

**HACIA
UNA EDUCACIÓN SUPERIOR
DE CALIDAD
(VOLUMEN II)**

*Una mirada de quienes gestionan las universidades
en Argentina, España y México*

Proyecto CESPUALE



HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD (VOLUMEN II)

**UNA MIRADA DE QUIENES GESTIONAN LAS UNIVERSIDADES
EN ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO**

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD (VOLUMEN II)

UNA MIRADA DE QUIENES GESTIONAN LAS UNIVERSIDADES
EN ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO

Martín A. López Armengol y María de la Paz Colombo
(coordinadores)

Proyecto CESPUALE

López Armengol, Martín

Hacia una educación superior de calidad : una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México / Martín López Armengol ; coordinado por Martín López Armengol. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2011.

210 p. ; 21x16 cm.

ISBN 978-950-34-0723-3

1. Educación. 2. Enseñanza Universitaria. I. López Armengol, Martín, coord. II. Título
CDD 378.007

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD
(VOLUMEN II)

Una mirada de quienes gestionan las universidades
en Argentina, España y México

Martín A. López Armengol y María de la Paz Colombo (coordinadores)

Coordinación Editorial: Anabel Manasanch

Corrección: María Eugenia López, María Virginia Fuente, Magdalena Sanguinetti y Marisa Schieda

Diseño y diagramación: Erica Anabela Medina



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp)

47 N° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

Primera edición - 2011

ISBN N° 978-950-34-0723-3

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2011 - Edulp

Impreso en Argentina

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
<i>Norberto Fernández Lamarra</i>	
INTRODUCCIÓN	21
<i>Miren Barrenetxea Ayesta, Elia Marúm Espinosa</i>	
CAPÍTULO I	33
RIQUEZA SEMÁNTICA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA Y DEBATE SOBRE SU GESTIÓN. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
<i>Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Martín López Armengol, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri</i>	
CAPÍTULO II	53
SOLUCIONES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS NOCIONES DE CALIDAD UNIVERSITARIA. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
<i>Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Martín López Armengol, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri</i>	
CAPÍTULO III	
OPINIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (ARGENTINA)	
	71
<i>María de la Paz Colombo, Martín López Armengol y Laura Persoglia</i>	

CAPÍTULO IV	97
OPINIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (ESPAÑA) <i>Marta Barandiaran Galdós; Miren Barrenetxea Ayesta; Antonio Cardona Rodríguez; Juan José Mijangos Del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri</i>	
CAPÍTULO V	121
OPINIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (MÉXICO) <i>Elia Marúm Espinosa, Federico Curiel Gutiérrez, Ruth Padilla Muñoz, Víctor M. Rosario Muñoz y Ma. Lucila Robles Ramos</i>	
CAPÍTULO VI	153
CONCLUSIONES DE UN ANÁLISIS COMPARADO: NOCIONES DE CALIDAD UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA <i>Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri</i>	
BIBLIOGRAFÍA	171
ANEXO	179
CUESTIONARIO EMPLEADO EN EL PROYECTO CESPUALE SOBRE LA PERCEPCIÓN DE DECANOS Y /O RESPONSABLES DE ÁREAS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS	
AUTORES	189

PRESENTACIÓN

El tema de la calidad de la educación, en particular el de la educación superior, tiene una relevancia muy significativa tanto en relación con la definición de las políticas universitarias como para su aseguramiento. Esto se manifiesta, con especial énfasis en los años noventa –denominada «década de la evaluación»– tanto en el plano académico como en el plano político: se plantean distintas propuestas que surgen tanto a nivel nacional (los casos de México, Brasil, Chile, Colombia, Argentina y otros) como desde algunos organismos internacionales (UNESCO, BID, Banco Mundial, etcétera). Esto lleva a la constitución de agencias de aseguramiento de la calidad – en la mayor parte de los países de América Latina así como en el resto del mundo– y a la paulatina consolidación de la evaluación como parte de la cultura institucional universitaria.

Por tanto, es un tema que incumbe e interpela a la sociedad y a todos los actores del sistema educativo, comprometidos por el derecho a una educación con calidad. De allí que se deba participar en su definición, ya que según como sea esa definición favorecerá –o no– un deseable desarrollo de la educación, en general y de la educación superior en particular, en democracia y con justicia social. En este sentido, la investigación que en este libro se presenta, es un paso relevante hacia el debate y reflexión sobre la calidad, en tanto concepto y percepciones de los distintos actores universitarios de Argentina, España y México.

El libro está elaborado a partir de los resultados del trabajo de investigación realizado por la red ECUALE, conformado por docen-

tes investigadores de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad del País Vasco (España) y la Universidad de Guadalajara (México). En consonancia con los autores, la relevancia de este trabajo es el carácter exploratorio de la investigación, a partir de una recopilación y análisis sistemático de evidencia empírica de las opiniones sobre el concepto de calidad y de los factores que inciden en ella, de gestores (decanos y directores) y docentes de centros universitarios donde se imparten las carreras en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Cabe destacar que la constitución y desarrollo de la red ECUALE, es una muestra más de la importancia que adquiere la cooperación interuniversitaria para realizar investigaciones conjuntas, que generen información comparable en el ámbito universitario iberoamericano y contribuyan al debate sobre temas tan relevantes como la calidad de la educación superior.

Si bien comenzar por el último capítulo –el de conclusiones de un análisis comparado– no suele ser lo habitual, voy a retomar dos interrogantes que se plantean allí:

1. ¿Desearía usted mejorar la calidad de la enseñanza en su universidad?
2. *¿Qué es la calidad de la enseñanza universitaria?*

Del primer interrogante, surge casi unánimemente una respuesta: sí. La calidad es un objetivo indiscutible, no se objeta a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción; por el contrario, como miembros de la comunidad educativa todos aspiramos a mejorar nuestras universidades. Sin embargo, el problema empieza cuando se intenta precisar el segundo interrogante, que considero la idea fuerza del libro presentado, ya que surgen distintas posiciones y controversias que difícilmente conlleven a una respuesta definitiva.

De esta manera, en el primer capítulo del libro –el de la riqueza semántica de la calidad universitaria, el debate sobre su gestión y el marco teórico de la investigación– se da cuenta de distintas conceptualizaciones sobre el término *calidad*, advirtiendo sobre la falta de consenso sobre el término y la necesidad de superar la con-

¹ Becher, T. (1999). «Quality in the professions». En *Studies in Higher Education*, 24 (2), (pp. 225-235). Bristol, UK: The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.



ceptualización técnica por una acepción que tiene un trasfondo político, como afirma Becher¹, y por tanto manifiesta distintos intereses sectoriales. Esto es de vital importancia ya que, en torno a los conceptos de *calidad* en la educación superior, se derivan los enfoques de evaluación y los modelos y estrategias para su aseguramiento, que se enmarcan en reglas, dimensiones, criterios e indicadores relevantes en función de sus objetivos para la evaluación de las instituciones universitarias y sus componentes.

En este sentido, quisiera aportar algunas precisiones para el debate. En América Latina, hacia fines de los años ochenta y la década del noventa se produce un proceso de reflexión en el que el tema de la calidad –junto con el de la equidad– se asumen como prioritarios. Primero, en relación con los niveles primario y medio y vinculado especialmente con los operativos de medición de los rendimientos de los estudiantes, a partir de propuestas de la UNESCO. Luego para el ámbito universitario, en el desarrollo de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras llevados a cabo desde largo tiempo atrás en Estados Unidos y Canadá y, más recientemente, en Europa.

Haciendo un breve recorrido histórico del concepto de calidad, se puede afirmar que en materia educativa, siempre estuvo presente «la búsqueda de la calidad» en referencia a una «buena educación», a una «buena universidad», o a un «buen profesor». Es posible dar cuenta, que a fines de los años setenta las únicas categorías de evaluación utilizadas por planificadores y evaluadores eran las de eficacia y eficiencia: la de eficacia referida al ámbito instrumental y la de eficiencia referida al ámbito económico. Desde ese enfoque, el concepto de calidad era utilizado sin claras connotaciones teóricas, basado en indicadores cuantitativos para dar cuenta de los resultados de la acción educativa. Pero como los indicadores cuantitativos eran insuficientes para dar cuenta de la calidad de los sistemas, se empieza a considerar la acción de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente. Es decir, la calidad comprendida como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación, aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, vinculándose a las características consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad.

Sin embargo, a pesar de la consideración de los indicadores cualitativos, desde fines de los años ochenta, en el ámbito universitario predomina un concepto de calidad y su desarrollo en procesos de

evaluación orientados principalmente desde el ámbito económico. Desde este enfoque, la calidad es considerada en función de la producción de bienes y servicios. Esto supone «un riesgo sobre la universidad y los procesos de evaluación al trasladar acriticamente los procedimientos propios del enfoque económico predominante en las empresas, que pueden distorsionar los propios procesos educativos y de la producción científica» (Fernández Lamarra y Mora²). Como reacción al denominado «economicismo evaluativo» surge otra manera de pensar la calidad y su evaluación en la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. La evaluación adquiere así un carácter formativo y orientador del propio proceso, donde el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él. Este enfoque complementa distintas miradas sobre la calidad, donde se involucran los actores del proceso educativo: profesores, alumnos, directivos y otros actores universitarios, gobiernos y sus agencias, empresarios y empleadores y donde «se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio desde una perspectiva superadora de la mirada económica»³.

En la actualidad, los modelos de evaluación –y las conceptualizaciones de calidad que subyacen en los mismos– coexisten en las prácticas de evaluación que se realizan en las universidades. Aún es complejo alcanzar acuerdos sobre calidad de la educación, sobre eficiencia, sobre productividad y sobre evaluación. En América Latina, aún el debate es incipiente pero se han hecho algunos avances. Organismos como IESALC/UNESCO o RIACES desarrollaron iniciativas como glosarios para recopilar las distintas definiciones y usos de los conceptos mencionados. Otras iniciativas, como las europeas, a través de la *European Network for Quality Assurance* (ENQA) han contribuido en los acuerdos sobre concepciones, estándares e indicadores de calidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia).

² Fernández Lamarra, N. y Mora J. G (coord.). (2003). *Educación Superior. Convergencia en América Latina – Europa. Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires: EDUNTREF.

³ Fernández Lamarra, N. (comp.). (2009). *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires: EDUNTREF.



Hay consenso sobre las distintas acepciones sobre calidad, entendida como: la conjunción e integración de pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos – procesos– y resultados; un mérito o premio a la excelencia; como producto económico y como transformación y cambio. A juicio de J. J. Brunner⁴, las acepciones del concepto de calidad, ese concepto «multidimensional» varían si nos preocupamos primordialmente de los insumos, los procesos o los resultados de la educación superior.

Es decir, el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura *multidimensional* y desde su *relatividad* en tanto depende de la misión, de los objetivos y de los actores de cada sistema universitario, por lo cual el panorama conceptual sobre la calidad es muy amplio y heterogéneo. A esta complejidad, se suma el uso que se le da al concepto de calidad. Un denominador común que aparece en muchas ocasiones, es la utilización indiscriminada para justificar cualquier tipo de decisión: desde reformas universitarias, proyectos de innovación, proyectos de investigación, publicaciones, conferencias hasta congresos científicos y profesionales.

En consonancia con la investigación presentada, a fin de aproximarse hacia una sistematización teórica del concepto de calidad, es interesante analizar el aporte que realizan Harvey y Green⁵ en cuanto a las distintas concepciones de calidad que pueden aplicarse a la educación superior, y que brindan claridad sobre el concepto, su medida y evaluación. Los autores describen cinco concepciones sobre calidad, que son desarrolladas más exhaustivamente en el primer capítulo –ya citado– del libro:

- *calidad como fenómeno excepcional*: en esta concepción se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad, la idea tradicional, la calidad como excelencia, la satisfacción de un conjunto de requisitos.
- *Calidad como perfección o coherencia*: el concepto de calidad es equivalente a «cero deficiencias», evitar los defectos y

⁴ Brunner, J. J. (1994). «Educación Superior en América Latina: Coordinación, financiamiento y evaluación». En Marquis, C. (comp.). *Evaluación Universitaria en el MERCOSUR*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

⁵ Harvey, L. y Green, D. (1993). «Defining quality». En: *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18 (1) (pp. 9-34).

procurar la perfección en los procesos o en relación con la especificación predefinida y medible. Esta concepción lleva implícita la existencia de una «cultura de calidad», en el sentido en que todos los nódulos que componen la universidad son responsables de que su «*output*» cumpla los requisitos de «*input*» del proceso siguiente.

- *Calidad como adecuación a una finalidad*: la calidad adquiere sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Existe calidad si el producto se ajusta a aquello para lo que fue realizado.
- *Calidad como relación valor-dinero*: esta concepción incluye como central la idea de eficiencia económica «*accountability*» (rendición de cuentas) al contribuyente o al gobierno sobre los sistemas públicos de educación superior.
- *Calidad como transformación*: esta concepción está enraizada en la noción de «cambio cualitativo», cuestionando la idea de una noción de calidad centrada en el producto. La calidad radica, por un lado en desarrollar las capacidades del sujeto (estudiante) y, por otro, en posibilitarle los recursos para influir en su propia transformación.

En las concepciones sobre calidad se reflejan, a su vez, distintas perspectivas que tienen los distintos actores y la sociedad sobre ellas. Es así que,

Para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano.⁶

En esta línea, Días Sobrinho⁷ expresa que «el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los gru-

⁶ Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: EDUNTREF/IESALC-UNESCO.

⁷ Días Sobrinho, J. (1995). «*Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa*». En Balzan, N. C. y Días Sobrinho, J. (org.). *Avaliação Institucional. Teoría e experiências*. Sao Paulo: Sao Paulo Cortez Editora.

pos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta para el futuro». Como ya fue señalado, no hay una única definición válida de calidad, no es un concepto unívoco sino que está unido al punto de vista de quién lo trata y, por lo tanto, debe ser construido a través de consensos entre los actores.

La calidad de un sistema educativo o de una institución, entendida como un concepto de construcción social –colectiva, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa y de los actores–, se definiría entonces como un juicio de valor sustentado por múltiples criterios diferentes entre sí y, en ocasiones, contradictorios. Como señala Díaz Barriga⁸,

Si se define calidad como la capacidad institucional de mostrar el incremento de una serie de indicadores, a través de los cuales se demandan a que las autoridades responsables de instituciones y programas [...] ofrezcan informaciones, se puede postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación. Es decir que, la idea de calidad que se impulsa en el sistema educativo se refiere más a lo formal que a los procesos sustantivos de los procesos académicos. En este sentido, hasta el momento, no hay una definición de calidad que se refiera a aspectos más cualitativos que se relacionen con la formación, el proceso de aprendizaje y los elementos pedagógicos que se encuentran de manera intrínseca en el trabajo educativo.

Por tanto, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes del sistema educativo en su conjunto y de la educación superior, en particular, y centrar la atención en las relaciones entre ellos. Así como conocer las concepciones de los distintos actores de la universidad. De ahí el relevante aporte de la red ECUALE.

En el segundo capítulo del libro –Soluciones para la operacionalización de las nociones de calidad universitaria. Marco metodológico de la investigación– se exponen los objetivos de la

⁸ Díaz Barriga, Á. (2008). *El impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana*. México: Plaza y Valdez.

investigación, la metodología y los instrumentos empleados para la recolección de la evidencia empírica. Al respecto, se destaca por un lado, la amplitud de la muestra que abarcó la investigación así como el alcance iberoamericano de la misma. Por el otro, tanto los criterios que permitieron obtener resultados comparables como la innovadora operacionalización de los conceptos de calidad expuestos por Harvey y Green⁹ antes citados, que se plasman en las encuestas implementadas. En este sentido, el libro también es una excelente referencia para quienes realizamos investigaciones en el campo de la educación superior.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto del libro, ilustran los resultados de la aplicación de las encuestas a los decanos y directores, y docentes de los centros universitarios que desarrollan carreras en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas en Argentina, España y México. De la lectura de los capítulos mencionados, se observan notables coincidencias en cuanto a los conceptos sobre calidad y sobre aquellos factores que influyen en su logro, según lo manifestado por los gestores. Sin embargo, llama la atención las diferencias que se observan entre esos actores en relación a sus colegas docentes. Es decir, pareciera que hay una marcada influencia entre el cargo que desempeña el profesional académico en cuanto a las nociones de calidad y los factores que influyen en ella. Un aspecto relevante, es la coincidencia en aquellas definiciones vinculadas con el poder de transformación de la educación universitaria.

En este aspecto, quisiera destacar la importancia de contar con estudios donde los profesionales académicos –»estos sujetos centrales para el análisis del sistema universitario de un país» tal como señala Clark¹⁰– son protagonistas. Dar voz a los propios actores permite comprender desde la propia vivencia, las diferentes conceptualizaciones sobre calidad y las percepciones sobre los factores que afectan a la misma.

A modo de complemento, quisiera realizar una breve reflexión sobre la profesión académica como objeto de investigación, que ha cobrado importancia en las últimas décadas, de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la educación superior y de su evaluación

⁹ Harvey, L. y Green, D. *Op. Cit.*

¹⁰ Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princeton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.



como campo de investigación. En particular, me refiero al proyecto internacional Profesión Académica en Tiempos de Cambio (*Changing Academic Profession*, CAP) desarrollado desde el año 2008, por una red de instituciones de 21 países: Estados Unidos, Alemania, Holanda, Francia, Reino Unido, Finlandia, Noruega, Portugal, Italia, República Checa, Japón, China-Hong Kong, India, Malasia, Rusia, Sudáfrica, Canadá, México, Brasil y Argentina. Esta investigación brinda la posibilidad de un primer abordaje comparado de la evolución de la profesión académica en los distintos países participantes.

Al respecto haré una breve síntesis de aquellas características más relevantes de la profesión académica en Argentina y México.

- Los profesionales académicos mexicanos cuentan con un nivel de formación de postgrado superior a los argentinos, lo que la hace más formada y mayormente asociada a procesos y actividades de investigación que las restantes.
- En referencia a la contratación, en Argentina la *tenure* no tiene desarrollo, ya que solamente el 6% de los académicos dice tener contratación permanente, prevaleciendo un tipo de contratación con renovación, producto del sistema de concursos periódicos. En cuanto a la dedicación, en Argentina se presentan niveles de dedicación muy bajos: sólo el 15% de los docentes de las universidades nacionales tiene dedicación «full time», mientras que alrededor del 60% tiene dedicación simple. Esto implica que los académicos tienen o pueden tener más de un cargo, tanto en el mismo centro (facultad, departamento) o institución, como en otras instituciones. La profesión académica en México presenta rasgos de mayor estabilidad, tanto por el alto grado de dedicación exclusiva como el de contratación con carácter permanente, (89% y 82% respectivamente), lo que hace que una porción muy alta de los académicos se encuentren bajo condiciones muy estables para desarrollar su profesión.
- En México hay un alto porcentaje de profesores varones, lo que mostraría que la profesión muestra buenas condiciones para la región pero no está lo suficientemente equilibrada en oportunidades para las mujeres. A la inversa sucede en Argentina, donde la profesión está altamente feminizada, tanto porque es un indicador de democratización del acceso a la docencia universitaria como porque se produce un mayor desplazamiento de los docentes varones a otros ámbitos profesionales con mejores condiciones salariales.

- Aunque la mayoría de los académicos consultados prefiere identificarse con la función docencia e investigación (86% en Argentina y 73% en México), un importante porcentaje de los académicos mexicanos, el 20%, dice preferir abiertamente la docencia, en contraste con un 7% de los argentinos. La mitad de los argentinos pone énfasis en la investigación, y los mexicanos manifiestan una inclinación hacia la docencia. Esta tendencia sería complementaria con el tipo de dedicación: los argentinos, aunque poseen menor formación de doctorado, dedican mayor tiempo a la investigación que a la docencia (15.9% y 13.9% respectivamente), en contraposición a los mexicanos que duplican su dedicación a la docencia en relación con la investigación, presentando porcentajes similares.
- Considerando el nivel universitario en el que se realizan tareas de enseñanza, del total de horas de docencia trabajadas, los académicos mexicanos dedican el 65% al nivel de grado. En Argentina esa proporción es mayor: el 80%. Para el posgrado en Argentina apenas se dedica un 5% del tiempo de trabajo y 13% en el caso de México. La profesión académica en Argentina, está claramente identificada con la docencia de grado. Esto sucede a consecuencia de la distribución del tiempo que se dedica a dicha actividad y por la estructura de contratación que privilegia la adscripción a una cátedra docente de grado, ya que, en general, existen muy pocos –o casi no existen– cargos presupuestados para la docencia de posgrado.
- La alta dedicación de los profesores argentinos a la docencia de grado se complementa con un alto promedio de estudiantes atendidos (127). Esto es cuatro veces más que el promedio de estudiantes que son atendidos por los profesores mexicanos. Esto podría explicar, en parte, la diferencia de preferencia entra la investigación y la docencia en ambos casos.
- El grado de satisfacción con la profesión de académicos argentinos y mexicanos fue relevado en una escala de 5 niveles. Si bien en su mayoría, todos los académicos están satisfechos con su profesión, se aprecia claramente que los académicos mexicanos están más satisfechos que el resto, presentando los porcentajes más altos en las categorías 1 y 2 (el 87% de los académicos se ubica en estas categorías en contraposición a los académicos argentinos, un 63%). La diversidad de funciones de la profesión no parece ir en desmedro de la satisfacción con el



trabajo para el caso mexicano. En este sentido habría una contradicción, ya que los docentes mexicanos señalan la existencia de excesivas tareas que no están relacionadas con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas o de papeleo derivadas de los diversos programas públicos de mejora o de incentivos, y, a pesar de ello presentan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países.

El análisis de los contextos y condiciones de desarrollo de la profesión académica aporta también a la comprensión del fenómeno abordado en la investigación presentada.

El sexto y último capítulo, ya citado, se presenta a modo de conclusión dando cuenta de un análisis comparado sobre los casos nacionales. El relevante aporte de la investigación de la red ECUALE, como se señaló, es conocer las opiniones de gestores y docentes sobre el significado que le otorgan a la calidad. Pero la investigación avanza aún más ya que, como señalan los autores, «preguntarse por la calidad de las instituciones conduce inevitablemente a cuestionarse sobre cuál es su función social».

La investigación propuesta contribuye claramente a facilitar y promover un debate amplio en la región, en cada país y en cada universidad, sobre los retos y expectativas que se le presentan a la educación superior en su conjunto y a cada una de sus instituciones.

En este sentido, uno de los desafíos más significativos es facilitar el tránsito de la «cultura de la evaluación» a la de una «cultura de la una gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente» en cada institución. En cuanto a la calidad debería asumirse una concepción institucional que se base en una «construcción social», de carácter gradual y colectivo, pertinente, basada en un proceso de reflexión y debate hacia el interior y exterior de las instituciones universitarias.

Se hace necesario, en un marco amplio y participativo, la búsqueda de consensos o la discusión ordenada de disensos entre todos los actores universitarios sobre la calidad y los factores que inciden en ella. Esto requiere superar la fragmentación actual de la educación superior y su heterogeneidad en cuanto a la calidad, promoviendo procesos de convergencia e integración tanto a nivel nacional como en el conjunto de la región. De allí la urgencia de plantearse la creación de un Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, que permita llevar a cabo procesos nacionales, subregionales y regionales de convergencia universitaria, que contribuyan al indispensable proceso de integración latinoamericana.

El Proceso de Bolonia puede constituirse en un marco adecuado para estudiar estos procesos pero no para adoptarlos acríticamente

El desarrollo de estudios como el que presentamos contribuyen a estos objetivos de convergencia en cuanto a la construcción de nuevas aproximaciones teóricas, a la apertura de nuevas perspectivas y al avance en el conocimiento colectivo de una de las prioridades más importantes de las universidades y de la educación en su conjunto: su calidad.

Dr. Norberto Fernández Lamarra
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Buenos Aires, octubre de 2010

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación se ha convertido en un asunto toral para las políticas públicas y para las instituciones educativas, ante circunstancias cambiantes de un entorno con vertiginosas modificaciones de avance e innovación contrastantes con rezagos estructurales ancestrales para América Latina y con nuevas interpelaciones para un país, que como España, está en proceso de consolidar la conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior, situaciones que han convertido a la educación superior y a su calidad en factor estratégico y clave para el desarrollo de las naciones.

México y Argentina, como muchos otros países dentro del contexto latinoamericano, tienen que enfrentar desafíos cuantitativos derivados de una dinámica poblacional que ha acelerado el crecimiento de las cohortes de edad de adolescentes y adultos jóvenes, generando una transición demográfica cuyas presiones hacia los niveles medio superior y superior del sistema educativo continuarán al menos una década más, reto que se suma a la inadecuada cobertura educativa en todos los niveles, pero en especial en la educación superior, y a la urgente necesidad de resolver asuntos de eficiencia y eficacia social de sus sistemas educativos, con especiales repercusiones en la educación superior. Esta problemática tiene aristas similares para el caso español, pero también muestra diferencias, sobre todo en cuanto a la estructura y dinámica poblacional que no ejerce las presiones crecientes hacia la educación superior como el caso mexicano y argentino, pero que tiene denominadores comunes con América Latina en lo referente al mejoramiento de la calidad educativa.

Como se afirma en este libro, «es imposible tratar de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria si no se sabe lo que es o cuáles son los factores que actúan sobre ella», por eso el proyecto de investigación *Calidad de la Educación Superior: Políticas de las Universidades en América Latina y España (CESPUALE)*, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y las Universidades participantes en el mismo, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (España), cuyos resultados conforman esta publicación, somete estas cuestiones al juicio de los decanos y directores de un subconjunto de los centros universitarios que imparten titulaciones (licenciaturas) en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas de los tres países.

Cierto que abordar con rigor el tema de la calidad conlleva un alto riesgo académico e intelectual y presenta altos grados de dificultad por tratarse de un concepto polisémico, inasible y complejo, cuyo péndulo interpretativo va desde la banalización y mercantilización hasta la negación de su existencia, pasando por conceptualizaciones técnicas y de construcción social, riesgo que se incrementa más cuando se busca ubicarlo en una configuración que se sustente no en la doctrina sino en la percepción de los actores, como se hace en el presente libro. Frente a ello, quienes formamos la red de investigadores sobre Calidad en América Latina y España (*red ECUALE*) decidimos realizar el abordaje con la perspectiva no solo de abonar la parte teórico conceptual de la calidad educativa, sino buscando proporcionar evidencia concreta que sustente las conclusiones y propuestas realizadas. Esta decisión se ha solidificado a lo largo de los trabajos previos realizados por quienes conformamos la red, cuyo espectro ha ido ampliándose de ser un estudio comparativo entre México y España y solo para docentes del Área Económico-Administrativo, a convertirse en un estudio para todas las áreas del conocimiento de las instituciones de educación superior de Argentina, México y España, que incluye tanto a docentes como a directivos y gestores, con lo que se cuenta con un acercamiento mayor a la realidad educativa de los dos continentes a los que pertenecen los países estudiados, y se contribuye a fortalecer las bases para la toma de decisiones en las que se asienta la calidad educativa.

Por ello el proyecto CESPUALE, buscó conocer la percepción de la calidad y sus factores desde la perspectiva de quienes dirigen centros, escuelas y facultades, y buscó contrastarla con las per-

cepciones del profesorado, buscando ubicar similitudes y diferencias entre ellas, para detectar brechas de desempeño y ubicar oportunidades de mejora en la gestión de la calidad en este nivel.

Cierto que definir la calidad educativa y más aún acercarse a una connotación apropiada a la educación superior reviste una dificultad mayor que la que presenta el concepto de calidad para el ámbito empresarial, de donde es originario, pues como se afirma en el capítulo correspondiente al marco teórico, «la calidad se parece más a ese tipo de términos a los que a veces se suele denominar idea-fuerza: parte esencial de un discurso, síntesis última de un plan de acción, e impulso moral para una reforma más o menos profunda».

La premisa básica de la investigación cuyos resultados resumidos presentamos al lector en este libro, considera que la calidad educativa como eje central en la formación de estudiantes realizada por las instituciones de educación superior, tiene factores que la determinan y actores (*stakeholders*) que la hacen realidad, por ello para diseñar e implementar políticas públicas e institucionales que promuevan la calidad educativa se necesita conocer la percepción que el profesorado y los directivos tienen de la calidad y de los factores que en ella inciden, al ser los actores que se encuentran más cercanos a quienes reciben el servicio educativo y quienes tienen la tarea de fomentar la corresponsabilidad de esta tarea en el estudiantado.

En el capítulo I, que corresponde al marco teórico, dejamos en claro que quienes formamos la red ECUALE de investigación decidimos emplear fuentes de información primarias que permitan un análisis comparado en el ámbito de referencia geopolítico del trabajo, formado por Argentina, España y México, obtenida a través de dos encuestas, ambas de alcance internacional, por ello consideramos que el aporte fundamental de esta investigación de carácter exploratorio, ha de medirse principalmente por la evidencia empírica que aporta a una literatura en la que predomina el enfoque doctrinal. A su vez, la escasa evidencia que existe sobre la adhesión del profesorado y de directivos y gestores a los diferentes conceptos de calidad en el ámbito universitario se encuentra demasiado fragmentada para que puedan extraerse de ella conclusiones definitivas y la mayor parte de esa evidencia se refiere a las universidades del mundo anglosajón, que no siempre puede ser extrapolable a las universidades iberoamericanas.

Los resultados del proyecto de investigación que ponemos en manos del lector, conforman la segunda etapa de una serie de estu-

dios sobre la calidad que han ido ampliándose en cuanto a los actores (*stakeholder*) involucrados en indagar la percepción de la calidad y los principales factores que la impulsan o la inhiben. El primero de ellos se denominó «Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE)» que da nombre a la red. Con esta investigación se sondeó la opinión de los docentes universitarios del nivel licenciatura (pregrado) del área de economía y empresa. El segundo ejercicio investigativo, el proyecto CESPUALE, que tuvo como destinatarios a los máximos responsables de la dirección o la gestión de procesos dentro de las instituciones, decanos o directores de los centros universitarios en los que se imparten carreras o titulaciones asociadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas, es el que da origen a los resultados de este libro.

Los investigadores de la red ECUALE están inmersos actualmente en nuevos proyectos en los que se va ampliando el sondeo a docentes y directivos de todas las áreas involucradas en la formación de estudiantes del nivel licenciatura, esto es, todas las titulaciones existentes en los tres países participantes; este trabajo está en fase de elaboración, y se espera que una síntesis de los resultados se pueda presentar en una futura publicación conjunta.

Consideramos también que la virtud principal del trabajo realizado hasta la fecha por la red ECUALE consiste en la recopilación sistemática de evidencia empírica sobre las opiniones de los académicos en el universo cultural iberoamericano, evidencia que cumple razonablemente con un criterio de comparabilidad internacional y que sirve, de este modo, al objetivo último de aprendizaje supranacional recíproco que poseen los proyectos de la red, con lo que, en nuestra opinión la convierte en una de las investigaciones aplicadas más ambiciosas que hasta la fecha se hayan puesto en marcha en el mundo iberoamericano sobre la calidad educativa universitaria.

El resultado de la investigación, que ahora ponemos a su consideración, está conformado por los capítulos correspondientes al marco teórico y al marco metodológico, por los capítulos que reportan los resultados de la investigación en cada uno de los países participantes (Argentina, España y México), así como por las conclusiones más relevantes de los hallazgos sobre la percepción que tienen directivos y gestores de la calidad de la enseñanza universitaria y los principales factores que influyen favorablemente en ella, contrastada con los hallazgos de la investigación anterior, esto es, con la opinión de docentes del área económico administrativa, apor-

tando así evidencia empírica que trascienda el abordaje doctrinal de la calidad de la enseñanza. Esta estructura facilita la lectura ya que proporciona los referentes necesarios para entender la estructura y enfoques de la investigación, los procedimientos para realizarla y para poder conocer las experiencias de los tres países, así como la síntesis de sus similitudes y diferencias, reportadas en el capítulo correspondiente a las conclusiones.

Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri, profesoras y profesores de la Universidad del País Vasco, España, así como Martín López Armengol, profesor y decano de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina, todos participantes tanto en el proyecto de investigación como miembros de la red ECUALE, sistematizan la riqueza semántica conceptual de la calidad universitaria y plantean los fundamentos del debate sobre su gestión en lo que es el marco teórico de la presente investigación y a su vez, presentan las soluciones para la operacionalización de las nociones de calidad universitaria en el capítulo que forma el marco metodológico de este ejercicio investigativo.

Es importante puntualizar que en las encuestas se solicitaron opiniones sobre el grado de adhesión a los conceptos de calidad planteados por Harvey y Green¹ mediante la utilización de siete variables operativas sobre las que se les pedía su opinión en una escala de 1 a 5 (desde completamente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo), mostrando así los grados de adhesión a cada uno de los 7 sentidos semánticos de calidad utilizados en la presente investigación; también se les solicitaba su percepción y grados de concordancia con las definiciones de calidad que consideran, existen en sus instituciones. Los conceptos de calidad que se les planteaban se pueden agrupar en tres categorías: los vinculados a la calidad como consecución de los objetivos, los relacionados con la consecución de las expectativas de los interesados y las atribuibles al poder transformador de la educación universitaria. A lo largo del capítulo I, referido al marco teórico de la investigación, se presenta un modelo, desarrollado por los propios autores, que permite ubicar los conceptos de calidad en un doble eje que indica la modernidad o tradicionalidad del término junto a

¹ Harvey, L. y Green, D. (1993). «Defining quality». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34.

una concepción interna o externa a la institución universitaria. Con el mismo procedimiento también se solicitó a los decanos y directivos de los centros universitarios que opinasen acerca del efecto que sobre la calidad universitaria tienen determinados factores, solicitándoles asimismo que indicasen la medida en que dichos factores se encontraban presentes en el ámbito de sus centros.

Las opiniones sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas para el caso de Argentina, son presentadas por los licenciados María de la Paz Colombo, Martín López Armengol y Laura Persoglia, docentes de la Universidad Nacional de La Plata, como resultado del estudio y la encuesta realizada en ese país. En primer lugar, el estudio del caso Argentino revela que de las definiciones de calidad planteadas a los encuestados, los valores más altos se encuentran en aquella que vincula la calidad con la consecución y el cumplimiento de objetivos y fines determinados por la institución; respuesta considerada por los autores como previsible por la función que ocupan los profesores en su rol de decanos como máximos responsables de la gestión de las facultades, en contraste con los resultados del estudio ECUALE, realizado con profesores de Economía y Empresa en universidades de gestión estatal, donde la mayor cantidad de respuestas altas y muy altas se encuentran en aquella definición que vincula la calidad al desarrollo de capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. Se comprueba de esta manera que las distintas visiones que un profesor tiene sobre la calidad es influida en parte por el rol que el mismo cumple en la institución educativa, pero se encuentran coincidencias en las adhesiones mayoritarias de profesores y decanos en las definiciones vinculadas con el poder transformador de la educación universitaria.

En segundo lugar, los decanos reconocen que los factores más importantes asociados a la calidad de la enseñanza universitaria, son aquellos vinculados con las aptitudes y actitudes del profesorado, en coincidencia con los resultados de las opiniones del profesorado del proyecto ECUALE. Por otra parte, los decanos de Ciencias Económicas reconocen a la conexión con procesos formativos preuniversitarios como el factor más importante, coincidiendo en el resto de ellos con sus pares de otras facultades. Se detecta además, una brecha significativa entre la importancia de estos factores y el desarrollo de los mismos en sus respectivas facultades, especialmente en aquellas referidas a actividades complementarias del

profesor, en servicios de apoyo a la docencia y en algunos factores relacionados con aptitudes y actitudes del profesorado. Por último, en lo que se refiere al desarrollo de sistemas vinculados a la gestión de la calidad, la opinión de los decanos da cuenta de un bajo desarrollo de los mismos en sus centros, a lo que se le suma un bajo impulso por parte de las respectivas universidades.

En el caso argentino, los factores relacionados con la adaptación de las titulaciones a sistemas de créditos homogéneos en los espacios supranacionales de educación superior, no aparecen como componentes importantes que puedan impulsar el mejoramiento de la calidad educativa universitaria.

