERS, R.M. (1986): *Organizations: A micro/Macro Approach*, Glenview-Illinois: Scot, Foresman & Company.

STEINER, G.A. (1983): *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*. México: CECSA.

STERNE, D. "Core competences the key to corporate advantage." *Multinational Business* (num. 3): pp. 102-119.

STEWART, T. A. (1997): "Intellectual capital". New York: Doubleday.

STINCHCOMBE, A. (1990): *Information and organizations*, Berkeley, University of California Press, 1990.

STONICH, PAUL J.(1997): *Zero-Base Planning and Budgeting: Improved Cost Control and Resource Allocation*. Homewood Ill.: Dow-Jones.1977

STREBEL, P. (1992): "Puntos de quiebre: cómo los gerentes explotan los cambios radicales en los negocios". Boston: Harvard Business School Press.

TABATONI, P.; BARBLAN, A. (1996): *Dialogue virtuel sur le management stratégique dans l'Université*.

TADJUDIN, M. K. (2006): "Indonesia". En Forest, J.F. and Ph. Altbach

TANNOCK, J. y JACKSON, N. (2000): "Benchmarking to Improve Departmental Systems for Managing Quality and Standards", en Jackson, N. y Lund. H. (ed.), *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into de Higher Education & Open University Press.

TAPSCOTT, D. [et al]. (1995): "Cambio de paradigmas empresariales". Bogotá: McGraw-Hill.

TARDÍO PATO, J. A (1993): *La configuración jurídico-administrativa de las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral Universidad de Alicante [director Ramón Martín Mateo]. Alicante.

TAYLOR, M. G. (1991): *New Financial Models*, *Higher Education Management*, 3, 3, 203-213.

TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*, Editorial Anaya, Madrid

TEETER, D. J. Y LOZIER, G. G. (Eds.) (1993): Pursuit of Quality in Higher Education: case Studies in Total Quality Management, New Directions for Institutional Research, San Francisco, Jossey-Bass.

TEICHLER, U. (1996) The changing nature of higher education in Western Europe, Higher Education Policy, 9, 2, 89-111.

TEIXEIRA, P., B (2004): Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.)

TEIXEIRA, P., B. JONGBLOED, D. DILL AND A. AMARAL (Eds.) (2004): Markets in Higher Education. Rethoric or Reality? Dodrecht: Kluwer Academic Publishing

TEIXEIRA, P. B., JONGBLOED, B., AMARAL A. AND DILL D. (2004): "Introduction". En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral

TEIXEIRA, P. B., M.J. ROSA AND A. AMARAL (2004): "Is there a Higher Education Market in Portugal?"

TEJEDOR, F.J. (1994): Evaluación Institucional, en Mena, M., ed., Evaluación de la calidad en la universidad, Bs.As., Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

TERENZINI, P. T (1996): "Rediscovering roots: public policy and higher education research", The Review of Higher Education.

THE ECONOMIST (2005): "Free degrees to fly", *The Economist Special Report Higher Education*.

THELEN, JOHN (2004): "A History of American Higher Education". Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press

THÉVENET, M. (1993) : La culture d'entreprise. Paris: Presses Universitaires de France.

THÉVENET, M. Auditoría empresarial. Madrid, Diaz de Santos S.A. 1992.

THORN, K., L. HOLM-NIELSEN, AND J.S. JEPPESEN (2004): "Approaches to Results-Based Funding in Tertiary Education: Identifying Finance Reform Options for Chile" http://www.bcentral.cl/esp/estpub/articulos/jel_y/467.htm

THRIFT, N. (1987): "The fixers: the urban geography of international commercial capital, en Henderson, J., ed. Global restructuring and territorial development, Londres, Sage.

TIERNEY, W. G. (1998): editor, "The responsive university: restructuring for high performance", Baltimore, John Hopkins University Press, 1998. Tjeldvoll, Arild, "The idea of service university, International Higher Education.

TIERNEY, W.G. (Ed.) (2004): Competing, Conceptions of Academic Governance. Negotiating the Perfect Storm. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press

TILAK, J.B.G. (1993): "Privatization in Higher Education". En Morsy, Z. and Ph. Altbach (Eds.) Higher Education in International Perspective. Towards the 21st Century. New York: Advent Books

TILAK, J.B.G. (2004): "Are We Marching Towards Laissez-faireism in Higher Education Development?"

<http://www.unesco.org/iau/conferences/SaoPaulo/confsaopaulo7.rtf>

TOBELEM, A. (1993): Sistema de análisis y desarrollo de la capacidad institucional, LATPS, Banco Mundial.

TOMLINSON-KEASEY, C. (2002): "Becoming Digital: The Challenges of Weaving Technology throughout Higher Education".

TONO T. H. (1973): "Administración universitaria: aspectos fundamentales sobre la administración académica universitaria." CID p.25.

TROUT J. Y A. RIES (1994): "Las 22 leyes inmutables del marketing" Mc Graw-Hill España

TROW, M. (1987): "The Analysis of Status". En Clark, B.R.

TROW, M. (1996): "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective"

http://gspp.berkeley.edu/people/faculty/emeritus/trustdos.MAT_finalnew.pdf

TUCKER, F. Z., S.; CAMP, R. (1987): "How to Measure Yourself Against the Best." Harvard Business Review. vol. 87 (Jan-Feb).

TUNNERMANN, C. (1996): La educación superior en el umbral del Siglo XXI, Caracas, UNESCO-CRESALC.

TURRO I VICENS, J. (1995): *Experiencias innovadoras en las universidades españolas*. En: *XIII Jornadas de Gerencia Universitaria: La gerencia en la toma de decisiones*. Universidad de Castilla - La Mancha. Ciudad Real: Universidad de Castilla - La Mancha.

TZU, S. (1998). "El arte de la guerra. Madrid: Fundamentos".

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*, Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid.

UNESCO. (1995): "Principios para el Cambio y Desarrollo en la Enseñanza Superior".

UNESCO (1995): *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París, 1995

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (1997): *Jornadas sobre análisis y reforma de las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid.

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (1994): *Programa de Mejora de la Calidad* <http://www.uc3m.es/uc3m/gral/IG/CALIDAD>

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1994): Biblioteca. Departamento de Análisis y Planificación: *La biblioteca de la Universidad Complutense en el Libro Blanco: proyecto de encuesta para usuarios*. En: Revista General de Información y Documentación, 4, 2.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1996) Biblioteca: *La Biblioteca de Humanidades de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM: Planificación estratégica de una biblioteca de facultad*. Madrid: BUC, (Documentos de Trabajo).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1998): Departamento de Análisis y Planificación: *Tesoro de Educación Superior*. Madrid (Documentos de Trabajo).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1995). Departamento de Análisis y Planificación: *Apunte bibliográfico y documental sobre educación superior y política universitaria*. Madrid: DAP.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1994): Departamento de Análisis y Planificación *La documentación como instrumento de trabajo para el análisis y la planificación de la universidad*. Madrid.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1996): *I Jornada Complutense sobre evaluación de Planes de estudio* Madrid.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE (1998): Departamento de análisis y planificación: *Planificación: Teorías y Evaluaciones Empíricas. Bibliografía*. Madrid.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE (1998): Departamento de análisis y planificación: *Jornadas sobre Planificación Estratégica*. (San Lorenzo del Escorial). Madrid.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1996): Gabinet Tècnic de Programació i Estudis: *Els sistemes de taxes acadèmiques i beques a Europa. Los sistemas de tasas académicas y becas de Europa*. (Documentos de estudio nº 12/95). Barcelona: Publicacions UB.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. (1996): Gabinet Tècnic de Programació i Estudis: *Estudio del sistema de precios universitarios: análisis comparado por comunidades autónomas curso 1996-97*. (Documentos de estudio GTPE). Barcelona. Universitat.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1997): Gabinet Tècnic de Programació i Estudis: *Estudio de la oferta de plazas de enseñanza superior: análisis para los países de la Unión Europea y algunos países de la OCDE*. (Documentos de estudio GTPE; 1/97). Barcelona.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA: *Plan de Calidad*
<http://www.ub.es/govern/qualitat>

UNIVERSIDAD DE LEÓN: *Programa Institucional de Calidad*
<http://www.unileon.es/rec/calidad>

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: *Programa Institucional de Calidad*
<http://gugu.usal.es/qualitas>

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID: *Programa Institucional de Calidad*
<http://www.uva.es/calidad>

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: *Evaluación y Control de la Docencia*
<http://wzar.unizar.es/dof/comisiones/control.html>

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE (1998): (Argentina), Secretaría General de Planeamiento: *Evaluación y propuestas de mejoramiento de la calidad*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (1998): *Contrato programa para una universidad tecnológica catalana de calidad al servicio de la sociedad*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UPC.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA: *Planificación. Calidad*
<http://www.upc.es/ainfo/catala/info/dosframe.htm>

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (1995): *Qualitat al servei de la societat*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UPC.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (1998): *Universidad: Estrategias para avanzar*. Seminario Internacional sobre dirección estratégica y calidad de las universidades. Barcelona: Servei de Publicacions.

UNIVERSITARIA. VALLADOLID (1998): La Gestión universitaria: desafíos y oportunidades. XVI Jornadas de Gerencia, 11 y 12 de marzo.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA (1998). Dirección Estratégica y

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA. (1997). *Contracte-programa Generalitat de Catalunya-UPC. Per una universitat tecnológica catalana de qualitat al servei de la societat*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA. (1998). Planificació estratègica.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA. (1999). Planificació estratègica.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA. (1999). *Universitat: estratègies per avançar*. Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA. (2000): Planificació estratègica.

UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUNYA (2000): Seminario Internacional

UNIVERSITAT DE BARCELONA (1999): Les Funcions i el Govern de les Universitats

VALCARCEL CASES, M (1994): *La calidad total universitaria: papel del Consejo Social*. Córdoba: Universidad.

VALLS, A. (1995): Guía práctica del benchmarking: cómo lograr el liderazgo en su empresa o unidad de negocio. Barcelona: Gestión 2000.

VAN RAVENS, J. (1995): The Franchise Model, Tertiary Education and Management, 1, 1, 81-90.

VAN VUGHT, F. A. (1993): Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publishers.

VARELA, R. (1989): "Perspectiva empresarial en la educación universitaria". Perspectivas Empresariales pp. 13-46.

VÁZQUEZ CASIELLES R. y J.A. TRES PALACIOS GUTIÉRREZ (1994): *Marketing: Estrategias y Aplicaciones Sectoriales*, Cívitas, Madrid

VEBLEN, T. (1993): The Higher Learning in America. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers

VEDDER, R. (2004): Going Broke by Degree. Why College Cost Too Much. Washington, D.C.: The AEI Press
Vossensteyn, H. (2004) "Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance"
<http://www.nasfaa.org/annualpubs/journal/Vol34n1/Vossensteyn.pdf>

VEGA-FAJARDO BELINCHÓN (1998): *El control financiero y de legalidad de las universidades: Problemas contables y áreas de riesgo*. En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo.

VIEDMA, J. M. (1992): La excelencia empresarial: un estudio del caso español con conclusiones aplicables a las empresas latinoamericanas. Madrid: McGraw Hill.

VIEDMA, J. M. (1996): Benchmarking estratégico global. Barcelona: Apuntes.