El estudio de las opiniones sobre la calidad en la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas para el caso de España fue realizado por Marta Barandiaran Galdós; Miren Barrenetxea Ayesta; Antonio Cardona Rodríguez; Juan José Mijangos Del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri, que como ya anotamos, son profesores de la Universidad del País Vasco, España, quienes encontraron que las respuestas, junto con la información recabada en investigaciones anteriores, permiten concluir que los gestores de centros universitarios consultados tienen un concepto bastante equilibrado de lo que significa la calidad en el contexto universitario, a medio camino entre el interés de los docentes por el efecto transformador de la educación, y la perspectiva de los órganos rectores de las universidades o los responsables nacionales de la política científica y educativa, más preocupados por la satisfacción de determinados estándares y el uso eficiente de los recursos económicos.

Los factores que a su consideración son los que más influyen en el logro de la calidad de la enseñanza universitaria son los relacionados con las aptitudes y actitudes de los profesores así como la coordinación entre profesores y el rigor en la selección del profesorado. Para los encuestados, otras cuestiones como el diseño curricular (establecimiento de perfiles de ingreso y egreso, y diseño de las titulaciones para el logro de competencias profesionales), la adaptación de las titulaciones al sistema europeo de créditos (ECTS), o la homologación de las titulaciones auspiciada por el Espacio Europeo de Educación Superior no contribuyen en la misma medida a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

En el capítulo correspondiente al caso español se podrán leer hallazgos importantes en cuanto al desarrollo de los factores que influ-

yen en la calidad de la enseñanza, los encuestados opinan mayoritariamente que se puede confiar en la preparación académica de los docentes y en su capacidad para comunicar, o en la correcta adaptación de las enseñanzas universitarias al sistema de créditos ECTS; pero no todos se muestran tan optimistas con respecto a factores importantes como la coordinación entre los profesores que trabajan en el mismo centro o la motivación del profesorado. Si las prioridades de los gestores se relacionan directamente con la influencia de cada factor en la calidad e inversamente con el grado en que dichos factores se encuentran presentes en los centros, los asuntos en los que se debe empezar a trabajar sin dilación son: la coordinación entre profesores, la motivación y el compromiso de la plantilla docente; la selección del alumnado, la coordinación con las enseñanzas preuniversitarias y el fomento de los proyectos de innovación docente a través de una aplicación de fondos más generosa para los centros.

Sobre el nivel de desarrollo de los sistemas asociados a la gestión de la calidad, la universidad española parece tener más desarrollados los sistemas internos de garantía de calidad (aunque con un cierto retraso en el nivel de desarrollo de la gestión por procesos) que los sistemas externos de acreditación. Aunque no hay que olvidar que, en el caso español, los sistemas de verificación y acreditación de las titulaciones, establecidas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), imponen como condición que en el propio diseño de la titulación se incluya un sistema interno de garantía de la calidad del centro. En cuanto a los sistemas de información para la gestión, la universidad española se ha interesado sobre todo por los que sirven para conocer la satisfacción del alumno, lo cual concuerda con una tendencia de alcance internacional en el mismo sentido. Hasta la fecha, el seguimiento de los egresados o la satisfacción del personal administrativo y de servicios parece haber preocupado menos a las universidades en este país.

En el caso de México, el estudio de las opiniones sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas, se realiza bajo la autoría de Elia Marúm Espinosa, Federico Curiel Gutiérrez, Ruth Padilla Muñoz, Víctor M. Rosario Muñoz y Ma. Lucila Robles Ramos, profesoras y profesores de la Universidad de Guadalajara, México. La investigación fue realizada entre los directivos mexicanos del área de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades e instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES), y permite a quienes realizaron el estudio llegar a una primera conclusión: para los directivos y gestores, la calidad depende fuertemente de contar con un profesorado bien preparado, capaz, automotivado y comprometido con la institución. Los factores fundamentales para el desarrollo y la gestión de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, así como los factores decisivos en la formación integral necesaria para las nuevas circunstancias sociales y del mercado laboral, la dedicación del profesorado a la investigación sobre su propia práctica docente, la incorporación de la investigación como estrategia formativa central y los aspectos relacionados con la internacionalización como un sistema de créditos supranacional o la creación de un espacio académico común entre América Latina y Europa, como la innovación docente no son aún considerados determinantes en la calidad educativa por directivos y gestores como tampoco lo son por los docentes.

El concepto de calidad que más adhesión despierta en docentes y gestores está asociado al cumplimiento de los objetivos y a la misión que ha establecido la institución; no obstante, consideran que en el centro educativo al que pertenecen el concepto de calidad que predomina es aquel asociado a la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social.

Quienes realizaron este capítulo consideran que «Gestores y docentes no tienen diferencias importantes en sus percepciones sobre las expectativas que la calidad educativa debe satisfacer, pero sí encontraron una diferencia importante en cuanto al poder transformador que tiene una educación de calidad, donde el profesorado percibe este poder mucho más bajo que los directivos, ya que si bien consideran que la educación de calidad debe formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, existe un alto desacuerdo del profesorado con los gestores en sus percepciones en cuanto a centrar la calidad educativa en la capacidad de autoformación del propio alumno.

Contrario al esfuerzo y dirección de las políticas públicas para la educación superior mexicana, las conceptualizaciones de calidad más tradicionales, asociadas a la productividad de tipo industrial de hacer más con menos o de satisfacer las expectativas de quienes reciben el servicio educativo no se detectaron con una adhesión alta ni entre los directivos, ni en el profesorado, ni en la universidad, aunque esta concepción está más presente en la institución en general que en sus actores».

Según los directivos de escuelas, facultades y centros del área Económico Administrativa y Jurídica, los factores que contribuyen en mayor medida a la calidad de la educación superior son los asociados con un modelo educativo centrado en la docencia, en el conocimiento y la capacidad del profesor en el aula, así como su capacidad didáctica de autoformación, y en menor medida los factores relacionados con su propio trabajo de gestión.

En el caso mexicano se detectó una brecha importante entre la percepción, tanto de decanos como de docentes, de la importancia para la calidad de factores como: los servicios de apoyo, la coordinación y organización en la universidad, las actividades complementarias a la docencia, la internacionalización y la creación y desarrollo de espacios académicos comunes o supranacionales como el ENSALCE, y el grado de desarrollo de los mismos en los centros.

El capítulo de la comparativa internacional elaborado por Marta Barandiaran Galdós; Miren Barrenetxea Ayesta; Antonio Cardona Rodríguez; Juan José Mijangos Del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri, de la Universidad del País Vasco, sirve para sintetizar los resultados expuestos en los capítulos sobre los casos nacionales y presentar una primera comparación de dichos resultados. En primer lugar, podemos afirmar que los gestores de los centros universitarios de los tres países que constituyen el marco geopolítico del trabajo de investigación, tienen una noción equilibrada de calidad al identificarse con casi todas las nociones de calidad presentadas. Como se señala en el capítulo: «Se diría que los académicos con responsabilidades de gestión, a diferencia de quienes no las tienen, se sienten en la obligación de encontrar un equilibrio en la persecución de los objetivos y en la satisfacción de las restricciones que unos y otros grupos de interés atribuyen a las instituciones universitarias».

En segundo lugar, se perciben indicios de conflicto en el significado otorgado a la calidad por los gestores y docentes de los centros universitarios. En este sentido se aprecian diferencias entre los tres países, siendo México el país en el que se da un mayor consenso entre docentes y gestores. En Argentina y España, los docentes prefieren las nociones de calidad ligadas a la transformación del estudiante, seguida en los dos casos, por la identificada con la satisfacción de las expectativas de la sociedad, los gestores de ambos países se inclinan por las nociones asociadas al cumplimiento de la misión y la cobertura de los estándares; siendo España el país en el que se da una mayor discrepancia entre las opiniones de los docentes y gestores.

En tercer lugar, en los tres países se puede afirmar que «cuando se trata de mejorar la calidad, los gestores de los centros universitarios confían más en hacerlo mejorando la calidad de los docentes que dedicando recursos a innovaciones curriculares o estableciendo sistemas de control externo». En este sentido los gestores de los centros coincidieron en atribuirle una mayor incidencia en la mejora de la calidad a los factores relacionados con las aptitudes del profesor, la coordinación y el rigor en la selección de los mismos.

Por último, la investigación muestra que los sistemas para la gestión de la calidad se hallan desigualmente desarrollados en los tres países de referencia. Las respuestas de los gestores confirman que en México se ha optado por un modelo que prima la evaluación externa sobre el fomento de mecanismos de control interno. En España, el desarrollo de mecanismos internos y externos está más equilibrado, aunque se aprecia una debilidad en el desarrollo de sistemas de gestión por procesos. En Argentina por su parte, la puesta en marcha tanto de sistemas internos de garantía de calidad como de sistemas externos se encuentra aún muy poco desarrollado, siendo únicamente los sistemas de recopilación de datos para el análisis de la satisfacción de los alumnos los que cuentan con cierta implantación en los centros.

Los resultados que ahora sometemos a su consideración presentan información real que dilucida las representaciones que de la calidad tienen dos de los actores fundamentales de la calidad de la enseñanza universitaria, por lo que permitirán alimentar de mejor manera el diseño de políticas institucionales y públicas, y las acciones derivadas de ellas, al menos, para quienes formamos la red ECUALE esta es la finalidad última de la presente investigación.

Miren Barrenetxea Ayesta
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Coordinadora General del Proyecto CESPUALE

Elia Marúm Espinosa
Universidad de Guadalajara
Coordinadora Iberoamericana del Proyecto CESPUALE
Octubre de 2010

CAPÍTULO I

RIQUEZA SEMÁNTICA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA Y DEBATE SOBRE SU GESTIÓN. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta,
Antonio Cardona Rodríguez, Martín López Armengol,
Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri*

Es difícil reconocer en el término calidad, tal y como este se maneja habitualmente, una categoría bien acotada y definida con precisión, como corresponde a las que se manejan en la investigación científica. La calidad se parece más a ese tipo de términos a los que a veces se suele denominar idea-fuerza: parte esencial de un discurso, síntesis última de un plan de acción, e impulso moral para una reforma más o menos profunda, la idea de calidad ha actuado como catalizador en no pocas empresas privadas y se ha tratado de trasladar, con mayor o menor éxito, al ámbito de la administración pública. ¡Y parece haber llegado el momento de la universidad!

Las universidades, por su condición de instituciones centenarias, por su naturaleza de organizaciones relativamente ajenas a las reglas del mercado, y quizá también por su apego a determinadas tradiciones, no constituyen, al menos *a priori*, el terreno más apropiado para la instalación de la gestión de la calidad.

Aunque también puede ser que la metáfora de la torre de marfil no sea más que un cliché: al fin y al cabo la universidad reúne a una comunidad de profesionales acostumbrada a reflexionar, lo mismo sobre el objeto de sus investigaciones que sobre la naturaleza de su propio trabajo; los académicos saben, porque constituye parte de su oficio, trabajar en equipo, manejan convenientemente grandes cantidades de información, y en su mayor parte disponen de singular destreza para aplicar el pensamiento analítico al reconocimiento de las causas y el sintético al diseño de las soluciones. Por otro lado,

las universidades han sido pioneras en cultivar aspectos como la excelencia de los resultados. Todos estos valores, junto con el rigor en la investigación, la precisión en la medida, y el gusto por el saber son rasgos identitarios de la comunidad académica, y encajan a la perfección con las ideas clave de la gestión moderna de la calidad.

Sea como fuere, a partir de 1990 hemos asistido a un intento por trasladar a la universidad los objetivos, los principios y las herramientas de lo que se conoce por *Total Quality Management* (TQM). Respaldados por parte de la literatura especializada (Hughey, 1997; Vazzana y Winter, 1997; Lewis y Smith, 1994; Seymour, 1992) y auspiciados por agencias nacionales e iniciativas internacionales, los discursos favorables a la aplicación de TQM en la universidad han tenido que enfrentarse al rechazo de algunos especialistas en la educación superior (Houston, 2008; Barnett, 2001; Biggs, 2001; Crumbley, 1995; Harvey, 1995), y al desinterés de buena parte del profesorado universitario (Watty, 2005).

Definitivamente, no puede decirse que la gestión de la calidad, entendida en el modo en que tuvo tanto éxito en la empresa (y sobre todo en la empresa industrial), haya calado hasta el tuétano de las organizaciones universitarias. Y, sin embargo, hay razones para pensar que el de la calidad es un tren que no conviene dejar pasar. En Europa, la construcción de un espacio transnacional de educación superior ha puesto en marcha un proceso de reflexión sobre el lugar que corresponde a la universidad en la sociedad contemporánea, esa que en ocasiones se ha definido como sociedad del conocimiento. La gestión y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria ocupan buena parte de esa reflexión y es probable que lo hagan también cuando el mismo proceso se replique –y ya hay pruebas de que está ocurriendo así– en América Latina. Pero no se trata solamente de engancharse a una nueva moda: hace tiempo que los países desarrollados reconocieron el potencial de las instituciones universitarias para promover el desarrollo económico y social (OCDE, 1989); ya en los ochenta las universidades se convirtieron en un elemento básico de ese potencial endógeno de crecimiento que se trataba de movilizar (Wadley, 1988), de ahí que se situaran en el foco de las políticas industriales nacionales por su contribución a la competitividad empresarial, y en el de las políticas regionales, por su valor como mecanismos de atracción de inversiones y fuentes de actividad económica (Intxaurburu y Olaskoaga, 2000). Desde entonces, el diseño de las

políticas públicas de fomento de la innovación se ha preocupado, al menos en Europa, de integrar las políticas científicas y las industriales (Cooke, 2002; cf. Intxaurburu y Olaskoaga, 1999), y de apoyar el efecto que las instituciones universitarias pueden ejercer sobre la actividad económica regional y local.

La promoción de la calidad en las instituciones universitarias, venga o no de la mano de los modelos TQM, puede hacer mucho para asegurar la aportación de la universidad a la sociedad, contribuyendo de paso a fundamentar la propia legitimidad de las instituciones de educación superior. No se trata de atender contra el tradicional concepto de autonomía universitaria, sino de alinearlo con el más moderno de responsabilidad social universitaria (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010). Esta es la creencia que impulsa la investigación que ha dado lugar a este libro.

MARCO CONCEPTUAL PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA CALIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Todo apunta a que la gestión de la calidad es una de esas –pocas– novedades de la doctrina administrativa que han llegado para quedarse. Aunque sus raíces se hunden en la administración científica (taylorista) y en la escuela de las relaciones humanas, la filosofía de la calidad tal y como la conocemos hoy es la consecuencia de la experimentación japonesa con una serie de técnicas que los Estados Unidos empleaban ya antes de la Segunda Guerra Mundial. El «toque japonés» debió resultar decisivo, porque tras el impacto de la crisis de los setenta, y alentados por el éxito de los productos nipones en los mercados occidentales, los países desarrollados de occidente abrazaron con entusiasmo lo que se consideró una «novedad» oriental.

Tal fue el inicio de la filosofía *Total Quality Management* (TQM) que, como ha ocurrido tantas veces en el ámbito de la gestión debe en parte su éxito a que, más que una metodología específica, consiste en una serie de principios que pueden aplicarse con ayuda de métodos y modelos de lo más diversos.

Los métodos TQM se difundieron rápidamente por la industria occidental, respaldados por iniciativas como los premios *Malcolm Baldrige*, los estándares ISO, o el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), y llegaron al ámbito uni-

versitario en los años noventa (Srikanthan y Dalrymple, 2003), es decir, en la que se ha denominado la «década de la calidad» (Fernández Lamarra, 2006). Sin embargo, la ilusión y las buenas intenciones de las primeras probaturas pronto dieron paso a una conciencia más o menos generalizada de los obstáculos que entorpecen la aplicación de los principios TQM en el sector de la enseñanza, en general, y en el universitario, en particular; todo ello en un contexto de fuerte discrepancia con los nuevos métodos por parte de los especialistas en educación (Harvey, 1995) y de serias acusaciones a las instancias promotoras de la aplicación de TQM, por su intención de emplear esta metodología como una tecnología de control.

La reflexión sobre los obstáculos que se oponen a la adopción de los modelos TQM en la universidad ha dado los siguientes resultados: por un lado se han reconocido varios obstáculos de naturaleza organizativa. Se sostiene (Avdjieva y Wilson, 2002) que las universidades constituyen organizaciones muy complejas que, además, están sujetas a las normas de comunidades más complejas que las trascienden, lo que reduce sus posibilidades de afrontar con éxito el cambio organizativo que requiere la aplicación de los métodos basados en TQM. Además, los integrantes de las organizaciones universitarias participan de una cultura que dificulta la asimilación de algunos valores asociados a la gestión de calidad (Davies et al., 2007): se dice que tienden más al trabajo individual que al colectivo (Koch, 2003) y que trabajan en un contexto que favorece la orientación de sus esfuerzos hacia la publicación y sanciona la libertad de cátedra, valores que se oponen al trabajo en equipo y la construcción social de conocimiento, que son fundamentales en TQM (Elmuty et al., 1996).

También se ha argumentado que el obstáculo se encuentra en la naturaleza del producto que ofrece la universidad. El entorno más propicio para la aplicación de TQM es el de la industria en la que el proveedor hace algo «para el cliente», que es capaz de definir exactamente lo que desea actuando como referente de lo que se considera calidad. Este esquema no se reproduce en el sector educativo, donde el proveedor no trabaja haciendo algo «para el cliente», sino haciendo algo «al cliente» (Harvey, 1995), es decir, transformándolo a través de un proceso que precisa la colaboración del estudiante y en el que la predisposición y las actitudes de este son tan determinantes como lo que hace la propia institución

educativa. Eagle y Brennan (2007) han argumentado, en cambio, que este esquema se reproduce en la prestación de otros servicios en los que la aplicación de TQM no se ha encontrado con la misma resistencia.

Una postura más radical propone que la barrera más definitiva de las que se oponen a la consecución del objetivo de la calidad en la universidad consiste precisamente en el enfoque que se ha adoptado por lo general y que, según se dice, se halla irremisiblemente sesgado hacia el aseguramiento de la calidad por la vía de la evaluación externa y la satisfacción de una serie de requisitos burocráticos, al tiempo que se olvida establecer las condiciones que permitirían a las instituciones universitarias, y a los docentes dentro de ellas, poner en marcha acciones para mejorar realmente la calidad de su trabajo (Biggs, 2001).

Sin embargo, la explicación más sólida de las dificultades de aplicación de TQM en la universidad reside en la diversidad de los conceptos de calidad. El argumento es lógico: la calidad tiene que ver con la consecución de los objetivos de la organización; si estos no están claros puede llegar a ser imposible alcanzar acuerdos y políticas razonablemente coherentes para alcanzarlos.

La diversidad semántica del término calidad

La falta de consenso sobre lo que significa calidad en el contexto universitario es una realidad unánimemente aceptada. Se ha dicho de este concepto que su naturaleza es puramente política (Becher, 1999), que esconde una realidad multidimensional (Frazer, 1992), que resulta escurridizo y resbaladizo (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993), que es causa de polémica (Taylor et al., 1998), o simplemente que falta un consenso en torno a su significado que permita avanzar en el diseño de los métodos más apropiados para su implementación (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Pounder, 1999; Cheng y Tam, 1997; Reeves y Bednar, 1994; Vroeijenstijn, 1992).

La exposición más completa y aceptada de los significados que puede adoptar la calidad en el contexto universitario es la de Harvey y Green (1993) y se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de Harvey y Green (1993) sobre calidad en la educación superior.

Concepción de calidad y sus características
La calidad como <i>excepcional</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad. - Visión de la calidad ligada a la excelencia: superación de unos estándares muy altos. Para conseguir la excelencia en los resultados se requiere lo mejor: mejores profesores, mejores alumnos, mejores infraestructuras, etc. Este enfoque no da importancia al proceso. - Visión de la calidad consistente en el cumplimiento de unos estándares mínimos: la calidad según este enfoque es atribuida a todos los que cumplen esos estándares. Supone implícitamente que los estándares son objetivos.
La calidad como <i>perfección o consistencia</i>
Se relaciona con la idea de cero defectos, con hacer las cosas bien la primera vez. Supone intrínsecamente la existencia de una cultura de la calidad. La universidad se compone de nódulos y es responsabilidad de cada nódulo que su <i>output</i> cumpla los requisitos del <i>input</i> del proceso siguiente.
La calidad como <i>adecuación a una finalidad</i>
<p>La calidad se concibe como el ajuste a un propósito. En este enfoque la calidad se juzga por el <i>output</i>, no por el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad. - La calidad es definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir, su misión.
La calidad como <i>valor por dinero</i>
La calidad se relaciona con la eficiencia económica, con el rendimiento de una inversión. En el centro de este enfoque está la idea de rendición de cuentas o <i>accountability</i> .
La calidad como <i>transformación</i>
La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación.

Fuente: Adaptado de Barrenetxea (2005)

La calidad como condición excepcional. Esta definición admite tres variantes; la primera es la *concepción tradicional de la calidad* como algo distintivo, exclusivo y que se reconoce en términos absolutos; es la condición de excelente que unas instituciones disfrutan y de la que otras sencillamente carecen. Las universidades excelentes encarnan la calidad y la excelencia y, por tanto, no tienen necesidad de demostrarla. Cuando se emplea esta noción no son necesarias agencias (externas o internas) que aseguren la calidad, porque la calidad de las instituciones excelentes simplemente se da por hecha. Oxford y Cambridge constituyen buenos ejemplos de lo que consideramos instituciones universitarias excepcionales: se admite que en ellas los estudiantes viven una experiencia especial, que la investigación que tiene lugar en ellas es excepcional, y que sus graduados se encuentran entre los mejores profesionales y científicos del mundo.

La segunda variante es una *visión de la calidad ligada a la excelencia*, en el sentido de superación de estándares muy altos; imposibles de conseguir por la mayoría. A diferencia de la visión tradicional, esta variante sí exige identificar cuáles son los componentes de la excelencia, y cuáles son los estándares que distinguen lo normal de lo excelente. De esta idea se deriva que para conseguir la excelencia en los resultados se requieren los mejores *inputs*: los mejores profesores, los mejores alumnos, los mejores equipamientos científicos, las mejores bibliotecas, etcétera.

La tercera variante representa una noción más débil de la calidad excepcional, que consiste en el *cumplimiento de unos estándares mínimos* construidos sobre la base de unos criterios que resulta factible cumplir. La calidad, con este enfoque, es atribuida a todos los que cumplen esos estándares mínimos, que por lo general establece una agencia externa a la institución universitaria. De acuerdo con este planteamiento la calidad mejora en la medida en que se elevan los estándares. La noción de calidad ligada a la superación de estándares tiene su origen en el control de calidad de la industria, donde es habitual establecer inspecciones de calidad que comprueban si el producto o servicio cumple los estándares establecidos, y rechazar aquellos que no lo hagan. También puede aplicarse bajo un enfoque de rendición de cuentas, según el cual cada universidad debe dar pruebas del cumplimiento de los estándares a una agencia evaluadora externa. Por descontado, actuar de este modo requiere que los estándares se establezcan de manera que puedan ser fácil-

mente mensurables, lo cual puede resultar difícil en el caso de la educación superior.

La calidad como perfección o consistencia. Esta noción de calidad está asociada al objetivo de cero defectos y con hacer las cosas bien la primera vez. Consiste en buscar la satisfacción del cliente actuando sobre lo que Ishikawa (1986, 1994) denomina la calidad regresiva del producto, es decir, la reducción del número de defectos o su eventual eliminación. La aplicación de este enfoque requiere establecer responsabilidades para la garantía de calidad en el origen. Por eso, previo a su aplicación, es necesario reestructurar la institución estableciendo un sistema de nódulos integrados en lo que suele llamarse una cadena cliente-proveedor. En esa cadena cada nódulo juega un triple papel, de cliente del nódulo anterior, procesador y productor para el nódulo siguiente. Configurada la cadena, es responsabilidad de cada nódulo que su *output* cumpla los requisitos que solicita el nódulo siguiente. Si todos y cada uno de los nódulos garantizan la calidad de su proceso «en origen», la inspección final resulta innecesaria. Este enfoque ha obtenido un notable éxito en la industria, y se encuentra asociado a lo que se conoce como Sistema de Producción Toyota.

La calidad como adecuación a una finalidad. Esta concepción sugiere que la calidad solo tiene significado cuando se interpreta desde el punto de vista de la finalidad que se persigue con el producto o el servicio. A diferencia del enfoque anterior, en este la calidad se juzga por el *output*, no por el proceso. Esta noción de calidad admite dos variantes.

La primera identifica la calidad con *la medida en la que un producto o servicio cumple las especificaciones del cliente*. Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, las necesidades o los deseos del cliente y coincide, por tanto, con lo que Ishikawa (1994) llama las *cualidades progresivas* del producto. Esta definición de calidad es la que más éxito ha tenido en la gestión empresarial de las últimas décadas. En el ámbito de la educación, la calidad se concreta en la capacidad que demuestra la institución educativa para cumplir su misión o, en el caso de un programa de estudios, para cumplir sus objetivos. La noción de calidad como *adecuación a una finalidad* sufre un evidente inconveniente cuando no se es capaz de precisar cuál es la función a la que sirve el producto o el servicio, y en consecuencia es imposible decidir sobre su carácter funcional o disfuncional. Habitualmente se interpreta que es el cliente

el que debe esclarecer este extremo. Sin embargo, en el caso de la educación superior surge el problema de decidir a qué agente se asigna el papel de cliente.

La segunda variante plantea que *la calidad puede ser definida como el grado en que la institución cumple los objetivos que se ha establecido o, lo que es lo mismo, su misión*. La aplicabilidad de esta noción depende de que la institución educativa haya conseguido consensuar y establecer un plan estratégico en el que se establezca con claridad cuál es su misión y visión. Por otro lado, se requiere algún mecanismo para identificar si la institución está cumpliendo su propósito o su misión, y este es el papel del aseguramiento de la calidad. «El aseguramiento de la calidad se refiere a asegurar que hay establecidos mecanismos, procedimientos y procesos para garantizar que la calidad deseada, definida y medida de cualquier forma, se cumple» (Harvey y Green, 1993: 19). El supuesto implícito en el desarrollo del aseguramiento de la calidad es que si los mecanismos existen, la calidad puede ser asegurada.

La calidad como valor por dinero. Este enfoque reinterpreta la calidad en los mismos términos en los que se evalúa el rendimiento de una inversión y, por tanto, enlaza con la visión de los agentes financiadores del sector universitario y en particular con las administraciones públicas que bien aportan directamente recursos económicos, o bien subvencionan las actividades de las instituciones universitarias. En la base de este enfoque descansa la noción de rendición de cuentas, cuyo uso se ha extendido recientemente en el ámbito de la gestión pública (Hoecht, 2006: 545). La puesta en práctica de este enfoque supone aplicar un principio de condicionalidad a la aportación pública de recursos, que se produce tan solo en la medida en que las instituciones universitarias emiten pruebas de haber satisfecho determinadas condiciones de funcionamiento y resultados. Dicha prueba suele descansar en la reunión de una serie de indicadores de desempeño a los que se ha criticado su escasa relación con los fines habitualmente atribuidos a las instituciones universitarias. Por otro lado, el expediente de la evaluación externa, a la que habitualmente conduce este enfoque, puede generar actitudes de cumplimiento exclusivamente formal de las condiciones para el acceso a la financiación (Barrenetxea, 2005; Rosario y Alvarado, 2010).

La calidad como transformación. Según esta visión, «la educación no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de

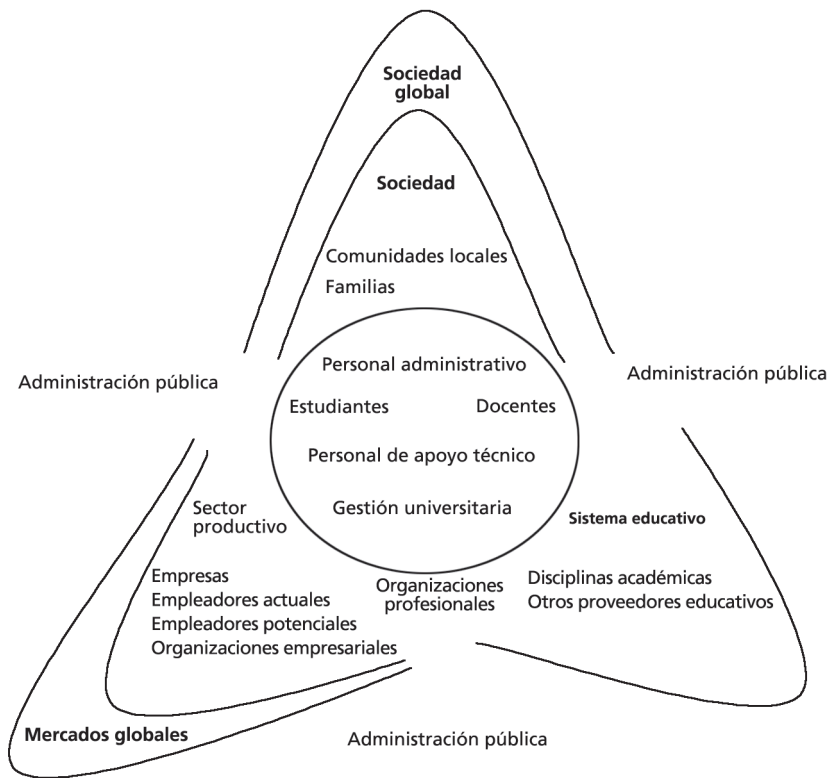
transformación de los participantes» (Harvey y Green, 1993: 24). Este enfoque cuestiona la idea de calidad centrada en el producto: en la educación, el proveedor (profesor o institución) no hace algo para el consumidor, sino que hace algo al consumidor: lo transforma. Desde este punto de vista, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del estudiante y, por otro lado, en capacitarle para que pueda decidir sobre su propia transformación. En el primer caso, el valor añadido al estudiante, la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida, es una medida de calidad que equivale al grado en que la experiencia educativa incrementa sus conocimientos, capacidades y destrezas; sin embargo, este tipo de indicadores cuantitativos puede ocultar la naturaleza de la transformación cualitativa. En el segundo caso, la educación supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, que a su vez proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan: confianza en sí mismo, pensamiento crítico, etcétera.

La mera descripción de los significados de la calidad en el contexto universitario no explica cuál es la causa de tanta variedad. En este sentido, la hipótesis más extendida es la que denominaremos a partir de ahora «tesis materialista». Este planteamiento (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007, 2003) sugiere que la razón por la que existen conceptos diferentes de calidad reside en la multiplicidad de grupos de interés (*stakeholders*) asociados a las instituciones universitarias. Cada grupo de interés atribuye a la universidad un sentido y una finalidad diferente (ligada a sus propios intereses), y juzga la calidad de sus resultados conforme a ese particular punto de vista.

Houston (2008), por ejemplo, contempla una tensión entre tres espacios externos a la universidad que pueden solicitar de ella compromisos diferentes e incluso opuestos; a lo que hay que sumar la convivencia en la propia organización universitaria de al menos cinco colectivos, cada uno de los cuales posee, *a priori*, sus propias expectativas con respecto a los valores propios, los principios de funcionamiento, los métodos y procedimientos y, desde luego, los resultados de la institución universitaria. Si este es el caso, la conceptualización del término calidad se enfrenta a una dificultad mayor que la de lograr un consenso técnico sobre el modo de denominar las cosas; como afirma Becher (1999), el concepto de calidad tiene un trasfondo político. Lo que está en juego es algo más que un acuer-

do para denominar un hecho, se trata más bien de legitimar los puntos de vista e intereses propios frente a otros con los que se compete.

Gráfico 1. Stakeholders en las instituciones universitarias



Fuente: Houston (2008: 63)

Reformulación semántica del concepto de calidad

Conciliar todos los puntos de vista sobre lo que debe significar la calidad en el ámbito universitario es objetivo que se antoja difícil, por mucho que de ello dependa la posibilidad de diseñar y aplicar un modelo de gestión que pueda arrogarse legítimamente la virtud de

estar basado en los principios de la calidad total (Houston, 2008; Srikanthan y Darymple, 2003; Harvey y Green, 1993).

Lo que se pretende en este epígrafe es algo muy distinto: se trata de facilitar la interpretación de los conceptos propuestos por Harvey y Green (1993) acotándolos semánticamente de acuerdo con su posición en torno a dos ejes que representan las principales tensiones entre varios modos alternativos de entender la universidad. Se reflexiona a continuación sobre estos dos motivos de debate. El primero se asocia a los conceptos de aseguramiento y mejora de la calidad. El segundo tiene que ver con la medida en que cada concepto se aproxima a un modo más tradicional o más moderno de la gestión de la calidad.

Primer eje: Aseguramiento versus Mejora

Garantizar (Quality Assurance) el cumplimiento de determinados estándares y *mejorar (Quality Enhancement)* los procesos y resultados de una organización son dos objetivos que a primera vista parecen razonablemente compatibles; y, no obstante, una parte de la doctrina sobre calidad en la universidad ha hecho un notable esfuerzo argumentativo para demostrar lo contrario.

En efecto, algunos de los comentaristas más cualificados de las políticas nacionales o universitarias de calidad han expresado su queja por el sesgo de dichas políticas hacia el aseguramiento de la calidad, en perjuicio del enfoque de la mejora de la calidad (Houston, 2008; Watty, 2005; Srikanthan y Dalrymple, 2003; Biggs, 2001).

Biggs (2001) utiliza el término aseguramiento *retrospectivo* para el primer enfoque, y el de *aseguramiento prospectivo* para el segundo, aclarando con ello la diferencia esencial entre estos dos planteamientos: el primero está ligado a la rendición de cuentas y busca garantizar que la oferta de las universidades cumpla determinadas condiciones que se asocian a una oferta universitaria de calidad. El objetivo último de este enfoque consiste en la armonización de la oferta universitaria por encima de unos estándares considerados mínimos a través de la evaluación externa.

Se opone al enfoque anterior el de la *mejora de la calidad*, que se basa en un principio diferente: el de que es necesario establecer una serie de condiciones para que las organizaciones emprendan un proceso reflexivo conducente a la mejora de sus procesos y resultados. Por lo general, el enfoque de la *mejora de la calidad* se

instrumenta a través de la autoevaluación; no se descarta la evaluación externa, pero cuando se aplica adquiere un carácter más consultivo que prescriptivo.

De lo anterior se desprende que garantizar la cobertura de unos estándares y facilitar la mejora del funcionamiento de las instituciones universitarias son cosas distintas: se basan en principios diferentes, se aplican mediante instrumentos diferentes y pretenden objetivos también distintos. Ahora bien ¿son simplemente enfoques distintos o también resultan objetivos incompatibles? Un sector de la literatura defiende que ocurre esto último. Biggs (2001), por ejemplo, argumenta de un modo convincente que los mecanismos a través de los cuales actúa el enfoque del *aseguramiento* pueden poner en peligro los objetivos de la *mejora*: en general, el del aseguramiento es un enfoque excesivamente analítico en el que el funcionamiento real del proceso educativo se trata de valorar a través de una serie de indicadores que constituyen, a lo sumo, medios para alcanzar los objetivos educativos. En efecto, la actividad evaluadora concentra su atención en verificar la presencia de indicadores de calidad que, vistos en perspectiva, guardan escasa relación con la verdadera labor de la universidad y, en última instancia, desorientan a docentes y gestores académicos en su reflexión. Por ejemplo, la satisfacción laboral de los graduados puede ser un indicio de calidad, pero es difícil que aporte información de valor sobre el funcionamiento de lo que realmente importa en una institución educativa.

Este y otros ejemplos permiten a Biggs defender la idea de que los sistemas de evaluación externa no facilitan información para el proceso reflexivo que se encuentra detrás de toda iniciativa de mejora en el contexto de una organización compleja. En otros casos la rendición de cuentas puede ser decididamente contraproducente. Así ocurre cuando se presta excesiva atención a los resultados de la evaluación de la docencia del profesorado (por parte del alumnado), especialmente cuando –y esto es lo habitual– los propios cuestionarios se han diseñado desde una perspectiva limitada de la labor docente. Por ejemplo, si en los cuestionarios se pregunta sobre la completitud de los materiales que el profesor pone al servicio del alumno o la organización de las sesiones presenciales, es fácil que los docentes que emplean métodos como el Aprendizaje Basado en Problemas (que se fundamenta precisamente en que el alumno adquiere la responsabili-

dad de reunir los materiales que necesita y estructurar su proceso de aprendizaje) obtengan puntuaciones más bajas, lo que probablemente determine el abandono de este tipo de metodologías menos convencionales en beneficio de otras más tradicionales pero no necesariamente mejores; especialmente cuando las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios son el mecanismo principal de gestión del personal en las instituciones educativas, circunstancia que al parecer se encuentra más extendida cada día (Pounder, 1999; Seldin, 1993).