VIEDMA, J. M. (1997): Benchmarking estratégico global para medir e incrementar la competitividad de las empresas. Barcelona: V & A. Benchmarking. Apuntes.

VILLALTA, J. M. (1998): "Dirección y Planificación Estratégica en la Universidad Politècnica de Catalunya" en Universidad: Estrategias para avanzar. Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.

VILLALTA, J. M. (1999): "La Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la UPC: un foro para la innovación de la política y la gestión universitaria". Cuadernos IRC. Nº 1, abril, pp.69-81.

VILLARREAL, E (1996): *Eficacia del sistema universitario y mecanismos competitivos de financiación: la financiación como instrumento de planificación en un sistema descentralizado*. En: Economía de la educación: temas de estudio e investigación. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VILLEGAS PERIÑÁN, E. (1998): *Fiscalización de los ingresos y de la tesorería de las universidades públicas*. En: XVI Jornadas de Gerencia Universitaria. Valladolid, 11-12 marzo.

WARNER, D. y PALFREYMAN, E. (1996): Higher Education Management: the key

WASHBURN, J. (2005): University Inc. The Corporate Corruption of Higher Education. New York: Basic Books

WATSON, G. H. (1995): Benchmarking estratégico: aprenda a medir el funcionamiento

WATSON, G. H. (1997): Manual de benchmarking: adaptación de las mejores prácticas para la mejora de resultados. Madrid: TPG Hoshin.

WEAVER, G. y WEAVER, J. (1989): The University and Revolution. Englewood Cliffs: Prentice-Hal.

WEBB, B. & SAYER R. (1998): "Benchmarking Small Companies on the Internet." International Journal of Strategic Management-Long Range Planning. vol. 31. num. 6. pp. 815-827.

WEBER, MAX (1964): Economía y Sociedad, Vol. 1. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. México

WEBER, MAX (1978): Economy and Society, Vols. I and II. Berkeley: University of California Press

WEICK, K. (1976): "Educational organizations as loosely coupled systems". Administrative Science Quarterly, vol.21, marzo.

WEICK, K. E. (1986): "Organizational culture as a source of high reliability." California

WELLINS, R.; DIXON, G. R. (1994): Inside teams: how 20 world-class organizations

WHITE D. E. Y D. A. GRIFFITH (1997): "Combining corporate and marketing strategy for global competitiveness" en Marketing Intelligence & Planning, 15/4.

- WILGOREN, J.** (2001): "Schools Are Now Marketers Where Choice Is Taking Hold" The New York Times, April 20.
- WILKINS, A. L.** (1988): "Efficient Cultures: Exploring the Relationships Between Culture and Organizational Performance." *Administrative Science Quarterly*. vol. 28. pp. 468-481
- WILLIAMS, G.** (1992): *Changing Patterns of Finance in Higher Education*, Buckingham, UK, SRHE
- WILLIAMS, G.** (1993): "Total Quality Management: Panacea or Placebo? Higher Education
- WILLIAMS, G.** (2004): "The Higher Education Market in the United Kingdom". En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral
- WINSTON** (2003): "Toward a Theory of Tuition: Prices, Peer Wages, and Competition in Higher Education" <http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-65.pdf>
- WINSTON, G.** (1999): "Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education". En Belfield, C.R. and H. M. Levin
- WINSTON, G.** (2000): "The Positional Arms Race in Higher Education" <http://www.williams.edu:803/Mellon/DPs/DP-54.pdf>
- WINSTON, G.** (2000a) "Economic Stratification and Hierarchy among U.S. Colleges and Universities" <http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-58.pdf>
- WOOD, L.** (2001): "Business schools have to rely on more than reputation to meet the needs of companies and corporate universities" *Financial Times*, Mar. 2
- WOOT DE, P.** (1999): "Managing Strategic Change in the University" en *Universidad: Estrategias para avanzar. Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades*. Barcelona: Servei d'Informació, Imatge i Publicacions de la UPC.
- WORLD BANK**, (2002): *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* (Washington DC, The World Bank, 2002).
- YONEZAWA, A.** (2006): "Japan". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006)
- ZAIRI, M.** (1994): *Practical benchmarking: the complete guide*. London: Chapman & Hal.

ZAIRI, M. (1998): “Benchmarking for best practice: continuous learning through sustainable innovation”.

ZEMSKY, R. M. (2005): “The Dog that Doesn’t Bark: Why Markets Neither Limit Prices nor Promote Educational Quality”. En Burke, J. and Associates (2005)

ZORRILLA, S. y TORRES, M. (1989): Guía para Elaborar la Tesis. México:



Anexo 1





Nº de entrevista

--	--	--

(5-7)

E/2999

(1-4)

IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Cuestionario “padres de alumnos de 1º o 2º de Bachillerato”

/ 1 / (8)

Buenos días/tardes. Me llamo _____ y trabajo en TNS Area. Estamos realizando un estudio sobre **la imagen que tiene actualmente la universidad española** y nos interesaría conocer su opinión. Nos gustaría contar con su colaboración sincera, contestando al presente cuestionario. Sus opiniones serán absolutamente **anónimas y confidenciales**. ¿Le gustaría participar? La entrevista durará unos 40 minutos y al final de la entrevista le daremos un pequeño obsequio por su colaboración.

1. RECLUTAMIENTO Y CUOTAS

P.A **ANOTAR CIUDAD / MUNICIPIO.**

	(9)	
Madrid	1	→ CUOTA
Sevilla	2	→ CUOTA
Coruña	3	→ CUOTA

P.B ¿Tiene Vd. algún hijo/a que ingresara en la universidad el próximo año o en el año 2007?

	(10)	
Sí, en el año 2006	1	→ CUOTA
Sí, en el año 2007	2	→ CUOTA
No	3	→ FIN DE ENTREVISTA
No contesta	9	→ FIN DE ENTREVISTA

P.C **ANOTAR SEXO DEL ENTREVISTADO.**

	(11)	
Hombre	1	→ CUOTA
Mujer	2	→ CUOTA

P.D ¿Qué edad tiene Vd.? /_/_/ (12-13)

P.E ¿Cuál de las siguientes universidades españolas conoce Vd. aunque sólo sea por referencia de terceros? **LEER UNIVERSIDADES SEGÚN LA CIUDAD DONDE SE HACE LA ENTREVISTA Y ANOTAR LAS QUE CONOCE.**

(14-42)	Madrid	Sevilla	Coruña
Universidad Complutense de Madrid..... (P)	01	01	01
Universidad Politécnica de Madrid..... (P)	02	02	02
Universidad Autónoma de Madrid (P)	03	03	03
Universidad Alcalá de Henares (P)	04	04	04
Universidad Carlos III de Madrid..... (P)	05	05	05
Universidad Juan Carlos I de Madrid..... (P)	06	06	06
Universidad Europea de Madrid (L)	07	07	07
Universidad Alfonso X El Sabio (L)	08	08	08
ICADE / ICAI (también conocida por la Universidad de Comillas)..... (R)	09	09	09
CEU (R)	10	10	10
Universidad Camilo José Cela..... (L)	11	11	11
Universidad Francisco de Vitoria (L)	12	12	12
Universidad Antonio de Nebrija (L)	13	13	13
Universidad Pablo Olavide (P)		14	
Universidad de Sevilla (P)		15	
CEU (Sevilla)..... (R)		16	
Universidad de La Coruña (P)			17

FIN DE ENTREVISTA SÍ EL ENTREVISTADO NO CONOCE AL MENOS 2 UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1 UNIVERSIDAD PRIVADA LAÍCA Y 1 UNIVERSIDAD PRIVADA RELIGIOSA. CADA CIUDAD TIENE UN LISTADO DE UNIVERSIDADES PROPIO.

P.F ¿Es Vd. la persona principal del hogar, entendiendo por la persona principal la persona que más ingresos aporta en el hogar?

	(43)
Sí	1
No	2
No contesta	9

LA P.G Y P.H SE PREGUNTA DOS VECES SI EL ENTREVISTADO NO ES LA PERSONA PRINCIPAL. SI EL ENTREVISTADO ES LA PERSONA PRINCIPAL, SE MARCAN LAS RESPUESTAS DE LA COLUMNA DE LA PERSONA PRINCIPAL.

P.G ¿Me podría decir qué estudios 'reglados' ha completado Vd. / la persona principal (la persona que más ingresos aporta en el hogar)?

	Entrevistado (44)	Persona Principal (45)
EST. PRIMARIOS INCOMPLETOS (escolarización < 10 años)	1	1
EST. PRIMARIOS COMPLETOS (bachiller elemental, EGB, Graduado Escolar)	2	2
BACHILLERATO / FP (bachillerato superior, BUP / COU).....	3	3
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO (diplomatura (/ peritaje, licenciatura)	4	4
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TERCER CICLO (cursos de postgrado, doctorado, master).....	5	5

P.H ¿Cuál es la actividad profesional de Vd. / de la persona principal?

	Entrevistado (46)	Persona principal (47)
Agricultor / ganadero.....	1	1
Artesano, comerciante, empresario.....	2	2
Alto ejecutivo	3	3
Profesión liberal	4	4
Profesión/mandos intermedios (técnico).....	5	5
Empleados de oficina.....	6	6
Obrero/empleados fuera de oficina	7	7
Jubilado / rentista	8	8
Ama de casa.....	9	

MARCAR EL CÓDIGO CORRESPONDIENTE SEGÚN LOS ESTUDIOS (P.G) Y LA OCUPACIÓN (P.H) DE LA PERSONA PRINCIPAL. FIN DE ENTREVISTA SÍ LA PERSONA PRINCIPAL NO SE UBICA EN UNA DE LAS CASILLAS SOMBREADAS DEL SIGUIENTE CUADRO.

	PRIMARIOS INCOMPLETOS (1)	<i>PRIMARIOS COMPLETOS</i> (2)	BACHILLER / FP (3)	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (4 y 5)
Agricultor, ganadero (1)	5	4	3	2
Artesano, comerciante, empres. (2)	5	4	3	2
Alto ejecutivo y profesión liberal (3 y 4)	4	3	2	1
Profesión/mandos intermedios (técnico) (5)	4	3	3	2
Empleados de oficina (6)	4	4	3	3
Obrero/empleados fuera oficina (7)	5	4	3	3
Jubilado/rentista (8)	5	4	4	3

P.I ANOTAR STATUS SOCIOECONÓMICO, SEGÚN EL CÓDIGO MARCADO EN EL CUADRO ANTERIOR.

	(48)	
Alto	1	→ CUOTA
Medio – alto	2	→ CUOTA
Medio - medio	3	→ CUOTA

(En blanco cols. 49-51)

2. CUESTIONARIO PRINCIPAL

BARAJAR LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS Y COLOCARLAS
ALEATORIAMENTE EN DOS FILAS DE CUATRO DELANTE DEL
ENTREVISTADO. LOS HOMBRES VERAN LAS FOTOS DE HOMBRES Y LAS
MUJERES LAS DE MUJERES.

P.1 Aquí tiene ocho fotos de distintas personas a las cuales quiero que preste atención. Las fotos han sido tomadas en situaciones distintas, algunas en verano y otras en invierno, así que por favor ignore el vestuario que llevan. Preste atención a sus rostros y piense en la personalidad del individuo, en el tipo de personas que son.

COLOCAR LOS CARTONES CON LOS 16 ADJETIVOS DE PERSONALIDAD
ALEATORIAMENTE DEBAJO DE LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS.

Aquí tiene 16 palabras que describen distintos tipos de personalidad que uno puede tener. Quisiera que emparejara cada foto con las dos palabras que, en su opinión, mejor describen la personalidad de la persona de la foto. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que cuenta es su opinión.

EL ENTREVISTADO DEBERÁ ELEGIR EXACTAMENTE DOS PALABRAS POR CADA FOTO. LA MISMA PALABRA NO PODRÁ SER USADA MÁS DE UNA VEZ. NO COMENZAR A MARCAR PALABRAS HASTA QUE EL ENTREVISTADO HAYA TERMINADO. MARCAR LAS RESPUESTAS DE LAS COLUMNAS CORRECTAS EN EL RECUADRO SIGUIENTE.

FOTOS DE PERSONAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(52-55)	(56-59)	(60-63)	(64-67)	(68-71)	(72-75)	(76-79)	(80-83)
1. Abierto	01	01	01	01	01	01	01	01
2. Afectuoso	02	02	02	02	02	02	02	02
3. Alegre	03	03	03	03	03	03	03	03
4. Armonioso	04	04	04	04	04	04	04	04
5. Calculador	05	05	05	05	05	05	05	05
6. Defensivo	06	06	06	06	06	06	06	06
7. Enérgico	07	07	07	07	07	07	07	07
8. Frío	08	08	08	08	08	08	08	08
9. Fuerte	09	09	09	09	09	09	09	09
10. Inseguro	10	10	10	10	10	10	10	10
11. Receptivo	11	11	11	11	11	11	11	11
12. Retraído	12	12	12	12	12	12	12	12
13. Rígido	13	13	13	13	13	13	13	13
14. Serio	14	14	14	14	14	14	14	14
15. Seguro de sí mismo	15	15	15	15	15	15	15	15
16. Sumiso	16	16	16	16	16	16	16	16

GUARDAR LOS CARTONES DE PERSONALIDAD.

BARAJAR DE NUEVO LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS Y COLOCARLAS DE NUEVO ALEATORIAMENTE EN DOS FILAS DELANTE DEL ENTREVISTADO.

Aquí tiene las 8 fotos de personas (SEÑALAR). Todos ellos tienen un hijo que va a ingresar en la universidad. Le voy a hacer ahora algunas preguntas sobre sus preferencias y el motivo por que elige una universidad. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que nos interesa es su opinión.

SELECCIONAR LA FOTO SUPERIOR IZQUIERDA Y ACERCAR AL ENTREVISTADO.

MOSTRAR TARJETAS DE LAS UNIVERSIDADES. SÓLO AQUELLAS UNIVERSIDADES QUE HA DICHO QUE CONOCE EN LA P.E.

P.2 ¿A cuál de las siguientes universidades (SEÑALAR TARJETAS) cree Vd. que va a ir el hijo/a de él/ella (SEÑALAR FOTO)?

ADMITE SÓLO UNA RESPUESTA. CIRCULAR LA RESPUESTA EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(84-85)	(86-87)	(88-89)	(90-91)	(92-93)	(94-95)	(96-97)	(98-99)
ANOTAR CÓDIGO DE LA UNIVERSIDAD ELEGIDA	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

ACERCAR LA UNIVERSIDAD ELEGIDA AL ENTREVISTADO, COLOCARLA AL LADO DE LA FOTO Y HACER LA SIGUIENTE PREGUNTA. DEJAR LAS DEMAS FOTOS Y CARTONES DONDE ESTAN.

P.3 - P.11. ROTAR: EMPEZAR EN CADA ENTREVISTA CON UNA PREGUNTA DISTINTA.

ESTA ENTREVISTA SE HA EMPEZADO CON LA PREGUNTA |_|_| (100-101)

MOSTRAR EL CARTÓN - TIPO DE ENSEÑANZA

- P.3 ¿Por qué razones, en relación con el tipo de **ENSEÑANZA** de la Universidad, cree Vd. que él/ella (SEÑALAR FOTO) elige esta universidad (SEÑALAR TARJETA) para su hijo/a? Se puede escoger hasta 2 descripciones.
ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

		FOTOS DE PERSONAS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		(102-107)	(108-113)	(114-119)	(120-125)	(126-131)	(132-137)	(138-143)	(144-149)
1 ^{er} atributo mencionado		_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado		_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN - PRESTIGIO

P.4 Considerando el **PRESTIGIO** de esta universidad (SEÑALAR TARJETA), ¿Qué piensa él/ella (SEÑALAR FOTO) respecto a la universidad? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(150-155)	(156-161)	(162-167)	(168-173)	(174-179)	(180-185)	(186-191)	(192-197)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN - VALORES QUE TRANSMITE LA UNIVERSIDAD

P.5 Hablando ahora de los **VALORES** que transmite esta universidad (SEÑALAR TARJETA), ¿cuáles cree que él/ella (SEÑALAR FOTO) tiene en consideración para que su hijo/a vaya a esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 2 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(198-203)	(204-209)	(210-215)	(216-221)	(222-227)	(228-233)	(234-239)	(240-245)
1er atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

(246-249) Blanco

MOSTRAR EL CARTÓN - PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

P.6 ¿Cómo cree él/ella (SEÑALAR FOTO) que son los **ESTUDIANTES** de esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(250-255)	(256-261)	(262-267)	(268-273)	(274-279)	(280-285)	(286-291)	(292-297)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD

P.7 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) la **UNIVERSIDAD** (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(298-303)	(304-309)	(310-315)	(316-321)	(322-327)	(328-335)	(334-339)	(340-345)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL

P.8 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) la **VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL** que tiene esta universidad (SEÑALAR TARJETA) que ha elegido para su hijo/a? Se puede escoger hasta 2 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(346-349)	(350-353)	(354-357)	(358-361)	(362-365)	(366-369)	(370-373)	(374-377)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

P.9 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) los **PROFESORES** que tiene esta universidad (SEÑALAR TARJETA) que ha elegido para su hijo/a? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(378-383)	(384-389)	(390-395)	(396-401)	(402-407)	(408-413)	(414-419)	(420-425)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – INSTALACIONES

P.10 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) las **INSTALACIONES** que tiene esta universidad (SEÑALAR TARJETA) que ha elegido para su hijo/a? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(426-431)	(432-437)	(438-443)	(444-449)	(450-455)	(456-461)	(462-467)	(468-473)
1 ^{er} atributo mencionado								

2º atributo mencionado								
3º atributo mencionado								

MOSTRAR EL CARTÓN – MOTIVOS DE ELECCIÓN

P.11 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) los **MOTIVOS PARA ELEGIR ESTA UNIVERSIDAD** (SEÑALAR TARJETA) para su hijo/a? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(474-479)	(480-485)	(486-491)	(492-497)	(498-503)	(504-509)	(510-515)	(516-521)
1º atributo mencionado								
2º atributo mencionado								
3º atributo mencionado								

VOLVER A PONER EN SU SITIO EL CARTON CON EL NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD Y LAS FOTOS. COGER LA FOTO QUE QUEDA A LA DERECHA DE LA QUE SE ACABA DE USAR Y REPETIR LA P.2 - P.11 CON LA SIGUIENTE FOTO. SE REPITE EL EJERCICIO HASTA HABER TERMINADO CON LAS OCHO FOTOS.

EL ENTREVISTADO PUEDE ELEGIR LA MISMA UNIVERSIDAD Y ATRIBUTOS PARA MAS DE UNA FOTO.

UNA VEZ FINALIZADO EL EJERCICIO CON LAS 8 FOTOS, MOSTRAR SÓLO LOS CARTONES DE LAS UNIVERSIDADES (APARTAR LAS FOTOS).

- P.12 De todas estas universidades que Vd. conoce, ¿cuál elegiría Vd. para su hijo que va a empezar sus estudios universitarios en el año próximo o en 2007? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

ANOTAR EL NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	ANOTAR CÓDIGO	
En primer lugar: _____	_ _	(522-523)
En segundo lugar: _____	_ _	(524-525)
En tercer lugar: _____	_ _	(526-527)

LA P.13 SE PREGUNTA SÓLO A LOS ENTREVISTADOS DE SEVILLA Y LA CORUÑA.

- P.13 ¿Y por qué se estudia en una universidad privada en Madrid? (*PREGUNTA ABIERTA, ANOTAR LITERALMENTE LA RESPUESTA*). ¿Alguna razón más?

_ (528-529)

_ (530-531)

_ (532-533)

A TODOS

- P.14 ¿Qué edad tiene actualmente su hijo/a que va entrar en la universidad el próximo año o en el 2007?

/_/_/_/ años
(534-535)

- P.15 ¿Y es un chico o una chica?

	(536)
Hombre / chico	1
Mujer / chica	2

- P.16 ¿A qué área pertenece la carrera universitaria que piensa estudiar su hijo/a?

	(537)
Ciencias de la Salud (medicina, enfermería, podología, etc.)	1

Ciencias sociales (economía, empresariales, magisterio, etc.)	2
Humanidades (filología, filosofía, historia, bellas artes, etc.)	3
Derecho (licenciado en Derecho, trabajo social, etc.)	4
Carreras técnicas (ingeniería superior o técnica, arquitectura, etc.)	5
Otras áreas (especificar: _____)	6
No sabe	8
No contesta	9

(En blanco cols. 538-550)

HEMOS TERMINADO LA ENTREVISTA. MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS INTERNOS:

Zona |_|_| (551-552)
Entrevistador |_|_|_|_| (553-556)
Supervisor |_|_|_|_| (557-560)
Depurador |_|_|_|_| (561-564)
Codificador 1 |_|_|_|_| (565-568)
Codificador 2 |_|_|_|_| (569-572)
Grabador |_|_|_| (573-575)
Verificador |_|_|_| (576-578)

OBSERVACIONES: _____

LUGAR DONDE SE REALIZA LA ENTREVISTA: _____

(579)

NOMBRE DEL ENTREVISTADO: _____

MUNICIPIO DONDE RESIDE: _____

(580)

DIRECCIÓN: _____

DISTRITO POSTAL: _____

TELÉFONO: _____

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: _____

FECHA: |_|_| día |_|_| mes
(581-582) (583-584)

DURACIÓN ENTREVISTA: |_|_| minutos
(585-586)

El Entrevistador que ha cumplimentado este cuestionario, garantiza la veracidad de la información recogida y su carácter confidencial, asimismo declara que su práctica se ajusta a las normas vigentes en el sector de Estudios de Mercado, Marketing y Opinión.