En Biggs (2001) se aprecia mejor que en ningún otro texto el sentimiento de injerencia que la puesta en marcha de los mecanismos propios del aseguramiento de los estándares y el enfoque de rendición de cuentas ha generado en la comunidad universitaria. Cuando se ha aplicado con este sesgo, el TQM ha recibido la calificación de mecanismo de control por parte de los expertos en educación (Watty, 2005; Harvey, 1995) que consideran la obligación de rendir cuentas como un atentado contra el principio de autonomía universitaria. Los defensores de la aplicación de TQM también han sabido reconocer el conflicto potencial entre los requisitos de la gestión de la calidad y el principio de autonomía universitaria, aunque esta vez el tono de queja se ha dirigido contra aquellos académicos que actúan bajo el síndrome del «jardín secreto de mi aula» (Doherty, 2008: 263).

En definitiva, la crudeza con que se ha manifestado el rechazo a los principios de TQM en los círculos universitarios se debe en parte a una sensación extendida en una parte de la comunidad académica de que se ha violado su territorio. Además, las medidas adoptadas en materia de rendición de cuentas, nos recuerdan estos expertos, tienen su origen en una política de corte conservador orientada a reducir (*racionalizar* en el discurso conservador) la financiación pública del sector universitario y establecer mecanismos para garantizar que los recursos públicos destinados a dicho sector se empleen eficientemente. La mejor prueba de ello la constituye el hecho de que las primeras y más drásticas medidas en este sentido fueron tomadas por dos gobiernos, los de la Sra. Thatcher y el Sr. Reagan, que expresaron en sus programas de gobierno su voluntad de reducir la carga que los derechos sociales suponen para el erario público.

Tabla 2. Diferencias entre los enfoques retrospectivo (aseguramiento) y prospectivo (mejora)

	Enfoque retrospectivo (Aseguramiento de la calidad)	Enfoque prospectivo (Mejora de la calidad)
Calidad como...	<i>Value for Money</i> , alcanzar estándares externos	Adecuación a los fines, transformación del estudiante
Operativa	Se trabaja bajo el concepto de auditoría, el instrumento principal es la evaluación externa	La base de la mejora reside en la reflexión sobre lo que se está haciendo conforme a un <i>modelo de calidad</i> , en busca de la <i>mejora de la calidad</i> y teniendo en cuenta las condiciones de <i>viabilidad de la calidad</i>
Prioridad	La prioridad se encuentra en lo económico, en la eficiencia de los recursos económicos. El enfoque es esencialmente gerencialista	La prioridad se encuentra en la gestión educativa, a la que se supeditan el resto de los objetivos y criterios
Enfoque	Todo el análisis se basa en lo que ocurrió en el pasado	El análisis se fundamenta en el presente y se orienta hacia el futuro
Naturaleza	El proceso se estructura de arriba abajo	El proceso se estructura de abajo arriba
Clima	Teoría X de McGregor	Teoría Y de McGregor
Modelo	Deficitario, no existe modelo conceptual que guíe la evaluación o bien resulta inapropiado	Existe un modelo o sistema conceptual que guía la evaluación y las acciones de mejora
Estilo	La evaluación adopta un tono inquisitivo	Los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel colaborador
Marco	Cuantitativo, cerrado	Cualitativo, abierto
Uso de los datos	Analítico	Constructivo

Fuente: Adaptado de Biggs (2001: 236)

Más recientemente el principio de rendición de cuentas se ha extendido rápidamente en la práctica de la gestión pública, según Hoecht (2006), como consecuencia de la necesidad que los gobiernos tienen de legitimar sus políticas en un contexto de creciente incertidumbre, demandando la confianza de los votantes por la vía de erigirse en guardianes del interés público.

Definitivamente, en las anteriores apreciaciones permea (Houston, 2008; Watty, 2005; Harvey, 1995) un sentimiento de injerencia, de intromisión en las funciones y las facultades de las instituciones universitarias por razones ajenas al sentido último de la institución universitaria –o, como expresa Biggs (2001: 222), *the staff of the academic enterprise*–, y que interrumpe su cometido.

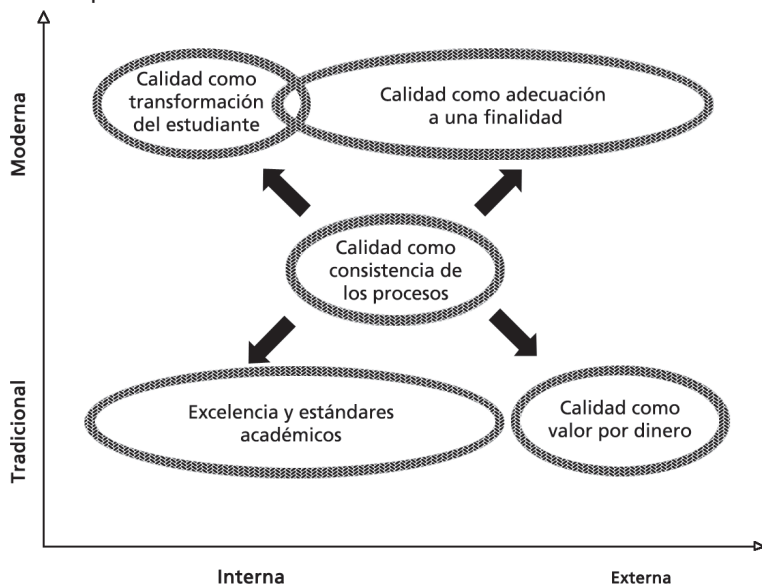
La tensión entre los enfoques del aseguramiento y de la mejora llama la atención sobre una línea de fractura que separa y estructura las nociones de calidad y que en esta investigación tendrá cierto valor operativo. En el Gráfico 2 las cinco nociones de calidad propuestas por Harvey y Green (1993) se ordenan en el plano generado por dos dimensiones; el eje horizontal representa el grado en que cada noción de calidad se deriva de un referente interno a la institución o, de algún modo, externo (ajeno) a él. Así, por ejemplo, la idea de la calidad universitaria enfocada hacia la excelencia y los estándares académicos, que es probablemente el más tradicional de entre los que se consideran, es un concepto firmemente anclado en la potestad de la propia comunidad universitaria para definir el perfil de lo que significa una buena educación. El alargamiento del dominio de este concepto hacia la derecha es el resultado de un proceso más reciente. Quiere expresar la existencia de prácticas en las que los estándares son establecidos y evaluados por instituciones ajenas a las instituciones universitarias, que se convierten en un mero objeto del ejercicio evaluador, como sucede, por ejemplo, cuando se establecen *rankings* universitarios.

La idea de la calidad como adecuación a una finalidad también resulta en una considerable indefinición, toda vez que la propia finalidad no se concreta en el concepto. Una organización universitaria puede definir cuál será su finalidad, o misión, en un proceso de reflexión estratégica del tipo de los que la doctrina gerencial viene sugiriendo, tomando para ello los referentes que considere oportunos. Esta posibilidad justifica el alargamiento hacia la izquierda del dominio de este enfoque; y, no obstante, en la acotación de la finalidad de la organización universitaria también se puede emplear un

referente externo, por ejemplo, el de las demandas de cualificaciones profesionales por parte de estudiantes y empleadores.

Hay un concepto de calidad que, por su valor instrumental, queda en una posición indeterminada en este esquema. Se trata de la noción de calidad asociada a la consistencia en los procesos y la garantía de calidad en el origen, y que, en la investigación empírica sobre la adhesión de los agentes universitarios a unos u otros conceptos es habitual que se pase por alto. En efecto, Lomas (2002) y Watty (2005) prescindieron de él aduciendo que es propio de un ambiente industrial pero absolutamente fuera de lugar en el contexto universitario. En el análisis que se propone en este libro se adopta la misma decisión aunque por una razón diferente: la idea de calidad como consistencia tiene un valor exclusivamente instrumental, representa un principio mediante el cual se puede llevar a la práctica cualquiera de los restantes enfoques; en otras palabras, no es útil para discriminar las opiniones de los agentes en función de cuál es su noción de los objetivos que la universidad debe perseguir.

Gráfico 2. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio bidimensional



Fuente: Elaboración propia

Segundo eje: la Gestión de la Calidad en el Management Moderno versus la Visión Tradicional

El eje vertical en el Gráfico 2 propone una división diferente de los conceptos de calidad. La parte inferior del gráfico reúne las definiciones tradicionales, tanto en el ámbito específico de las instituciones universitarias como en el más general de la gestión empresarial.

Estas definiciones se caracterizan por la asociación entre la calidad del producto (o servicio) y sus características intrínsecas, independientemente de cualquier valoración subjetiva de quienes son sus destinatarios, y por la adopción del criterio clásico de validación de la labor gerencial: la eficiencia en el uso de los recursos.

Con el tiempo, la moderna gestión empresarial ha dado paso a otras nociones de calidad asociadas a la satisfacción de los clientes. La satisfacción del cliente final se ha convertido en el estandarte bajo el cual actúa la empresa moderna; pero, lo que es tanto o más significativo, la idea de cliente (interno) se ha convertido en principio rector del funcionamiento de las organizaciones modernas, y su finalidad es garantizar que todo esfuerzo en la organización tiene lugar para conseguir un determinado fin.

Por otro lado, las nociones paralelas de *misión* y *visión* se han consolidado en las empresas y en las administraciones públicas modernas como mecanismo para la construcción de identidades corporativas, que aseguren la comunidad de valores y orienten los esfuerzos de su cuerpo social de las organizaciones hacia la consecución de una finalidad común y significativa para todos sus integrantes.

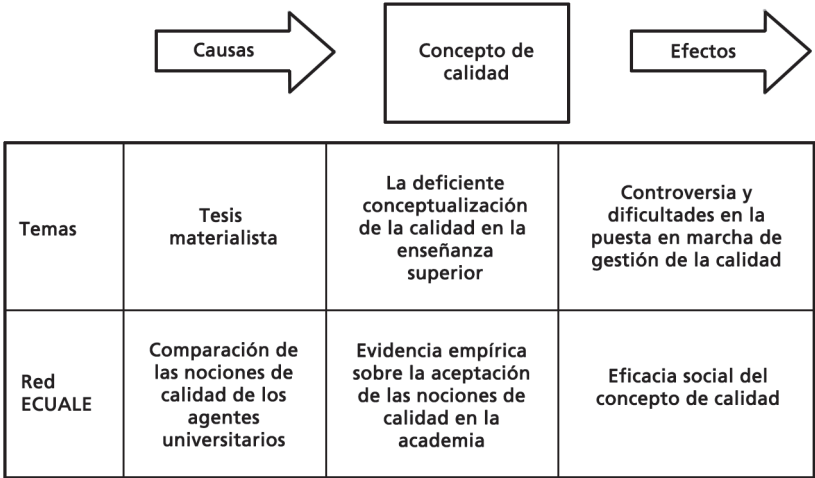
Naturalmente, estas cinco nociones de calidad no son del todo incompatibles, y menos cuando lo que se trata de reconocer es su presencia en el universo simbólico de los agentes (en este caso los que actúan en las instituciones universitarias). Dicho de otro modo, no debe sorprender que un mismo individuo defienda varios modos de entender la calidad. Por otro lado, la literatura teórica que se ha revisado en los epígrafes anteriores deja intuir (tesis materialista) que los agentes se adherirán más fuertemente a una de estas nociones que a otras. A comprobar estas intuiciones se ha orientado la investigación empírica cuya metodología y resultados se describen en los siguientes capítulos de este libro.

Avanzar a través de la investigación empírica

El trabajo de investigación que da contenido a este libro se ha llevado a cabo en el contexto de una serie de proyectos internacionales que implicaron a una red consolidada de académicos que trabajan en tres países de América Latina y en España: la red ECUALE.

Los logros de la investigación llevada a cabo en el marco de la red ECUALE se resumen en el Gráfico 3. El esquema muestra los temas que, dentro del cuerpo de la literatura sobre calidad en la universidad, han interesado más a los investigadores de la red y a partir de los cuales se ha puesto en marcha el trabajo empírico. El gráfico destaca, asimismo, las aportaciones de la red al *corpus* teórico vigente en este campo.

Gráfico 3. Representación esquemática de las áreas de interés de la red ECUALE



Fuente: Adaptado de Barandiaran et al. (2009)

La cuestión que suscitó el interés de los investigadores de ECUALE fue la de la controvertida conceptualización de la calidad en el ámbito universitario, a pesar, o quizá precisamente como consecuencia de que las propuestas doctrinales en este sentido no han dejado de

proliferar desde los noventa. La diversidad semántica del término calidad constituye una circunstancia conocida y chocante, aunque a la vez atrayente. Podría constituir una banalidad o un mero divertimento intelectual; sin embargo, en la red ECUALE se ha trabajado con el convencimiento de que la investigación sobre las opiniones de docentes y gestores universitarios en torno a la idea de la calidad tiene un interés que trasciende la mera curiosidad intelectual. Hay al menos tres argumentos que abonan esta idea: el primero reside en que, como ha señalado Becher (1999), las nociones de calidad tienen un evidente tinte político y terminan condicionando el diseño de los modelos, las herramientas y las políticas que tiene por objeto mejorar la calidad de las universidades. El segundo está relacionado con el anterior y postula que la aplicación de un modelo de calidad que no se adapte a las especiales circunstancias de la enseñanza universitaria puede resultar contraproducente, es decir, puede obstaculizar la mejora de dicha calidad (Biggs, 2001). El tercer y último argumento se ha gestado y contrastado en la propia red ECUALE y propone que las creencias y las actitudes de los docentes (también las de los gestores) en su trabajo están ligadas a su adhesión a una u otra idea del significado de la calidad en la enseñanza universitaria (Martín y Olaskoaga, 2009).

Con este convencimiento, la red ha trabajado en reconocer las diferencias de opinión entre los docentes universitarios en torno a lo que significa una enseñanza de calidad y el modo en que se debe trabajar para conseguirla. Los objetivos concretos de esta investigación se exponen en el siguiente capítulo, lo mismo que la metodología y los instrumentos que se han empleado en la recogida de la evidencia empírica.

CAPÍTULO II

SOLUCIONES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LAS NOCIONES DE CALIDAD UNIVERSITARIA. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Martín López Armengol, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri

Es verdad admitida en la comunidad académica que las cuestiones metodológicas constituyen un elemento sustancial de toda investigación con pretensiones científicas; y, no obstante, ocurre en ocasiones que estas cuestiones reciben una atención como mucho secundaria por parte del investigador, a quien por lo general le interesa más exponer sus hallazgos que aburrir a la audiencia con los engorros y complejidades de la corrección metodológica. Una postura desidiosa del investigador en este punto puede justificarse –aunque nunca aplaudirse– en aquellas áreas de investigación que han alcanzado un grado suficiente de consolidación, lo que permite a los investigadores emplear en su trabajo un lenguaje que es comprendido por los demás. Afortunada o desafortunadamente, no ocurre tal cosa en el caso de la presente investigación, cuyo objeto mismo, el concepto de calidad en el ámbito universitario, está sujeto a un intenso debate y tiene un evidente contenido político, es decir, constituye –al menos desde cierto punto de vista– un medio de legitimación, más que un fenómeno objetivo y mensurable (Crebbin, 1997).

El carácter exploratorio de esta investigación tampoco ayuda en este sentido. La investigación empírica en el terreno de la conceptualización de la calidad es relativamente escasa –sobre todo cuando se compara con las aportaciones doctrinales– y se encuentra dispersa; en suma, la literatura empírica en este campo no se ha desarrollado lo suficiente para que puedan extraerse conclusiones definitivas y menos aún permite un análisis comparado de la reali-

dad iberoamericana, toda vez que predominan en ella los análisis basados en la realidad de las universidades anglosajonas. Todo ello ha conducido al equipo de investigación de la red ECUALE a emplear fuentes de información primarias que permitan un análisis comparado en el ámbito de referencia geopolítico del trabajo, formado por Argentina, España y México.

La escasa tradición de la literatura empírica en este terreno también es la razón por la que no existe una propuesta de operacionalización comúnmente aceptada para las variables básicas en el marco teórico, así como de la ausencia de una referencia instrumental única o mayoritariamente aceptada para la recogida de la información básica sobre las opiniones de los agentes a propósito del significado de la calidad. En estas condiciones, es el equipo investigador el que debe ofrecer soluciones en todos estos terrenos.

En lo que sigue se describirá el modo en que estas cuestiones han sido tratadas en el presente trabajo de investigación; se hará en el siguiente orden: en primer lugar se expondrán los objetivos de la investigación que han informado las decisiones relativas al trabajo de campo; algunos de los objetivos se exponen en la forma de hipótesis. Más tarde se dará cuenta del modo en que las variables del marco teórico han sido operacionalizadas. Y, finalmente, se describirán con algún pormenor las condiciones en que se ha abordado el trabajo de campo, incluyendo el diseño de los instrumentos básicos para la recogida de la mayor parte de la información empleada en el análisis.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A continuación se describen los objetivos de este trabajo de investigación. La mayor parte de estos objetivos esconde una finalidad puramente descriptiva. En ocasiones, y asociadas a estos objetivos, se proponen una serie de hipótesis que han actuado de guías para la investigación. Algunas de estas hipótesis derivan del marco teórico expuesto; otras, en cambio tienen una base más intuitiva, lo cual resulta legítimo por el carácter exploratorio de esta investigación. Ambos, objetivos e hipótesis, se describen sucinta pero sistemáticamente a continuación:

Objetivo 1

El *corpus teórico* asociado a la gestión de la calidad en la universidad –que se ha desarrollado fundamentalmente en las últimas dos décadas– propone la coexistencia de varios modos de interpretar la calidad de las instituciones de educación superior, muy en particular en lo que se refiere a la enseñanza. La visión más convencional¹ reconoce hasta cinco modos distintos de entender la calidad en la universidad, que se han descrito con cierto pormenor en el epígrafe teórico, y con los que se ha trabajado en las vertientes teórica y doctrinal de la literatura, pero cuya validez para describir las posturas de los agentes, y en particular de los docentes universitarios, prácticamente no ha sido objeto de verificación (cf. Barrenetxea y Curiel, 2008; Watty, 2005; Lomas, 2004).

El primer resultado que se quiere extraer de esta investigación es un retrato de las opiniones de los decanos y directores de los centros universitarios sobre cómo debe interpretarse la calidad en una institución universitaria.

Una cuestión íntimamente asociada a la de qué debe entenderse por una enseñanza universitaria de calidad es la de cuáles son los factores que actúan favorablemente sobre ella y las condiciones en que puede darse, cuestión que también se sometió al juicio de estos académicos.

Con el objeto de reducir la complejidad de la tarea, el universo se limitó al de los gestores de centros universitarios que imparten titulaciones en el área de las ciencias sociales y jurídicas, un ámbito más familiar para los investigadores de la red ECUALE. De ahí que el primer objetivo puede plantearse del siguiente modo:

O₁: Describir las opiniones de los decanos y directores de centros universitarios iberoamericanos que imparten estudios de ciencias sociales y jurídicas sobre el significado que tiene para ellos y para las instituciones en las que trabajan el concepto de «calidad de la enseñanza universitaria», así como sobre cuáles son los factores que actúan favorablemente sobre dicha calidad.

¹ La mejor y más empleada síntesis de las acepciones posibles del término «calidad» ha sido el resultado del trabajo de los profesores L. Harvey y D. Green (Green, 1994; Harvey, 1999; Harvey y Green, 1993).

Una fotografía pormenorizada de estas opiniones debe servir para contrastar tres hipótesis. La primera se elabora sobre las afirmaciones tan comunes en la literatura a propósito del carácter multidimensional y complejo que adquiere la noción de calidad en el territorio de la educación universitaria:

H₁: El término calidad adquiere para los decanos y directores investigados significados diversos.

La segunda hipótesis se fundamenta en la percepción de algunos analistas del sector educativo cuyas opiniones se recogieron en el marco teórico. Según estos expertos, los académicos interpretan las evaluaciones externas y la adopción de un enfoque de rendición de cuentas como una injerencia por parte de agentes externos, en particular de los entes gubernamentales, que viola la autonomía universitaria en el nombre de la eficiencia de los recursos públicos invertidos en el sector educativo. Si esta lectura es correcta, los académicos se mostrarán menos dispuestos a interpretar la calidad de acuerdo con la idea del *value for money*.

H₂: La noción de calidad como value for money no es preferida por los académicos que dirigen centros en el área de las ciencias sociales y jurídicas, los cuales atribuyen una importancia relativamente menor a los mecanismos del aseguramiento en que se basa ese enfoque.

La tercera hipótesis tiene un origen empírico: la evidencia reunida en investigaciones precedentes (Barrenetxea y Curiel, 2008; Watty, 2005; cf. Lomas, 2004) apunta a que, de las cinco acepciones del término calidad sintetizadas por Harvey y Green (1993), la que mayor aceptación tiene entre los académicos es la que identifica a la educación con un proceso de transformación del estudiante. Se trata de observar si tal afirmación es válida también para los académicos que dirigen centros universitarios.

H₃: Entre los diversos significados que la calidad posee para los académicos predomina el significado de la calidad como eficacia en el proceso de transformación del estudiante.

Objetivo 2

Uno de los inconvenientes de la evidencia recabada hasta la fecha sobre las opiniones de los agentes universitarios (docentes, estudiantes, profesores, etcétera) es su fragmentación, que se convierte en un

serio impedimento a la hora de extraer de ella conclusiones definitivas. En efecto, los sondeos que se han realizado parten de propuestas conceptuales diversas y se refieren también a poblaciones diferentes, que por lo general se extraen de contextos culturales muy lejanos a la realidad que aquí se pretende investigar (por lo general se trata de sondeos a docentes de alguna especialidad que trabajan en universidades anglosajonas. Vid. *inter alia*, Watty, 2005; Telford y Masson, 2005; Lomas, 2004; Avdjieva y Wilson, 2002; McKay y Kember, 1999a y 1999b; Owlia y Aspinwall, 1996).

La pretensión de la red ECUALE consiste en generar información comparable en el ámbito universitario iberoamericano. De ahí que los mismos medios que se describen en este capítulo se apliquen a varios países del área latinoamericana y peninsular: Argentina, México y España². Estos países comparten buena parte de sus rasgos culturales e idiomáticos; pero al mismo tiempo representan casos diversos por la estructura de sus sistemas educativos, por la forma y el grado en que se han aplicado en ellos reformas en materia de gestión de la calidad en el ámbito universitario, o por el compromiso con que se han involucrado en procesos de construcción de espacios supranacionales de educación superior.

Interesará en este sentido verificar si los conceptos manejados por los docentes de cada país resultan diferentes en función del grado en que la cultura de la calidad se ha desarrollado en su sistema universitario, o de la medida en que se ha avanzado en la integración de dichos sistemas en marcos transnacionales que, por lo general, llevan asociados discursos favorables al establecimiento de mecanismos de evaluación externa de las instituciones universitarias.

En definitiva, el segundo objetivo puede definirse de este modo:

O₂: Comparar las opiniones de los decanos y directores de centros universitarios en los tres países iberoamericanos que constituyen el marco de referencia geopolítico del proyecto.

La naturaleza internacional del proyecto ha permitido recoger opiniones de académicos de países que, a pesar de las proximidades culturales y lingüísticas, se encuentran sometidos a sistemas educa-

² Originalmente, la red ECUALE dispuso de un equipo de trabajo en la Universidad de Santiago de Chile. Sin embargo, este equipo tuvo que abandonar la red por razones asociadas a la gestión interna del departamento universitario al que están adscritos sus investigadores.

tivos, estructuras organizativas y marcos reguladores muy diferentes. En estas circunstancias es lógico que surja la pregunta de cuál de los siguientes factores va a predominar en la formación de las opiniones de los docentes: la pertenencia de los agentes a una comunidad, la académica, que transgrede las fronteras organizativas y nacionales, o la influencia de las condiciones esencialmente diferentes a las que están sujetos estos.

H₄: Las opiniones de los gestores de centros universitarios sobre el significado de la calidad cuando se aplica a la enseñanza universitaria no difieren sustancialmente en Argentina, México y España.

Objetivo 3

La literatura de referencia (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2003 y 2007; Harvey y Green, 1993) ha propuesto, aunque rara vez se ha preocupado de contrastar, la hipótesis de que las ideas sobre la calidad de los *stakeholders* de las instituciones universitarias difieren en función precisamente de la posición que ocupan con respecto a la universidad.

El tercer objetivo de esta investigación consiste en obtener una evidencia, aunque sea parcial y no definitiva, sobre esta cuestión, comparando las opiniones de los gestores de los centros universitarios con las de los docentes.

Para ello se cuenta con información obtenida a través de una encuesta realizada al calor de un proyecto de investigación anterior, que también fue promovido y llevado a cabo por la red ECUALE, en el que se encuestó a docentes universitarios del área de economía y empresa en Argentina, Chile, España y México³. Las características esenciales de esta encuesta se exponen en un próximo apartado de este mismo libro.

El tercer objetivo de la investigación puede expresarse del siguiente modo:

O₃: Comparar las opiniones de los académicos con responsabilidades gestoras en centros universitarios con titulaciones

³ Una descripción pormenorizada de este proyecto y de los resultados que se derivaron de él puede encontrarse en Olaskoaga (2009).

en la rama de ciencias sociales y jurídicas, y compararlas con las de los docentes de economía y empresa.

Autores como Srikanthan y Dalrymple (2003 y 2007) han atribuido a los académicos un concepto de calidad asociado a la consistencia de los procesos, en la medida en que esta contribuye a consolidar su prestigio y estatus. Se deduce que estos autores no prevén diferencias en el modo de concebir la calidad por parte de los académicos que tienen responsabilidades gestoras y los que no; sin embargo, la mera intuición conduce a pensar que el peso de la responsabilidad gestora y las restricciones en las que el directivo debe realizar su trabajo deben influir en la noción de calidad con la que opera. La literatura sobre gestión y estilos directivos propone que los gestores sufren una tensión entre las demandas de sus superiores en el sentido de cumplir con las tareas organizativas, y las de sus subordinados (Blake y Mouton, 1964). Del mismo modo, los gestores universitarios están en condiciones de advertir las limitaciones de los recursos económicos en las que sus instituciones deben operar, lo mismo que las condiciones administrativas que les afectan. Por supuesto, los gestores académicos comparten con los docentes la idea de la especificidad de los objetivos educativos, pero aún así es posible que las restricciones en las que deben tomar decisiones afecten al modo en que dibujan sus objetivos y prioridades, en definitiva, al modo en que interpretan el significado de la calidad aplicada a la enseñanza. De ahí la siguiente hipótesis:

H₅: Las nociones de calidad que defienden los académicos son diferentes en función de que ocupen o no cargos con responsabilidad de gestión.

Más allá de estos objetivos e hipótesis, la investigación que sustenta este libro se realizó con la intención de trasladar a la comunidad universitaria una sensibilidad, compartida por todos los investigadores que forman la red ECUALE, por las cuestiones ligadas a la calidad en las instituciones universitarias. La red opera desde su nacimiento con la intención de que su esfuerzo sirva para catalizar las transformaciones institucionales e individuales que contribuyan a desarrollar la función social de nuestras universidades; y los autores de este libro reconocen haber orientado su investigación conforme a un juicio subjetivo sobre la bondad de una reflexión profunda en torno a la cuestión de la calidad de la enseñanza universitaria.

OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE CALIDAD

En la investigación científica, cuando se pretende aportar evidencia que sostenga o refute un determinado planteamiento, es preciso pasar antes por el trámite de la operacionalización de las variables que se emplean en el marco teórico (Sierra Bravo, 1992). Esta operacionalización es indispensable porque los conceptos mediante los que se expresan los postulados teóricos no son, por lo general, directamente aprehensibles mediante las herramientas de la investigación empírica.

Además, cuando las variables que se emplean en el marco teórico se refieren al pensamiento o al comportamiento de los individuos, es decir, cuando se trata de actitudes o de opiniones, es preciso traducir los conceptos mediante los que se construyen las teorías a un lenguaje que resulte comprensible a los actores, máxime cuando la estrategia para el trabajo de campo consiste en someter a los individuos a una serie de cuestiones a través de las que se pretende acceder a su universo simbólico; y es que los términos reservados para los conceptos teóricos no siempre aseguran la comprensión de los encuestados.

En esta investigación se trabaja con dos series de variables: las que recogen las diferentes acepciones del término calidad, siempre en el contexto de la enseñanza universitaria (Harvey y Green, 1993), por un lado; y las variables que pueden operar, a juicio de los agentes, como factores causales de dicha calidad, por otro. La operacionalización de los factores que causan la calidad de la enseñanza no resulta demasiado problemática y se resuelve adecuadamente si se pone cuidado en trabajar con una serie suficientemente exhaustiva y comprensible de factores. La de los conceptos de calidad, por el contrario, es una cuestión más delicada por las dos razones siguientes.

Cada una de las ideas de calidad expresadas en Harvey y Green (1993) representa una postura con respecto a qué se aspira con la gestión de la calidad, cómo debe definirse y evaluarse, o incluso si tiene sentido su evaluación. Cada uno de los conceptos representa, en suma, una posición ideológica más o menos compleja y expresada en términos ideales. Carece de sentido solicitar a un docente, *a priori* lego en todas estas cuestiones, que se posicione en una de estas categorías sin otro dato que un cartel que indica, por ejemplo, «*value for money*».

La segunda razón tiene que ver con el modo en que se ha planteado esta investigación desde su inicio. El lector recordará que en el apartado teórico se propuso una relocalización de los cinco conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993) en un mapa construido a partir de dos dimensiones: la novedad del concepto y su anclaje a una referencia propia o, por el contrario, ajena a las instituciones universitarias. Al situarlos en este plano, algunos conceptos sufrieron una ligera deformación, quizá la más evidente se produjo en el concepto de calidad como «adecuación a una finalidad», que sufrió un visible «alargamiento». La prolongación lateral del dominio de este concepto debe interpretarse como la constatación de que la idea de calidad como adecuación a una finalidad admite diversos matices y variantes y, además, los admite en relación con un debate que se encuentra presente en la mayor parte de la literatura sobre los objetivos, los principios y los métodos aplicables en la gestión de la calidad universitaria. En estas condiciones, parece justificado que el concepto de calidad como «adecuación a una finalidad», se operacionalice a través de varios indicadores que recojan los matices en las posturas de los agentes.

Conforme con este doble razonamiento, el diseño del trabajo de campo contempla siete variables operativas que pueden derivarse de los cinco conceptos de calidad originales⁴. Las siete variables operativas son las siguientes:

- C1. La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
- C2. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
- C3. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
- C4. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados.
- C5. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de los empleadores.

⁴ En realidad se trata de cuatro conceptos, toda vez que se ha prescindido de la idea de calidad ligada a la consistencia en la ejecución de los procesos (véase el capítulo sobre marco teórico de la investigación en este mismo libro).

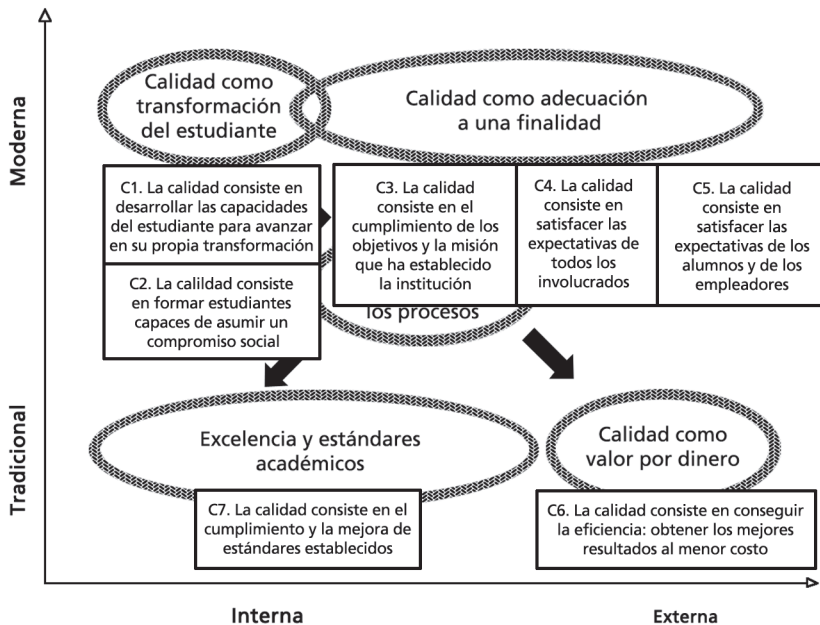
C6. La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

C7. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.

Esta operacionalización constituye una novedad con respecto a trabajos anteriores que sometieron los conceptos acuñados por Harvey y Green directamente a la consideración de los agentes (Watty, 2005; Lomas, 2004), y continúa la opción adoptada en las investigaciones de la red ECUALE (Olaskoaga, 2009; Barrenetxea y Curiel, 2008).

La relación entre las variables operativas y los conceptos originales se expone en el Gráfico 1.

Gráfico 4. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems diseñados para operacionalizarlos



Fuente: Elaboración propia

DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

La información primaria de la que se nutre preferentemente esta investigación se obtuvo a través de dos encuestas, ambas de alcance internacional.

La primera de ellas se realizó con motivo de un proyecto de investigación anterior⁵ de la red ECUALE y con ella se sondeó la opinión de los docentes universitarios del área de economía y empresa (por comodidad, esta encuesta se referirá a partir de aquí como *Encuesta ECUALE*). La segunda encuesta, específica del proyecto de investigación que dio origen a este libro (en adelante *Encuesta CESPUALE*) tuvo como destinatarios a los máximos responsables de la dirección (decanos o directores, según las denominaciones más corrientes en los países de referencia) de los centros universitarios en los que se imparten carreras asociadas a las ciencias sociales y jurídicas.

Para realizar estas dos encuestas hubo que superar, como se comprenderá, notables dificultades organizativas. La tarea se llevó a cabo tratando de equilibrar el respeto por dos principios en conflicto: a) un principio de homogeneidad que garantizase la comparabilidad internacional de los resultados; y b) un principio de operatividad que exigió trasladar la responsabilidad de buena parte de las decisiones de diseño a los equipos nacionales que configuran la red ECUALE.

La comparabilidad de los resultados constituye –se entenderá– un objetivo irrenunciable en un proyecto como este que se fundamenta en la mejora y la convergencia de las prácticas nacionales a partir de la «comunicación transnacional» (Holzinger y Knill, 2005), es decir, a partir de la voluntad de cada país de aprender de la experiencia de los demás; este tipo de aprendizaje vicario solo puede sostenerse sobre la comprensión mutua y el conocimiento de la realidad ajena en comparación con la propia.

El segundo principio, pragmático en su esencia, surge a sabiendas de que una estrategia para el trabajo de campo basada en la aplicación rígida de unas normas de desempeño se encuentra indefectiblemente avocada al fracaso en una investigación como la presente. En un caso como este, en el que se trabaja con realidades

⁵ Se trata del proyecto «Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE)» que da nombre a la red. Una descripción completa de sus resultados puede leerse en Olaskoaga (2009).

institucionales profundamente distintas, la única estrategia posible es precisamente la de la versatilidad estratégica; las decisiones de diseño han de adaptarse a las diferencias en la definición institucional de la población objeto de estudio, en la disponibilidad de bases de muestreo, en las posibilidades de acceso institucional a los encuestados, en la extensión del uso de medios de comunicación como el correo electrónico, en las condiciones técnicas que afectan a su empleo, y en un larguísimo etcétera que incluye el hecho de que los países iberoamericanos hablamos un mismo idioma pero de un modo, a veces, totalmente distinto. Por todo ello, en seguida quedó patente que la opción más inteligente en la gestión del trabajo de campo iba a consistir en el establecimiento de una serie de líneas directrices y en la libertad de cada equipo nacional para aplicar dichas directrices en el conocimiento de las condiciones que afectan a su país.

A continuación se describen los aspectos más destacados de estas dos encuestas.

Encuesta ECUALE

La encuesta ECUALE constituye el primer sondeo internacional y sistemático que se haya realizado en Iberoamérica de la opinión del profesorado sobre los objetivos y los factores de la calidad de la enseñanza universitaria. El sondeo se realizó en tres países latinoamericanos –Argentina, Chile y México–, y uno europeo, España. Su vocación internacional introdujo, como se ha indicado más arriba, toda una serie de condicionantes en el diseño del trabajo de campo, afectando a la redacción de los cuestionarios, el sistema para el paso de la encuesta, etcétera.