Firma Entrevistador:

--

TIPO DE ENSEÑANZA DE LA UNIVERSIDAD

P.3

- 01. Tiene acuerdos con universidades extranjeras**
- 02. Tiene una enseñanza clásica y muy teórica**
- 03. No destaca en el ámbito del conocimiento**
- 04. Orientación práctica**
- 05. Enseñanza personalizada y tutorizada**
- 06. Preocupada por el aprendizaje de idiomas**
- 07. Orientada a la formación en habilidades directivas:
trabajo en equipo, liderazgo, iniciativa**

PRESTIGIO DE LA UNIVERSIDAD

P.4

- 01. Es reconocida en el extranjero**
- 02. Tiene mucho prestigio entre las universidades españolas**
- 03. Tiene un prestigio y una experiencia menor porque lleva poco tiempo**
- 04. Piden mucha nota**
- 05. Tiene poco prestigio entre las universidades españolas**
- 06. El elevado nivel de exigencia proporciona el prestigio**
- 07. Esta sobrevalorada**
- 08. Es poco exigente en la admisión**
- 09. El profesorado es de reconocido prestigio en el mundo profesional**
- 10. Ha sufrido una pérdida de reconocimiento**
- 11. Carece de reconocimiento en el extranjero**

VALORES QUE TRANSMITE LA UNIVERSIDAD

P.5

- 01. No transmite unos valores determinados**
- 02. Promueve y consolida valores religiosos**
- 03. Forma al estudiante como profesional, pero también como persona**
- 04. Transmite entre sus estudiantes cierto sentimiento de superioridad**
- 05. Fomenta los valores directivos u organizativos, vinculados a la gestión**
- 06. Marca un sello a sus estudiantes**
- 07. Desarrolla los valores personales**

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

P.6

01. Son buenos estudiantes
02. Tiene estudiantes de todas partes de España y de otros países
03. Son estudiantes menos brillantes
04. Pijo
05. Preocupado por su formación académica
06. Preocupado por su futuro profesional
07. Simplemente quieren un título para poder trabajar
08. Los estudiantes son de un nivel inferior al de otras universidades
09. Tiene estudiantes que no han obtenido la nota para entrar en otra universidad

IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD

P.7

- 01. Masificada, con muchos estudiantes en clase**
- 02. Se preocupan por la evolución de los estudiantes**
- 03. Las clases tienen pocos estudiantes**
- 04. Moderna y actual**
- 05. Con amplitud de oferta académica**
- 06. Con proyección internacional**
- 07. Con unos precios accesibles**
- 08. Con muchos medios a disposición del alumno**
- 09. Cara**
- 10. Religiosa**
- 11. Facilita estancia en el extranjero**
- 12. Laica**
- 13. Comprometida con el futuro laboral de los estudiantes**
- 14. Elitista**

VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL

P.8

01. Los estudiantes hacen prácticas en las empresas
02. Los estudiantes salen preparados de cara a la vida profesional
03. Los estudiantes tienen un sencillo acceso al mercado laboral
04. Facilita prácticas en empresas en el extranjero
05. La universidad no está centrada en la inserción en el mundo laboral
06. Tiene una buena bolsa de trabajo
07. La universidad ofrece un título prestigioso de cara a lo laboral
08. No ofrece prácticas en el mundo laboral

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

P.9

01. Están pendientes de los alumnos
02. Están preparados, son buenos profesores
03. Conocen a los alumnos y se interesan por su rendimiento
04. Son profesionales en ejercicio
05. Combinan profesores nacionales con profesores de universidades extranjeras
06. Llevan toda la vida en la enseñanza
07. No son conocidos
08. Son jóvenes y con poca experiencia
09. Son investigadores y doctores

LAS INSTALACIONES

P.10

- 01. El *campus* tiene residencias de estudiantes**
- 02. Las instalaciones deportivas excelentes**
- 03. Las instalaciones deportivas necesitan un arreglo**
- 04. Los medios se ajustan a las necesidades de los estudiantes**
- 05. Buen equilibrio entre las instalaciones académicas (aulas, laboratorio) y de disfrute (cafeterías, salas de cine, etc.)**
- 06. Las instalaciones están adaptadas a la realidad del mercado laboral**
- 07. Son muy antiguas**
- 08. Tiene unas nuevas instalaciones**
- 09. Tiene ciertas carencias**
- 10. *Campus* muy tecnológico**
- 11. Faltan medios para realizar las prácticas**

MOTIVOS DE ELECCIÓN

P.11

01. Tiene buenas referencias familiares
02. Dan mucha importancia a la formación internacional
03. Ofrece tutorías, con un seguimiento preciso de los estudios y clases con pocos alumnos
04. Formación ligada al mundo laboral
05. Tiene unas excelentes instalaciones
06. Tiene un coste accesible
07. El título universitario es muy prestigioso
08. Tiene la carrera que quiere estudiar
09. Promueve y consolida valores religiosos
10. Facilita ayudas económicas y becas a sus alumnos
11. Tiene buenas referencias de amigos
12. Recomendada por profesores
13. Recomendada por profesionales en activo en las empresas



Nº de entrevista

--	--	--

(5-7)

E/2999

(1-4)

IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Cuestionario “alumnos de 2º de Bachillerato”

121 (8)

Buenos días/tardes. Me llamo _____ y trabajo en TNS Area. Estamos realizando un estudio sobre **la imagen que tiene actualmente la universidad española** y nos interesaría conocer tu opinión. Nos gustaría contar con tu colaboración sincera, contestando al presente cuestionario. Tus opiniones serán absolutamente **anónimas y confidenciales**. ¿Te gustaría participar? La entrevista durará unos 40 minutos y al final de la entrevista te daremos un pequeño obsequio por tu colaboración.

1. RECLUTAMIENTO Y CUOTAS

P.A **ANOTAR CIUDAD / MUNICIPIO.**

	(9)	
Madrid	1	→ CUOTA
Sevilla	2	→ CUOTA
Coruña	3	→ CUOTA

P.B1 ¿Estás cursando actualmente 2º de Bachillerato?

	(49)	
Sí	1	
No	2	→ FIN DE ENTREVISTA
No contesta	9	→ FIN DE ENTREVISTA

P.B2 ¿Estás pensando en estudiar en la universidad el próximo año?

(50)

Sí	1	
No	2	→ FIN DE ENTREVISTA
No sabe	8	→ FIN DE ENTREVISTA
No contesta	9	→ FIN DE ENTREVISTA

P.C ANOTAR SEXO DEL ENTREVISTADO.

	(11)	
Hombre	1	→ CUOTA
Mujer	2	→ CUOTA

P.D ¿Qué edad tienes? /_/_(12-13)

P.E ¿Cuál de las siguientes universidades españolas conoces, aunque sólo sea por referencia de terceros? LEER UNIVERSIDADES SEGÚN LA CIUDAD DONDE SE HACE LA ENTREVISTA Y ANOTAR LAS QUE CONOCE.

(14-42)	Madrid	Sevilla	Coruña
Universidad Complutense de Madrid..... (P)	01	01	01
Universidad Politécnica de Madrid..... (P)	02	02	02
Universidad Autónoma de Madrid (P)	03	03	03
Universidad Alcalá de Henares (P)	04	04	04
Universidad Carlos III de Madrid..... (P)	05	05	05
Universidad Juan Carlos I de Madrid..... (P)	06	06	06
Universidad Europea de Madrid (L)	07	07	07
Universidad Alfonso X El Sabio (L)	08	08	08
ICADE / ICAI (también conocida por la Universidad de Comillas)..... (R)	09	09	09
CEU (R)	10	10	10
Universidad Camilo José Cela..... (L)	11	11	11
Universidad Francisco de Vitoria (L)	12	12	12
Universidad Antonio de Nebrija (L)	13	13	13
Universidad Pablo Olavide..... (P)		14	
Universidad de Sevilla..... (P)		15	
CEU (Sevilla) (R)		16	
Universidad de La Coruña (P)			17

FIN DE ENTREVISTA SÍ EL ENTREVISTADO NO CONOCE AL MENOS 2 UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1 UNIVERSIDAD PRIVADA LAÍCA Y 1 UNIVERSIDAD PRIVADA RELIGIOSA. CADA CIUDAD TIENE UN LISTADO DE UNIVERSIDADES PROPIO.

P.G ¿Me podrías decir qué estudios ‘reglados’ ha completado la persona principal (la persona que más ingresos aporta en el hogar)?

	Persona Principal (45)
EST. PRIMARIOS INCOMPLETOS (escolarización < 10 años)	1
EST. PRIMARIOS COMPLETOS (bachiller elemental, EGB, Graduado Escolar)	2
BACHILLERATO / FP (bachillerato superior, BUP / COU)	3
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO (diplomatura (/ peritaje, licenciatura).....	4
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TERCER CICLO (cursos de postgrado, doctorado, master)	5

P.H ¿Cuál es la actividad profesional de la persona principal?

	Persona principal (47)
Agricultor / ganadero	1
Artesano, comerciante, empresario	2
Alto ejecutivo	3
Profesión liberal.....	4
Profesión/mandos intermedios (técnico).....	5
Empleados de oficina	6
Obrero/empleados fuera de oficina.....	7
Jubilado / rentista	8
Ama de casa	

MARCAR EL CÓDIGO CORRESPONDIENTE SEGÚN LOS ESTUDIOS (P.G) Y LA OCUPACIÓN (P.H) DE LA PERSONA PRINCIPAL. FIN DE ENTREVISTA SÍ LA PERSONA PRINCIPAL NO SE UBICA EN UNA DE LAS CASILLAS SOMBRADAS DEL SIGUIENTE CUADRO.

	PRIMARIOS INCOMPLETOS (1)	PRIMARIOS COMPLETOS (2)	BACHILLER / FP (3)	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS (4 y 5)
Agricultor, ganadero (1)	5	4	3	2
Artesano, comerciante, empres. (2)	5	4	3	2
Alto ejecutivo y profesión liberal (3 y 4)	4	3	2	1
Profesión/mandos intermedios (técnico) (5)	4	3	3	2
Empleados de oficina (6)	4	4	3	3
Obrero/empleados fuera oficina (7)	5	4	3	3
Jubilado/rentista (8)	5	4	4	3

P.I ANOTAR STATUS SOCIOECONÓMICO, SEGÚN EL CÓDIGO MARCADO EN EL CUADRO ANTERIOR.

	(48)	
Alto	1	→ CUOTA
Medio – alto	2	→ CUOTA
Medio - medio	3	→ CUOTA

(En blanco col. 51)

2. CUESTIONARIO PRINCIPAL

BARAJAR LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS Y COLOCARLAS ALEATORIAMENTE EN DOS FILAS DE CUATRO DELANTE DEL ENTREVISTADO. LOS CHICOS VERAN LAS FOTOS DE HOMBRES Y LAS CHICAS LAS DE MUJERES.

P.1 Aquí tiene ocho fotos de distintas personas a las cuales quiero que preste atención. Las fotos han sido tomadas en situaciones distintas, algunas en verano y otras en invierno, así que por favor ignora el vestuario que llevan. Preste atención a sus rostros y piense en la personalidad del individuo, en el tipo de personas que son.

COLOCAR LOS CARTONES CON LOS 16 ADJETIVOS DE PERSONALIDAD ALEATORIAMENTE DEBAJO DE LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS.

Aquí tiene 16 palabras que describen distintos tipos de personalidad que uno puede tener. Quisiera que emparejaras cada foto con las dos palabras que, en tu opinión, mejor describen la personalidad de la persona de la foto. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que cuenta es tu opinión.

EL ENTREVISTADO DEBERÁ ELEGIR EXACTAMENTE DOS PALABRAS POR CADA FOTO. LA MISMA PALABRA NO PODRÁ SER USADA MÁS DE UNA VEZ. NO COMENZAR A MARCAR PALABRAS HASTA QUE EL ENTREVISTADO HAYA TERMINADO. MARCAR LAS RESPUESTAS DE LAS COLUMNAS CORRECTAS EN EL RECUADRO SIGUIENTE.

		FOTOS DE PERSONAS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		(52-55)	(56-59)	(60-63)	(64-67)	(68-71)	(72-75)	(76-79)	(80-83)
17. Abierto		01	01	01	01	01	01	01	01
18. Afectuoso		02	02	02	02	02	02	02	02
19. Alegre		03	03	03	03	03	03	03	03

20. Armonioso	04	04	04	04	04	04	04	04
21. Calculador	05	05	05	05	05	05	05	05
22. Defensivo	06	06	06	06	06	06	06	06
23. Enérgico	07	07	07	07	07	07	07	07
24. Frío	08	08	08	08	08	08	08	08
25. Fuerte	09	09	09	09	09	09	09	09
26. Inseguro	10	10	10	10	10	10	10	10
27. Receptivo	11	11	11	11	11	11	11	11
28. Retraído	12	12	12	12	12	12	12	12
29. Rígido	13	13	13	13	13	13	13	13
30. Serio	14	14	14	14	14	14	14	14
31. Seguro de sí mismo	15	15	15	15	15	15	15	15
32. Sumiso	16	16	16	16	16	16	16	16

GUARDAR LOS CARTONES DE PERSONALIDAD.

BARAJAR DE NUEVO LAS OCHO FOTOS DE PERSONAS Y COLOCARLAS DE NUEVO ALEATORIAMENTE EN DOS FILAS DELANTE DEL ENTREVISTADO.

Aquí tienes las 8 fotos de personas (SEÑALAR) que han cursado estudios en la universidad. Todos ellos son “antiguos” alumnos de la universidad. Te voy a hacer ahora algunas preguntas sobre sus preferencias y el motivo por que eligieron una universidad. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que nos interesa es tu opinión.

SELECCIONAR LA FOTO SUPERIOR IZQUIERDA Y ACERCAR AL ENTREVISTADO.

MOSTRAR TARJETAS DE LAS UNIVERSIDADES. SÓLO AQUELLAS UNIVERSIDADES QUE HA DICHO QUE CONOCE EN LA P.E.

P.2 ¿A cuál de las siguientes universidades (SEÑALAR TARJETAS) crees que ha ido él/ella (SEÑALAR FOTO)?

ADMITE SÓLO UNA RESPUESTA. CIRCULAR LA RESPUESTA EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(84-85)	(86-87)	(88-89)	(90-91)	(92-93)	(94-95)	(96-97)	(98-99)
ANOTAR CÓDIGO DE LA UNIVERSIDAD ELEGIDA	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

ACERCAR LA UNIVERSIDAD ELEGIDA AL ENTREVISTADO, COLOCARLA AL LADO DE LA FOTO Y HACER LA SIGUIENTE PREGUNTA. DEJAR LAS DEMAS FOTOS Y CARTONES DONDE ESTAN.

P.3 - P.11. ROTAR: EMPEZAR EN CADA ENTREVISTA CON UNA PREGUNTA DISTINTA.

ESTA ENTREVISTA SE HA EMPEZADO CON LA PREGUNTA |_|_| (100-101)

MOSTRAR EL CARTÓN - TIPO DE ENSEÑANZA

- P.3 ¿Por qué razones, en relación con el tipo de **ENSEÑANZA** de la Universidad, crees que él/ella (SEÑALAR FOTO) ha elegido esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.
ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(102-107)	(108-113)	(114-119)	(120-125)	(126-131)	(132-137)	(138-143)	(144-149)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN - PRESTIGIO

- P.4 Considerando el **PRESTIGIO** de esta universidad (SEÑALAR TARJETA), ¿Qué piensa él/ella (SEÑALAR FOTO) respecto a la universidad? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(150-155)	(156-161)	(162-167)	(168-173)	(174-179)	(180-185)	(186-191)	(192-197)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN - VALORES QUE TRANSMITE LA UNIVERSIDAD

- P.5 Hablando ahora de los **VALORES** que transmite esta universidad (SEÑALAR TARJETA), ¿cuáles cree que él/ella (SEÑALAR FOTO) tuvo en consideración para ir a esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(198-203)	(204-209)	(210-215)	(216-221)	(222-227)	(228-233)	(234-239)	(240-245)
1 ^{er} atributo mencionado								
2 ^o atributo mencionado								
3 ^{er} atributo mencionado								

(246-249) Blanco

MOSTRAR EL CARTÓN - PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

P.6 ¿Cómo cree él/ella (SEÑALAR FOTO) que son los **ESTUDIANTES** de esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(250-255)	(256-261)	(262-267)	(268-273)	(274-279)	(280-285)	(286-291)	(292-297)
1 ^{er} atributo mencionado								
2 ^o atributo mencionado								
3 ^{er} atributo mencionado								

MOSTRAR EL CARTÓN – IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD

P.7 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) la **UNIVERSIDAD** (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(298-303)	(304-309)	(310-315)	(316-321)	(322-327)	(328-335)	(334-339)	(340-345)
1 ^{er} atributo mencionado								
2 ^o atributo mencionado								
3 ^{er} atributo mencionado								

MOSTRAR EL CARTÓN – VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL

P.8 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) la **VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL** que tiene esta universidad (SEÑALAR TARJETA), donde estudió? Se puede escoger hasta 2 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(346-349)	(350-353)	(354-357)	(358-361)	(362-365)	(366-369)	(370-373)	(374-377)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

P.9 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) los **PROFESORES** que tuvo en esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(378-383)	(384-389)	(390-395)	(396-401)	(402-407)	(408-413)	(414-419)	(420-425)
1 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
2 ^o atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _
3 ^{er} atributo mencionado	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _	_ _

MOSTRAR EL CARTÓN – INSTALACIONES

P.10 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) las **INSTALACIONES** que tiene esta universidad (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(426-431)	(432-437)	(438-443)	(444-449)	(450-455)	(456-461)	(462-467)	(468-473)
1 ^{er} atributo mencionado								
2 ^o atributo mencionado								
3 ^{er} atributo mencionado								

MOSTRAR EL CARTÓN – MOTIVOS DE ELECCIÓN

P.11 ¿Cómo describiría él/ella (SEÑALAR FOTO) los **MOTIVOS DE HABER ELEGIDO ESTA UNIVERSIDAD** (SEÑALAR TARJETA)? Se puede escoger hasta 3 descripciones.

ANOTAR LAS RESPUESTAS EN LA COLUMNA CORRECTA.

	FOTOS DE PERSONAS							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	(474-479)	(480-485)	(486-491)	(492-497)	(498-503)	(504-509)	(510-515)	(516-521)
1 ^{er} atributo mencionado								
2 ^o atributo mencionado								
3 ^{er} atributo mencionado								

VOLVER A PONER EN SU SITIO EL CARTON CON EL NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD Y LAS FOTOS. COGER LA FOTO QUE QUEDA A LA DERECHA DE LA QUE SE ACABA DE USAR Y REPETIR LA P.2 - P.11 CON LA SIGUIENTE FOTO. SE REPITE EL EJERCICIO HASTA HABER TERMINADO CON LAS OCHO FOTOS.

EL ENTREVISTADO PUEDE ELEGIR LA MISMA UNIVERSIDAD Y ATRIBUTOS PARA MAS DE UNA FOTO.

UNA VEZ FINALIZADO EL EJERCICIO CON LAS 8 FOTOS, MOSTRAR SÓLO LOS CARTONES DE LAS UNIVERSIDADES (APARTAR LAS FOTOS).

P.12 De todas estas universidades que conoces, ¿cuál elegirías para el próximo año? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

ANOTAR EL NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	ANOTAR CÓDIGO	
En primer lugar: _____	_ _	(522-523)
En segundo lugar: _____	_ _	(524-525)
En tercer lugar: _____	_ _	(526-527)

LA P.13 SE PREGUNTA SÓLO A LOS ENTREVISTADOS DE SEVILLA Y LA CORUÑA.

P.13 ¿Y por qué se estudia en una universidad privada en Madrid? (*PREGUNTA ABIERTA, ANOTAR LITERALMENTE LA RESPUESTA*). ¿Alguna razón más?

_ (528-529)

_ (530-531)

_ (532-533)

A TODOS

P.14A ¿Qué especialidad estás cursando en el Bachillerato?

	(538)
Ciencias	1
Letras	2
Artes	3
No contesta	9

P.16 ¿A qué área pertenece la carrera universitaria que piensas estudiar?

	(537)
Ciencias de la Salud (medicina, enfermería, podología, etc.)	1
Ciencias sociales (economía, empresariales, magisterio, etc.)	2
Humanidades (filología, filosofía, historia, bellas artes, etc.)	3

Derecho (licenciado en Derecho, trabajo social, etc.)	4
Carreras técnicas (ingeniería superior o técnica, arquitectura, etc.)	5
Otras áreas (especificar: _____)	6
No sabe	8
No contesta	9

(En blanco cols. 539-550)

**HEMOS TERMINADO LA ENTREVISTA. MUCHAS
GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

DATOS INTERNOS:

Zona |_|_|_| (551-552)
Entrevistador |_|_|_|_|_| (553-556)
Supervisor |_|_|_|_|_| (557-560)
Depurador |_|_|_|_|_| (561-564)
Codificador 1 |_|_|_|_|_| (565-568)
Codificador 2 |_|_|_|_|_| (569-572)
Grabador |_|_|_|_| (573-575)
Verificador |_|_|_|_| (576-578)

OBSERVACIONES: _____

LUGAR DONDE SE REALIZA LA ENTREVISTA: _____

(579)

NOMBRE DEL ENTREVISTADO: _____

MUNICIPIO DONDE RESIDE: _____

(580)

DIRECCIÓN: _____

DISTRITO POSTAL:

TELÉFONO: _____

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR: _____

FECHA: |__|__| día |__|__| mes
(581-582) (583-584)

DURACIÓN ENTREVISTA: |__|__| minutos
(585-586)

El Entrevistador que ha cumplimentado este cuestionario, garantiza la veracidad de la información recogida y su carácter confidencial, asimismo declara que su práctica se ajusta a las normas vigentes en el sector de Estudios de Mercado, Marketing y Opinión.