El diseño del cuestionario

En la encuesta ECUALE se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc*. La redacción inicial del cuestionario corrió a cargo de los profesores Miren Barrenetxea y Antonio Cardona, ambos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España). En una segunda fase, el cuestionario fue enmendado con las aportaciones de un grupo de docentes universitarios españoles, todos ellos expertos en pedagogía y familiarizados con las recientes iniciativas en materia de gestión de la calidad en la universidad española. Como

resultado de estas tareas se obtuvo un cuestionario base que se estructuró en tres partes.

En la primera parte se solicitó a los encuestados su opinión sobre 51 factores ligados a la calidad de la enseñanza. Estos 51 factores se agruparon en cuatro bloques: Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES); Institución Universitaria; Alumnado y Profesorado. A los docentes encuestados se les pidió que valoraran, en una escala de cinco categorías entre el «muy bajo» y «muy alto»⁶, la influencia de cada uno de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria. Además, en el bloque sobre ESES se solicitó a los encuestados que se pronunciaran, en una escala similar, sobre el conocimiento que tenían de los procesos que en ese bloque constaban como factores de calidad. En los bloques sobre la institución universitaria y el alumnado, se pidió a los docentes que estimaran, también en idéntica escala, la presencia de cada factor en su universidad.

Tabla 3. Contenido del cuestionario ECUALE

Bloque	Conocimiento	Influencia	Presencia
ESES	X	X	
Institución		X	X
Profesorado		X	
Alumnado		X	X

Fuente: Red Ecuale

En la segunda parte se solicitó a los docentes que expresaran su grado de conformidad –una vez más en una escala entre «muy bajo» y «muy alto»– con cada uno de los siete conceptos operativos de calidad de los que se ha dado cuenta en el apartado anterior.

La tercera y última parte sirvió para introducir en el cuestionario nueve preguntas de identificación.

⁶ Las cinco categorías de esta, lo mismo que del resto de las escalas empleadas en estas dos encuestas, son: «muy bajo», «bajo», «medio», «alto» y «muy alto».

Este cuestionario base fue trasladado a los equipos nacionales para que estos lo adaptaran a la realidad lingüística e institucional de su país. En algunos casos, los equipos nacionales añadieron factores que consideraron relevantes en su contexto específico.

Finalmente, el cuestionario fue validado mediante tres *pruebas piloto* que se realizaron en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao, perteneciente a la Universidad del País Vasco/*Euskal Herriko Unibertsitatea* (España), en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (México) y en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Las dos primeras pruebas se realizaron entre los meses de octubre y noviembre de 2007; la última entre febrero y marzo de 2008.

Diseño y selección de la muestra

El diseño y selección de la muestra quedó en manos de cada uno de los países participantes, siempre respetando ciertos parámetros básicos: la investigación debía realizarse sobre las opiniones de profesores que trabajan en las áreas de economía y empresa, y se trabajaría con muestras que fueran *a priori* representativas de esta población, seleccionadas, en la medida de lo posible, mediante muestreo aleatorio simple.

En los tres países se trabajó con las universidades públicas de más de 20.000 estudiantes, de las que se pudo obtener información para construir una base de muestreo que permitiera la selección aleatoria de la muestra.

Paso de la encuesta

Con vistas a facilitar la coordinación internacional, el paso de la encuesta se llevó a cabo desde España utilizando la plataforma virtual accesible a través de la página web <www.encuestafacil.com.>

Las labores de encuestado comenzaron en febrero de 2008 y terminaron en julio del mismo año. El calendario con arreglo al cual se trabajó en cada país figura en el cuadro adjunto.

En el conjunto de los cuatro países en los que se realizó el sondeo se solicitó información a más de 3.200 docentes y se obtuvo un total de 732 cuestionarios válidos (ver Tabla 2).

Tabla 4. Datos generales sobre la encuesta ECUALE

	Argentina	Chile	España	México
Fecha inicio	6/5/2008	29/4/2008	21/2/2008	22/5/2008
Cuestionarios enviados	688	827	718	1.000
Cuestionarios completados	127	166	208	231
Fecha de cierre	1/7/2008	9/6/2008	7/4/2008	7/7/2008

Fuente: red ECUALE

Encuesta CESPUALE

La encuesta CESPUALE se diseñó y realizó con la intención de extender la recogida de opiniones a un grupo de académicos muy concreto, el formado por los decanos y directores de los centros universitarios. El análisis se circunscribió a los centros en los que se imparten carreras en el área de las ciencias sociales y jurídicas.

No obstante la estrecha relación que existe entre ECUALE y CESPUALE, no sería justo interpretar la segunda como mera transposición de la primera a una población diferente. En realidad, la encuesta CESPUALE supuso una serie de modificaciones como consecuencia de: a) la experiencia acumulada por el equipo de investigación de la red ECUALE; b) la oportunidad de mejorar el diseño de la encuesta ECUALE, eliminando preguntas que no aportaban información relevante para el análisis, o lo hacían a costa de alargar el cuestionario con el consiguiente peligro de perjudicar la tasa de respuesta, así como añadiendo otras preguntas que adquieren interés cuando los interlocutores tienen responsabilidades de gestión; y c) la necesidad de adaptar el cuestionario a una situación diferente. Esto último obra sobre todo en el caso de España, donde la encuesta ECUALE se realizó en un contexto en el que aún existían muchas dudas sobre el modo en que se iba a poner en marcha el proceso de verificación de las nuevas titulaciones como consecuencia de los acuerdos adoptados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, incertidumbre que quedó resuelta para las fechas en las que se pasó la encuesta CESPUALE.

El diseño del cuestionario

Como en el caso anterior, el diseño del cuestionario corrió a cargo de los profesores Miren Barrenetxea y Antonio Cardona. Se optó, en esta ocasión, por simplificar la estructura del cuestionario y re-

ducir el número de preguntas con el objeto de mejorar, en la medida de lo posible, la tasa de respuesta que se había obtenido en la encuesta ECUALE. Una vez más, en el cuestionario se aprecian tres partes bien definidas.

En la primera parte se solicita a los decanos encuestados que opinen sobre el efecto en la calidad de la enseñanza universitaria de una serie de 22 factores, un subconjunto de los 51 contenidos en la encuesta ECUALE. También se preguntó a los encuestados que indicaran la medida en que 20 de los factores se encontraban presentes en el ámbito de sus centros. No se consideró conveniente solicitar la opinión de los decanos en este sentido con respecto a dos factores cuyo nivel de desarrollo debe ser *a priori* equivalente en todos los centros y suficientemente objetivo para ser determinado sin ayuda de la opinión de los encuestados, a saber, la homologación de las titulaciones conforme a lo establecido en los Espacios Supranacionales de Educación Superior, y el establecimiento de sistemas de acreditación de titulaciones por organismos externos.

En la segunda parte del cuestionario se solicitó a los encuestados que valoraran el nivel de desarrollo de nueve sistemas generalmente asociados a la gestión de la calidad en los centros educativos. También se interrogó a los decanos sobre el impulso que dichos sistemas estaban recibiendo por parte de los órganos de gobierno de sus respectivas universidades.

Finalmente, en la tercera parte se solicitó a los decanos que expresaran su grado de conformidad con cada uno de los siete conceptos operativos de calidad, así como su impresión sobre la medida en que sus respectivas universidades se adherían a cada uno de esos conceptos.

Todas las opiniones de los encuestados se recogieron en una escala de cinco categorías, entre «muy bajo» y «muy alto».

Tabla 5. Datos generales sobre la encuesta CESPUALE

	Argentina	España	México
Fecha inicio	12/5/2009	6/5/2009	22/5/2009
Cuestionarios enviados	175	202	360
Cuestionarios completados	45	100	103
Fecha de cierre	27/8/2009	30/6/2009	18/11/2009

Fuente: red ECUALE

Diseño y selección de la muestra

A diferencia de la encuesta ECUALE, este segundo sondeo se puso en marcha con vocación censal. Los cuestionarios se enviaron a la totalidad de los centros públicos y privados de Ciencias Sociales y Jurídicas públicamente censados.

Paso de la encuesta

El paso de la encuesta se realizó desde cada país aprovechando nuevamente las facilidades que ofrece la plataforma de <www.encuestafacil.com>

Los cuestionarios fueron remitidos en los períodos que se recogen en la Tabla 3, y al final del proceso se obtuvieron respuestas de un total de 248 decanos.

CONCLUSIONES

Dos notas caracterizan la investigación en la que se fundamenta esta obra: su aportación, fundamentalmente empírica, y su carácter, eminentemente exploratorio. Cuando estos dos rasgos se unen a un terreno conceptual escasamente pacífico –como es el caso– la consecuencia directa es que el apartado metodológico adquiere especial relevancia y el investigador tiene la obligación de tratarlo con cierto detenimiento en la exposición de los resultados de su trabajo. Este capítulo ha tratado de cumplir con tal obligación dentro de los límites de extensión que marca una obra de estas características.

La aportación de esta investigación ha de medirse principalmente por la evidencia empírica que aporta a una literatura en la que predomina el enfoque doctrinal. En efecto, la escasa evidencia que existe sobre la adhesión de los académicos a los diferentes conceptos de calidad en el ámbito universitario se encuentra demasiado fragmentada para que puedan extraerse de ella conclusiones definitivas. Por otro lado, la mayor parte de esa evidencia se refiere a las universidades del mundo anglosajón, y hay razones para pensar que podría no ser extrapolable a las universidades iberoamericanas. La virtud principal del trabajo realizado hasta la fecha por la red ECUALE consiste en la recopilación sistemática de evidencia empírica sobre las opiniones de los académicos en el universo cultural iberoamericano, evidencia que cumple razonablemente con un criterio de comparabilidad internacional y que

sirve, de este modo, al objetivo último de aprendizaje transnacional recíproco que informa los proyectos de la red.

La información en la que se fundamentan los análisis de la red ECUALE se ha obtenido mediante dos encuestas que han recibido respuesta de 732 docentes del área de economía y empresa en cuatro países diferentes, la primera, y de 248 directores o decanos de centros universitarios con titulaciones asociadas a las ciencias sociales y jurídicas en tres países diferentes, la segunda. Estas cifras califican la iniciativa de la red ECUALE como una de las investigaciones aplicadas más ambiciosas que hasta la fecha se hayan puesto en marcha en el mundo iberoamericano.

CAPÍTULO III

OPINIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (ARGENTINA)

María de la Paz Colombo, Martín López Armengol y Laura Persoglia

La genuina y creciente preocupación por los aspectos relacionados con la calidad en la enseñanza universitaria ha abierto una incipiente línea de estudio en la que se encuadra el presente trabajo, y que tiene como propósito avanzar sobre la definición del concepto de calidad así como en el conocimiento de sus determinantes en la enseñanza universitaria.

El estudio se centra en conocer la percepción que sobre esos aspectos tienen los decanos de facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas, como gestores y responsables de instituciones universitarias. Los resultados obtenidos enriquecen la información disponible sobre la percepción de los profesores que se obtuviera de una encuesta de similares características realizada durante el año 2008. En ese año, y en el marco del proyecto ECUALE¹, se diseñó una encuesta dirigida a los docentes con una estructura no muy diferente de la que se ha empleado para los decanos.

La evaluación actual incluye también una mirada sobre las condiciones de funcionamiento de las facultades, o sea sobre los procesos y procedimientos empleados en la gestión, asumiendo la importancia de esas herramientas para conocer y perfeccionar el modo de funcionar de las organizaciones modernas. Por esa razón, además

¹ ECUALE: Estudio de la Calidad Universitaria en América Latina y España.

de solicitar la opinión de los decanos sobre la incidencia de algunos determinantes como aptitudes y actitudes del profesor, diseño curricular, etcétera. también se ha indagado en particular acerca de la coordinación y organización en la facultad, entre la facultad y la universidad, y sobre la existencia de diversos sistemas relacionados con la gestión de la calidad.

La relevancia de estos aspectos ligados a la gestión de las instituciones universitarias en nuestro país ha quedado explicitada por las autoridades nacionales cuando, como queda implícito en el texto de la Ley de Educación Superior, se establece que las instituciones universitarias deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional con el objeto de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones. En la actualidad, el desarrollo de estas áreas se puede decir que es aún incipiente a pesar de haber ya transcurrido más de diez años de la sanción de la ley. De hecho, algunos relevamientos que se han efectuado denotan la existencia de áreas a nivel de universidad, pero escasamente se encuentran a nivel de facultad, por lo que es posible concluir que aún resta mucho por hacer desde las instituciones y en ese proceso el rol de los decanos es decisivo.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El cuestionario empleado fue similar en todos los países participantes del proyecto y de hecho, se puede decir que es una versión más resumida del empleado en la encuesta a docentes que se realizó en ECUALE. En este caso se han considerado 22 factores que afectan la calidad de la enseñanza universitaria los que se pueden agrupar en la siguiente estructura: aptitudes y actitudes del profesor, actividades complementarias del profesor, coordinación y organización en la facultad y en la universidad, diseño curricular, espacios supranacionales de educación superior y servicios de apoyo.

El mencionado cuestionario fue enviado a los decanos de las facultades públicas y privadas de Ciencias Sociales y Jurídicas en la Argentina, más precisamente participaron los decanos de las facultades de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales, de Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Comunicación. Se encuestaron 175 instituciones y se obtuvieron 45 respuestas. Del total de envíos, el 35% correspondió a decanos de instituciones públicas y el 65% restante

a decanos de instituciones privadas. En cuanto a las respuestas, el 51% provinieron de instituciones del sector público y el 49% de instituciones privadas. Sobre la participación de facultades por disciplina, el 49% de las respuestas tuvieron su origen en decanos de Ciencias Económicas. Esta apertura permite hacer la comparación entre las opiniones de los decanos de esas facultades y las de sus profesores, las que, como ya se mencionara, se realizó en el año 2008 en el marco del proyecto ECUALE. Sobre este aspecto, cabe solo aclarar que en el caso de ECUALE la encuesta se realizó únicamente a profesores de instituciones públicas.

EL CONCEPTO DE CALIDAD

La encuesta realizada indaga, en uno de sus apartados, sobre la opinión de los decanos acerca de siete modos alternativos de definir el concepto de calidad y que están relacionadas con los conceptos de calidad propuestos por Harvey y Green (1993).

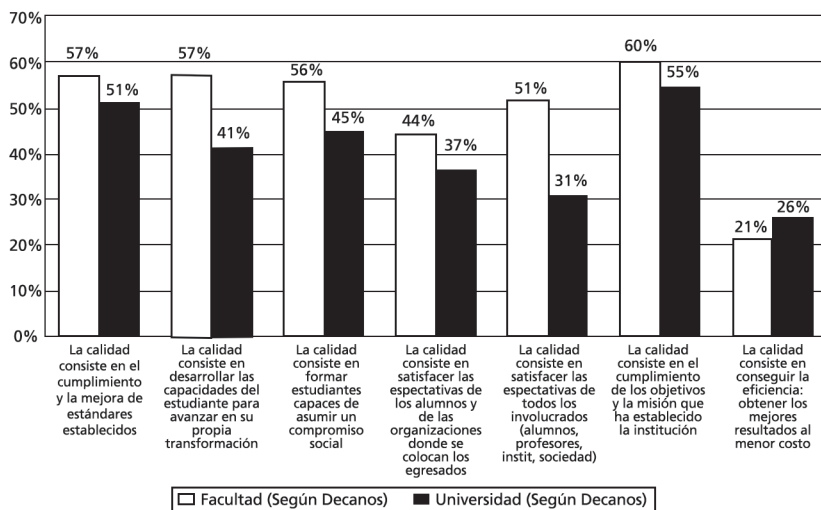
En primer lugar se les solicita su identificación personal con cada una de las definiciones y, posteriormente, cuál consideran que es la identificación de las autoridades de la universidad con los mismos conceptos. Los resultados expresados por los decanos se incluyen en la Ilustración 1 en donde no se encuentra una marcada diferencia a favor de alguna de las siete definiciones de calidad en consideración. Tampoco eso sucede cuando se analiza la que sería, según los decanos, la posición de las universidades.

Los resultados también revelan que la opinión de los decanos sobre su facultad y su percepción respecto a la política a la que adhiere la universidad, no difieren significativamente. Sin embargo, de acuerdo a sus respuestas, los encuestados parecerían asignarles una valoración más importante a la mayor parte de los factores consignados. Específicamente, los valores más elevados en ambos casos se encuentran en la definición de que la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. En las facultades públicas como en las privadas, el decano es un funcionario que ha sido convocado para llevar adelante una gestión que supone el cumplimiento de determinadas metas y objetivos por lo que, este resultado, se podría decir que era previsible.

La brecha mayor entre las dos opiniones se encuentra en aquella definición de calidad que la relaciona con la satisfacción de «las

expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, institución, sociedad)» en donde la consideración de la facultad está por encima de la de la universidad. Para solo una de las definiciones se encuentra que la consideración de facultad sobre la calidad está por debajo que la de la universidad y es en el caso en que se la define como eficiencia, esto es obtener los mejores resultados al menor costo.

Ilustración 1. Grado de adhesión a diferentes ideas de calidad. Frecuencia relativa de respuestas «alto» y «muy alto»



Fuente: CESPUALE

Una manera alternativa de ver los resultados obtenidos se puede realizar agrupando los siete conceptos de calidad propuestos en tres categorías: una primera que refleja la idea de que la calidad está relacionada con la eficacia y la eficiencia en la cobertura de los objetivos y la misión de las organizaciones universitarias; una segunda categoría relacionada con la satisfacción de los *stakeholders* y una tercera que hace referencia a aspectos de naturaleza más pedagógicos y que interpreta la calidad como la eficacia del poder transfor-

mador de la educación universitaria al preparar estudiantes capaces de guiar una vida profesional creativa y productiva.

En cuanto a la percepción de los decanos se puede decir que no se notan claras diferencias a favor de una u otra clasificación, no obstante las opiniones asignan un mayor peso relativo a la definición de calidad relacionada con el poder transformador de la enseñanza universitaria en el estudiante. No muy lejos de esa categorización y con muy escasa diferencia entre ambas se ubican los otros dos agrupamientos.

Particularmente en lo que respecta a los decanos de Ciencias Económicas, Tabla 1, se observa que las frecuencias de respuestas «alto» y «muy alto» encontradas en cuanto a las siete definiciones de calidad son considerablemente más bajas que las expresadas por el resto de los decanos. Sin embargo, para todos los decanos que participaron en la encuesta, la mayor frecuencia se ubica en la consideración acerca del poder transformador de la educación universitaria.

Las conclusiones anteriores se refieren a los valores medios de los agrupamientos; en algunos casos estos valores medios surgen de observaciones que presentan una significativa dispersión, de ahí que ciertas conclusiones deban ser tomadas con precaución. Así por ejemplo, el promedio de los tres componentes del agrupamiento relacionado con la consecución de los objetivos de la organización (46%) resulta de respuestas para cada factor que varían entre el 21% y el 60%, siendo el coeficiente de variación de 0,47.

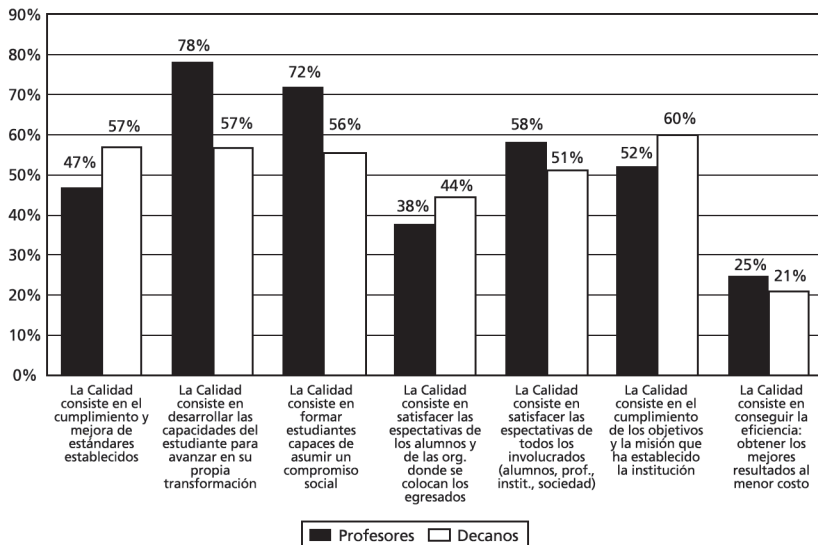
De la comparación de las opiniones de los decanos de todas las facultades consultadas (CESPUALE) con las de los docentes, (ECUALE) y tal como se puede observar en la Ilustración 2, se encuentra que, mientras que los decanos ponen énfasis en una interpretación relacionada con el cumplimiento de los objetivos y la misión de la institución, los docentes entienden que la enseñanza es de calidad, si logra que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para avanzar en su propia transformación y los hace más capaces de alcanzar un compromiso social.

Cabe resaltar que la percepción de decanos y docentes sobre la posición de la universidad resulta coincidente, pues ambos consideran que las autoridades universitarias asignan especial importancia al cumplimiento de objetivos y misiones institucionales.

Como surge de la Tabla 1, el orden de importancia asignado a cada una de las categorías es exactamente el mismo, con una marcada diferencia en cuanto a la definición que la asimila al poder trans-

formador de la educación universitaria, en donde la frecuencia de respuestas de calificaciones alta y muy alta es significativamente mayor a aquella expresada por los decanos.

Ilustración 2. Visión de la calidad por parte de los docentes de Economía y Empresa y la de los decanos de facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas



Fuente: ECUALE y CESPUALE

OPINIONES SOBRE LA IMPORTANCIA RELATIVA DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El cuestionario diseñado contaba con 22 factores sobre los cuales se solicitaba a los decanos su opinión sobre la importancia (o incidencia) y el grado de desarrollo en su institución de cada uno de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria. En todos los casos se requería al encuestado responder en algunas de las siguientes categorías: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Los resultados obtenidos se han volcado en la Tabla 2 en donde, para una mejor interpretación, se ha resuelto agruparlos de la siguiente manera: factores relacionados con aptitudes y actitudes del profesor, facto-

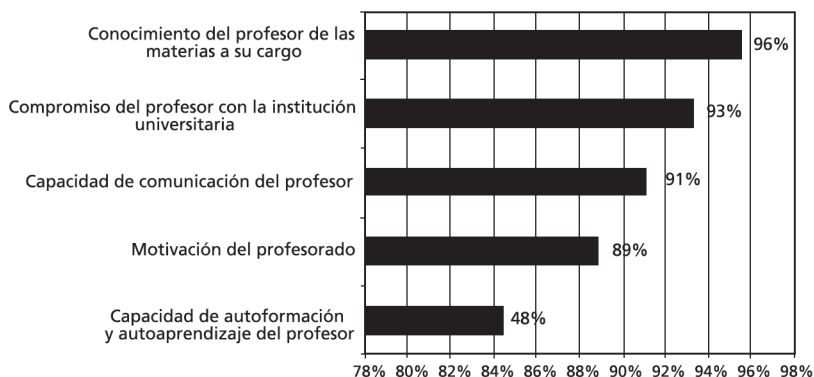
Tabla 1. Adhesión de decanos y profesores a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencias relativas de las respuestas «de acuerdo» y «muy de acuerdo»

Ítem	Decanos de facultades	Decanos de facultades de Cs. Ecs.	Profesores ECUALE
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	21%	14%	25%
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	57%	29%	47%
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	60%	36%	52%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la consecución de los objetivos de la organización</i>	46%	26%	41%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	44%	21%	38%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	51%	36%	58%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con Expectativas de los stakeholders</i>	48%	29%	48%
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	56%	43%	72%
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	57%	36%	78%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el Poder transformador de la Educación Universitaria</i>	56,5%	40%	75%

Fuente: CESPUALE y ECUALE

res relacionados con actividades complementarias del mismo, factores relacionados con la coordinación y organización en la facultad y en la universidad, factores relacionados con el diseño curricular, factores relacionados con los espacios supranacionales de educación superior y factores relacionados con los servicios de apoyo. En comparación con la estructura del cuestionario empleado en ECUALE se han omitido consideraciones sobre los factores relacionados con aspectos actitudinales de los alumnos.

Ilustración 3. Los cinco factores más valorados. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

Como se observa en la Ilustración 3, las mayores frecuencias relativas de respuestas sobre la incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria se encuentran en aspectos relacionados con los conocimientos del profesor así como con su actitud con la institución y alumnos (compromiso con la institución, motivación, capacidad de comunicación, de autoformación y aprendizaje del profesor).

El análisis de los factores agrupados en las categorías detalladas anteriormente da como resultado que nuevamente aquellas relacionadas con las aptitudes y actitudes del profesor encabezan las calificaciones (91%). Llama la atención que estos se encuentren seguidos, aunque con bastante rezago, por aquellos factores relacio-

nados con los servicios de apoyo (71%); por debajo y en niveles similares se ubican los factores relacionados con actividades complementarias del profesor (68%), aquellos relacionados con la coordinación y organización en la facultad y universidad (67%) y los agrupados como diseño curricular (62%). El agrupamiento coordinación y organización en la facultad y universidad muestra un valor medio del 67% que está muy influido por el factor «rigor en la selección del alumnado» (33%). Si se excluye este factor, el promedio sería 75%, lo que ubicaría el agrupamiento en el segundo valor más alto. En último lugar se ubican aquellos factores relacionados con los espacios supranacionales de educación superior (52%).

Tabla 2. Importancia atribuida por los encuestados a 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Frecuencia relativa respuestas alto y muy alto	Valor promedio	Ranking*
Aptitudes y Actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	96%	4,4	1
Capacidad de comunicación del profesor	91%	4,3	3
Motivación del profesorado	89%	4,4	4
Compromiso del profesor con la institución universitaria	93%	4,6	2
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	84%	4,1	5
Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor	91%		
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	71%	4,0	10

Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	64%	3,8	15
<i>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor</i>	68%		
Coordinación y organización en la facultad y en la universidad			
Coordinación entre profesores de la facultad	80%	4,3	6
Rigor en la selección del profesorado	80%	4,1	7
Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	73%	4,0	9
Rigor en la selección del alumnado	33%	3,2	22
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	67%	3,8	13
<i>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</i>	67%		
Diseño curricular			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	67%	3,7	14
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	62%	3,8	17
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	58%	3,6	18
<i>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</i>	62%		
Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)			
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	49%	3,3	21

Establecimiento de sistemas de acreditación de las carreras por organismos externos	53%	3,5	20
Homologación de carreras (Espacios Supranacionales de Educación Superior)	53%	3,4	19
Promedio de los factores en el grupo de Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)	52%		
Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	76%	3,9	8
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	71%	3,8	11
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	71%	3,8	12
Acciones formativas orientadas al profesorado	64%	3,7	16
Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo	71%		

Fuente: CESPUALE

En particular, para los decanos de facultades de Ciencias Económicas de universidades públicas, como se visualiza en la Tabla 3, el factor más importante radica en la conexión con procesos formativos preuniversitarios (93%), seguido por diferentes grupos de factores, el primero relacionado con aptitudes y actitudes del profesor en donde la mayor parte de los factores alcanzan una frecuencia del 86%, luego por una segunda categoría que alcanza el 77% de frecuencia y donde se ubican aspectos ligados a los servicios de apoyo, posteriormente, con valores levemente inferiores, se encuentran los agrupamientos relacionados con la coordinación y organización en el centro y en la universidad, con las actividades complementarias del profesor, con el diseño curricular y por último los que consideran a los Espacios Supranacionales de Educación Superior.

Tabla 3. Importancia atribuida por los decanos de las facultades públicas de Ciencias Económicas a 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Frecuencia relativa respuestas alto y muy alto	Valor promedio	Ranking*
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	86%	4,21	4
Capacidad de comunicación del profesor	86%	4,07	3
Motivación del profesorado	86%	4,36	5
Compromiso del profesor con la institución universitaria	86%	4,50	6
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	71%	3,86	15
<i>Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor</i>	83%		
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	71%	3,79	14
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	71%	3,71	13
<i>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor</i>	71%		
Coordinación y organización en la facultad y en la universidad			
Coordinación entre profesores de la facultad	86%	4,21	7
Rigor en la selección del profesorado	71%	4,00	12

Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	79%	4,00	8
Rigor en la selección del alumnado	36%	3,21	22
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	93%	4,07	1
<i>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</i>	73%		
Diseño curricular			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	79%	3,86	11
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	71%	3,93	16
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	57%	3,50	21
Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular	69%		
Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)			
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	64%	3,57	19
Establecimiento de sistemas de acreditación de las carreras por organismos externos	71%	3,79	17
Homologación de carreras (Espacios Supranacionales de Educación Superior)	64%	3,57	20
<i>Promedio de los factores en el grupo de Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</i>	67%		
Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	79%	3,93	9

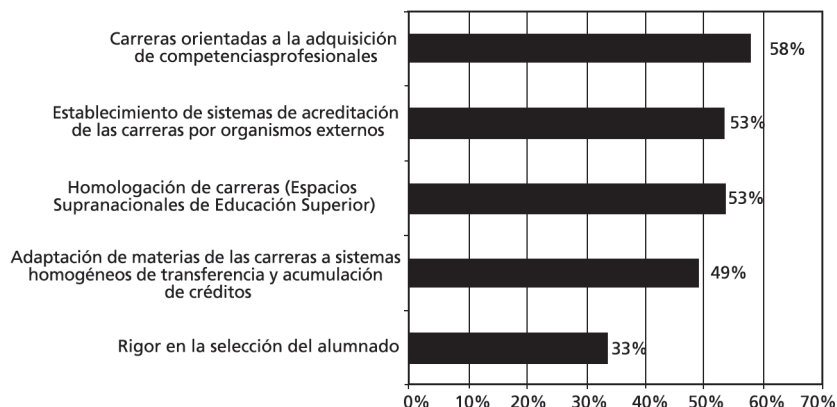
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	79%	3,86	10
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	86%	4,00	2
Acciones formativas orientadas al profesorado	64%	3,79	18
Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo	77%		

Fuente: CESPUALE

Las opiniones de los profesores obtenidas en ECUALE daban cuenta de que la calidad de la enseñanza estaba determinada principalmente por el conocimiento del profesor sobre la materia, la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento y en la actitud, participación y motivación hacia el aprendizaje por parte del alumno. Si se efectúa una comparación entre esas opiniones y las de los decanos de Ciencias Económicas se encuentra que a excepción de un factor, hay plena coincidencia entre profesores y decanos en señalar los cinco factores con mayor incidencia. En detalle, concuerdan los factores ubicados en primer y tercer lugar, mientras que, la única variación que se puede mencionar es el compromiso del profesor con la institución, que, para los decanos, se ubica en segundo lugar, y para los docentes, en sexta posición. Así entonces, la conclusión más importante parecería ser la total coincidencia en reconocer los mismos factores como los de mayor incidencia.

Desde otro punto de vista, pueden ser analizados los cinco factores menos valorados por los decanos (Ilustración 4). Específicamente estos han sido aquellos referidos a: carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales, el establecimiento de sistemas de acreditación de carreras por organismos externos, homologación de carreras en espacios supranacionales de educación superior, adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos y por último rigor en la selección del alumnado.

Ilustración 4. Los cinco factores menos valorados por los directores y decanos. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

De los cinco factores mencionados, el primero de ellos corresponde a nuevas maneras de concebir la enseñanza, los tres ubicados en segundo lugar vienen de la mano de la creación y funcionamiento de espacios supranacionales de educación superior y el último de ellos se refiere al rigor en la selección de los alumnos al momento de su ingreso a la institución universitaria.

Se podría decir que los resultados expresados por los decanos sobre el primer factor resultan muy simples de explicar y es que en la Argentina aún no se encuentra muy desarrollado y aceptado el tema de la definición de carreras en base a la adquisición de competencias en lugar de conocimientos.

Con relación a aquellos factores ubicados en segundo lugar y vinculados con los espacios supranacionales se han producido recientes avances que darían nuevo impulso a la integración regional en materia de educación superior en los estados parte y asociados del MERCOSUR. En el año 2008 se ha concretado la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica (ARCU-SUR) que se asume como una alternativa adecuada para facilitar y garantizar la superación de barreras y contribuir a mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, si bien los avances

alcanzados se pueden considerar significativos no deja de ser cierto que se trata de un camino sobre el que resta mucho por andar y esto se estaría reflejando en la opinión de los decanos.

Finalmente, en cuanto al rigor en la selección de los alumnos, es probable que los decanos, al igual que lo hicieran los profesores, estén expresando la opinión predominante que existe en el país en cuanto a considerar que las políticas de ingreso libre se traducirían en una mayor equidad al favorecer el acceso de la población a los estudios universitarios, entendiendo que los cursos de ingreso, exámenes de admisión y otros mecanismos de admisión constituyen limitaciones para el logro de ese objetivo.

OPINIONES SOBRE LAS PRIORIDADES DE MEJORA

La encuesta indaga sobre la importancia (incidencia) que los decanos asignan a cada uno de los 22 factores considerando también el nivel de desarrollo que encontraban presentes en su institución. En la Tabla 4 se presentan los resultados obtenidos en donde la observación más destacable es precisamente el bajísimo nivel de desarrollo alcanzado. Esta brecha entre la importancia y el nivel de desarrollo se podría considerar como un indicador del «déficit» que tendrían las instituciones y por lo tanto ser vistas como oportunidades de mejoras. En resumen se podría decir que, en las instituciones donde los decanos han participado de la encuesta, habría una serie de líneas de acción que deberían emprenderse en este sentido. Resulta necesario aclarar en este punto que si bien la valoración de las respuestas la realizan las mismas personas, los decanos, se está efectuando una comparación entre algunas valoraciones subjetivas (como ser la importancia) con otras de tipo más objetivo (como es el nivel de desarrollo alcanzado) por lo cual cabe esperar siempre cierto grado de desfase; sin embargo y no obstante ello, llama la atención y resulta significativa la diferencia que se presenta entre los resultados de unas y otras.

De acuerdo a la opinión de los decanos, las líneas de acción deberían concentrarse en las Actividades complementarias del profesor (en donde la brecha es mayor), en los Servicios de apoyo y en algunos factores relacionados con las Aptitudes y Actitudes del profesor.

En lo que respecta a la opinión de los decanos de facultades de Ciencias Económicas de gestión estatal y como se observa en la Tabla

5, los aspectos en donde habría mayores oportunidades de mejora en sus facultades serían sobre aquellos relacionados con las Actividades complementarias del profesor, en segundo lugar en los Servicios de apoyo y en la Coordinación y organización entre la facultad y la universidad. En particular, según los decanos, habría mucho por hacer en cuanto a la conexión con procesos formativos preuniversitarios, sobre la receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad, con la coordinación entre los profesores de la facultad y en lo que respecta a la comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad. En particular, sobre la conexión con los procesos formativos preuniversitarios, la preocupación obedece fundamentalmente al mal desempeño que se observa en los estudiantes universitarios que se traduce en una alta tasa de deserción. Cabe destacar que en respuesta a esa preocupación, la Secretaría de Políticas Universitarias implementó durante el 2008 y por el término de tres años el PACENI², programa destinado a asistir a las facultades que presentan mayores problemas y entre las que se encuentran las de Ciencias Económicas.

Tabla 4. Importancia atribuida y presencia percibida en 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Importancia	Desarrollo	Prioridad (diferencia)
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	96%	80%	15%
Capacidad de comunicación del profesor	91%	53%	57%
Motivación del profesorado	89%	44%	65%
Compromiso del profesor con la institución universitaria	93%	53%	50%
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	84%	49%	42%

² Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en primer año de la carrera de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática.

Promedio de los factores en el grupo Aptitudes y Actitudes del profesor	91%	56%	46%
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	71%	27%	44%
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	64%	16%	48%
Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor	68%	22%	46%
Coordinación y organización en el centro y en la universidad			
Coordinación entre profesores de la facultad	80%	38%	42%
Rigor en la selección del profesorado	80%	62%	18%
Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	73%	31%	42%
Rigor en la selección del alumnado	33%	20%	13%
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	67%	22%	45%
Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad	67%	35%	32%
Diseño curricular			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	67%	20%	47%
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	62%	36%	26%
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	58%	58%	0%
Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular	62%	38%	24%

Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)			
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	49%	16%	33%
Promedio de los factores en el grupo ESES	49%	16%	33%
Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	76%	20%	56%
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	71%	33%	38%
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	71%	33%	38%
Acciones formativas orientadas al profesorado	64%	24%	40%
Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo	71%	28%	43%

Fuente: CESPUALE

Tabla 5. Importancia atribuida y presencia percibida por decanos de facultades de Ciencias Económicas de gestión estatal en 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Importancia	Desarrollo	Prioridad (diferencia)
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	86%	71%	16%
Capacidad de comunicación del profesor	81%	29%	38%

Motivación del profesorado	86%	21%	45%
Compromiso del profesor con la institución universitaria	86%	36%	40%
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	71%	29%	35%
Promedio de los factores en el grupo Aptitudes y actitudes del profesor	83%	37%	35%
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	71%	0%	71%
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	71%	0%	71%
Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor	71%	0%	71%
Coordinación y organización en el centro y en la universidad			
Coordinación entre profesores de la facultad	86%	14%	72%
Rigor en la selección del profesorado	71%	50%	21%
Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	79%	7%	72%
Rigor en la selección del alumnado	36%	21%	15%
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	93%	7%	86%
Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad	73%	20%	53%
Diseño curricular	79%	14%	65%
Establecimiento de alianzas con otras universidades	71%	21%	50%

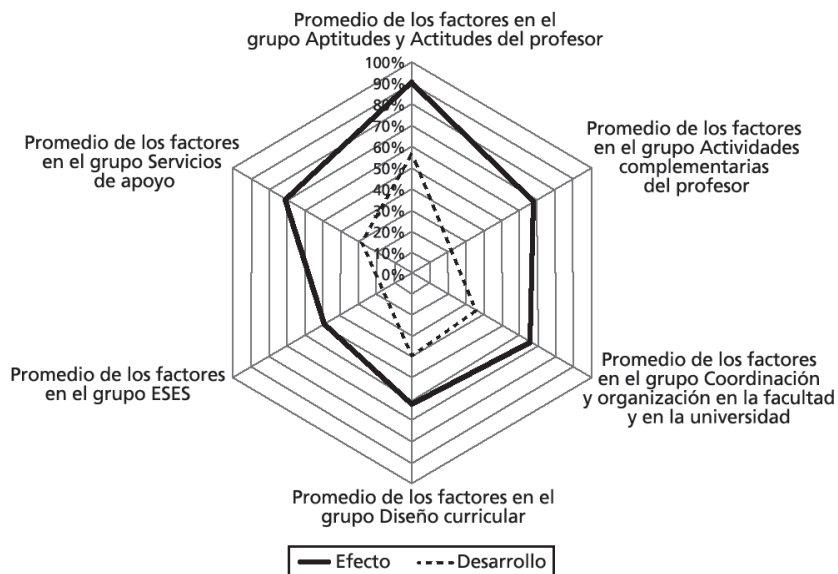
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	57%	36%	21%
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	69%	24%	45%
<i>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</i>			
Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)	64%	7%	57%
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	64%	7%	57%
<i>Promedio de los factores en el grupo ESES</i>			
	79%	14%	65%
Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	79%	14%	65%
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	86%	7%	79%
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	64%	7%	57%
Acciones formativas orientadas al profesorado	77%	11%	66%
<i>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</i>			

Fuente: CESPUALE

DESARROLLO DE SISTEMAS LIGADOS A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

En líneas generales de la Tabla 6 se concluye que el desarrollo sobre el cual dan cuenta los decanos respecto de los sistemas relacionados con la gestión de la calidad es muy incipiente, no obstante ello, se encuentra que el sistema de seguimiento sobre el nivel de satisfac-

Ilustración 5. Valoración conjunta de importancia y desarrollo en el centro



Fuente: CESPUALE

ción de los alumnos es el más desarrollado, seguido por el de mejora de la docencia. Por el contrario, el de menor nivel de desarrollo, es el de satisfacción del personal de administración y servicios. En cuanto al apoyo recibido por la universidad surgen dos sistemas que habrían recibido igual impulso, ellos son el de satisfacción de alumnos y el de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, este último podría ser consecuencia de algunas políticas de evaluación institucional y acreditación que se vienen realizando desde mediados de la década del noventa y que se ha profundizado en los últimos años. Un modo alternativo de analizar la información podría ser a través de la agrupación de los sistemas en tres categorías: sistemas internos de calidad, sistemas externos de acreditación y sistemas de información para la gestión de la calidad. De ese análisis se observa que si bien los sistemas externos se ubican un poco por debajo en su importancia relativa no se visualizan diferencias importantes de remarcar.

En cuanto a la opinión de los decanos de Ciencias Económicas de universidades estatales (Tabla 7) se ha podido establecer que estos

consideran el desarrollo alcanzado por los sistemas de calidad para la mejora de la docencia, como el más importante más allá de percibir que es uno de los que menos apoyo recibe por parte de la universidad. Ubican en segundo lugar y con idéntica ponderación al sistema de garantía interna de calidad, al sistema de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y al sistema de satisfacción de profesores y de alumnos.

Tabla 6. Valoración de los decanos y directores del desarrollo en sus facultades en determinados sistemas ligados con la gestión de la calidad y valoración del impulso que dichos sistemas reciben desde la universidad

Ítem	Desarrollo en la facultad	Impulso desde la universidad	Ranking según desarrollo en la facultad
Sistemas internos de garantía de la calidad			
Sistema de gestión por procesos	13%	27%	7
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	29%	31%	2
Sistema de garantía interna de la calidad	27%	22%	4
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas internos de garantía de la calidad	23%	27%	
Sistemas externos de acreditación			
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	22%	33%	5
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para los servicios	16%	24%	6
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas externos de acreditación	19%	29%	

Sistemas de información para la gestión de la calidad			
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	9%	16%	9
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de profesores	27%	20%	3
Sistemas de recogida de datos para seguimiento de egresados	13%	18%	8
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de alumnos	38%	33%	1
<i>Promedio de los sistemas del grupo Sistemas de información para la gestión de la calidad</i>	22%	22%	

Fuente: CESPUALE

Tabla 7. Valoración de los decanos de Ciencias Económicas en sus facultades en determinados sistemas ligados con la gestión de la calidad y valoración del impulso que dichos sistemas reciben desde la universidad

Ítem	Desarrollo en la facultad	Impulso desde la universidad	Ranking según desarrollo en la facultad
Sistemas internos de garantía de la calidad			
Sistema de gestión por procesos	0%	14%	
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	21%	14%	1
Sistema de garantía interna de la calidad	14%	7%	2
<i>Promedio de los sistemas del grupo Sistemas internos de garantía de la calidad</i>	12%	12%	
Sistemas externos de acreditación			
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza-aprendizaje	14%	14%	2

Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para los servicios	7%	7%	3
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas externos de acreditación	12%	11%	
Sistemas de información para la gestión de la calidad			
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	7%	14%	3
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de profesores	14%	14%	2
Sistemas de recogida de datos para seguimiento de egresados	7%	14%	3
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de alumnos	14%	21%	2
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas de información para la gestión de la calidad	11%	16%	

Fuente: CESPUALE

CONCLUSIONES

En este trabajo se muestran las opiniones que los decanos de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas de las universidades públicas y privadas tienen sobre distintos aspectos vinculados a la calidad educativa.

En primer lugar, trabajando sobre las definiciones de calidad planteadas en el proyecto y formuladas en base a aportes de Harvey y Green, los valores más altos se encuentran en aquella que vincula la calidad con la consecución y el cumplimiento de objetivos y fines determinados por la institución; respuesta hasta cierto modo previsible por la función que ocupan los profesores en su rol de decanos como máximos responsables de la gestión de las facultades.

En los resultados del estudio ECUALE, realizado con profesores de Economía y Empresa en universidades de gestión estatal, la mayor cantidad de respuestas altas y muy altas se encuentran en aquella definición que vincula la calidad al desarrollo de capacidades del

estudiante para avanzar en su propia transformación. Se comprueba de esta manera que las distintas visiones que un profesor tiene sobre la calidad es influida en parte por el rol que el mismo cumple en la institución educativa.

Si las siete definiciones de calidad planteadas en el trabajo se agrupan en tres categorías: las vinculadas a la consecución de los objetivos, las relacionadas a las expectativas de los interesados y las atribuibles al poder transformador de la educación universitaria; se encuentran coincidencias en las adhesiones mayoritarias de profesores y decanos con las definiciones vinculadas con el poder transformador de la educación universitaria.

En segundo lugar, en lo relacionado a la importancia de factores asociados a la calidad de la enseñanza universitaria, los decanos reconocen como los más valorados a aquellos vinculados con las aptitudes y actitudes del profesorado, en coincidencia con los resultados del proyecto ECUALE. Por otra parte, los decanos de Ciencias Económicas reconocen la conexión con procesos formativos preuniversitarios como el factor más importante, coincidiendo en el resto de ellos con sus pares de otras facultades. Se detecta además, una brecha significativa entre la importancia de estos factores y el desarrollo de los mismos en sus respectivas facultades, especialmente en aquellas referidas a actividades complementarias del profesor, en servicios de apoyo a la docencia y en algunos factores relacionados con aptitudes y actitudes del profesorado.

Finalmente, y en lo que se refiere al desarrollo de sistemas vinculados a la gestión de la calidad, la opinión de los decanos da cuenta de un bajo desarrollo de los mismos a lo que se le suma un bajo impulso por parte de las respectivas universidades. En líneas generales, solo se reconoce algún desarrollo en aquellos sistemas vinculados a alumnos y a profesores, hecho que manifiesta una visión tradicional que reconoce a los mismos como pilares básicos en las instituciones educativas.

CAPÍTULO IV

OPINIONES DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA (ESPAÑA)

Marta Barandiaran Galdós; Miren Barrenetxea Ayesta; Antonio Cardona Rodríguez; Juan José Mijangos Del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri

Aunque rara vez se haya tratado explícitamente, la preocupación por la calidad ha sido un rasgo inherente al funcionamiento de las instituciones universitarias desde su origen. En las dos últimas décadas, no obstante, diversos factores han contribuido a que la adhesión a los principios, objetivos y herramientas de la gestión de la calidad se haya convertido en una característica mucho más visible de las instituciones de educación superior.

Este renovado interés por la calidad que se vive en la comunidad universitaria no significa que se haya avanzado en la construcción de un estado de opinión sobre cuál es el significado de la calidad, ni sobre cuáles son sus determinantes o, más sencillamente, las condiciones en las que puede esperarse una enseñanza de calidad. Muy al contrario, a falta de otra idea en la que comulgar, quienes trabajan en este campo coinciden en destacar la diversidad de las perspectivas, y aun, de los significados de la calidad en el sector universitario.

Los proyectos de investigación ECUALE (2008) y CESPUALE (2009) buscan precisamente constatar y representar la variedad de las opiniones de los académicos sobre el modo en que debe entenderse la calidad en un terreno como el de las instituciones universitarias, tan diferente de la empresa privada industrial, contexto en el que la gestión de la calidad comenzó a adquirir su dimensión actual. En el primero de ellos (Olaskoaga, 2009) se solicitó opinión a los docentes, mientras que en el segundo, cuyos resultados se resumen en este libro, se ha consultado, mediante cues-

tionario, a los directores y decanos de los centros universitarios. El sondeo ha permitido avanzar en nuestro conocimiento sobre los siguientes aspectos.

- Se han obtenido las opiniones de decanos y directores de centros españoles que imparten enseñanza en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas sobre lo que consideran calidad. Las respuestas de los responsables de la gestión de los centros españoles pueden compararse con las opiniones de los docentes, que se obtuvieron en el proyecto ECUALE, si bien los resultados de la comparación han de interpretarse con la máxima cautela, toda vez que las condiciones en que se efectuaron ambos sondeos no son totalmente idénticas.¹
- El sondeo también ha permitido recopilar las opiniones de los gestores de los citados centros universitarios sobre cuáles son los determinantes de la calidad. Las opiniones de estos agentes puede que no estén más informadas que las de los especialistas en calidad, o las de los docentes; sin embargo, en cierto sentido son más relevantes que las de aquellos ya que es de prever que influirán más directamente en el diseño y la puesta en marcha de una parte de las políticas universitarias.
- Finalmente, se ha obtenido información sobre el grado en que diversos sistemas relacionados con la gestión de la calidad se han puesto en marcha en los centros y las universidades españolas.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El sondeo, cuyos resultados se exponen en este capítulo, se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado específicamente para el proyecto de investigación CESPUALE y, aunque guarda relación con el que se empleó en el proyecto ECUALE, se diferencia de este en que se solicita información al encuestado sobre un menor número de factores que *a priori* pueden ejercer su influencia sobre la calidad de la enseñanza: fueron 51 en el cuestionario ECUALE y 22 en el

¹ El marco metodológico de la investigación y la cuestión de la comparabilidad imperfecta con los resultados de ECUALE puede encontrarse en el capítulo II de este mismo libro.

CESPUALE. En particular, en este segundo cuestionario no se introdujeron los factores relacionados con el alumnado, y se eliminaron otros que, de acuerdo con los resultados del proyecto anterior, estaban fuertemente correlados con los que sí se mantuvieron, siempre con la intención de mantener razonables las dimensiones del cuestionario. Finalmente, en el cuestionario CESPUALE se añadieron algunas preguntas sobre el grado de desarrollo de determinados sistemas y mecanismos asociados a la gestión de la calidad en los centros y las universidades.

El cuestionario se pasó a los decanos y directores de la mayoría de los centros universitarios, facultades y escuelas, que en España imparten titulaciones en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas. No se incluyeron algunos centros, por ejemplo las escuelas de magisterio, atendiendo a un criterio de coherencia con el trabajo de campo en Argentina y México.

Finalmente, se enviaron 208 cuestionarios y se obtuvieron 100 respuestas, de las cuales 86 procedieron de centros públicos y las restantes 14 de centros privados.

EL CONCEPTO DE CALIDAD

El análisis comienza con las respuestas de los gestores de los centros universitarios españoles, decanos en el caso de las facultades y directores en el de las escuelas universitarias, a quienes se solicitó mediante cuestionario una doble tarea: debían exponer en una escala de cinco categorías su adhesión a cada una de las siete ideas diferentes de calidad que se emplean en el cuestionario, para inmediatamente pronunciarse en una escala similar sobre la adhesión de su universidad a los mismos conceptos, siempre según su propia percepción de las cosas. Se espera que los encuestados hayan respondido a esta segunda pregunta a partir de la sensación que les han dejado las políticas y los programas efectivamente diseñados y aplicados desde la administración general de su universidad.

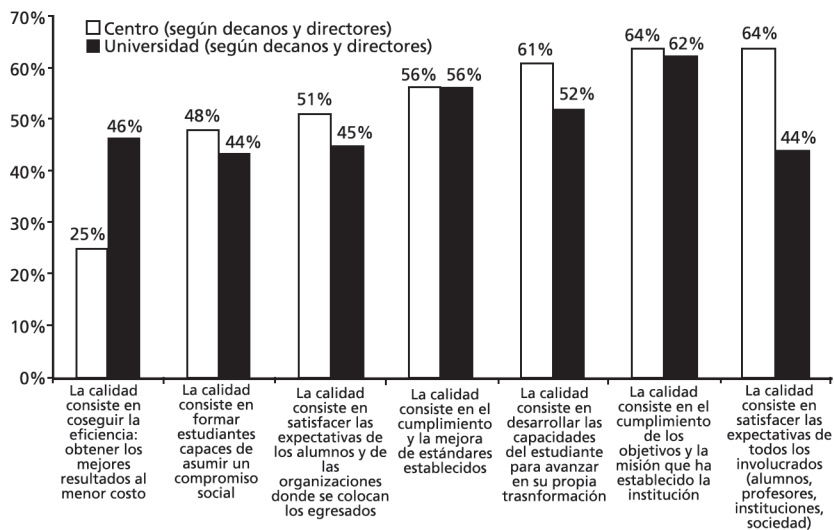
La Ilustración 1 contiene un resumen de los resultados obtenidos y de ella se puede extraer una doble conclusión.

En primer lugar, no hay demasiadas diferencias entre lo que opinan los decanos y directores y lo que perciben en las políticas diseñadas por los órganos rectores de sus respectivas universida-

des, salvo por lo que ocurre en los extremos. Los gestores de los centros universitarios no parecen estar de acuerdo con la importancia, excesiva, que a su entender los órganos rectores de la universidad conceden a la eficiencia en el consumo de recursos. En el otro extremo, los directores y decanos se atribuyen a sí mismos un mayor interés por la satisfacción de las expectativas de los *stakeholders* (alumnos, profesores, instituciones y sociedad en general).

Por otra parte, los directores y decanos afirman ser más sensibles al objetivo de la calidad, con independencia del modo en que se defina: el número de encuestados que dicen adherirse a cada noción de calidad es siempre mayor que el de los que encuentran una actitud similar por parte de los órganos rectores de su universidad, salvo en el referido al caso de la búsqueda de la eficiencia.

Ilustración 1. Grado de adhesión a diferentes ideas de calidad. Frecuencia relativa de respuestas «alto» y «muy alto»*



* En este y en los restantes gráficos los valores representan las frecuencias relativas de respuestas «alto» y «muy alto» en una escala que comprende cinco categorías, desde «muy bajo» hasta «muy alto».

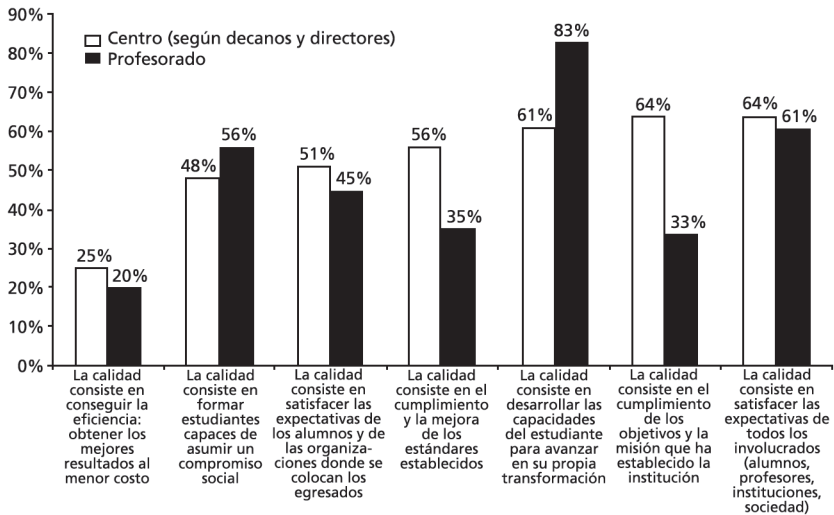
Fuente: CESPUALE

Estas dos conclusiones no carecen de interés; sin embargo, otras, quizá más reveladoras, pueden extraerse cuando las opiniones de los decanos y directores y las de los docentes se observan simultáneamente (Ilustración 2).

Cuando se comparan con las de los docentes, el primer rasgo que se destaca es el de la ecuanimidad de las respuestas de los directores y decanos. A diferencia del colectivo de profesores, que muestra con claridad su preferencia por determinados conceptos de calidad, los gestores de los centros universitarios afirman tener una idea de la calidad que conjuga de un modo mucho más equilibrado las diferentes acepciones del término.

La investigación realizada en el proyecto ECUALE sugiere que los siete conceptos de calidad propuestos se agrupan en tres categorías que merecen una adhesión diferenciada por parte de los docentes: la primera categoría refleja la idea de que la calidad está relacionada con la eficacia y la eficiencia en la cobertura de los objetivos y la misión de las organizaciones universitarias; la segunda con la satisfacción de los *stakeholders*; por último, la tercera idea adquiere un tinte más puramente pedagógico, interpreta la calidad como la eficacia con la que se impulsa una transformación en el estudiante hacia un estadio de madurez profesional y social. Entre los docentes de las ramas de Economía y Empresa se puede apreciar un orden de prelación entre estas tres maneras de comprender la calidad: los docentes otorgan una mayor importancia a la transformación del estudiante, al que sigue la satisfacción de los *stakeholders*, mientras que el cumplimiento de los objetivos de la organización en condiciones de eficacia y eficiencia ocupa el último lugar en sus prioridades. No ocurre tal cosa entre los gestores de los centros universitarios. La cobertura de los objetivos organizativos de la universidad constituye para ellos (no podría ser de otra manera) un aspecto tan importante como cualquier otro de la calidad; aunque también en este caso se produce una excepción: los directores y decanos muestran un interés relativamente escaso por el uso eficiente de los recursos, lo cual no debe extrañar en una universidad como la española, en la que los centros universitarios tienen una responsabilidad como mucho marginal en la financiación de sus actividades.

Ilustración 2. Visión de la calidad por parte de los docentes de Economía y Empresa y la de los decanos y directores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas



Fuente: CESPUALE y ECUALE

En el mismo sentido puede observarse que los tres aspectos más valorados por parte de decanos y directores pertenecen a cada una de las tres categorías citadas (Tabla 1). En definitiva, en las opiniones de los directores y decanos de los centros universitarios españoles se aprecia un esfuerzo por conciliar todos los aspectos relacionados con la calidad de la gestión, buscando un equilibrio entre las exigencias de su cargo y las sensibilidades que mayoritariamente exhiben los docentes. A la hora de interpretar estos datos, no debe olvidarse que, en la universidad española, los gestores de los centros son, de hecho, profesores en sus respectivos centros y, además, son elegidos con la participación de los diferentes estamentos universitarios. En estas circunstancias no debe extrañar que los gestores traten de satisfacer dos perspectivas que, por otro lado, no son necesariamente incompatibles: la de los órganos rectores de la universidad, que exigen el respeto de determinados estándares y tienen la función de velar por el cumplimiento de la misión de la institución, y la de los docentes, más preocupados por lo que interpretan como su función genuina: convertir a sus estudiantes en profesionales y ciudadanos de provecho.

Tabla 1. Adhesión de los gestores (decanos y directores) y docentes a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencias relativas de las respuestas «de acuerdo» y «muy de acuerdo»

Ítem	Decanos y directores de centros	Profesores
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	25%	20%
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	56%	35%
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	64%	33%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la consecución de los objetivos de la organización</i>	48%	29%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	51%	45%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	64%	61%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con Expectativas de los stakeholders</i>	57%	53%
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	48%	56%
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	61%	83%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en el las preguntas relacionadas con el poder transformador de la educación universitaria</i>	54%	69%

Fuente: CESPUALE y ECUALE

A pesar de la cautela con la que, según se advirtió, deben tratarse estos resultados, parece claro que representan una evidencia suficiente para considerar con seriedad la hipótesis de que la adhesión a los diferentes conceptos de calidad de los agentes que trabajan en instituciones dedicadas a la educación universitaria depende de la posición que ocupan en ellas, aunque quizá de un modo distinto a como se ha pretendido en la literatura teórica. Por ejemplo, en la literatura sobre calidad en el sector universitario suele considerarse que la preocupación por la calidad de los empleados del sector universitario, incluyendo en el mismo grupo a docentes y administradores, se orienta hacia el cumplimiento de las normas y estándares académicos. La evidencia que se reúne en este texto, sin embargo, sugiere diferencias de consideración entre las opiniones de los gestores y las de los docentes de las universidades españolas.

Opiniones sobre la importancia relativa de los factores asociados a la calidad de la enseñanza universitaria

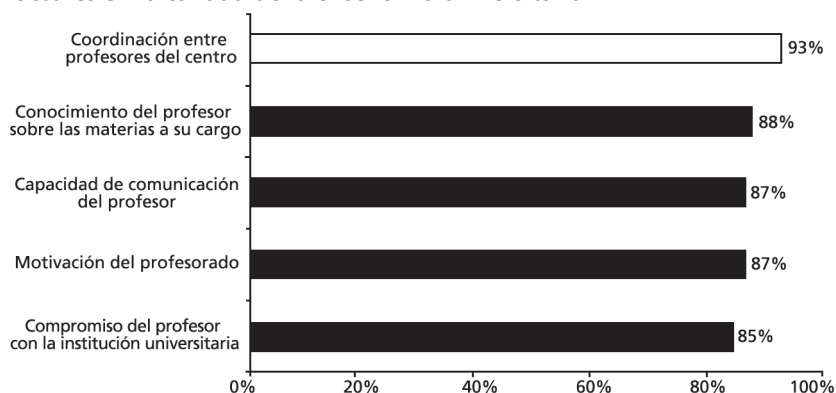
Las ideas de gestores y profesores universitarios sobre lo que significa la calidad de la enseñanza podrían carecer de importancia, o como mucho tener un interés exclusivamente teórico, si no fuese porque esos conceptos influyen en la importancia que los agentes que trabajan en las instituciones universitarias conceden a los distintos factores de calidad (Martín y Olaskoaga, 2009). Dicho de otro modo, la noción de calidad con la que trabajan las instancias universitarias es importante, entre otras cosas, porque previsiblemente influirá en el modo en que se aborde el objetivo de la calidad, en los instrumentos y herramientas que se empleen para alcanzar ese objetivo, o en las prioridades de la política universitaria.

En el proyecto ECUALE se solicitó la opinión de los docentes universitarios de las áreas de Economía y Empresa sobre la incidencia relativa de una gama suficientemente amplia de factores relacionados con la calidad de la enseñanza universitaria. Se consideró un total de 51 factores que *a priori* podrían tener un efecto significativo en la calidad de la enseñanza universitaria. Aquel sondeo sirvió para comprobar que, para los docentes, los factores más determinantes son los relacionados con el profesor y el alumno o, más concretamente, los conocimientos y otras aptitudes del primero, y la actitud favorable a la enseñanza del segundo. Otros factores del contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje recibieron menor consideración por parte de los docentes; por ejemplo, las fórmulas asocia-

das a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (enseñanza basada en la definición de competencias, establecimiento de perfiles de ingreso y egreso, etcétera) no resultan, a juicio de los docentes, tan determinantes como la capacidad de comunicación del profesor o la actitud participativa del alumno en las clases.

Los resultados que se exponen a continuación se derivan de las respuestas de los decanos y directores de centros universitarios a las preguntas planteadas en un cuestionario diseñado y empleado en el marco del proyecto CESPUALE. Dicho cuestionario fue en muchos aspectos similar al del proyecto ECUALE, aunque en él se redujo el número de factores de calidad sobre cuya importancia se consultó a los encuestados para recoger tan solo aquellos sobre los que los centros universitarios pueden ejercer algún control. Esto explica que no se incluyeran preguntas sobre las condiciones en las que los alumnos acceden a la enseñanza universitaria. Sí se incluyeron en cambio factores ligados al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los procesos de acreditación en los que se encuentra inmersa la universidad española. Ninguno de estos últimos depende de una institución universitaria en particular pero, de algún modo, pueden considerarse factores endógenos desde el punto de vista del sistema universitario. En la Tabla 2 se recoge la totalidad de las opiniones de los encuestados con respecto a los 22 factores que se contemplaron en el mencionado cuestionario.

Ilustración 3. Los cinco factores más valorados. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

Los factores que concitaron un mayor número de adhesiones entre los decanos y directores fueron los relacionados con la coordinación del profesorado, su preparación y motivación (Ilustración 3). Las opiniones de decanos y directores sobre la importancia de contar con un profesorado capaz coinciden con las que se obtuvieron de los docentes de Economía y Empresa en el proyecto ECUALE. Sin embargo, los decanos y directores destacan también el aspecto de la coordinación entre profesores, cosa que no hicieron los docentes en aquella ocasión. Esta diferencia de posturas no sorprende excesivamente a quienes conocen el sistema universitario español. Los gestores de los centros universitarios valoran la coordinación porque representa una condición fundamental para la calidad en cualquier proceso complejo, como el de la enseñanza, que suponga la realización de actividades diferentes e implique a diferentes personas, y porque, además, forma parte de sus responsabilidades. Por el contrario, buena parte de los profesores universitarios en España sigue priorizando la libertad de cátedra sobre la necesaria coordinación de su labor docente. En la literatura sobre universidad y calidad se ha destacado que este rasgo inveterado de la cultura universitaria puede convertirse en una barrera para la aplicabilidad de los principios de la gestión de la calidad en el ámbito universitario, y las opiniones de docentes y gestores muestran que este puede ser el caso en la universidad española.

De cualquier modo, queda claro que para los gestores el secreto de la calidad de la enseñanza universitaria reside en las capacidades del profesorado y en su coordinación. Estos factores ocupan los seis primeros lugares en el *ranking* de condiciones de la calidad según su importancia. La séptima posición le corresponde, significativamente, al rigor en la selección del profesorado, que no es más que el mecanismo que la universidad emplea para garantizar la adecuación entre los medios humanos y los objetivos que como organización le corresponden.² En el extremo opuesto se encuentran los factores asociados a algunos de los requisitos que debe cumplir el diseño curricular de las titulaciones,³ en la universidad española de acuerdo con los docu-

² En la universidad española, los centros no participan en la selección del profesorado, responsabilidad que corresponde a los departamentos universitarios y otros órganos rectores.

³ En la universidad española, los departamentos, además de los centros, tienen importantes responsabilidades en materia de diseño curricular.

mentos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2008) o las novedades asociadas a la creación del EEES. Esta postura de los gestores universitarios parece intuitivamente razonable (y coincide con la que se obtuvo de los docentes). Al fin y al cabo, todas estas novedades, aun siendo relevantes para la mayoría de los docentes, no tienen otra finalidad que la de coadyuvar, estableciendo el contexto más favorable, a la eficacia de un proceso, el de enseñanza-aprendizaje, cuyos protagonistas esenciales son precisamente profesor y alumno. Sería conveniente que los responsables de la política educativa tuvieran presentes estas opiniones, lo mismo que las expresadas por los docentes, y no cometieran el error de invertir la lógica de las cosas, convirtiendo en prioritarias y elevando a la categoría de fines algunas reformas cuyo valor ha de ser por fuerza instrumental.

Las actividades complementarias de los profesores, y en particular su dedicación a la investigación en materias no asociadas con la innovación docente, comparten el extremo inferior del *ranking* con las cuestiones asociadas a la creación del EEES (ver Ilustración 4). Si esta valoración es correcta se produce aquí un riesgo de contradicción entre el discurso oficial de la calidad de la enseñanza y los sistemas de incentivos realmente eficaces en el sistema universitario, que impelen al docente a mejorar su prestigio académico a través de una serie de actividades (investigación, publicación, asesoría externa) con un menor impacto en la calidad de la enseñanza.

Tabla 2. Importancia atribuida por los encuestados a 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Frecuencia relativa respuestas alto y muy alto	Valor promedio	Ranking*
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	88%	4,3	2
Capacidad de comunicación del profesor	87%	4,2	3

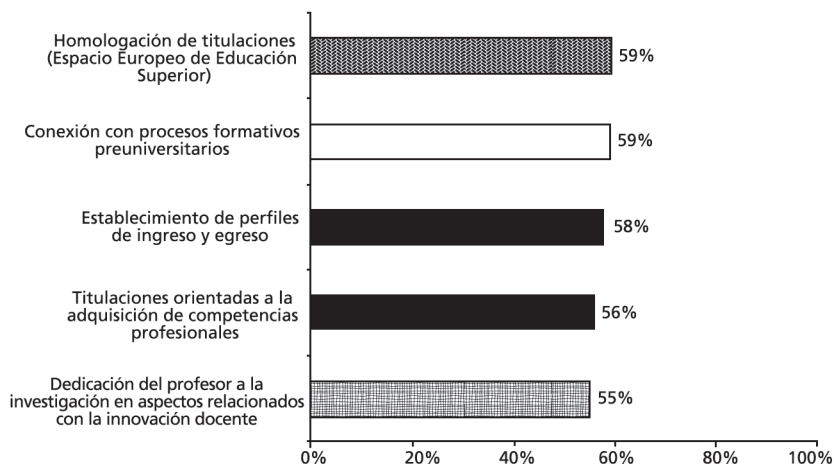
Motivación del profesorado	87%	4,4	4
Compromiso del profesor con la institución universitaria	85%	4,3	5
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	82%	4,1	6
Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor	86%	4,3	
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	64%	3,7	15
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	55%	3,6	22
Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor	60%	3,6	
Coordinación y organización en el centro y en la universidad			
Coordinación entre profesores del centro	93%	4,4	1
Rigor en la selección del profesorado	81%	4,1	7
Comunicación interna eficaz de la universidad con el centro	70%	3,9	11
Rigor en la selección del alumnado	64%	3,7	14
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	59%	3,6	19
Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en el centro y en la universidad	73%	3,9	



Diseño curricular			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	71%	3,9	10
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	58%	3,6	20
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias profesionales	56%	3,6	21
Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular	62%	3,7	
Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)			
Adaptación de materias de las titulaciones a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	61%	3,6	16
Establecimiento de sistemas de acreditación de las titulaciones por organismos externos	64%	3,5	13
Homologación de titulaciones (Espacio Europeo de Educación Superior)	59%	3,5	18
Promedio de los factores en el grupo de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	62%	3,5	
Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente del centro	74%	3,9	9
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	74%	4,0	8
Receptividad a las propuestas de innovación docente del centro por parte de la universidad	65%	3,8	12
Acciones formativas orientadas al profesorado	59%	3,6	17
Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo	68%	3,8	

Fuente: CESPUALE

Ilustración 4. Los cinco factores menos valorados por los directores y decanos. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

OPINIONES SOBRE LAS PRIORIDADES DE MEJORA

La sección anterior ha servido para conocer cuáles son, a juicio de los gestores de los centros universitarios, los factores que mayor influencia ejercen sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Estas opiniones son interesantes porque provienen de agentes que mantienen un contacto directo con el proceso de enseñanza-aprendizaje y para los cuales la reflexión sobre las posibilidades de mejora de la enseñanza universitaria es parte de su función y no meramente el resultado de un interés intelectual particular.

Sin embargo, y desde el punto de vista de la gestión universitaria, para calificar un factor como prioritario no basta con considerarlo importante, es preciso además que no se encuentre presente en los niveles deseados. Cuando concurren ambas situaciones, es decir, cuando un factor es importante y además escasea, entonces puede decirse que existe un margen de mejora real y que existen razones para priorizar los esfuerzos en la mejora de ese aspecto particular. Si se acepta lo anterior se convendrá en que una medida adecuada de las prioridades de mejora puede obtenerse de la diferencia observada entre los indicadores de importancia y presencia con respecto a un

determinado factor. Esta medida ha podido calcularse (Tabla 3) a partir de las opiniones de decanos y directores a quienes se solicitó que valorasen la presencia de los factores de calidad en una escala idéntica a la que se empleó para conocer la importancia que les concedían.

Tabla 3. Importancia atribuida y presencia percibida en 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Importancia	Desarrollo	Prioridad (diferencia)
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	88%	84%	4%
Capacidad de comunicación del profesor	87%	69%	18%
Motivación del profesorado	87%	42%	45%
Compromiso del profesor con la institución universitaria	85%	44%	41%
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	82%	59%	23%
Promedio de los factores en el grupo Aptitudes y actitudes del profesor	86%	60%	26%
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	64%	53%	11%
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	55%	24%	31%
Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor	60%	39%	21%

Coordinación y organización en el centro y en la universidad			
Coordinación entre profesores del centro	93%	46%	47%
Rigor en la selección del profesorado	81%	43%	38%
Comunicación interna eficaz de la universidad con el centro	70%	46%	24%
Rigor en la selección del alumnado	64%	21%	43%
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	59%	17%	42%
<i>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en el centro y en la universidad</i>	73%	35%	39%
Diseño curricular			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	71%	43%	28%
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	58%	38%	20%
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias profesionales	56%	65%	-9%
<i>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</i>	62%	49%	13%
Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)			
Adaptación de materias de las titulaciones a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	61%	61%	0%
<i>Promedio de los factores en el grupo EEES</i>	61%	61%	0%

Servicios de apoyo			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente del centro	74%	33%	41%
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	74%	38%	36%
Receptividad a las propuestas de innovación docente del centro por parte de la universidad	65%	46%	19%
Acciones formativas orientadas al profesorado	59%	49%	10%
<i>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</i>	68%	42%	27%

Fuente: CESPUALE

De acuerdo con los resultados obtenidos (ver Ilustración 5), las prioridades de los gestores de los centros universitarios españoles que imparten titulaciones en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas se concentran en la mejora de la coordinación y la organización, los servicios de apoyo y las actitudes del profesor, mientras que las actividades complementarias del profesor, el diseño curricular y las acciones relacionadas con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior parecen ocupar un segundo plano. Un análisis más detenido de estos datos conduce a las siguientes conclusiones.