Firma Entrevistador:

TIPO DE ENSEÑANZA DE LA UNIVERSIDAD

P.3

- 01. Tiene acuerdos con universidades extranjeras**
- 02. Tiene una enseñanza clásica y muy teórica**
- 03. Tiene un nivel académico medio**
- 04. Tiene una orientación eminentemente práctica**
- 05. Enseñanza personalizada y tutorizada**
- 06. Ofrece la posibilidad de estudiar idiomas**
- 07. Ofrece una formación incompleta que requiere tener que estudiar algún postgrado al finalizar**
- 08. Los primeros años de carrera son duros para sus alumnos**
- 09. Además de la formación académica, se favorecen otro tipo de actividades culturales deportivas**
- 10. Ofrece formación bilingüe (castellano - inglés)**
- 11. Permite realizar prácticas reconocidas en empresas**

PRESTIGIO DE LA UNIVERSIDAD

P.4

- 01. Es reconocida en el extranjero**
- 02. Tiene mucho prestigio en relación con otras universidades españolas**
- 03. Tiene una experiencia menor porque lleva poco tiempo**
- 04. Tiene pruebas de acceso propias muy exigentes**
- 05. Tiene poco prestigio entre las universidades españolas**
- 06. El elevado nivel de exigencia proporciona el prestigio**
- 07. El título tiene un buen reconocimiento en las empresas**
- 08. Se necesita una nota muy alta para acceder**
- 09. Los alumnos aprenden en esa universidad y terminan bien preparados**
- 10. Tiene un campus y unas instalaciones de gran calidad**
- 11. El profesorado enseña bien**
- 12. Sus estudiantes actuales y antiguos alumnos están satisfechos de estudiar en esa universidad**

VALORES QUE TRANSMITE LA UNIVERSIDAD

P.5

- 01. No transmite unos valores determinados**
- 02. Promueve y consolida valores religiosos**
- 03. Forma al estudiante como profesional, pero también como persona**
- 04. Fomenta las relaciones interpersonales, el hacer nuevos amigos**
- 05. Fomenta la responsabilidad en sus alumnos**
- 06. Enseña a "ser adulto", aporta madurez a sus alumnos**
- 07. El ambiente es serio, priman los aspectos académicos**
- 08. Enseña a aceptar y conocer otras culturas**
- 09. Transmite la importancia del esfuerzo para alcanzar las metas**
- 10. Fomenta en sus estudiantes el espíritu crítico y que se cuestionen las cosas**

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

P.6

01. Son buenos estudiantes, sacan buenas notas
02. Tiene estudiantes de todas partes de España y de otros países
03. Son estudiantes que no llegan a la universidad con notas altas
04. Son pijos
05. Preocupados por su formación académica
06. Preocupados por su futuro profesional
07. Simplemente quieren un título para poder trabajar
08. Los estudiantes buscan sobre todo vivir experiencias nuevas en la universidad
09. Son estudiantes que tiene claro lo que quieren
10. Existe una buena relación entre ellos, buen ambiente
11. Hay estudiantes muy diversos en ella estudia gene de todo tipo
12. Sus estudiantes tienen interés y aprovechan las posibilidades de estudiar / trabajar en el extranjero

IMAGEN DE LA UNIVERSIDAD

P.7

- 01. Masificada, con muchos estudiantes en clase**
- 02. Se preocupan por la evolución de los estudiantes**
- 03. Las clases tienen pocos estudiantes**
- 04. Moderna y actual**
- 05. Con amplitud de oferta académica**
- 06. Con proyección internacional**
- 07. Con unos precios accesibles**
- 08. Con muchos medios a disposición del alumno**
- 09. Tiene un coste elevado, pero se le saca rendimiento (se adquieren conocimientos y se encuentra trabajo pronto)**
- 10. Religiosa**
- 11. Facilita estancias en universidades extranjeras**
- 12. Los alumnos están "controlados"**

VINCULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL

P.8

01. Los estudiantes hacen prácticas en las empresas
02. Los estudiantes salen preparados de cada a la vida profesional
03. Los estudiantes tienen un rápido acceso al mercado laboral
04. Facilita prácticas en empresas en el extranjero
05. Las prácticas que se realizan están muy próximas a la realidad laboral
06. Las prácticas que se realizan no tienen una gran utilidad a la hora de afrontar un trabajo real
07. Sus estudiantes normalmente acceden a puestos de responsabilidad

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

P.9

01. Están pendientes de los alumnos
02. Están preparados, son buenos profesores
03. Conocen a los alumnos y se interesan por su rendimiento
04. Son profesionales en ejercicio
05. Combinan profesores nacionales con profesores de universidades extranjeras
06. Están preparados, son buenos profesores
07. No están suficientemente preparados
08. Son serios pero también cordiales, crean un buen ambiente y enseñan al mismo tiempo
09. Son serios, estrictos (demandan silencio en sus clases, orden, etc.)
10. No son muy exigentes, no demanda un nivel elevado de conocimientos académicos a sus alumnos
11. Están accesibles para los alumnos

LAS INSTALACIONES

P.10

- 01. El campus tiene residencia de estudiantes**
- 02. Las instalaciones deportivas tienen calidad**
- 03. Las instalaciones deportivas necesitan un arreglo**
- 04. Los medios se ajustan a las necesidades de los estudiantes**
- 05. Dispone de buenas instalaciones de ocio (cafeterías, salas de cine, etc.)**
- 06. Las instalaciones están adaptadas a la realidad del mercado laboral**
- 07. Las instalaciones deportivas tienen un tamaño reducido**
- 08. Su biblioteca no es muy buena**
- 09. Tiene buenas aulas informáticas**
- 10. Tiene aulas de grandes dimensiones**
- 11. Las instalaciones permiten y favorecen el que sus alumnos pasen mucho tiempo en la universidad**
- 12. La comida que se ofrece a los residentes no es excesivamente buena**

MOTIVOS DE ELECCIÓN

P.11

01. Tiene buenas referencias de familiares y / o amigos
02. Dan mucha importancia a la formación internacional
03. Ofrece una formación personalizada, con pocos alumnos en clase
04. Formación ligada al mundo laboral
05. Tiene unas excelentes instalaciones
06. Tiene un coste accesible
07. El título universitario es muy prestigioso
08. Tiene la carrera que quiero estudiar
09. Los padres consideran que es la mejor opción para su hijo y él está de acuerdo
10. El hijo cree que es la mejor opción para él y sus padres aceptan
11. Está próxima, no supone desplazamientos largos
12. Es privada
13. Otros amigos o conocidos están estudiando en ella
14. Uno se identifica con los estudiantes de esa universidad
15. Hay buen ambiente, juvenil y amigable



Anexo 2



GESTIÓN DE UNIVERSIDADES

Para contestar al cuestionario sólo debe seguir unas sencillas instrucciones:

1. Utilizar, siempre que sea necesario, letras mayúsculas.
2. Marcar con una cruz, en el casillero correspondiente, la respuesta que considere oportuna. ☒
3. No rellenar nunca los espacios sombreados.

A	Nº cuestionario	
----------	------------------------	--

B	Comunidad Autónoma	
----------	---------------------------	--

C	Universidad Pública		Universidad Privada		Marque lo que proceda
----------	----------------------------	--	----------------------------	--	-----------------------

D	Indique el número de años aproximado de antigüedad de su Universidad	
----------	---	--

P.1 Indique cuál es su cargo actual en la estructura organizativa de su Universidad

V1	1	Rector	
	2	Vicerrector	
	3	Gerente	
	4	Director de Recursos Humanos	
	5	Director Financiero	
	6	Director de Marketing	
5	Otro cargo (especificar)		

P.4 Cuando un alumno se matricula en su Universidad ¿quién cree que toma la decisión última?

V4	1	El propio alumno	
	2	Sus padres	
	3	Ambos	

P.5 Cuando se toma la decisión de matricularse en una Universidad hay una serie de factores que pueden incidir en la elección de una u otra institución. De la siguiente lista de factores, valore cada uno de ellos según crea que influye en la toma de decisión final, siendo 1 la valoración mínima y 4 la máxima.

	1	2	3	4
No influye	Influye poco	Influye bastante	Influye mucho	

MUY IMPORTANTE
Conteste a las siguientes preguntas desde sus experiencias personales de gestión

P2. Indique la frase con la que está Vd. más de acuerdo con respecto a los alumnos de su Universidad.

V2	1	Son nuestros clientes	
	2	Son nuestros empleados	
	3	Son nuestra tarjeta de presentación en la sociedad	
	4	Otra respuesta (especificar)	

P3. Indique la frase con la que está Vd. más de acuerdo con respecto al claustro docente de profesores de su Universidad.

V3	1	Son nuestros clientes	
	2	Son nuestros empleados	
	3	Son nuestra tarjeta de presentación a los alumnos	
	4	Otra respuesta (especificar)	

		1	2	3	4	5
V5	El prestigio / imagen de la Universidad					
V6	La cercanía al lugar de residencia					
V7	Las Titulaciones ofertadas					
V8	Los Planes de Estudio de la Titulación					
V9	El claustro de profesores					
V10	La estructura organizativa interna					
V11	El precio de la matrícula					
V12	La adecuación al escenario de Bolonia					
V13	El contenido práctico de los programas					
V14	La empleabilidad posterior					
V15	La posibilidad de hacer prácticas					
V16	Los convenios con otras Universidades					
V17	La facilidad en los pagos					
V18	La posibilidad de matrícula x Internet					
V19	Las instalaciones del centro					
V20	Los horarios ofertados					
V21	La publicidad que se ha visto antes					
V22	El consejo de un familiar					
V23	El consejo de un amigo					
V24	El consejo de un experto (jefe estudios)					
V25	Las noticias en prensa sobre ella					

P6. ¿Dónde cree que se busca la información sobre los factores anteriores?

		SÍ	NO
V26	Publicidad en televisión		
V27	Publicidad en radio		
V28	Publicidad en prensa diaria		
V29	Publicidad revistas semanales		
V30	Publicidad en prensa gratuita		
V31	Publicidad en revistas especializadas		
V32	Publicidad en cine		
V33	Publicidad en vallas y mobiliario urbano		
V34	Folletos informativos		
V35	Actos organizados por las Universidades		
V36	Algún amigo o familiar		
V37	Internet		
V38	En el colegio / instituto donde se estudia		
V39	En ferias especializadas		
V40	Otros (especificar)		

P.7 Conteste Sí o No ¿Cuáles de las siguientes figuras están presentes en la estructura organizativa de su Universidad?

		SÍ	NO
V41	Vicerrectores		
V42	Defensor del Alumno		
V43	Secretario Académico		
V44	Director Financiero		
V45	Director de Marketing		
V46	Director de Recursos Humanos		
V47	Jefe de Prensa		
V48	Jefe de Ventas		
V49	Director de Calidad		

P.8 Conteste Sí o No ¿Cuáles de los siguientes estudios / investigaciones realiza su Universidad de manera periódica (al menos una vez cada dos años)

		SÍ	NO
V50	Investigaciones de mercado para conocer a los estudiantes potenciales		
V51	Investigaciones de imagen para conocer el posicionamiento de su Universidad		
V52	Postest publicitarios para conocer la eficacia de sus campañas comunicativas		
V53	Análisis de matriculación para comparar su matrícula con la de otras Universidades		
V54	Estudios de satisfacción docente entre los alumnos		
V55	Estudios de satisfacción y clima laboral entre sus empleados		
V56	Análisis de la gestión de la calidad en el servicio		

P.9 ¿Realiza su Universidad alguna campaña de publicidad para dar a conocer su oferta académica? Puede marcar más de una respuesta si es necesario.

V57	Sí, cada año académico	
V58	Sólo de forma esporádica	
V59	Sí para cursos de pregrado	
V60	Sí para cursos de postgrado	
V61	Nunca realiza campañas de ese tipo	

P10. En el caso de que su Universidad realice campañas de publicidad, ¿en qué medios invierte?

		SÍ	NO
V62	Televisión		
V63	Prensa		
V65	Radio		
V66	Cine		
V67	Vallas y mobiliario urbano		
V68	Internet		
V69	Envíos Postales		
V70	Otros (especificar)		

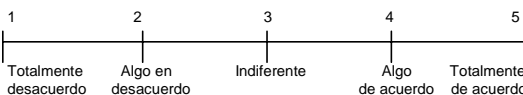
P11. ¿Tiene su Universidad página web?

V71	1	Sí.	
	2	No.	

P12. Sólo si ha contestado Sí a la pregunta anterior. Indique qué tipo de información / servicios ofrece su página web

		SÍ	NO
V72	Información general		
V73	Localización		
V75	Información sobre Titulaciones		
V76	Información sobre precios de matrícula		
V77	Posibilidad de matricularse x Internet		
V78	Otros (especificar)		

P13. Indique su grado de acuerdo con cada una de las siguientes frases. Siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.



		1	2	3	4	5
V79	El precio de matrícula es un factor clave a la hora de decidir la Universidad					
V80	Es importante hacer estudios de precio para conocer los de otras Universidades					
V81	El precio viene marcado desde la Administración Pública y no es un factor clave					
V82	Las Universidades Privadas no pueden utilizar el precio como una variable de marketing					
V83	El diseño de los Planes de Estudio debería ser más flexible para las Universidades					
V84	Hay que conocer la opinión de los empleadores para diseñar los Programas Académicos					
V85	Hay que importar Programas Académicos de éxito demostrado en otros países					
V86	Hay que preguntar a los alumnos qué quieren estudiar antes de diseñar los Programas					

P14. Para finalizar, de las siguientes variables, ¿sobre cuáles influye de forma directa su Universidad?

		SÍ	NO
V87	Diseño de los Programas Académicos		
V88	Precio de la Matrícula		
V89	Comunicación / Publicidad		



Anexo 3



Pantalla de descripción de variables 1

	Nombre	Tipo	Anchu	Deci	Etiqueta	Valores	Perdidos	Colu	Alineación	Medida
1	cuestionari	Cadena	250	0	Número de Cuestionario	Ninguno	Ninguno	9	Izquierda	Nominal
2	CCAA	Numérico	8	2	Comunidad Autónoma	{1,00, Madrid}...	Ninguno	8	Derecha	Escala
3	tipouniversi	Numérico	8	2	Tipo de Universidad	{1,00, pública}...	3,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
4	antiguedad	Numérico	8	2	Número de años de antigüedad	{1,00, menos 20 años}...	3,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
5	antiguedadr	Numérico	8	2	Número de años antigüedad agrupado	{1,00, menos de 20 años}...	3,00 - 99,00 ,	12	Derecha	Escala
6	p1cargo	Numérico	8	2	Cargo en la estructura	{1,00, rector}...	8,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
7	p2alumnos	Numérico	8	2	Respecto a los ALUMNOS de su universidad	{1,00, nuestros clientes}...	5,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
8	p2alumOT	Cadena	250	0	Versión otros respecto a ALUMNOS	Ninguno	Ninguno	11	Izquierda	Nominal
9	p3clastro	Numérico	8	2	Respecto al CLAUSTRO DOCENTE	{1,00, nuestros clientes}...	5,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
10	p3clausOT	Cadena	250	0	Versión otros respecto a CLAUSTRO	Ninguno	Ninguno	11	Izquierda	Nominal
11	p4decision	Numérico	8	2	Quién toma la última decisión	{1,00, el alumno}...	4,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
12	p5prestigio	Numérico	8	2	Elección universidad (EU): prestigio	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
13	p5cercanía	Numérico	8	2	EU: cercanía al lugar de residencia	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
14	p5titulacion	Numérico	8	2	EU: titulaciones ofertadas	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
15	p5planes	Numérico	8	2	EU: planes de estudio por titulación	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
16	p5clastro	Numérico	8	2	EU: claustro de profesores	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
17	p5estructur	Numérico	8	2	EU: estructura organizativa	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
18	p5precio	Numérico	8	2	EU: precio de matrícula	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
19	p5bolonia	Numérico	8	2	EU: adecuación a escenario Bolonia	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
20	p5contráct	Numérico	8	2	EU: contenido práctico de programas	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
21	p5empleabil	Numérico	8	2	EU: empleabilidad posterior	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
22	p5prácticas	Numérico	8	2	EU: posibilidad de hacer prácticas	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
23	p5convenio	Numérico	8	2	EU: convenios con otras universidades	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
24	p5facilpago	Numérico	7	2	EU: facilidad de los pagos	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
25	p5matintern	Numérico	8	2	EU: posibilidad de matrícula por internet	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
26	p5instalacio	Numérico	8	2	EU: instalaciones del centro	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
27	p5horarios	Numérico	8	2	EU: horarios ofertados	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
28	p5publicida	Numérico	8	2	EU: publicidad que se ha visto antes	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
29	p5consfamil	Numérico	8	2	EU: consejo de un familiar	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
30	p5consami	Numérico	8	2	EU: consejo de un amigo	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
31	p5consexp	Numérico	8	2	EU: consejo de un experto	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
32	p5noticias	Numérico	8	2	EU: noticias en prensa sobre ella	{1,00, no influye}...	6,00 - 99,00 ,	11	Derecha	Escala
33	p6televisión	Numérico	8	2	Dónde busca información (DBI): Televisión	{1,00, si}...	3,00 - 99,00 ,	9	Derecha	Escala

Pantalla de descripción de variables 2

DATOST-1 - Editor de datos SPSS

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ventana ?

	Nombre	Tipo	Anchu	Deci	Etiqueta	Valores	Perdidos	Colu	Alineación	Medida
34	p6radio	Número	8	2	DBI: radio	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	6	Derecha	Escala
35	p6prensa	Número	8	2	DBI: prensa diaria	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
36	p6revistas	Número	8	2	DBI: revistas semanales	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	8	Derecha	Escala
37	p6pregratis	Número	8	2	DBI: prensa gratuita	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	8	Derecha	Escala
38	p6revespeci	Número	8	2	DBI: revistas especializadas	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	14	Derecha	Escala
39	p6cine	Número	8	2	DBI: cine	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	6	Derecha	Escala
40	p6vallas	Número	8	2	DBI: vallas y mobiliario urbano	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	6	Derecha	Escala
41	p6folletos	Número	8	2	DBI: folletos	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
42	p6actos	Número	8	2	DBI: actos organizados por las universidades	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	6	Derecha	Escala
43	p6amigos	Número	8	2	DBI: algún amigo o familiar	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
44	p6internet	Número	8	2	DBI: internet	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
45	p6colegio	Número	8	2	DBI: colegio	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
46	p6ferias	Número	8	2	DBI: ferias especializadas	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
47	p6otros	Cadena	250	0	DBI: otros	Ninguno	Ninguno	7	Izquierda	Nominal
48	p7vicerrecto	Número	8	2	Figuras presentes: vicerrectores	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
49	p7defensor	Número	8	2	Figuras presentes: defensor del alumno	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	13	Derecha	Escala
50	p7secretari	Número	8	2	Figuras presentes: secretario académico	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	9	Derecha	Escala
51	p7financiero	Número	8	2	Figuras presentes: director financiero	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	9	Derecha	Escala
52	p7marketin	Número	8	2	Figuras presentes: director de marketing	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	9	Derecha	Escala
53	p7rrhh	Número	8	2	Figuras presentes: director de recursos humanos	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	5	Derecha	Escala
54	p7prensa	Número	8	2	Figuras presentes: jefe de prensa	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
55	p7ventas	Número	8	2	Figuras presentes: jefe de ventas	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
56	p7calidad	Número	8	2	Figuras presentes: director de calidad	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	8	Derecha	Escala
57	p8mercado	Número	8	2	Investigaciones de mercado conocer estudiantes	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	8	Derecha	Escala
58	p8imagen	Número	8	2	Investigaciones de imagen para conocer posicion	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	7	Derecha	Escala
59	p8publicidad	Número	8	2	Postest publicitarios para conocer eficacia de ca	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	9	Derecha	Escala
60	p8matricula	Número	8	2	Análisis de matriculación para comparar con otra	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
61	p8satisalu	Número	8	2	Estudios de satisfacción docente entre alumnos	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
62	p8climalabo	Número	8	2	Estudios de satisfacción y clima laboral de los e	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
63	p8gestcalid	Número	8	2	Análisis de la gestión de la calidad en el servicio	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
64	p9cadaaño	Número	8	2	Sí cada año académico	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
65	p9esporádi	Número	8	2	Sólo de forma esporádica	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala
66	p9pregrado	Número	8	2	Sí para pregrado	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, .	11	Derecha	Escala

Vista de datos Vista de variables

SPSS El procesador está preparado

Pantalla de descripción de variables 3

	Nombre	Tipo	Anch	Deci	Etiqueta	Valores	Perdidos	Colu	Alineación	Medida
67	p9postgrad	Numérico	8	2	Si para postgrado	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
68	p9nunca	Numérico	8	2	Nunca	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	7	Derecha	Escala
69	p10televisió	Numérico	8	2	¿En qué medios hace publicidad?: Televisión	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	10	Derecha	Escala
70	p10prensa	Numérico	8	2	Prensa	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
71	p10radio	Numérico	8	2	Radio	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	7	Derecha	Escala
72	p10cine	Numérico	8	2	Cine	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	6	Derecha	Escala
73	p10vallas	Numérico	8	2	Vallas	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	7	Derecha	Escala
74	p10internet	Numérico	8	2	Internet	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
75	p10postale	Numérico	8	2	Correo Postal	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
76	p10otros	Cadena	250	0	Otros	Ninguno	Ninguno	7	Izquierda	Nominal
77	p11web	Numérico	8	2	¿Tiene página web?	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	6	Derecha	Escala
78	p12general	Numérico	8	2	¿Qué información tiene la web?: general	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
79	p12localiza	Numérico	8	2	Localización	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
80	p12titulacio	Numérico	8	2	Titulaciones	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
81	p12precios	Numérico	8	2	Precios Matrícula	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
82	p12matricul	Numérico	8	2	Posibilidad matrícula online	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
83	p12otros	Cadena	250	0	Otros	Ninguno	Ninguno	7	Izquierda	Nominal
84	p13precio	Numérico	8	2	El precio de matrícula es clave para decidir univer	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
85	p13estudio	Numérico	8	2	Es importante hacer estudios de precio para con	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
86	p13adminis	Numérico	8	2	El precio viene marcado desde la administración	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
87	p13unprivad	Numérico	8	2	Las universidades privadas no pueden utilizar el p	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
88	p13flexible	Numérico	8	2	El diseño de planes estudio debería ser más flexi	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
89	p13emplea	Numérico	8	2	Hay que conocer opinión de empleadores para pr	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
90	p13importar	Numérico	8	2	Hay que importar programas de éxito en otros paí	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	8	Derecha	Escala
91	p13alumno	Numérico	8	2	Hay que preguntar a los alumnos que quieren estu	{1,00, totalmente desacuerd	6,00 - 99,00, ,	9	Derecha	Escala
92	p14program	Numérico	8	2	Diseño de los programas académicos	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
93	p14precio	Numérico	8	2	Precio de matrícula	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	11	Derecha	Escala
94	p14comuni	Numérico	8	2	Comunicación / publicidad	{1,00, si}...	3,00 - 99,00, ,	13	Derecha	Escala
95										
96										
97										
98										
99										

Pantallas de datos 1 y 2

DATOST-1 - Editor de datos SPSS

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ventana ?