En el capítulo organizativo, la coordinación entre los profesores constituye, para los encuestados, una preocupación primordial porque se entiende que, de todos los factores valorados, es el más determinante de la calidad de la enseñanza (el 93% de los encuestados lo califican como importante o muy importante), y porque el grado en que se ha conseguido desarrollar es relativamente escaso (solo el 46% de los encuestados se muestra satisfecho o muy satisfecho con la coordinación que realmente existe entre docentes del mismo centro). Otros aspectos organizativos que acaparan la atención de los gestores de los centros son el escaso rigor con que las universidades españolas seleccionan el alumnado y la endeble relación que las universidades mantienen

con los niveles de enseñanza preuniversitarios. Este último es un problema del sistema educativo español por el que se sienten igualmente preocupados los gestores universitarios y los directores y servicios de orientación de los centros que imparten enseñanzas preuniversitarias (Barandiaran et al., 2009).

Según los decanos y directores consultados, una segunda área de prioridad se encuentra en la mejora de los servicios de apoyo. Los encuestados se preocupan fundamentalmente porque consideran que el apoyo financiero que reciben para la innovación docente es insuficiente. Es probable que esta sensación sea mayor en un período en el que los centros españoles están teniendo que afrontar un difícil proceso de adaptación de sus titulaciones a los requisitos establecidos en el proceso de creación del EEES; sin embargo, la opinión de los decanos y directores coincide con la de los docentes que, en la encuesta realizada en el proyecto ECUALE (Barrenetxea et al., 2009; Cardona et al., 2009) se mostraron aun más críticos en este aspecto. La acumulación de evidencia en un mismo sentido hace pensar que el compromiso con la innovación en los centros de los órganos rectores de las universidades españolas deja bastante que desear y puede constituir una interesante línea de acción en el futuro. Otro aspecto en el que se aprecia una demanda por parte de los directores y decanos –y también por parte de los docentes de acuerdo con los resultados de ECUALE (Barrenetxea et al., 2009; Cardona et al., 2009)– es el de la mejora de los servicios de apoyo a la docencia, cuestión que ya ha sido valorada en el pasado como una importante rémora para la eficiencia con que se desempeñan las funciones académicas, tanto en la vertiente docente como en la investigadora.

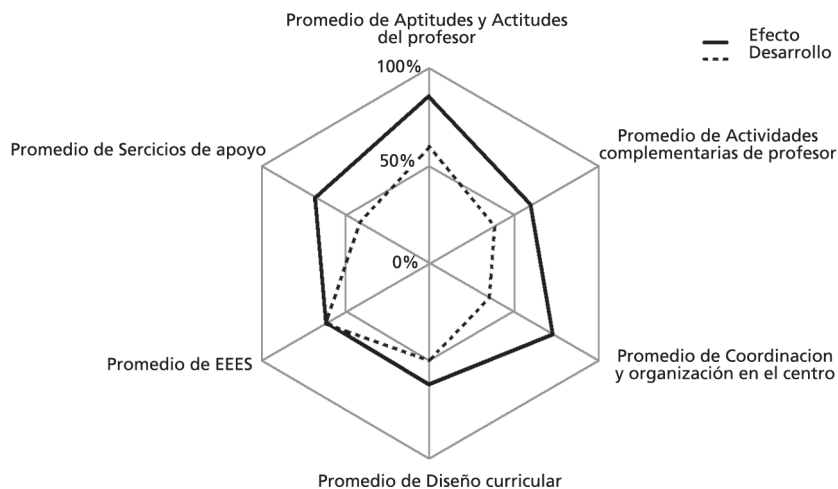
Con respecto a los docentes, su capacitación no parece ser una cuestión que preocupe actualmente a los decanos y directores encuestados; sin embargo, estos advierten la posibilidad de que la escasa motivación y la falta de compromiso del profesorado con la institución (dos variables con una evidente relación entre sí) pongan en peligro la calidad de la enseñanza en sus centros.

Desde el punto de vista de la función docente, los decanos y directores consultados no entienden prioritario el fomento de la investigación, aunque sí se muestran más preocupados por lo que, a su juicio, constituye una escasa dedicación de los profesores universitarios a la investigación y la innovación en el terreno educativo.



Desde el punto de vista que se ha adoptado –basado en la diferencia entre la importancia atribuida y la presencia percibida en cada factor de calidad– las prioridades de los decanos y directores no incluyen el diseño curricular (salvo el aspecto particular del establecimiento de alianzas con otras universidades) ni las actuaciones para la implantación del EEES⁴. Se produce aquí una interesante discrepancia entre la opinión de los gestores de los centros universitarios (y las de los docentes, según se describe en Barrenetxea et al., 2009) sobre la prioridad de las transformaciones curriculares y el resto de las medidas asociadas a la creación del EEES, por un lado, y la que las autoridades nacionales de las políticas educativa y científica han otorgado a tales cuestiones o su trascendencia en los medios de comunicación, por otro.

Ilustración 5. Valoración conjunta de importancia y desarrollo en el centro



Fuente: CESPUALE

⁴ Téngase en cuenta que en el capítulo de la creación del EEES los gestores de los centros solo han sido consultados sobre la adaptación al sistema ECTS en sus centros, pero no sobre la presencia de factores que afectan por igual a todos los centros y universidades, a saber, el establecimiento de sistemas de acreditación externa, o la homologación de titulaciones auspiciada por el EEES.

DESARROLLO DE SISTEMAS LIGADOS A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

Durante las dos últimas décadas, algunos sistemas asociados a la gestión de la calidad en el ámbito de la empresa industrial se han transplantado en la gestión universitaria. La difusión de estos sistemas en las universidades se ha producido a una velocidad diferente según el caso, de modo que algunos de estos sistemas han dejado de ser una novedad y se han convertido en la norma; así ocurre, por ejemplo, con las encuestas que se realizan al alumnado para conocer su satisfacción con la enseñanza recibida.

La introducción de los sistemas de gestión de la calidad en las universidades ha merecido juicios bastante diferentes, si no opuestos. Por ejemplo, el discurso oficial en Europa defiende la necesidad de agencias de acreditación externas que evalúen a las instituciones universitarias y certifiquen que en ellas se dan las condiciones para una enseñanza de calidad. Para algunos analistas, en cambio, los sistemas de acreditación externa solo son la prueba de que en el sector universitario la rendición de cuentas predomina sobre la mejora de la calidad; es decir, que preocupa más el control del funcionamiento de las instituciones universitarias que el establecimiento de las condiciones en las que estas pueden emprender la mejora de su propia gestión y, en definitiva, su oferta de servicios.

En la encuesta realizada a los gestores de los centros universitarios se ha solicitado opinión sobre el grado en que los sistemas más comunes se han desarrollado en su centro y en su universidad. Los resultados que se obtuvieron se muestran en la Tabla 4, en la que se observa un orden de prelación en el modo en que estos sistemas se han establecido tanto en los centros de Ciencias Sociales y Jurídicas como, en general, en las universidades españolas. Al parecer, se ha priorizado el establecimiento de sistemas para la gestión de los procesos internos, aunque las universidades aún no se han familiarizado con la gestión por procesos; la implantación de sistemas de acreditación externa ha ocupado un segundo nivel de prioridad; y, finalmente, los sistemas diseñados para obtener información sobre satisfacción de diferentes grupos aún se encuentran relativamente menos desarrollados. Este último grupo contiene, sin embargo, una importante excepción; de entre todos los mecanismos sobre los que se ha preguntado, los sistemas para la recogida de datos que faciliten el análisis de la satisfacción del alumnado son los que han sufrido un mayor desarrollo a juicio de los gestores de las escuelas y facultades de ciencias sociales y jurídi-

cas. Estos sistemas, que por lo general adoptan la forma de evaluaciones de la enseñanza a través de encuestas realizadas al alumnado,⁵ se han extendido con extraordinaria rapidez en las universidades anglosajonas, y se han convertido en una herramienta fundamental, y en algunos casos la única, para la gestión de su personal docente. Actualmente, la eficacia de estos métodos se encuentra en entredicho y buena parte de los docentes duda de su validez como medida de la eficacia de la enseñanza, a pesar de lo cual, las encuestas sobre la satisfacción del alumnado con la enseñanza recibida siguen ganando terreno y se han convertido en la herramienta de obtención de información más desarrollada en las universidades españolas.

Tabla 4. Valoración de los decanos y directores del desarrollo en sus centros de determinados sistemas ligados con la gestión de la calidad y valoración del impulso que dichos sistemas reciben desde la universidad*

Ítem	Desarrollo en el centro	Impulso desde la universidad	Ranking según desarrollo en el centro
Sistemas internos de garantía de la calidad			
Sistema de gestión por procesos	21%	36%	8
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	39%	51%	3
Sistema de garantía interna de la calidad	41%	52%	2
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas internos de garantía de la calidad	34%	46%	
Sistemas externos de acreditación			
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza aprendizaje	32%	40%	5

⁵ En el mundo anglosajón, donde comenzaron a emplearse antes, suelen recibir la denominación SET (*Student Evaluation of Teaching*).

Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para los servicios	36%	43%	4
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas externos de acreditación	34%	42%	
Sistemas de información para la gestión de la calidad			
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	15%	22%	9
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de profesores	25%	29%	6
Sistemas de recogida de datos para seguimiento de egresados	24%	34%	7
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de alumnos	57%	62%	1
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas de información para la gestión de la calidad	30%	37%	

* Los valores recogidos en la tabla expresan frecuencias relativas de las respuestas «alto» y «muy alto» a cada pregunta, en una escala entre «muy bajo» y «muy alto». Fuente: CESPUALE

CONCLUSIONES

Es imposible tratar de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria si no se sabe lo que es o cuáles son los factores que actúan sobre ella. El interés de este trabajo radica en que somete estas cuestiones al juicio de los decanos y directores de un subconjunto de los centros universitarios españoles: los que imparten titulaciones en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Las respuestas, junto con la información recabada en investigaciones anteriores, permiten concluir que los gestores de centros universitarios consultados tienen un concepto bastante equilibrado de lo que significa la calidad en el contexto universitario, a medio camino entre el interés de los docentes por el efecto transformador de la educación, y la perspectiva de los órganos rectores de las uni-

versidades o los responsables nacionales de la política científica y educativa, más preocupados por la satisfacción de determinados estándares y el uso eficiente de los recursos económicos.

Para alcanzar las cotas deseadas de calidad, los decanos de las facultades y directores de escuela consultados confían mayoritariamente en las aptitudes de los profesores y en su coordinación. Para los encuestados, otras cuestiones como el diseño curricular (establecimiento de perfiles de ingreso y egreso, y diseño de las titulaciones para el logro de competencias profesionales), la adaptación de las titulaciones al sistema europeo de créditos (ECTS), o la homologación de las titulaciones auspiciada por el Espacio Europeo de Educación Superior no contribuyen en la misma medida a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

En cuanto al desarrollo de los factores que influyen en la calidad de la enseñanza, los encuestados opinan mayoritariamente que se puede confiar en la preparación académica de los docentes y en su capacidad para comunicar, o en la correcta adaptación de las enseñanzas universitarias al sistema de créditos ECTS; pero no todos se muestran tan optimistas con respecto a factores importantes como la coordinación entre los profesores que trabajan en el mismo centro o la motivación del profesorado. Si las prioridades de los gestores se relacionan directamente con la influencia de cada factor en la calidad e inversamente con el grado en que dichos factores se encuentran presentes en los centros, los asuntos en los que se debe empezar a trabajar sin dilación son la coordinación entre profesores, la motivación y el compromiso de la plantilla docente, la selección del alumnado y la coordinación con las enseñanzas preuniversitarias, y el fomento de los proyectos de innovación docente a través de una aplicación de fondos más generosa para los centros.

Por último, el desarrollo relativo de los sistemas asociados a la gestión de la calidad ha sido muy desigual en la universidad española que, hasta la fecha, parece haber preferido los sistemas internos de garantía de calidad (aunque ignorando la potencialidad que ofrece la gestión por procesos) a los sistemas externos de acreditación. En cuanto a los sistemas de información para la gestión, la universidad española se ha interesado sobre todo por los que sirven para conocer la satisfacción del alumno, lo cual concuerda con una tendencia de alcance internacional en el mismo sentido. Hasta la fecha, el seguimiento de los egresados o la satisfacción del personal administrativo y de servicios parece haber preocupado menos a las universidades españolas.

CAPÍTULO V

OPINIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (MÉXICO)

*Elia Marúm Espinosa, Federico Curiel Gutiérrez, Ruth Padilla Muñoz,
Víctor M. Rosario Muñoz y Ma. Lucila Robles Ramos*

En México, como en muchos otros países de América y de Europa, la calidad de la educación se ha convertido en asunto de política pública y en lineamiento central para la gestión de las instituciones de educación superior (IES). Para el caso mexicano, la repercusión del esfuerzo por el logro y aseguramiento de la calidad educativa impulsado desde principios del año 2000 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), ministerio del gobierno federal encargado de la rectoría educativa del país en todos sus niveles, transformaron de manera sustantiva la manera de realizar la gestión tanto interna de las IES como de estas con el gobierno y la sociedad, y presionaron, como lo siguen haciendo hasta la fecha, para la transformación de estructuras y procesos institucionales, generando nuevas interpelaciones y formas de trabajo para quienes realizan la gestión institucional.

Los factores que motivaron tales cambios fueron múltiples, pero convergen alrededor de cuatro fuerzas motrices: a) la presión internacional ejercida por el impacto de la globalización y los acuerdos comerciales que extendieron su influencia a la educación superior; b) la revolución científico técnica, en particular el acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que propició tanto el acercamiento y velocidad en la comunicación, como el diseño de modalidades alternativas de aprendizaje basa-

das en su uso extensivo; c) la aplicación de políticas públicas de educación superior que reflejaron una enorme receptividad a las recomendaciones de los organismos multilaterales; d) el saldo negativo que dejó la década de los ochenta con los indicadores que reflejaban la baja eficiencia y calidad del sistema educativo en su conjunto. (Medina, *et al.* 2010: 11)

Puede concluirse entonces que los cambios en el impulso a las políticas y acciones para el aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana no fueron producto de las dinámicas y necesidades internas emanadas de la necesaria transformación institucional para convertir a las IES en elementos activos de la construcción de esta nueva realidad, sino que fueron «impuestos» desde fuera y asimilados de forma adaptativa por las universidades. Por ello, en relación con los cambios que se requerían para el impulso a la mejora de la calidad educativa en el nivel superior, «estas presiones externas a las IES determinaron un enfoque de innovación vertical, pensado a partir de los expertos y de sus funcionarios que fracturaron el proceso entre quienes tomaron la iniciativa de innovar y quienes debían aplicar las propuestas innovadoras ajenas a ellos mismos» (Medina, *et al.* 2010). Por ello, en el proyecto «Calidad de la Educación Superior: Políticas de las Universidades en América Latina y España» (CESPUALE), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y las Universidades participantes en el mismo, la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad del País Vasco (España), se decidió ampliar la investigación realizada sobre los factores que inciden en la calidad educativa desde el punto de vista del profesorado «Estudios Sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE) realizada solo para el profesorado del área económico administrativa, para completarla con la percepción de estos factores, adaptados al caso de quienes toman las decisiones en el nivel más cercano al profesorado y alumnado, esto es, las y los decanos de escuelas y facultades, o sus equivalentes en el modelo departamental y otras formas del modelo académico, jefes de departamento y directores de división de las áreas de las Ciencias Sociales (incluidas en ellas las económico administrativas) y



las Jurídicas¹, ya que son quienes implementan directamente con el profesorado y el alumnado las políticas institucionales y públicas diseñadas para el aseguramiento de la calidad de los programas académicos que dirigen.

Las opiniones recabadas permitirán ir construyendo una visión panorámica de las diferentes percepciones que de la calidad académica tienen tanto desde la perspectiva personal y de su propio trabajo, como de la de quienes reciben el producto de este, así como desde la perspectiva que consideran existe en la institución a la cual pertenecen, con lo que se avanzará en la construcción de elementos teórico prácticos que permitan conocer cómo perciben la calidad educativa quienes son actores directos de su construcción en las universidades de México y de los otros países con los que se ha buscado su comparación en este estudio, permitiendo contar de esta forma con elementos concretos para entender de mejor manera el actual funcionamiento de los sistemas universitarios y proseguir hacia el diseño de propuestas de políticas públicas e institucionales para mejorar su calidad.

Este trabajo busca también contribuir a reducir el sesgo que los sistemas universitarios mexicanos están teniendo por la cercanía e influencia de los esquemas predominantes en América del Norte, sobre todo después de la amplia apertura de la economía mexicana hacia el libre comercio con esta zona, donde el comercio de servicios profesionales ha signado compromisos e impulsado esquemas supranacionales para la educación superior. Si bien Europa está mirando hacia el sistema universitario norteamericano e impulsando sistemas basados en competencias, la búsqueda de una convergencia entre América Latina y Europa sigue siendo un camino válido y buscado por ambos continentes, de ahí que este estudio busque aportar elementos concretos para conocer más del funcionamiento de sus sistemas educativos en el nivel superior y de la percepción que tienen dos de sus principales actores, docentes y directivos sobre la calidad.

¹ Para la explicación de la compatibilidad metodológica y la validez de la comparación véase el capítulo II del presente libro.

TRABAJO DE CAMPO. BREVE DESCRIPCIÓN

El universo de la presente investigación está constituido por el conjunto de quienes tenían cargos directivos o sus equivalentes en las áreas descritas en el apartado anterior, tanto en universidades públicas como en universidades privadas de México, afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que agrupa a las instituciones que cumplen con los altos requisitos de ingreso que solicita esta asociación.

Se confeccionó un directorio de 360 directivos, o sus equivalentes de acuerdo a la estructura específica de las diversas universidades a quienes se les formuló una invitación a participar el 19 de mayo de 2009 y el 22 de mayo del mismo año del cuestionario, utilizando la plataforma de Encuesta Fácil. De estos directivos, 118 eran mujeres y 242 hombres, de los cuales 61 directivos pertenecían a universidades públicas, 226 a universidades públicas autónomas y 73 eran directivos de universidades privadas.

Después de varios recordatorios de la invitación a responder la encuesta en la plataforma de Encuesta Fácil, se cerró el acceso a la misma el 18 noviembre de 2009 y se obtuvieron 103 cuestionarios debidamente contestados. Considerando el universo de 360 directivos, las respuestas obtenidas representan una tendencia de la opinión del universo de directivos.

Los cuestionarios contestados y la tasa de respuesta respecto del total del universo de estudio según género de quienes fueron encuestados es la siguiente:

Cuestionarios contestados y tasa de respuesta respecto del total del universo de estudio de 360 directivos según género

Respuestas	Número	% del total
Masculino	74	31%
Femenino	29	25%
Total	103	

Las repuestas obtenidas provinieron mayoritariamente de directivos ubicados entre los 41 y 60 años, como puede observarse a continuación:

Cuestionarios contestados de acuerdo a grupo de edad

30 años o menos	2
Entre 31 y 40 años	15
Entre 41 y 50 años	41
Entre 51 y 60 años	38
Más de 60 años	7
Total	103

El porcentaje de mujeres que respondieron la encuesta fue menor que el de hombres, lo que coincide con la menor presencia femenina en los puestos de toma de decisión en estos y otros niveles.

LA PERCEPCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD

Si bien en México y en otros países, cada vez menos por fortuna, las concepciones de una buena educación se han sustituido por los conceptos derivados de la calidad más de corte empresarial que educativo, la connotación positiva que se le ha dado al término calidad educativa lo acerca en mucho a la idea de lo que Pablo Latapí (2008) define como una «buena educación», esto es, un proceso de transformación humana cuya naturaleza y misión social de la educación superior hacen que su desarrollo y conceptualización se alejen de los conceptos «tradicionales» asociados a las concepciones estandarizadas que incluso caben en una definición, sino que, como concluye el grupo de expertos convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2006), la calidad educativa es considerada como una construcción social, es dinámica y producto de acuerdos entre actores, de las circunstancias presentes que enfrenten y de las visiones del futuro que perfilen participativamente con base en sus valores. Así la calidad se puede percibir, inferir, e incluso medir, pero esta medición no se agota en la cuantificación, por lo que no es fácilmente administrable ni puede acoplarse a las actuales estructuras y procesos de las instituciones de educación superior que responden, en su gran mayoría a los esquemas derivados de la teoría de la gestión industrial.

En este sentido, resulta contundente la propuesta de Pablo Latapí (1996) que concibe a la calidad educativa como la «readaptación

continua de la institución a su multientorno social, cultural y político», como «una cultura de superación, de autoexigencia». Así, la calidad educativa se encuentra en lo que individuos, comunidades e instituciones buscan para alcanzar los ideales que impulsan a las instituciones de educación superior.

Como concluye Latapí (2008), debemos estar alertas a algunas desviaciones de la educación actual que impiden el logro de una buena educación: la sobrevalorización de lo económico, la competitividad a ultranza y el culto a la excelencia, también proyección de las manías de «calidad total» que han invadido el mundo de los negocios y que siguen siendo la base sobre la cual se construyen las políticas públicas y las políticas institucionales de este nivel educativo.

Las conceptualizaciones de calidad utilizadas en el presente trabajo coinciden con las del proyecto ECUALE, sustentadas en las propuestas de Harvey y Green (1993),² adaptadas a la realidad de los países participantes, de ahí que se definieron siete conceptos de calidad, que van desde los más tradicionales y coincidentes con la idea estandarizada de calidad y su correlato con la productividad, los bajos costos y el logro de estándares, hasta los conceptos socialmente contruidos y asociados al compromiso social de la formación universitaria.

En este sentido vale la pena establecer una breve argumentación con respecto al concepto de percepción de la realidad, toda vez que los sujetos directivos que participan en el estudio son actores sociales que se desenvuelven en una organización educativa que es una realidad interconectada, compleja y conformada por una red de fenómenos socioeducativos. En efecto, algunas preguntas obligadas tienen que ver con el concepto de percepción, ¿qué significa?, ¿cómo verbalizamos lo que decimos que percibimos?, ¿desde dónde y con qué referentes percibimos la realidad? Estas cuestiones remiten a la posición epistemológica que se sostiene de percepción de la realidad, la cual, los autores de esta obra, la conceptualizan como proceso cognitivo construido individual y socialmente, mediante el cual el sujeto le da significado y sentido a objetos concretos, traducido en productos sociales, procesos vividos, valores, normas. Esto es-

² Véase el capítulo teórico metodológico del presente libro.

tablece que las percepciones son construcciones sociales, con los otros, en comunidad y mediante una diversidad de mediaciones como son los propios medios de comunicación, la pertenencia a un gremio, grupo o *ethos* académico en el caso de las universidades e instituciones de educación superior.

Se percibe a partir de hechos concretos, de información con cierto nivel de credibilidad, desde la propia experiencia de los sujetos, en sus propias prácticas e intervenciones en el mundo cotidiano. Este proceso altamente interactivo va configurando una serie de representaciones sociales a partir del cual el individuo despliega sus propias estrategias en el mundo en el que se inserta y le da sentido argumentativo de mayor relevancia, en condiciones de inmersión total del fenómeno percibido. De ahí la importancia que tiene la percepción sobre la acción y en este caso, la influencia de la percepción de los gestores sobre su trabajo de gestión académica. Las representaciones sociales de Moscovici, establece Zamora (2007) «son sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente opiniones acerca de ‘imágenes de’, ‘actitudes hacia’, sino que representan ‘teorías o ramas del conocimiento»’. En la concepción de Moscovici se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social: la información, que se relaciona con lo que «yo sé»; la imagen que se relaciona con lo que «veo»; las opiniones, con lo que «creo»; las actitudes, con lo que «siento». En el contexto de entender la complejidad de la realidad, los actores se encuentran en un mundo de significados con los otros, que les permite comprender y actuar en determinadas parcelas, dominios y proceder por consecuencia de manera interpretativa, pragmática y socializadora.

En el cuestionario *on-line* enviado desde Encuesta Fácil, se solicitó a los gestores de los centros universitarios seleccionados del universo descrito antes, esto es, a directivos de primer nivel de las escuelas y facultades o a responsables de Departamento, División, o el equivalente más cercano asimilable a quien dirige una escuela o facultad, identificar o manifestar su nivel de acuerdo o adhesión a cada una de las siete ideas diferentes de calidad que se acordaron por el equipo CESPUALE, explicadas en el capítulo teórico metodológico de este libro, y que se ubicaron en el cuestionario, definiendo un valor entre 1 o totalmente en desacuerdo y hasta un valor de 5 o totalmente de acuerdo, para definir su percepción sobre el concepto de calidad más acorde con el prevaleciente en su

dependencia (facultad, escuela, departamento, etcétera) y con el que consideraban prevalecía en la institución donde se ubica su dependencia. Cabe aclarar que no se definió cómo debía considerarse a la institución, ya que esta podía ser considerada en abstracto como la comunidad universitaria, o bien podía ser considerada como la percepción de la calidad que prevalece, desde el punto de vista del encuestado, en las autoridades centrales que dirigen la institución, o como la percepción que tiene el encuestado derivada de las políticas institucionales y los programas relacionados con la gestión o administración central de la institución.

En la Ilustración 1 se presentan los resultados de estas opiniones sobre el concepto de calidad. Los resultados revelan que el concepto de calidad con el que más están de acuerdo los directivos encuestados, tanto para su dependencia (escuela, facultad, etcétera), como para su institución (80 y 84%) es que la calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución. Ninguna otra conceptualización de calidad obtuvo un grado de adhesión mayor en ninguno de los dos casos (desde el centro y desde la universidad), aunque la percepción de quienes fueron encuestados es que esta concepción de calidad está ligeramente más presente en la universidad que en el centro que dirigen. De igual forma, la mayor adhesión al concepto de calidad prevaleciente en su centro, desde su percepción fue el concepto moderno y socialmente construido de que la calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, y aunque su percepción es que este concepto también tiene una alta adhesión en su universidad, esta no es tan alta como la que perciben en su escuela o facultad.

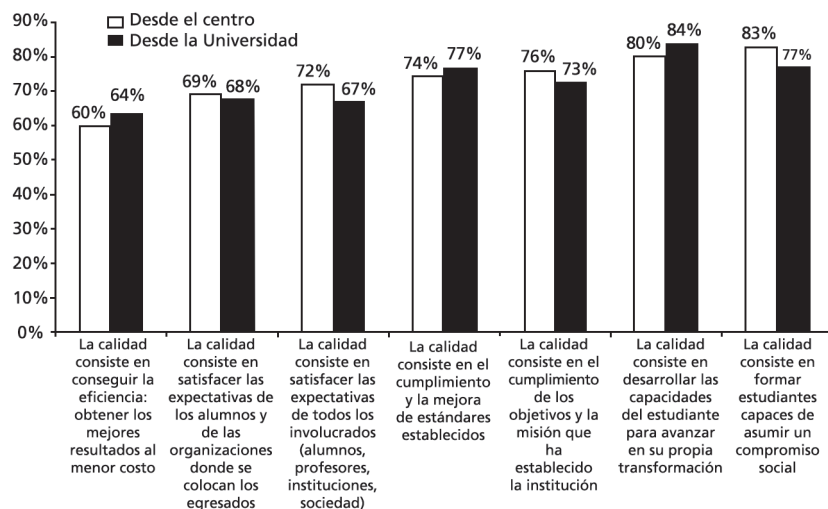
Una primera conclusión de este análisis permite afirmar que las personas directivas de centros universitarios y las universidades a las que estos pertenecen se adhieren a un concepto moderno de calidad, y no a uno tradicional, taxonomía que se explica en el capítulo teórico metodológico del presente libro.

Las conceptualizaciones de calidad más tradicionales, asociadas a la productividad de tipo industrial de hacer más con menos o de satisfacer las expectativas de quienes reciben el servicio educativo fueron las que tuvieron menos adhesión por los directivos, 60 y 69% porcentaje muy similar para la universidad.

Aunque no son muy marcadas las diferencias entre los niveles de adhesión a los conceptos de calidad entre lo que perciben en sus

dependencias y lo que perciben en su institución, ni entre los grados de adhesión a conceptos tradicionales y conceptos modernos entre estos dos niveles institucionales (centro y universidad), sí hay diferencias al considerar que en la universidad está más presente el concepto asociado al cumplimiento de indicadores y estándares, que lo que está en su área de responsabilidad, donde está más presente que en la universidad un concepto de calidad asociado al trabajo académico de desarrollar en el estudiantado sus capacidades para avanzar en su propia formación.

Ilustración 1. Grado de adhesión a diferentes ideas de calidad. Frecuencia relativa de respuestas «alto» y «muy alto» (de una escala de 5 que va desde «muy bajo» hasta «muy alto»)



Fuente: CESPUALE

Esto puede explicarse por la presión institucional que existe desde las políticas públicas para impulsar procesos de acreditación de programas de estudio (pre y posgrado) y certificación de procesos de gestión centrados en una evaluación sustentada en el cumplimiento de indicadores y parámetros de desempeño institucional, a cuyos resultados se ha amarrado buena parte del presupuesto no considerado irreductible; y a que las instituciones mexicanas seleccionadas para el estudio, al pertenecer a la ANUIES, han aceptado

en su gran mayoría los lineamientos y propuestas de esta asociación para impulsar modelos educativos y académicos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha presionado al profesorado a iniciar el transitar de un cambio en su práctica docente.

Los resultados de las respuestas con grado de adhesión a los conceptos de «muy bajo», «bajo» y «medio» no se consideraron relevantes para el análisis, puesto que lo que se buscaba era conocer la idea de calidad prevaleciente o con mayor adherencia.

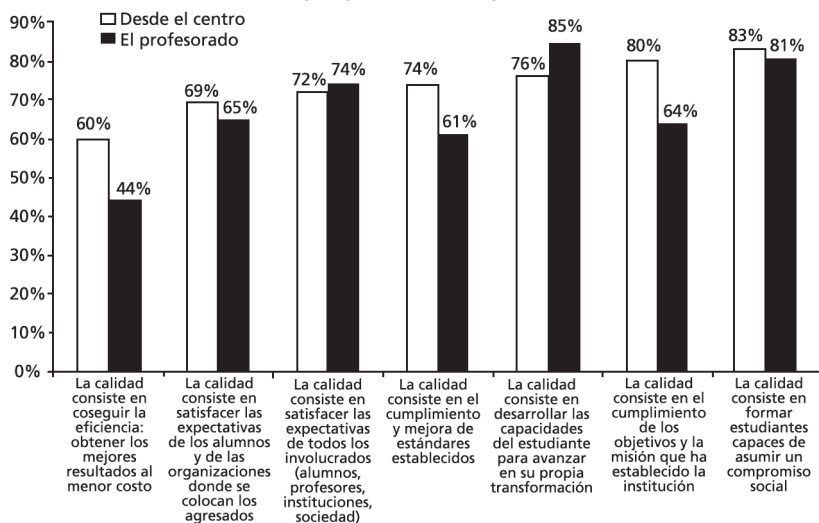
Un segundo paso en la indagación fue comparar la percepción de la calidad de los directivos (al manifestar su grado de adhesión a estos conceptos desde la perspectiva de su centro, esto es, desde la perspectiva de su propia gestión) con la opinión que habíamos obtenido del profesorado en la etapa anterior de la investigación «Estudios sobre la calidad en universidades de América Latina y España» (ECUALE).

Es importante recordarle al lector de este trabajo que el proyecto ECUALE buscó indagar la percepción del profesorado que ejerce la docencia en el área económico administrativa o de economía y empresa sobre su concepción de calidad educativa y sobre la incidencia relativa que desde su percepción tenían 51 factores que *a priori* podrían ejercer un efecto significativo en la mejora y aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

Los resultados que se exponen a continuación se derivan de las respuestas de los directivos de escuela, facultades, centros y departamentos universitarios a las preguntas planteadas en un cuestionario diseñado y empleado en el marco del proyecto CESPUALE. Dicho cuestionario, en muchos aspectos similar al del Proyecto ECUALE, interroga exclusivamente acerca de la importancia que le otorgan a los factores que influyen en la calidad sobre los cuales tienen control, incluyendo algunos relacionados con la internacionalización vía el impacto en la calidad de factores ligados a la creación de espacios académicos comunes entre los países y factores asociados a la acreditación y certificación, que si bien están asociados a las políticas públicas y sobre todo a los indicadores de desempeño institucional para el otorgamiento de financiamiento, tienen un impacto directo y dependen en mucho de la gestión de las dependencias. Se excluyeron numerosos factores relacionados con el alumnado y con las condiciones de su ingreso a la universidad, ya que estos factores dependen del entorno y de la institución y en ellos el centro universitario o dependencia del gestor encuestado no tiene influencia directa.

Como se observa en la ilustración 2, el profesorado adhiere más a los conceptos modernos de calidad que a los conceptos tradicionales. El concepto de calidad que menor adhesión posee tanto para el profesorado como para los directivos es el relacionado con la obtención de mejores resultados a menor costo, sin embargo el nivel de acuerdo con esta concepción es relativamente menor para los profesores del área. Esto es claro, ya que las políticas públicas para la educación superior en México han aumentado considerablemente la carga de trabajo y responsabilidades del profesorado, para expandir la baja cobertura de la matrícula y para enfrentar la modernización institucional y las transformaciones de los modelos educativo y académico, que impulsan políticas institucionales que le implican al profesorado incursionar en tareas adicionales a las de la docencia, la investigación y la difusión, como son las tutorías, la capacitación para la certificación docente, el permanente llenado de formatos, etcétera, por lo que es explicable que los encuestados perciban que el profesorado no tiene una gran afinidad con este concepto de calidad.

Ilustración 2. Visión de la calidad por parte de los docentes de Economía y Empresa y la de los decanos y directores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas. Frecuencia relativa de respuestas «alto» y «muy alto» (de una escala de 5 que va desde «muy bajo» hasta «muy alto»)



Fuente: CESPUALE y ECUALE

En la investigación realizada a los directivos se interpelló también sobre el grado de acuerdo que tenían con las siete categorías en las que se conceptualizó la calidad educativa. En la Tabla 1 se resume el promedio de las respuestas al mayor grado de acuerdo resumidas en: «de acuerdo» y «muy de acuerdo», organizadas en tres apartados que agrupan el promedio de las respuestas alto y muy alto. Estos apartados buscan asociar las respuestas con la consecución de los objetivos de la organización; las expectativas de los directores y docentes, así como con el poder transformador de la educación universitaria. Estas respuestas se relacionaron con las obtenidas del profesorado encuestado en ECUALE.

Tabla 1. Adhesión de gestores (decanos y directores) y docentes a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencias relativas de las respuestas «de acuerdo» y «muy de acuerdo»

Ítem	Decanos y directores de centros	Profesores
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	60%	44%
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	74%	65%
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	80%	64%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la consecución de los objetivos de la organización</i>	71%	58%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	69%	81%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	72%	85%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con Expectativas de los directores y docentes</i>	71%	83%

La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	83%	74%
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	76%	61%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el Poder transformador de la Educación Universitaria</i>	80%	68%

Fuente: CESPUALE y ECUALE

Puede observarse que el profesorado, en promedio (58%), está menos de acuerdo que los directivos (71%) con las concepciones de calidad que implican la consecución de los objetivos de la organización. Algunas razones se expusieron en párrafos anteriores, pero en general es lógico que los directivos enfoquen la perspectiva de la calidad desde la óptica de su trabajo como gestores, en tanto que el profesorado tiene una óptica distinta dada la naturaleza misma de su trabajo cotidiano. Sin embargo, en una gestión eficiente y moderna se espera que la totalidad de sus miembros compartan una misma visión y una misma finalidad de su trabajo, por lo que en México falta aún mucho camino por andar para adecuar la gestión a las nuevas necesidades de los modelos educativo y académico que las políticas públicas e institucionales están impulsando.

En la misma Tabla 1 se observa que tanto el profesorado como quienes realizan la gestión no tienen diferencias importantes en relación a las expectativas que la calidad educativa debe satisfacer (71% y 83% respectivamente), aunque para el profesorado hay un porcentaje más alto en este acuerdo que en quienes dirigen, ya que quienes realizan la docencia están más cercanos a quienes reciben el producto de su trabajo (estudiantes, familias, empleadores, sociedad y gobierno en general), que quienes realizan la gestión. Donde encontramos una brecha importante en cuanto a las percepciones de los dos actores encuestados fue en lo relativo al poder transformador que tiene una educación de calidad, donde el profesorado percibe este poder mucho más bajo (68%) que los directivos (80%), lo que permite inferir, con este resultado y con las percepciones encontradas en el proyecto ECUALE, que el profesorado sigue inmerso en un modelo educativo y académico centrado en la ense-

ñanza, a pesar de las presiones y el discurso por implantar modelos centrados en el aprendizaje, por lo que las concepciones de calidad y los factores que influyen en ella se siguen centrando en el profesorado, como ya se ha apuntado, por lo que aunque hay menos desacuerdo entre ellos sobre la capacidad de la educación de calidad de formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, el promedio se sesga por el desacuerdo fuerte sobre las percepciones sobre centrar la calidad educativa en la capacidad de autoformación del propio alumno.