1 : CCAA

	CCAA	tipouniversidad	antiguedad	antiguedadrangos	p1 cargo	p2alumnos	p2alumOT	p3claustru	p3clausOT	p4decisi
1	Madrid	privada	12,00	menos de 20 año	rector	nuestros cliente		otras		sus pac
2	Madrid	privada	10,00	menos de 20 año	rector	nuestros cliente		nuestros emple		am
3	Galicia	pública	510,00	más de 100 años	rector	nuestros estudi		presentación a		el alur
4	Andalucía	pública	8,00	menos de 20 año	rector	presentación a		presentación a		el alur
5	Madrid	privada	101,00	más de 100 años	rector	nuestros estudi		otras	Son nuestra	sus pac
6	Galicia	pública	16,00	menos de 20 año	vicec	nuestros estudi		otras	Son parte d	el alur
7	Madrid	pública	10,00	menos de 20 año	otro cargo	nuestros estudi		nuestros emple		el alur
8	.	pública	500,00	más de 100 años	rector	otras	Nuestra raz	otras	La esencia	el alur
9	Madrid	pública	700,00	más de 100 años	rector	nuestros estudi		presentación a		am
10	Madrid	privada	.	menos de 20 año	director de mark	nuestros cliente		presentación a		sus pac
11	Madrid	privada	13,00	menos de 20 año	rector	nuestros estudi		nuestros emple		am
12	Madrid	privada	13,00	menos de 20 año	rector	presentación a		presentación a		am
13	Madrid	privada	6,00	menos de 20 año	rector	nuestros cliente		presentación a		am

DATOST-1 - Editor de datos SPSS

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ventana ?

1 : CCAA

	p5prestigio	p5cercania	p5titulaciones	p5planesestudio	p5claustru	p5estructura	p5precio	p5bolonia	p5contráct	p5emples
1	influye bastante	indiferente	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	influye bastante	no influye	influye poco	influye ba
2	influye bastante	influye poco	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye poco	indiferente	influye poco	influye bastante	influye ba
3	indiferente	indiferente	influye bastante	influye poco	influye poco	no influye	influye poco	no influye	influye poco	indr
4	influye mucho	influye bastante	indiferente	influye poco	influye poco	indiferente	no influye	influye poco	indiferente	influye ba
5	influye bastante	influye poco	influye bastante	influye poco	indiferente	indiferente	influye bastante	no influye	influye bastante	influye
6	influye bastante	influye mucho	influye mucho	no influye	no influye	no influye	influye bastante	no influye	influye poco	influye ba
7	influye poco	influye bastante	influye bastante	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	indr
8	influye bastante	influye bastante	influye bastante	influye poco	indiferente	influye poco	no influye	no influye	indiferente	indr
9	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye poco	no influye	no influye	influye poco	influye ba
10	influye mucho	influye bastante	influye mucho	influye poco	indiferente	no influye	indiferente	no influye	indiferente	influye ba
11	influye bastante	indiferente	indiferente	indiferente	indiferente	influye poco	indiferente	no influye	influye poco	indr
12	influye mucho	indiferente	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	influye ba
13	indiferente	influye mucho	indiferente	influye poco	influye poco	influye poco	influye bastante	influye poco	indiferente	influye ba

21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										

Vista de datos / Vista de variables

SPSS El procesador está preparado

Pantallas de datos 3 y 4

The image displays two screenshots of the SPSS 'DATOST-1 - Editor de datos SPSS' window. The top screenshot shows a data grid with columns for variables p5prácticas, p5convenios, p5facilpago, p5matinternet, p5instalaciones, p5horarios, p5publicidad, p5consfamiliar, p5consamigo, and p5conse. The bottom screenshot shows a data grid with columns for variables p5noticias, p6televisión, p6radio, p6prensa, p6revistas, p6preguntas, p6reespecializadas, p6cine, p6vallas, and p6. The status bar at the bottom indicates 'SPSS El procesador está preparado'.

	p5prácticas	p5convenios	p5facilpago	p5matinternet	p5instalaciones	p5horarios	p5publicidad	p5consfamiliar	p5consamigo	p5conse
1	indiferente	influye poco	influye poco	no influye	indiferente	influye poco	indiferente	indiferente	indiferente	influye bs
2	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye bastante	indiferente	influye bs
3	indiferente	influye poco	influye poco	influye poco	indiferente	no influye	influye poco	indiferente	influye poco	indi
4	influye bastante	indiferente	no influye	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bs
5	influye mucho	influye poco	indiferente	influye poco	influye poco	influye poco	no influye	influye bastante	influye bastante	influye bs
6	indiferente	indiferente	influye poco	no influye	indiferente	no influye	indiferente	influye bastante	influye poco	influye
7	indiferente	indiferente	indiferente	indiferente	influye bastante	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	indi
8	influye poco	no influye	no influye	no influye	indiferente	no influye	influye poco	influye bastante	influye bastante	influye bs
9	influye bastante	influye poco	no influye	influye poco	indiferente	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	no
10	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	influye bastante	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bs
11	indiferente	no influye	influye poco	no influye	indiferente	influye poco	influye poco	influye bastante	influye bastante	indi
12	influye bastante	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye bastante	influye mucho	influye mucho	influye
13	influye bastante	influye poco	indiferente	influye poco	influye bastante	influye bastante	indiferente	indiferente	indiferente	influye bs

	p5noticias	p6televisión	p6radio	p6prensa	p6revistas	p6preguntas	p6reespecializadas	p6cine	p6vallas	p6
1	indiferente	no	no	si	si	no	si	no	no	no
2	influye poco	si	no	no	no	no	si	no	no	no
3	indiferente	no	no	si	no	si	si	no	no	no
4	influye bastante	no	no	no	no	no	si	no	no	no
5	no influye	no	no	no	no	no	no	no	no	no
6	influye bastante	no	no	si	no	no	si	no	no	no
7	indiferente	si	si	si	si	si	si	no	si	si
8	indiferente	si	si	si	si	si	no	si	si	si
9	indiferente	no	si	no	no	si	no	no	no	no
10	influye bastante	no	no	si	no	no	no	no	no	no
11	influye poco	no	si	si	si	no	si	no	no	no
12	influye poco	si	no	si	no	si	si	si	si	no
13	indiferente	no	no	si	no	no	si	no	no	no

Pantallas de datos 5 y 6

The image displays two screenshots of the SPSS DATOST-1 data editor. The top screenshot shows a data table with columns p5prácticas through p5conse and rows 1-13. The bottom screenshot shows a data table with columns p5noticias through p6cc and rows 1-13. The bottom screenshot also includes a 'Vista de variables' tab at the bottom.

	p5prácticas	p5convenios	p5facilpago	p5matinternet	p5instalaciones	p5horarios	p5publicidad	p5consfamiliar	p5consamigo	p5conse
1	indiferente	influye poco	no influye	indiferente	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	indiferente	influye
2	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye bastante	indiferente	influye bs
3	indiferente	influye poco	influye poco	influye poco	indiferente	no influye	influye poco	indiferente	influye poco	indr
4	influye bastante	indiferente	no influye	influye poco	indiferente	influye poco	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bs
5	influye mucho	influye poco	indiferente	influye poco	influye poco	influye poco	no influye	influye bastante	influye bastante	influye bs
6	indiferente	indiferente	influye poco	no influye	indiferente	no influye	indiferente	influye bastante	influye poco	influye
7	indiferente	indiferente	indiferente	indiferente	influye bastante	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	indr
8	influye poco	no influye	no influye	no influye	indiferente	no influye	influye poco	influye bastante	influye bastante	influye bs
9	influye bastante	influye poco	no influye	influye poco	indiferente	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	no
10	influye bastante	indiferente	indiferente	influye poco	influye bastante	indiferente	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bs
11	indiferente	no influye	influye poco	no influye	indiferente	influye poco	influye poco	influye bastante	influye bastante	indr
12	influye bastante	indiferente	influye bastante	influye bastante	influye bastante	indiferente	influye bastante	influye mucho	influye mucho	influye
13	influye bastante	influye poco	indiferente	influye poco	influye bastante	influye bastante	indiferente	indiferente	indiferente	influye bs

	p5noticias	p6televisión	p6radio	p6prensa	p6revistas	p6preggratis	p6revespecializadas	p6cine	p6vallas	p6folletos	p6actos	p6amigos	p6internet	p6cc
1	indiferente	no	no	si	si	no	si	no	no	si	si	si	si	si
2	influye poco	si	no	no	no	no	si	no	no	si	si	si	si	si
3	indiferente	no	no	si	no	si	si	no	no	si	si	si	si	si
4	influye bastante	no	no	no	no	no	si	no	no	si	si	si	si	si
5	no influye	no	no	no	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si
6	influye bastante	no	no	si	no	no	si	no	no	si	si	si	si	si
7	indiferente	si	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si
8	indiferente	si	si	si	si	si	no	si	si	si	si	si	si	si
9	indiferente	no	si	no	no	si	no	no	no	si	si	si	si	si
10	influye bastante	no	no	si	no	no	no	no	no	si	si	si	si	si
11	influye poco	no	si	si	si	no	si	no	no	si	si	si	si	si
12	influye poco	si	no	si	no	si	si	si	no	si	si	si	si	si
13	indiferente	no	no	si	no	no	si	no	no	si	si	si	si	si

Vista de datos / Vista de variables / SPSS El procesador está preparado

Pantallas de datos 7 y 8

The image shows two screenshots of the SPSS DATOST-1 data editor. The first screenshot displays data for variables p6colegio, p6ferias, p6otros, p7vicerrectores, p7defensoralumno, p7secretario, p7financiero, p7marketing, p7rrhh, p7prensa, p7ventas, p7calidad, and p8merca. The second screenshot displays data for variables p8imagen, p8publicidad, p8matriculación, p8satisalumnos, p8climlaboral, p8gestcalidad, p9cadaaño, p9esporádica, p9pregrado, and p9postgrado. Both screenshots show a grid of data points for 13 cases.

	p6colegio	p6ferias	p6otros	p7vicerrectores	p7defensoralumno	p7secretario	p7financiero	p7marketing	p7rrhh	p7prensa	p7ventas	p7calidad	p8merca
1	si	si		si	si	si	si	si	si	si	no	si	
2	si	si	En las	si	si	si	si	si	si	no	si	si	
3	si	si		si	si	si	no	no	no	si	no	no	
4	si	si		si	no	si	si	no	si	si	no	si	
5	si	si		si	no	si	si	si	si	si	no	si	
6	si	si		si	no	si	no	no	si	si	no	si	
7	si	si		si	si	no	no	no	no	si	no	no	
8	si	si		si	si	si	si	si	si	si	no	si	
9	si	si		si	si	si	no	no	si	si	no	si	
10	si	si		si	no	si	si	si	si	si	si	si	
11	si	si		si	si	si	si	si	si	si	no	si	
12	no	si		si	si	si	si	no	si	si	si	si	
13	si	si		si	no	si	si	si	si	si	si	si	

	p8imagen	p8publicidad	p8matriculación	p8satisalumnos	p8climlaboral	p8gestcalidad	p9cadaaño	p9esporádica	p9pregrado	p9postgrado
1	si	si	si	si	no	si	si	no	si	si
2	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si
3	no	no	si	si	si	si	si	no	si	si
4	no	no	si	si	no	si	si	no	si	si
5	no	no	si	si	no	si	si	no	si	si
6	no	no	si	si	no	si	si	no	no	no
7	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si
8	no	no	si	si	si	si	si	no	si	si
9	no	no	si	si	no	no	si	no	si	si
10	si	si	si	si	si	si	si	no	si	si
11	si	si	si	si	no	si	si	no	no	no
12	no	si	si	si	si	si	si	no	si	si
13	si	si	no	si	si	si	si	no	no	si