El resultado anterior permite concluir que el ejercicio de la gestión no tiene una cercanía próxima con el trabajo de quienes realizan la docencia, lo que hace que estos dos actores importantes de la calidad educativa no coincidan en sus acuerdos sobre ella, situación que fractura las bases del trabajo académico y del trabajo de la gestión, con lo cual se reducen y se hacen más lentas las posibilidades para que una institución transite de forma rápida hacia condiciones estructurales que le permitan asegurar la calidad educativa, ya que es de estas concepciones de donde se derivarán los procesos, lineamientos, programas y acciones, así como las prioridades de la gestión.

OPINIONES SOBRE LA IMPORTANCIA RELATIVA DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Para poder sistematizar la información sobre las percepciones que los directivos encuestados tienen no solo de la calidad educativa, sino de los elementos que pueden influir de manera determinante en el logro y aseguramiento de esta calidad se definieron 22 factores como los que más afectan o influyen en la calidad de la enseñanza universitaria, factores que se contemplaron en el cuestionario que se les envió, los cuales se agruparon en cinco categorías: a) los que tienen que ver con las aptitudes y actitudes del profesorado; b) los relacionados con la coordinación y organización en el centro y en la universidad; c) los asociados al diseño curricular; d) los relacionados con la creación y funcionamiento del Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa (EESALCE) y e) los que tienen que ver con los servicios de apoyo a los docentes.

En la Tabla 2 se recoge la totalidad de las opiniones de los encuestados con respecto a estos 22 factores agrupados en sus cin-



co categorías y se pondera y se realiza una jerarquización (ranking) de las respuestas «alto» y «muy alto». El resultado de este ranking nos da los diez factores más importantes para el logro de la calidad educativa, siendo estos:

1. Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo.
2. Capacidad de comunicación del profesor.
3. Compromiso del profesor con la institución universitaria.
4. Motivación del profesorado.
5. Rigor en la selección del profesorado.
6. Coordinación entre profesores del centro.
7. Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor.
8. Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos).
9. Comunicación interna eficaz de la universidad con el centro.
10. Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente del centro.

Desde inicios de la presente década del siglo **xxi** se ha difundido y aceptado (al menos en los discursos institucionales y en los documentos oficiales de la gran mayoría de las instituciones de educación superior), y ha sido acuerdo de la Asamblea General de la ANUIES (asociación a la que pertenecen todas las dependencias e instituciones que conformaron el universo y la muestra de la presente investigación), el necesario tránsito hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, con un currículum flexible, desarrollado en múltiples espacios de aprendizaje, no solo en el aula y el laboratorio. Pero la percepción de los directivos de escuelas, facultades y departamentos del área económico administrativa y jurídica (que son los que realizan la gestión y tienen una relación directa con el profesorado y el estudiantado) atribuyen una importancia sustantiva a los factores de la calidad asociados con un modelo educativo centrado en la docencia, en el conocimiento y la capacidad del profesor en el aula, así como su capacidad didáctica de autoformación (los primeros cuatro factores de los diez más importantes revelan esto), y solo los tres últimos factores de estos primeros diez en el ranking tienen relación con el trabajo de quienes realizan la gestión de los factores, que de acuerdo con su opinión y su propia percepción, son los que más influyen o determinan la calidad educativa en la educación superior. En efecto, estudios recientes han demostrado que el modelo de gestión institucional que los responsables de la conducción y coordinadores de proyectos

institucionales desplieguen en los diversos ámbitos de las organizaciones educativas, determina y potencia la consecución de buenas y nuevas prácticas, para el cumplimiento de objetivos y metas, evidenciándose en el cumplimiento de los diversos factores que intervinen en el logro de la calidad. La movilización no solo de los actores (directivos, profesores, estudiantes, administrativos) a través de proyectos, sino también de los procesos institucionales, en el marco de un modelo de gestión incluyente, horizontal y participativo, configuran en los sujetos de la comunidad objetos significativos percibidos, vividos e interpretados (Rosario, 2007).

En México, en la inmensa mayoría de las instituciones de este nivel educativo, no existe el servicio civil de carrera o su equivalente en servicio universitario de carrera, como tampoco existe una política pública encaminada a impulsar la formación de directivos, aunque sí existen algunos programas y acciones en este sentido. Fue apenas hace 4 años que el gobierno federal destinó algunos recursos presupuestales extraordinarios a la formación de directivos, abriendo bolsas de financiamiento en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), mecanismo a través del cual se otorga por concurso una parte importante del presupuesto universitario no comprometido en el pago de sueldos y salarios.

Tabla 2. Importancia atribuida por los encuestados a 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas «alta» y «muy alta»

Ítem	Frecuencia relativa respuestas alto y muy alto	Valor promedio	Ranking*
Aptitudes y actitudes del profesor			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	97%	4.5	1
Capacidad de comunicación del profesor	92%	4.4	2
Compromiso del profesor con la institución universitaria	91%	4.3	3
Motivación del profesorado	90%	4.4	4

Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	85%	4.3	7
Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor	91%	4.4	
Actividades complementarias del profesor			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	77%	4.0	17
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	68%	3.7	19
Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias del profesor	73%	3.9	
Coordinación y organización en el centro y en la universidad			
Rigor en la selección del profesorado	88%	4.2	5
Coordinación entre profesores del centro	87%	4.1	6
Comunicación interna eficaz de la universidad con el centro	83%	4.0	9
Rigor en la selección del alumnado	77%	3.9	16
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	65%	3.7	21
Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en el centro y en la universidad	80%	4.0	
Diseño curricular			
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias profesionales	81%	4.0	12
Establecimiento de alianzas con otras universidades	80%	4.1	13
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	80%	4.0	14
Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular	80%	4.0	

Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa (EESALCE)			
Establecimiento de sistemas de acreditación de las titulaciones por organismos externos	76%	3.9	18
Adaptación de materias de las titulaciones a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	68%	3.7	20
Homologación de titulaciones (Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa)	57%	3.5	22
<i>Promedio de los factores en el grupo de Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa (EESALCE)</i>	67%	3.7	
Servicios de apoyo			
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	84%	4.0	8
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente del centro	82%	4.0	10
Receptividad a las propuestas de innovación docente del centro por parte de la universidad	81%	3.9	11
Acciones formativas orientadas al profesorado	79%	4.0	15
<i>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</i>	82%	4.0	

Fuente: CESPUALE

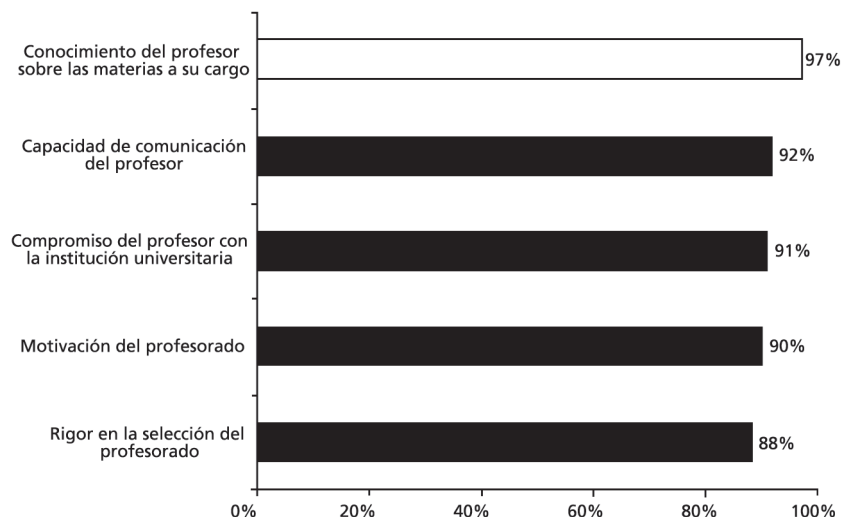
Si reducimos el ranking a los cinco primeros factores más valorados por los directivos, en cuanto a la importancia que le atribuyen a su incidencia sobre la calidad de la enseñanza universitaria, encontramos, como lo muestra la Ilustración 3, que cuatro de estos factores están centrados en el conocimiento, la capacidad de comunicación, el compromiso institucional y la motivación del profesor, es decir, en el



trabajo y la responsabilidad personal del docente, y solo un factor, tiene que ver con los procesos de gestión de la institución en cuanto al rigor para seleccionar a quienes ingresan como docentes.

Nuevamente, los factores asociados a un modelo no tradicional centrado en la enseñanza que realiza un buen profesor, con base en los conocimientos que posea de las materias a su cargo, así como de su capacidad de comunicar estos conocimientos, son en la percepción de los gestores, los factores más importantes en el logro de la calidad educativa, por lo que aún en los esquemas mentales y en las percepciones de los directivos, los factores de un modelo centrado en el aprendizaje no están plenamente presentes, ya que estos requieren el impulso decidido y constante, entre otros factores, de los servicios de apoyo, del apoyo e impulso a la innovación docente, del establecimiento de la investigación como estrategia formativa y de la promoción de la internacionalización vía los espacios comunes académicos supranacionales, factores que no fueron considerados por los encuestados, dentro de los más influyentes en la calidad de la docencia.

Ilustración 3. Los cinco factores más valorados. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

La gestión de la calidad depende fuertemente, según los directivos mexicanos, de contar con un profesorado bien preparado y capaz y que haya entre ellos buena coordinación, esto es trabajo colegiado. Sin embargo, y a pesar de que los recursos extraordinarios y muchos de los planes institucionales de desarrollo de las universidades mexicanas consignan la importancia de fortalecer e impulsar el trabajo de las academias, de materias o cursos, y en general de desarrollar y fortalecer el trabajo académico colegiado, los lineamientos, procesos, objetivos y acciones para lograrlo no tienen un correlato igual en la realidad cotidiana del trabajo académico, ni tampoco en el reconocimiento laboral y los estímulos para realizarlo, por lo que el profesorado realiza su trabajo con poca coordinación entre sí, y solo se buscan acuerdos o la aprobación de algún programa al inicio de cada ciclo escolar, y cada profesor ejerce el principio de libertad de cátedra y de evaluación de sus estudiantes, la cual se realiza básicamente en función al trabajo en el aula y con base en las actividades formativas realizadas en el modelo de enseñanza, valorando el avance y desempeño estudiantil.

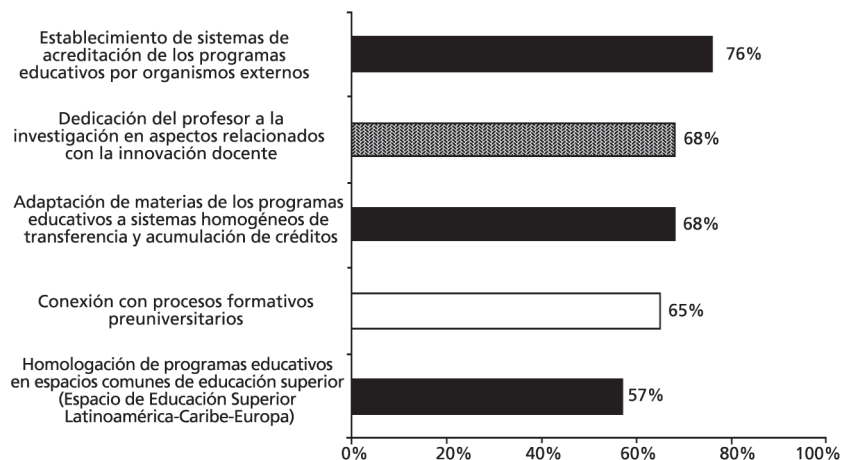
Refuerza la conclusión de la prevalencia en la percepción de los directivos de un modelo educativo y de una docencia tradicional y por tanto centrado en la enseñanza del profesor, el hecho de que los factores menos valorados por considerarlos de baja influencia o incidencia en la calidad de la docencia, fueron aquellos que coinciden con los modelos centrados en el aprendizaje. La Ilustración 4 muestra el resultado de los cinco factores menos valorados, dentro de las frecuencias relativas a factores considerados con «alto» y «muy alto».

Así, puede observarse que para los encuestados el establecimiento de sistemas de acreditación de los programas educativos diseñados por organismos externos fue considerado dentro de estos cinco factores menos valorados. Parecería contradictorio que no se valorara como un factor de alta incidencia en la calidad cuando en la presente década los esfuerzos gubernamentales han ido dirigidos a establecer políticas de acreditación y certificación de la calidad delineadas por organismos externos a las instituciones educativas, y cuando el presupuesto extraordinario a la educación superior está «amarrado» dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que otorgan este presupuesto en función al cumplimiento de indicadores claves, como el número de programas acreditados y el número de procesos de gestión certificados.



Sin embargo, existe no solo entre los directivos, sino también entre el alumnado y profesorado la percepción de que la implementación de estas políticas al interior de los centros que albergan los programas acreditados o los procesos certificados, no se ha traducido en una mejora real en la calidad, y que si bien han existido mejoras, estas no son sustantivas y más bien han generado una cultura de la simulación y del cumplimiento de indicadores en los documentos, pero no en la realidad cotidiana del trabajo académico, ni en sus resultados, sino que al contrario, las exigencias de acreditación de la calidad se han convertido en una carga adicional de trabajo administrativo y de tareas adicionales para el profesorado, sin que esto repercuta, de manera importante, en el mejoramiento de la calidad educativa, más de lo que ya lo hacía su esfuerzo tradicional.

Ilustración 4. Los cinco factores menos valorados por los directores y decanos. Frecuencias relativas de respuestas «alto» o «muy alto» a las preguntas sobre incidencia de los factores en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: CESPUALE

De igual forma, los resultados presentados en la Ilustración 4 muestran que para quienes fueron encuestados se ubica entre los factores menos valorados que inciden en la calidad educativa, la dedicación del profesorado a la investigación sobre su propia prác-

tica docente y sobre aspectos relacionados con la innovación docente. Tales elementos son fundamentales en un modelo educativo centrado en el aprendizaje y son un factor decisivo en la formación integral necesaria para las nuevas circunstancias sociales y del mercado laboral. Otros elementos que forman parte de la innovación educativa y de la modernización de la educación superior promovida por las políticas públicas en México, debido a lo ya dicho sobre la apertura económica y comercial y en ella la comercialización de servicios profesionales, es el cumplimiento de acuerdos de grupos y comisiones para la homologación de las formaciones de pregrado que facilite la movilidad y la transferencia de créditos en los sistemas educativos de los países asociados, pero este factor, igual que la homologación de programas educativos relacionados con la convergencia de los sistemas educativos Europa-América Latina y la creación el Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa (EESALCE) no son considerados por los directivos y gestores como de alto impacto para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

También es considerada como de poco impacto en la calidad la conexión entre los procesos formativos de las universidades con el nivel educativo preuniversitario (Bachillerato o Preparatoria), a pesar de que en las concepciones tradicionales empresariales de la calidad estandarizada y sus enfoques de calidad total, que es el enfoque que ha prevalecido en la gestión de las instituciones de educación superior, la calidad de los proveedores (nivel previo al universitario) es importante para el aseguramiento de la calidad. Quienes son directivos de centro no tienen influencia o injerencia en los niveles previos de donde provienen sus estudiantes, aún en el caso de que sea la propia institución la que tenga bajo su responsabilidad el nivel medio superior, y en todas las instituciones afiliadas a la ANUIES existen procesos estrictos de selección de estudiantes para el ingreso al nivel superior, que aseguran que solo lleguen los mejores del nivel previo, aunque esto signifique una cobertura promedio nacional en educación superior de solo el 27%, una de las más bajas en el mundo, por lo que es explicable la percepción de este aspecto dentro de los factores de menor impacto en la calidad. En general los niveles educativos en el sistema mexicano presentan altos grados de aislamiento y desconexión, por lo que cada nivel, y en ellos sus directivos, consideran que solo su nivel, y en algunos casos su centro son su única res-

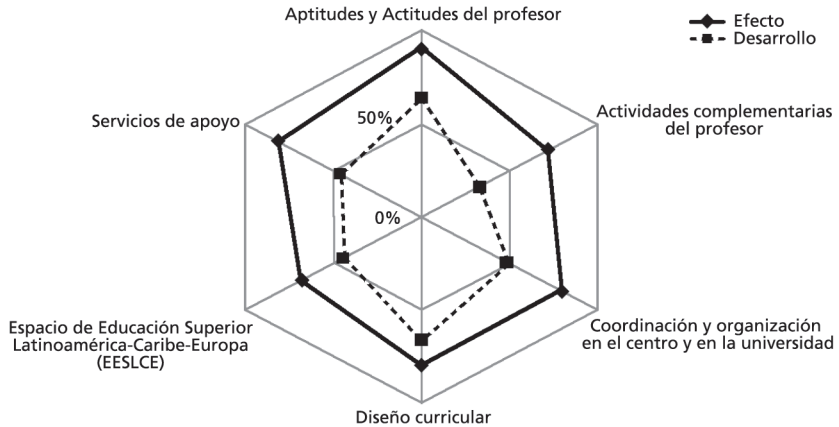


ponsabilidad, y tanto las políticas como las acciones gubernamentales en el sector educativo han adolecido de deficiencias serias en el funcionamiento integral y armonizado de los niveles y modalidades de este sector, por lo que no se han generado sinergias importantes que permitan avanzar con mayor celeridad en el camino de la calidad educativa.

OPINIONES SOBRE LAS PRIORIDADES DE MEJORA

En el hexágono que se presenta en la Ilustración 5 se resumen las opiniones de los gestores sobre la importancia que le dan a los factores que inciden en la calidad y que fueron considerados como de «alta» y «muy alta» importancia, así como la percepción que tienen del grado de desarrollo que presentan esos factores en el centro que dirigen. Esta valoración conjunta permite visualizar rápidamente las brechas de desempeño que tienen lugar entre el logro del trabajo, tanto de la institución como de los directivos, y el efecto logrado como nivel de desarrollo que desde la percepción de los gestores tienen estos factores, que con ello dan pie a sugerir oportunidades de mejora en la gestión que realizan. La presunción que anima esta comparación es que no debería haber diferencias entre la importancia o efecto de un factor y el nivel de desarrollo del mismo en el centro educativo, dado que se trata de la opinión y percepción de quienes tienen bajo su responsabilidad la toma de decisiones de una parte importante de los asuntos que impactan a estos factores. De igual forma anima al análisis de la percepción de la importancia o efecto que tienen los factores que inciden en la calidad educativa y su grado de desarrollo en la dependencia o centro educativo, la prefiguración de que las políticas públicas y las políticas institucionales deberían estar armonizadas y la gestión de estas políticas al interior de las instituciones de educación superior y de los centros que las forman, debería estar acordes con las premisas de dichos lineamientos, por lo que se constata una vez más que la gestión más cercana al profesorado y al alumnado tiene claridad de que en la implantación de las políticas externas e institucionales hay dos realidades, una la que se reporta en los documentos institucionales y otra la que se vive cotidianamente en el trabajo académico.

Ilustración 5. Valoración conjunta de importancia y desarrollo en el centro



Fuente: CESPUALE

En este sentido, las aptitudes y actitudes del profesorado, los servicios de apoyo, el diseño curricular y la coordinación y organización en el centro y en la universidad, es decir, los factores directamente relacionados con el profesorado representan para los encuestados los factores de mayor valoración en relación con la calidad; y solo tiene una alta valoración la coordinación con la administración central que ellos realizan, estos, como ya se señaló, corresponden a los factores de un modelo educativo y académico tradicional o centrado en la enseñanza. En tanto que los directivos de escuelas, facultades y centros del área de ciencias sociales y jurídicas, consideraron con un efecto menor sobre la calidad educativa a factores relacionados con los modelos educativos no tradicionales centrados en el aprendizaje, como son las actividades complementarias del profesorado y los esfuerzos por generar espacios académicos comunes que faciliten la internacionalización y la innovación educativa como es el caso del ESSALCE.

Contrastando la importancia que le dan al impacto o efecto de estos factores con el grado de desarrollo que perciben tienen en los centros educativos a su cargo, consideraron con un nivel alto de desarrollo a las aptitudes y actitudes del profesorado y al diseño curricular; con un nivel medio de desarrollo a los servicios de apoyo, la coordinación y organización en el centro y en la universidad,

y con un grado de desarrollo bajo a las actividades complementarias del profesor y al ESSALCE. Así hay coincidencia relativa en las percepciones entre el alto impacto que tienen en la calidad educativa las aptitudes y actitudes del profesorado y el diseño curricular, y el alto grado de desarrollo que consideran tienen estos factores en sus centros educativos, por lo que es pequeña la brecha de desempeño que ven entre su función directiva y las necesidades del profesorado y el diseño de nuevos modelos curriculares para impulsar la calidad educativa, situación entendible si se considera que los principales esfuerzos institucionales y de los centros se han canalizado en la formación y mejoramiento del profesorado, al impulso a la flexibilidad curricular y al desarrollo de competencias, habiendo además importantes recursos financieros extraordinarios para ello, puesto que los indicadores de desempeño institucional para los programas de acreditación dan un peso fuerte a estos factores.

En cambio se infiere una brecha importante entre la percepción y el grado de desarrollo en los servicios de apoyo, la coordinación y organización en el centro y en la universidad, las actividades complementarias del profesor y el ESSALCE. Todos estos factores requieren de parte de los directivos un esfuerzo mayor para reducir la brecha y modificar la percepción de la importancia de esos factores atendiendo las exigencias del entorno y de políticas públicas que así lo están exigiendo, de manera que estos elementos no se sigan poniendo en un segundo plano de importancia para la calidad, por lo que en los planes y programas de desarrollo deberán constituirse en las estrategias y acciones prioritarias para la gestión, que efectivamente impacte de manera positiva en la calidad educativa.

DESARROLLO DE SISTEMAS LIGADOS A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

A los gestores de los centros universitarios que participaron en la muestra se les pidió su opinión sobre el grado de desarrollo, tanto en su centro como en su universidad, de los sistemas de gestión que fueron considerados por el equipo CESPUALE como los más comunes o genéricos en cuanto a su relación con la promoción y aseguramiento de la calidad educativa. La percepción de estos actores sobre los tres sistemas de gestión en que se agruparon los factores considerados más importantes dentro de ellos se presentan en la Tabla 3.

La gestión de sistemas en las universidades de América Latina ha sido influida por el enfoque gerencial empresarial y por la administración pública gerencial. Esta última «hace uso del control *a posteriori* de los resultados como un instrumento técnico capaz de hacer que las organizaciones aprendan de sus errores, y a partir de esto, elaboren sus estrategias futuras. Es lo que se ha denominado principio de aprendizaje organizacional, fundamental para que la administración por objetivos no sea meramente una forma de sancionar o de encontrar responsables por el eventual mal desempeño de los organismos públicos, sino que logre desarrollar la capacidad de aprender de su desempeño y mejorar continuamente la prestación de los servicios públicos» (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2000: 16). Esta es la finalidad que anima el análisis de la información del presente apartado.

Aunque el establecimiento de procesos claros y conocidos por la comunidad y la gestión por procesos no se ha generalizado como eje de la gestión en las universidades mexicanas, los procesos relacionados con la acreditación y certificación, ya sea como procesos completos o como partes de procesos, han sido los que más se han impulsado para su desarrollo y a los que más recursos presupuestales extraordinarios se le han asignado por parte del gobierno federal y se ha fomentado, no con mucho éxito, su certificación por la norma ISO9001 (Instituto Mexicano de Normalización y Certificación, A.C., 2000) e impulsado por la norma mexicana NMX-CC-9001-2000, hasta ahora afortunadamente voluntaria, norma emanada de las propuestas del *International Workshop Agreement 2 (IWA2)* que simplemente replica para la educación, el manual para la certificación de procesos de administración de la calidad empresarial. De ahí que los procesos que no son exigidos o cuyos indicadores no son solicitados por los organismos acreditadores no tengan la misma prioridad para su desarrollo tanto dentro del centro como de la propia universidad.

Sin embargo, es importante mencionar que en casi la totalidad de las instituciones afiliadas a la ANUIES y de donde se obtuvo el universo para la presente investigación, se ha impulsado la creación y consolidación de sistemas integrales de información para la administración universitaria (SIIAU), aunque no existe un correlato igual para el caso de los procesos estratégicos y complementarios.

En la Tabla 3 se presenta el ranking de los resultados de las opiniones de los directivos de escuelas, facultades y departamentos del área de las ciencias sociales y jurídicas sobre la presencia de los



factores de calidad en su centro, en una escala idéntica a la que se utilizó para conocer la importancia que les concedían. A esta escala se le asoció la valoración de la percepción que tienen de estos sistemas según el impulso que consideran se les da desde la universidad o sea, desde la administración central de la institución a la que pertenece su centro educativo.

Tabla 3. Valoración de decanos y directores del desarrollo de determinados sistemas ligados con la gestión de la calidad y valoración del impulso que dichos sistemas reciben desde la universidad (frecuencias relativas de las respuestas «alto» y «muy alto» en una escala que va desde «muy bajo» hasta «muy alto»)

Ítem	Desarrollo en el centro	Impulso desde la universidad	Ranking según desarrollo en el centro
Sistemas internos de garantía de la calidad			
Sistema de gestión por procesos	50%	51%	4
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	49%	62%	5
Sistema de garantía interna de la calidad	47%	53%	6
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas internos de garantía de la calidad	49%	55%	
Sistemas externos de acreditación			
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza aprendizaje	72%	75%	1
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para los servicios	62%	64%	2
Promedio de los sistemas del grupo Sistemas externos de acreditación	67%	70%	

Sistemas de información para la gestión de la calidad			
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	26%	31%	9
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de profesores	32%	43%	8
Sistemas de recogida de datos para seguimiento de egresados	37%	47%	7
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de alumnos	59%	61%	3
<i>Promedio de los sistemas del grupo Sistemas de información para la gestión de la calidad</i>	39%	46%	

Fuente: CESPUALE

Si ordenamos de forma descendente el ranking según el desarrollo que estos factores tienen en el centro, de acuerdo con las respuestas «muy alto» y «alto», observamos que los primeros lugares los ocupan:

1. Sistemas de certificación de la calidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñados por organismos externos.
2. Sistemas de certificación de la calidad para los servicios diseñados por organismos externos.
3. Sistemas de recogida de datos para el análisis de satisfacción de alumnos.
4. Sistema de gestión por procesos.
5. Sistema de calidad para la mejora de la docencia.
6. Sistema de garantía interna de la calidad.
7. Sistemas de recogida de datos para el seguimiento de egresados.
8. Sistemas de recogida de datos para el análisis de la satisfacción de profesores.
9. Sistemas de recogida de datos para el análisis de la satisfacción de personal de administración y servicios.

Tanto en el centro como en el impulso a estos factores desde la universidad, obtuvieron la valoración promedio más alta del grupo

encuestado, el sistema externo de certificación de la calidad de procesos de enseñanza-aprendizaje (con 72% para el desarrollo en el centro y 75% en cuanto a impulso desde la universidad); los sistemas de certificación de la calidad para los servicios diseñados por organismos externos (con 62% y 64% respectivamente); los sistemas de recogida (obtención) de datos para el análisis de la satisfacción de alumnos (con 59% para la institución y 61% para el centro); los sistemas de gestión por procesos (con 50% para el centro y 51% para la universidad); los sistema de calidad para la mejora de la docencia (con 49% y 62% respectivamente); los sistemas internos de garantía de la calidad (con 47% para desarrollo en el centro y 53% para desarrollo en la universidad); los sistemas de garantía interna de la calidad (47% y 53%); los sistemas de recogida de datos para el seguimiento de egresados (37% y 47%); y con el promedio más bajo (39% para el desarrollo en el centro y 46% para el impulso en la universidad) los sistemas de recogida de datos para el análisis de la satisfacción de profesores (con 32% para la institución y 43% para el centro); y los sistemas de recogida de datos para el análisis de la satisfacción de personal de administración y servicios (con 26% para la institución y 31% para el centro).

Son los sistemas de obtención de información para la satisfacción del profesorado, así como para la del personal administrativo y de servicios las que tienen la ponderación promedio más baja, lo cual refleja una fuerte adecuación de la gestión a los requisitos para la acreditación de programas que solicitan los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), que incluyen el cumplimiento de indicadores que tienen que ver preferentemente con la satisfacción del alumnado, pero no así la satisfacción de empleados académicos y administrativos, razón por la cual los sistemas de certificación de la calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de certificación de la calidad por organismos externos para los servicios y los sistemas de recogida (acopio) de datos para el análisis de la satisfacción de alumnos, son ubicados en el primer lugar de esta jerarquización, en tanto que los sistemas para la generación y recolección de la información que permita conocer el nivel de satisfacción del profesorado y del personal administrativo y de servicios no está en los primeros lugares del ranking, ni en cuanto al desarrollo en el centro, ni en su impulso desde la universidad.

Después de los sistemas relacionados con la certificación y la acreditación, en el séptimo sitio de la jerarquía los encuestados ubicaron el sistema de recogida de datos para el seguimiento de egresados, elemento que es solicitado y bien valorado por los indicadores que utilizan los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES y que ha presionado a la gestión de los centros y las instituciones a implantarlos y desarrollarlos.

Resultan así en áreas de oportunidad y de mejora para la gestión de los centros educativos los sistemas relacionados con procesos internos a la dependencia y a la organización, como son los que tienen que ver con el clima organizacional y el trabajo cotidiano del profesorado y de trabajadores administrativos y de servicio, sistemas que son los cimientos para fortalecer y asegurar la calidad educativa.

CONCLUSIONES

La calidad educativa como eje central en la formación de estudiantes tiene factores que la determinan y actores que la hacen realidad, por ello para diseñar e implementar políticas públicas e institucionales que promuevan la calidad educativa se necesita conocer la percepción que el profesorado y los directivos tienen de la calidad y de los factores que en ella inciden, al ser los actores que se encuentran más cercanos a quienes reciben el servicio educativo y quienes tienen la tarea de fomentar la corresponsabilidad de esta tarea en el estudiantado. Por ello el proyecto «Calidad de la Educación Superior: políticas de las Universidades en América Latina y España» (CESPUALE), buscó conocer la percepción de la calidad y sus factores de quienes dirigen escuelas, facultades, departamentos, etcétera, y buscó contrastarla con las percepciones del profesorado, buscando ubicar similitudes y diferencias entre ellas, para detectar brechas de desempeño y oportunidades de mejora en la gestión de la calidad en este nivel.

La investigación realizada entre los directivos mexicanos del área de ciencias sociales y jurídicas de las universidades e instituciones afiliadas a la ANUIES, así como la percepción del profesorado del área económico-administrativa, permite llegar a una primera conclusión: la gestión de la calidad depende fuertemente de contar con un profesorado bien preparado, capaz y automotivado. Los factores fundamentales para el desarrollo y gestión de un modelo educativo



centrado en el aprendizaje, así como los factores decisivos en la formación integral necesaria para las nuevas circunstancias sociales y del mercado laboral como son la dedicación del profesorado a la investigación sobre su propia práctica docente, a la incorporación de la investigación como estrategia formativa central y los aspectos relacionados con la internacionalización y la innovación docente no son aún considerados determinantes en la calidad educativa por ninguno de estos dos actores centrales.

El concepto de calidad con el que mayor afinidad tienen tanto docentes como gestores está asociado al cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución, pero consideran que en su centro educativo el concepto de calidad prevaleciente es el que la asocia con formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, concepto de calidad moderno y socialmente construido, que consideran también está presente en la institución, aunque en menor grado que en su dependencia. Esta percepción de la calidad representa la oportunidad para replantear en los espacios de actualización de los profesores y sobre todo en los actores de la gestión, la necesidad de incorporar y trabajar decididamente sobre las implicaciones del compromiso social en los estudiantes universitarios, así como en los diseños e implementación de los nuevos modelos de gestión, en donde se demuestra cada vez más que es en la práctica cotidiana, en los procesos de interacción colectiva en donde puede configurarse el binomio calidad-compromiso social. Es innegable, en este mismo sentido, que el permanente trabajo desde el currículum, con la explicitación de las competencias transversales puede representar una línea de significados desde la cotidianeidad educativa con prácticas que reconozcan la dimensión de la ética y los valores sociales.

Gestores y docentes no tienen diferencias importantes en sus percepciones sobre las expectativas que la calidad educativa debe satisfacer, pero sí encontramos una diferencia importante en cuanto al poder transformador que tiene una educación de calidad, donde el profesorado percibe este poder mucho más bajo que los directivos, que sin bien consideran que la educación de calidad debe formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, existe un alto desacuerdo del profesorado con los gestores en sus percepciones en cuanto a centrar la calidad educativa en la capacidad de autoformación del propio alumno.

Contrario al esfuerzo y dirección de las políticas públicas para la educación superior mexicana, las conceptualizaciones de calidad más tradicionales, asociadas a la productividad de tipo industrial de hacer más con menos o de satisfacer las expectativas de quienes reciben el servicio educativo no se detectaron con una adhesión alta ni entre los directivos, ni en el profesorado, ni en la universidad, aunque esta concepción está más presente en la institución en general que en sus actores.

Directivos de escuelas, facultades y departamentos del área económico administrativa y jurídica, atribuyen una importancia sustantiva a factores de la calidad asociados con un modelo educativo centrado en la docencia, en el conocimiento y la capacidad del profesor en el aula, así como su capacidad didáctica de autoformación y es menor el impacto que atribuyen a los factores relacionados con su propio trabajo de gestión en la calidad educativa de la educación superior, de ahí que no se hayan detectado grandes oportunidades de mejora para impulsar la calidad educativa desde la gestión directiva en cuanto a las necesidades del profesorado ni en cuanto al diseño de nuevos modelos curriculares, ya que es en estos factores donde se ha centrado el esfuerzo de la directiva de los centros y de las instituciones, y en función a los cuales se les asigna financiamiento gubernamental extraordinario.

Donde se ubicó una brecha importante entre la percepción de la importancia para la calidad y el grado de desarrollo en los centros, tanto en la opinión de los gestores como en la percepción del profesorado fue en los servicios de apoyo, la coordinación y organización en el centro y en la universidad, las actividades complementarias del profesor, la internacionalización y la creación y desarrollo de espacios académicos comunes o supranacionales como el ESSALCE, y es ahí donde las políticas públicas y las institucionales, así como los esfuerzos cotidianos de los actores deben centrarse para avanzar con mayor celeridad en el logro de la calidad educativa en las áreas de ciencias sociales y jurídicas de las universidades mexicanas.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES DE UN ANÁLISIS COMPARADO: NOCIONES DE CALIDAD UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA

Marta Barandiaran Galdós, Miren Barrenetxea Ayesta, Antonio Cardona Rodríguez, Juan José Mijangos del Campo y Jon Olaskoaga Larrauri

«¿Desearía usted mejorar la calidad de la enseñanza en su universidad?». Plántese esta pregunta a un grupo de académicos, sea cual sea su rama de conocimiento, especialidad, universidad y país de origen, y se comprobará que una inmensa mayoría tiene para ella una respuesta definitiva (y afirmativa). Considérese ahora esta otra pregunta: «¿Qué es la calidad de la enseñanza universitaria?». Los mismos académicos que pudieron responder con inmediatez a la primera cuestión vacilarán esta vez. Tal vez alguno en el grupo haya dedicado tiempo a la cuestión y sea capaz de discutir con lucidez algunas de sus aristas, pero incluso en este caso será difícil obtener de él una posición tan firme y definitiva como la que suscitó la primera pregunta.

Cualquier lector que conozca un número suficiente de docentes universitarios puede corroborar estos hechos y, no obstante, refieren una situación que en cierto modo escapa a la lógica. En efecto, en el orden lógico, la segunda pregunta precede a la primera y, por tanto, nadie, ni siquiera un docente universitario, debiera sentirse capaz de responder a la primera cuestión sin haber resuelto antes la segunda.

El caso es que sistemas universitarios de todo el mundo, aunque preferentemente los de los países desarrollados, han diseñado y puesto en marcha planes estratégicos, programas específicos y medidas concretas para garantizar que la oferta de sus servicios educativos sea una oferta de calidad. En algunos países la gestión de la



calidad universitaria y su garantía ha supuesto la inversión de un importante volumen de recursos públicos y privados. Y todo ello ha tenido lugar sin que se haya llegado previamente a un consenso amplio sobre cuál es el objetivo concreto que se persigue. En particular, muchas de las reformas que conducirán a la enseñanza universitaria de calidad se han consolidado sin que se haya interpelado a los profesionales, que son los que en última instancia tienen la responsabilidad de enseñar sobre qué es lo que consideran una enseñanza de calidad o sobre cuáles son las condiciones bajo las cuales la calidad de la enseñanza puede garantizarse.

Recabar y sintetizar las opiniones de esos agentes constituye la finalidad de la investigación cuyas conclusiones se exponen en este capítulo. Dos encuestas, de cuyas características se dio cumplida cuenta en el capítulo metodológico, sirvieron para recoger las opiniones de gestores y docentes en centros universitarios ubicados en tres países iberoamericanos: Argentina, España y México. Esta característica aparentemente trivial de la investigación que es su orientación empírica constituye, de hecho, su mayor novedad y la mejor medida de su valor. Ocurre así porque en la literatura sobre la gestión de la calidad en la universidad, en general, y en la que trata sobre el concepto de calidad, en particular, predominan las aportaciones teóricas y las doctrinales sobre las empíricas. Sucede así hasta el punto en que la información que se presenta en este libro puede calificarse como la primera evidencia sistemática que se ha recogido en el universo de habla hispana¹ sobre las opiniones de gestores y docentes en torno a las definiciones convencionales –i. e., las de Harvey y Green (1993)– de la calidad de la enseñanza universitaria.

Y, no obstante, la investigación que sostiene esta obra no se justifica meramente por su novedad. Conocer las opiniones de gestores y docentes sobre lo que significa para ellos la calidad es relevante al menos por las siguientes razones:

- porque el concepto de calidad esconde una cuestión más relevante: la de cuál es la esencia última de las organizaciones universitarias, tal y como esta es concebida por sus agentes. En efecto, preguntarse por la calidad de las instituciones uni-

¹ En el mundo anglosajón tampoco abundan los trabajos que hayan adoptado un enfoque similar. Los trabajos de Lomas (2002) y Watty (2005) representan una interesante excepción.

versitarias conduce inevitablemente a cuestionarse sobre cuál es su función social.

- Porque en el contexto de la acción colectiva, la diversidad de objetivos dificulta la elección de los medios. En el caso que nos ocupa, si los grupos que interactúan en las instituciones universitarias interpretan de maneras muy diferentes lo que debe ser una enseñanza de calidad, es difícil que se llegue a un acuerdo sobre las políticas y los instrumentos que deben aplicarse para alcanzarla. La universidad es una organización que valora y promueve la libertad de pensamiento y, por tanto, un medio propenso a las diferencias de opinión. No obstante, los autores de este capítulo consideramos que disponer de algunas ideas consolidadas sobre lo que se quiere hacer y el modo de hacerlo es condición para el buen funcionamiento de la universidad, lo mismo que de cualquier organización más o menos compleja.

Este último capítulo debe servir para sintetizar los resultados que se han expuesto en los capítulos sobre los casos nacionales, así como para avanzar en una primera comparación de dichos resultados. Por eso, este momento se antoja adecuado para recordar los objetivos y las hipótesis de trabajo que se establecieron al comienzo de la obra.

Los objetivos se establecieron en los siguientes términos:

O₁: Describir las opiniones de los decanos y directores de centros universitarios iberoamericanos que imparten estudios de ciencias sociales y jurídicas sobre el significado que tiene para ellos y para las instituciones en las que trabajan el concepto de «calidad de la enseñanza universitaria», así como sobre cuáles son los factores que actúan favorablemente sobre dicha calidad.

O₂: Comparar las opiniones de los decanos y directores de centros universitarios en los tres países iberoamericanos que constituyen el marco de referencia geopolítico del proyecto.

O₃: Comparar las opiniones de los académicos con responsabilidades gestoras en centros universitarios con titulaciones en la rama de ciencias sociales y jurídicas, y compararlas con las de los docentes de economía y empresa.

La descripción de las opiniones de los gestores de los centros universitarios (objetivo 1) y su comparación con las de los docentes en cada país (objetivo 3) es tarea que ya se ha abordado en los capí-

tulos relativos a cada caso nacional. La mayor parte de este capítulo se orientará por tanto a: 1) ofrecer una visión comparada de los resultados que se obtuvieron en los tres países que constituyen el marco geopolítico del trabajo de investigación que ha dado lugar a este libro; y 2) revisar el modo en que la evidencia recopilada valida o contrasta con las hipótesis propuestas al comienzo de la obra y que, en beneficio del lector, se exponen a continuación:

H₁: El término calidad adquiere para los decanos y directores investigados significados diversos.

H₂: La noción de calidad como value for money no es preferida por los académicos que dirigen centros en el área de las ciencias sociales y jurídicas, los cuales atribuyen una importancia relativamente menor a los mecanismos del aseguramiento en que se basa ese enfoque.

H₃: Entre los diversos significados que la calidad posee para los académicos predomina el significado de la calidad como eficacia en el proceso de transformación del estudiante.

H₄: Las opiniones de los gestores de centros universitarios sobre el significado de la calidad cuando se aplica a la enseñanza universitaria no difieren sustancialmente en Argentina, México y España.

H₅: Las nociones de calidad que defienden los académicos son diferentes en función de que ocupen o no cargos con responsabilidad de gestión.

DESCRIPCIÓN COMPARADA DE LAS OPINIONES DE LOS GESTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS EN ARGENTINA, ESPAÑA Y MÉXICO

La vocación internacional y la idea de favorecer la comunicación transnacional y el aprendizaje institucional recíproco son algunos de los principios con los que la red ECUALE puso en marcha la investigación en la que se fundamenta esta obra. Sus autores tuvieron en cuenta desde un principio que las opiniones que habrían de recoger pertenecen a gestores y docentes que trabajan en ambientes políticos, culturales y organizativos muy diferentes entre sí, y que probablemente terminan condicionando el modo en el que los académicos piensan, opinan y actúan. La impresión generalizada de los autores al comienzo de la investigación era la de que tales

condicionantes predominarían sobre el hecho de que los académicos conforman una comunidad internacional: la comunidad académica, que resulta bastante etérea pero que comparte una serie de valores y se muestra eficaz a la hora de transmitirlos a sus nuevos integrantes. Los autores imaginábamos que las diferencias en el desarrollo relativo de los procesos de integración internacional de sus sistemas universitarios y en la aplicación de políticas de evaluación externa de la calidad de las instituciones universitarias harían que las opiniones de los académicos fueran muy distintas entre sí en función del país en el que trabajaran. Sin embargo, la evidencia recogida durante el trabajo de campo nos convenció de lo contrario. Hay más parecidos que diferencias en el modo en que los académicos interpretan la finalidad de su trabajo, y la percepción de los problemas que enfrentan las instituciones universitarias resulta asombrosamente similar en países que en otros aspectos son tan distintos entre sí.

A continuación se proponen cuatro temas que permiten estructurar la mayor parte de las conclusiones de la investigación y que permitirán destacar los aspectos que son comunes a los tres países sin omitir aquellos otros en los que se aprecian diferencias.

A lo largo del texto también se prestará atención a las hipótesis relacionadas más arriba valorándose la medida en que son compatibles con la evidencia recabada durante esta investigación.

- ***Los gestores de centros universitarios tienen una noción equilibrada de calidad, en la que tratan de compatibilizar acepciones distintas del término***

La Tabla 1 muestra las opiniones de los tres colectivos de gestores de centros universitarios expresándolas de un modo similar al empleado en otras partes de este libro. Los porcentajes representan las frecuencias relativas de respuestas «alto» y «muy alto» con cada una de las siete afirmaciones sobre el significado de la calidad de la enseñanza universitaria. Admitido que estos valores expresan adecuadamente las opiniones colectivas de los gestores en cada país se observa que estas se encuentran escasamente sesgadas en uno u otro sentido. Por el contrario, los gestores parecen mostrarse igualmente propensos a admitir casi todas las nociones de calidad de la enseñanza universitaria, y ello ocurre en cada uno de los tres países

en que se ha realizado la encuesta. La única excepción, que también es perceptible en los tres casos, reside en la adhesión relativamente escasa de los encuestados al concepto de calidad entendida como eficiencia en el consumo de los recursos.

Esta situación contrasta con las opiniones de los docentes del área de economía y empresa, que se obtuvieron mediante la encuesta ECUALE, y que colectivamente mostraban una preferencia más acusada por alguna de las definiciones de calidad (que se evidencia en los valores más altos de los coeficientes de variación en este caso, ver Tabla 1). Se diría que los académicos con responsabilidades de gestión, a diferencia de quienes no las tienen, se sienten en la obligación de encontrar un equilibrio en la persecución de los objetivos y en la satisfacción de las restricciones que unos y otros grupos de interés (*stakeholders*) atribuyen a las instituciones universitarias.

Esta actitud es más evidente en México donde el coeficiente de variación obtenido a partir de las frecuencias relativas en los siete ítems alcanza su valor mínimo, lo cual tiene que ver con que los gestores atribuyen un valor relativamente alto incluso a la noción de calidad como eficiencia.

Las respuestas de los gestores de los centros universitarios mexicanos también son diferentes de las de sus homólogos en Argentina y España en otros dos aspectos. En primer lugar, se aprecia una mayor propensión de los gestores mexicanos a responder «alto» y «muy alto», tendencia que se verifica también en las demás preguntas de la encuesta. Esta particularidad bien podría estar asociada a algún rasgo cultural que los académicos mexicanos no comparten con sus colegas en Argentina y España; es decir, que no debe interpretarse necesariamente como una mayor sensibilidad de los gestores mexicanos hacia los asuntos relacionados con la calidad. En segundo lugar, en Argentina y España, los decanos y directores consultados prefirieron las nociones asociadas a la eficacia en el cumplimiento de los objetivos de la organización (no así a su eficiencia) quedando la noción de calidad en el sentido de potencial transformador del estudiante en un segundo plano. En México ocurrió justo al contrario, lo que unido a las opiniones de los docentes sobre este particular constituye una característica distintiva de los académicos mexicanos a la que se volverá más adelante en este mismo capítulo.

Tabla 1. Adhesión de los gestores de centros universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria

Ítem	Argentina	España	México
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	21%	25%	60%
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	57%	56%	74%
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	60%	64%	80%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la consecución de los objetivos de la organización</i>	46%	48%	71%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	44%	51%	69%
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	51%	64%	72%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con expectativas de los stakeholders</i>	48%	57%	71%
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	56%	48%	83%
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	57%	61%	76%
<i>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el poder transformador de la Educación Universitaria</i>	57%	54%	80%
Coeficiente de variación	25,5%	24,1%	9,5%
Coeficiente de variación (opiniones de los docentes de economía: ECUALE)	32,4%	40,9%	18,9%

Fuentes: ECUALE y CESPUALE

Estos datos confirman dos de las hipótesis propuestas para la investigación:

H₁: El término calidad adquiere para los decanos y directores investigados significados diversos.

H₂: La noción de calidad como value for money no es preferida por los académicos que dirigen centros en el área de las ciencias sociales y jurídicas, los cuales atribuyen una importancia relativamente menor a los mecanismos del aseguramiento en que se basa ese enfoque.

El colectivo de gestores de centros universitarios prefiere no comprometerse con un determinado concepto de calidad y dice asumir la mayor parte de ellos. Las razones de este comportamiento no están claras, su indeterminación puede obedecer a que tratan de compaginar sus convicciones como docentes que son (lo que hace que puntúen alto en los conceptos asociados a la capacidad transformadora de la enseñanza) con las obligaciones de su cargo, que se concretan en el cumplimiento de la misión de su organización y la satisfacción de las expectativas de los colectivos atinentes (estudiantes, empleadores, financiadores, etcétera). Aunque también podría ser que los gestores se expresen de este modo porque su posición los sitúa en la necesidad de mantener un difícil equilibrio entre las demandas de quienes les votan (docentes y estudiantes, principalmente), por un lado, y los compromisos y las restricciones a las que tienen que atender por su posición en la estructura organizativa universitaria.

Una opinión que sí parecen compartir los gestores en los tres países es la de que la calidad no puede limitarse al ahorro de recursos: solo una minoría de los gestores universitarios (lo mismo puede decirse de los docentes a la luz de los datos de la encuesta ECUALE) se muestra dispuesto a establecer la eficiencia económica como objetivo de su trabajo.

La tercera hipótesis planteada al inicio de esta obra no se ve tan respaldada por la evidencia:

H₃: Entre los diversos significados que la calidad posee para los académicos predomina el significado de la calidad como eficacia en el proceso de transformación del estudiante.

La evidencia empírica recabada hasta la fecha (Watty, 2005; Lomas, 2002) apuntaba a que los académicos prefieren, frente al resto, la noción transformacional de calidad de la enseñanza universitaria.

Los datos recopilados en este trabajo no son concluyentes en este sentido. Los docentes en España y Argentina sí se inclinan por

esta definición, pero en México se encuentra más extendida la noción asociada a la satisfacción de las expectativas de los *stakeholders*.

En cuanto a los gestores, en México dicen preferir la idea de calidad como transformación del estudiante, mientras que en Argentina y España se inclinan más por la del cumplimiento de la misión de la organización.

- ***Indicios de conflicto en el significado otorgado a la calidad por gestores y docentes de centros universitarios***

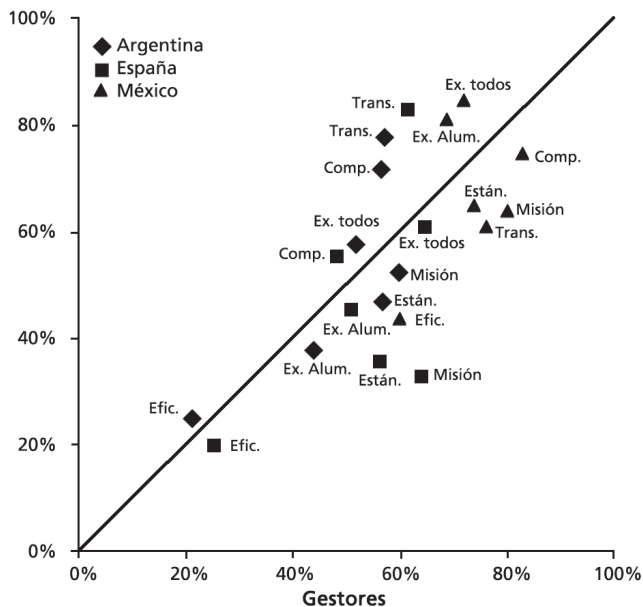
Es lema admitido en la literatura convencional sobre calidad universitaria, y también en esta obra, que cada uno de los conceptos de calidad de Harvey y Green esconde una percepción diferente de lo que debe ser el objetivo de la enseñanza en la universidad, así como de la función que cumple la propia institución universitaria en la sociedad. Si esto es así, la coexistencia de sensibilidades diferentes con respecto al significado de calidad en un mismo contexto organizativo representa un indicio de que las voluntades de sus integrantes no se han alineado; o dicho de otro modo, que puede suceder que individuos y, lo que es peor, estamentos diferentes dentro de la organización realicen esfuerzos en sentidos opuestos. Desde el punto de vista del diagnóstico importa poco cuál sea la razón de tales discrepancias, lo que queda claro es que estas ayudan poco al correcto funcionamiento de la organización.

La convivencia en la misma organización de sectores con nociones diferentes de lo que se persigue con el objetivo de la calidad puede calificarse como situación de conflicto, en el sentido de que las visiones diferentes pueden dificultar y en última instancia impedir la materialización de las transformaciones fundamentales en el funcionamiento de una organización que se esperan de la gestión de la calidad.

- Las respuestas de los docentes y gestores de centros universitarios recabadas en las encuestas ECUALE y CESPUALE revelan algunos indicios de este tipo de conflicto. En este aspecto la situación es claramente diferente en cada uno de los tres países en los que se realizaron las encuestas.
- La Ilustración 1 resume los resultados que ya fueron expuestos en los capítulos de los casos nacionales. Gráficamente, la dispersión de los puntos con respecto a la bisectriz es indicativa de las diferencias de opinión entre gestores y docentes. Por el contrario, si las respuestas de unos y otros fueran exactamente las mismas se alinearían perfectamente a lo largo de la bisectriz.

- España es el país en que las distancias con respecto a la bisectriz son mayores: con respecto a los gestores, los docentes se identifican más con la transformación de los estudiantes (los dos puntos por encima de la bisectriz son precisamente los ítems ligados a este concepto de calidad). En el resto de las definiciones operativas, es el colectivo de los gestores el que manifiesta una mayor adhesión. Las diferencias entre las opiniones de unos y otros son extremas para los ítems «La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación» y «La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución». Son los ítems que en el plano propuesto se encuentran más alejados de la bisectriz y, al mismo tiempo, las categorías preferidas por docentes y gestores respectivamente.

Ilustración 1. Adhesión de los docentes y de los gestores de centros universitarios a siete conceptos de calidad de la enseñanza



Fuente: ECUALE y CESPUALE

Nota: En ambos ejes los porcentajes representan la proporción de encuestados que manifestaron una adhesión «alta» o «muy alta» a cada una de las definiciones de calidad de la enseñanza universitaria.

- La situación es similar en Argentina, donde también se aprecia que, en términos relativos, los docentes prefieren las nociones ligadas a la transformación y a la satisfacción de las expectativas de la sociedad con respecto al valor de la enseñanza universitaria, mientras que los gestores optan por las nociones asociadas al cumplimiento de la misión y la cobertura de los estándares.
- Las respuestas en México presentan un perfil bastante distinto. En primer lugar, la dispersión con respecto a la bisectriz es menor en este país, lo que puede interpretarse como un mayor consenso entre docentes y gestores con respecto a los objetivos que deben perseguirse a través de la gestión de la calidad. Por otro lado, y a diferencia de lo que se aprecia en Argentina y España, en México son los gestores los que dicen sentirse más identificados con la noción de transformación, mientras que los docentes lo están más con la de satisfacción de las expectativas. Es demasiado pronto para aventurar cuáles son las razones de este comportamiento diferencial de los académicos mexicanos. En todo caso, su constatación debería guiar futuras investigaciones que quizá sean más eficaces si adoptan un carácter más cualitativo. La red ECUALE ya ha puesto en marcha acciones en este sentido.

Se descubre por tanto que, si existen evidencias de conflicto, estas son de desigual intensidad según el caso. Por otro lado, incluso allí donde hay más pruebas de su existencia el conflicto podría resultar inocuo. No obstante, la percepción de los autores de esta obra es que en España los resultados de las encuestas son el resultado de un contexto de rápida transformación donde, al calor de los procesos de integración de los sistemas universitarios, las autoridades de la política educativa han puesto en marcha sistemas de evaluación externa que se acomodan a concepciones de la calidad próximas a la cobertura de estándares y la satisfacción de las expectativas de determinados grupos, sin que estas propuestas hayan encontrado la adhesión de buena parte de los académicos.

La investigación realizada hasta ahora sirve para poner en tela de juicio la cuarta de las hipótesis propuestas al inicio de la obra.

H₄: Las opiniones de los gestores de centros universitarios sobre el significado de la calidad cuando se aplica a la enseñanza universitaria no difieren sustancialmente en Argentina, México y España.

Las respuestas obtenidas a través de las encuestas ECUALE y CESPUALE sugieren la existencia de diferencias en la percepción de los gestores de los centros universitarios, tanto cuando se consideran aisladamente como cuando se observan en comparación con las de los docentes. México representa un caso particular y diferente de los de Argentina y España, que sí parecen estar cortados con el mismo patrón.

Finalmente, la evidencia no se muestra contraria a la quinta de las hipótesis propuestas.

H₅: Las nociones de calidad que defienden los académicos son diferentes en función de que ocupen o no cargos con responsabilidad de gestión.

Las diferencias son importantes sobre todo en España, donde pueden estar expresando un conflicto entre el modo de pensar de docentes y gestores que bien pudiera poner en entredicho la intención de aprovechar el proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para inducir transformaciones de calado en la universidad española.

- ***Cuando se trata de mejorar la calidad, los gestores de los centros universitarios confían más en hacerlo mejorando la calidad de los docentes que dedicando recursos a innovaciones curriculares o estableciendo sistemas de control externo***

La Tabla 2 muestra las valoraciones de los gestores encuestados en cada país sobre la importancia relativa de los factores que pueden condicionar la calidad de la enseñanza universitaria. Antes de comentar los resultados que se resumen en ella son necesarias dos advertencias.

En primer lugar, la tabla no contiene la totalidad de los factores *a priori* relevantes; se aprecia particularmente la ausencia de los que tienen que ver con la formación previa de los estudiantes y su predisposición hacia el aprendizaje. La ausencia de estos factores en el cuestionario no se debe a una valoración precipitada por parte de los investigadores sobre su escasa influencia en los resultados de la enseñanza; de hecho, la encuesta ECUALE sirvió para confirmar que los docentes universitarios sitúan las condiciones aptitudinales y actitudinales de los estudiantes entre los factores



de calidad más determinantes. Su ausencia se debe a que al cuestionar a los gestores de los centros universitarios se interpretó pertinente seleccionar aquellos factores y condiciones que se encuentran razonablemente dentro del radio de acción de los órganos de gestión universitaria. En los sistemas universitarios que se han investigado, el único modo en que las universidades pueden influir en las condiciones en las que los estudiantes acceden a la universidad es a través de las condiciones de acceso y mediante la coordinación con los procesos formativos previos, aspectos ambos que sí se recogen en la encuesta.

En segundo lugar, el diseño de esta tabla es diferente al de los capítulos precedentes en que no recoge las frecuencias relativas de las respuestas «alto» o «muy alto», sino la posición que ocupa cada factor en el *ranking* nacional. Esta solución se antoja más pertinente porque lo que se pretende comparar es la importancia relativa que en cada país se concede a los diferentes factores. Por otro lado, más arriba en este mismo capítulo ya se advirtió de la propensión de los académicos mexicanos a elegir las categorías «alto» y «muy alto». Esta tendencia, que podría dificultar la interpretación internacional de las opiniones de los gestores, se neutraliza cuando se opera con las posiciones relativas de los factores en cada país.

Cuando se tienen en cuenta estas dos advertencias la interpretación de los valores de la tabla resulta bastante inmediata. Es por ello que no coartaremos la libertad de interpretación del lector salvo para destacar los siguientes hechos: los gestores en los tres países coinciden en destacar el papel del docente y su influencia en la calidad de la enseñanza universitaria. Salvo en el caso español, los factores ligados al profesor ocupan las cuatro primeras posiciones del *ranking*. Por su parte, los decanos y directores de los centros universitarios españoles sólo anteponen un factor a los que tienen que ver con las características del docente y es precisamente el que se refiere a la necesidad de coordinar la actividad de los profesores. Conociendo la realidad de las universidades españolas, la mayor importancia atribuida a este factor podría ser consecuencia de una percepción negativa con respecto al grado actual de coordinación. Por lo demás, esta particularidad española no altera la realidad de que los factores en el capítulo del profesor junto con dos íntimamente ligados a ellos –la coordinación entre profesores y el rigor con el que se efectúa su selección– ocupan en todos los países los siete primeros puestos del *ranking* y se anteponen a cualesquiera

otros relacionados con el diseño de las carreras, los servicios con los que cuenta la institución universitaria o las medidas recientes adoptadas por las autoridades educativas en materia de integración de sistemas universitarios y de control de la calidad de las instituciones universitarias.

En el otro extremo, son relativamente pocos los gestores que valoran la incidencia que puede tener el diseño curricular por competencias o la influencia de los Espacios Supranacionales de Educación Superior en la calidad de los servicios prestados a los alumnos. Este dato merece una lectura pausada, sobre todo cuando se tienen en cuenta dos circunstancias adyacentes: a) que la opinión de los gestores coincide básicamente con las de los docentes, es decir, que los académicos que trabajan en los centros universitarios, participan o no en su gestión, no confían demasiado en algunas de las novedades impulsadas por los agentes decisores en materia de política educativa; y b) que se ha comprobado suficientemente que la implantación de sistemas de acreditación externa o la adaptación de los diseños curriculares a la enseñanza por competencias consumen un importante volumen de recursos que, lógicamente, deben detrarse de los dedicados a la actividad primaria de las instituciones educativas, que no es otra que enseñar.

Dado que el grado de desarrollo de todas estas novedades es muy desigual en los tres países de los que se dispone de información, parece oportuno valorar las respuestas de los gestores en cada país por separado. Las respuestas en España reflejan un estado de decepción entre los académicos con la propuesta de enseñanza por competencias. En el momento en el que dieron sus respuestas, los gestores españoles ya tenían pruebas materiales del sentido y la profundidad de los cambios y también alguna evidencia de su impacto, y no dudaron en situar estos factores (enseñanza por competencias y establecimiento de perfiles de ingreso y egreso) entre los tres menos valorados por su influencia en la calidad. Los gestores españoles confían algo más en las posibilidades de la acreditación externa de los títulos que también se encuentra en fase de aplicación en este país.

En Argentina, donde tanto la integración en Sistemas de Educación Superior como su correlato de enseñanza por competencias no pasan de ser meras conjeturas, las respuestas de los gestores deben interpretarse como una prueba del escepticismo de los decanos con respecto a estas novedades.



Por fin, en México los gestores parecen depositar más esperanzas en los cambios que se derivarían de la enseñanza por competencias, pero pocos valoran el impacto que tendría la integración de sus universidades en un sistema universitario supranacional.

Tabla 2. Ranking de los factores relacionados con la calidad de la enseñanza universitaria de acuerdo con su incidencia

Ítem	Argentina	España	México
<i>Aptitudes y actitudes del profesor</i>			
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	1	2	1
Capacidad de comunicación del profesor	3	3	2
Motivación del profesorado	4	4	4
Compromiso del profesor con la institución universitaria	2	5	3
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	5	6	7
<i>Actividades complementarias del profesor</i>			
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	10	15	17
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	15	22	19
<i>Coordinación y organización en el centro y en la universidad</i>			
Coordinación entre profesores del centro	6	1	6
Rigor en la selección del profesorado	7	7	5
Comunicación interna eficaz de la universidad con el centro	9	11	9
Rigor en la selección del alumnado	22	14	16
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	13	19	21

<i>Diseño curricular</i>			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	14	10	13
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	17	20	14
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias profesionales	18	21	12
<i>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</i>			
Adaptación de materias de las titulaciones a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	21	16	20
Establecimiento de sistemas de acreditación de las titulaciones por organismos externos	20	13	18
Homologación de titulaciones	19	18	22
<i>Servicios de apoyo</i>			
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente del centro	8	9	10
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	11	8	8
Receptividad a las propuestas de innovación docente del centro por parte de la universidad	12	12	11
Acciones formativas orientadas al profesorado	16	17	15

Fuente: CESPUALE

- ***Los sistemas para la gestión de la calidad se hallan desigualmente desarrollados en los tres países de referencia***

La gestión de la calidad no es solamente una declaración de buenas intenciones; para que funcione es preciso diseñar, establecer y utilizar sistemas específicos que ayuden a recoger información, gestionar los procesos operativos y garantizar que los resultados se aproximen a lo esperado.

Existen opiniones diferentes con respecto a qué medios y sistemas de calidad deben emplearse en el contexto universitario. En el capítulo 1 de este libro ya se describió la polémica, aún hoy vigente, entre el control de la calidad y la mejora de la calidad; discusión que está íntimamente relacionada con la tensión que se deriva de la aplicación de sistemas de control externo en un contexto en el que la mayor parte de los académicos sigue confiando en el principio de autonomía universitaria.

La Tabla 3 resume la valoración de los decanos y directores sobre el desarrollo relativo de los sistemas asociados a la calidad en sus centros y constituye una evidencia bastante sólida de que los países de referencia han escogido caminos diferentes en la implementación de la gestión de la calidad.

México vuelve a ser el caso más diferente de los tres. Las percepciones de los gestores universitarios mexicanos confirman que en México se ha optado por un modelo que prima la evaluación externa sobre el fomento de mecanismos endógenos para la mejora de la calidad en las instituciones universitarias. Se trata además, del único país de los tres en que la implantación de los sistemas externos de certificación supera en implantación a lo que tradicionalmente ha sido el mecanismo más extendido para el control de calidad de la enseñanza universitaria: la evaluación de la enseñanza mediante las opiniones de los estudiantes.

En España el desarrollo de mecanismos internos y externos parece mucho más equilibrado a la luz de las respuestas que han dado los decanos y directores. Es preciso tener en cuenta aquí que la encuesta se realizó coincidiendo con la puesta en marcha de un procedimiento de verificación de titulaciones al que desde hace dos años han tenido que someterse la totalidad de las instituciones universitarias españolas.

En la universidad argentina la puesta en marcha de este tipo de sistemas aún se encuentra en fase de proyecto y es difícil predecir si se optará por un sistema sesgado hacia la evaluación externa o por otro que fortalezca la libertad de los académicos y de los centros.

Tabla 3. Desarrollo de determinados sistemas en los centros universitarios de Argentina, España y México. Frecuencia relativa de respuestas «alto» y «muy alto»

Ítem	Argentina	España	México
Sistemas internos de garantía de la calidad			
Sistema de gestión por procesos	13%	21%	50%
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	29%	39%	49%
Sistema de garantía interna de la calidad	27%	41%	47%
<i>Promedio de los sistemas del grupo</i> Sistemas internos de garantía de la calidad	23%	34%	49%
Sistemas externos de acreditación			
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para el proceso de enseñanza aprendizaje	22%	32%	72%
Sistemas de certificación de calidad por organismos externos para los servicios	16%	36%	62%
<i>Promedio de los sistemas del grupo</i> Sistemas externos de acreditación	19%	34%	67%
Sistemas de información para la gestión de la calidad			
Sistemas de recogida de datos para el análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	9%	15%	26%
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de profesores	27%	25%	32%
Sistemas de recogida de datos para seguimiento de egresados	13%	24%	37%
Sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de alumnos	38%	57%	59%
<i>Promedio de los sistemas del grupo</i> Sistemas de información para la gestión de la calidad	22%	30%	39%

Fuente: CESPUALE

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios Oficiales (grado y máster). V. 01*. ANECA
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. En línea: <www.anui.es.mx/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>
- – – (2006). *Propuesta de Educación Superior 2006-2012*. Grupo de Trabajo CALIDAD EDUCATIVA. México: Julio.
- – – (2005). *Acciones de transformación de las Universidades Públicas Mexicanas*. México: ANUIES.
- Avdjieva, M. y Wilson, M. (2002). «Exploring the development of quality in higher education». *Managing Service Quality*. 12(6), 372-383.
- Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Mijangos J. J. y Olaskoaga, J. (2009). «Opinión sobre la calidad de la enseñanza universitaria de decanos y directores de centros universitarios de ciencias sociales y jurídicas. España». Jornadas sobre calidad universitaria - CESPUALE. Guadalajara, México, 30 de noviembre a 4 de diciembre de 2009.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. Conocimiento, la Educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrenetxea, M. (2005). *Modelos de calidad y evaluación de la educación superior en la Unión Europea*, Tesis Doctoral leída en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.

- Barrenetxea, M. y Curiel, C. (coords.) (2008). *Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior: Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barrenetxea Ayesta, M., Cardona Rodríguez, A., Mijangos del Campo, J. y Olaskoaga Larrauri, J. (2009). «Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de España». En Olaskoaga J. (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Edulp.
- Becher, T. (1999). «Quality in the professions». *Studies in Higher Education*, 24(2), 225-235.
- Biggs, J. (2001). «The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning». *Higher Education*, 41, 221-238.
- Blake, R. E. y Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid: Key Orientations for Achieving Production Through People*. Houston: Gulf Publishing.
- Cardona Rodríguez, A., Barrenetxea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J. y Olaskoaga Larrauri, J. (2009). «Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (10).
- Cheng, Y. C., y Tam, W. M. (1997). «Multi-models of Quality in Education». *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (2000). *Una Nueva Gestión Pública para América Latina*. Caracas: CLAD. En línea: <www.clad.org/documentos/declaraciones/una-nueva-gestion-publica-para-america-latina/view>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2007). Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior. En línea: <www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/3_Marco_general.pdf>
- Cooke, P. (2002). «Towards Regional Science Policy? The Rationale from Biosciences». *Rethinking Science Policy: Analytical Frameworks for Evidence-Based Policy Conference*. SPRU, Universidad de Sussex, March 21-23.

- Crebbin, W. (1997). «Defining Quality Teaching in Higher Education: an Australian perspective». *Teaching in Higher Education*, 2(1), 21-32.
- Crumbley, D. L. (1995). «The dysfunctional atmosphere of higher education: games professors play». *Accounting Perspectives*, 1(1), 27-33.
- Davies, J., Douglas, A., y Douglas, J. (2007). «The effect of academic culture on the implementation of the EFQM excellence model in UK universities». *Quality Assurance in Education*, 15(4), 382-401.
- Doherty, G. D. (2008). «On quality in education». *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265.
- Eagle, L. y Brennan, R. (2007). «Are students customers? TQM and marketing perspectives». *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.
- Elmuty, D., Kathawala, Y., y Manipallili, M. (1996). «Are total quality management programs worth the effort?». *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13(6), 29-42.
- Fernández Lamarra, N. (2006). «La educación y la universidad que necesitamos en América Latina: hacia nuevas políticas y nuevos modelos de gestión», XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Ciudad de Guatemala, 7 a 10 de noviembre de 2006.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2010). «La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. Análisis y propuestas para configurar la reforma universitaria necesaria para el siglo XXI». En Rosario, V., Marúm, E., y Alvarado M. (coords.). *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Frazer, M. (1992). «Quality assurance in higher education». En Craft, A. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of An International Conference, Hong Kong 1991*. Londres: The Falmer Press.
- Green, D. (1994). «What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice». En Green, D., *What is Quality in Higher Education. SRHE and Open* Buckingham: University Press.
- Harvey, L. (1994). «Quality Assurance in Higher Education in the UK: Current Situation and Issues», NZQA Conference Quality Assurance in Education and Training, Wellington, 10 al 12 de mayo 1994.

- Harvey, L. (1995). «Beyond TQM». *Quality in Higher Education*, 1(2): 123-46.
- Harvey, L. (1999): «Quality in higher education», Swedish Quality Conference, noviembre, Göteborg.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). «Defining quality». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34.
- Hoecht, A. (2006). «Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability». *Higher Education*, 51: 541-563
- Holzinger, K.; y Knill, Ch. (2005): «Causes and conditions of cross-national policy convergence». *Journal of European Public Policy*, 12(5): 775-796.
- Houston, D. (2008). «Rethinking quality and improvement in higher education». *Quality Assurance in Education*, 16(1): 61-79.
- Hughey, A. W. (1997). «What higher education can learn from business and industry?». *Industry and Higher Education*, 11(2): 73-8.
- Instituto Mexicano de Normalización y Certificación, A.C., (2000). Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos. Directrices para la aplicación de la norma NMX-CC-9001-2000 en educación, México, IMNC. En línea: <www.ran.gob.mx/ran/archivos/Programas_Sustantivos/calidad/ISO/>
- Intxaurburu, G. y Olaskoaga, J. (1999). «The evolving role of the university in the Basque Technology Policy: a systems of innovation analysis». *European Planning Studies*, 7(6): 759-774.
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá: Editorial Norma. Traducido de Ishikawa, K. (1985), *¿What is Total Quality Control? The Japanese Way*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ishikawa, K. (1994): *Introducción al control de calidad*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid. Traducido de Ishikawa, K. (1989), *Introduction to Quality Control*. 3A Corporation. Tokyo.
- Koch, J. V. (2003). «TQM: why is its impact in higher education so small?». *The TQM Magazine*, 15 (5): 325-333.
- Latapí Sarre, P. (1996). *Tiempo educativo mexicano*. México: UAGS-CESU-UNAM.
- – – (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. México: Universidad de Colima.
- Lewis, R. G. y Smith, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education*, St. Lucia Press, Delray Beach, (Florida). EE.UU.

- Lomas, L. (2002). «Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?». *Quality in Higher Education*, 8(1): 71-79.
- Lomas, L. (2004). «Embedding quality: the challenges for higher education». *Quality Assurance in Education*, 12(4): 157-165.
- Martín Arroyuelos, A. y Olaskoaga Larrauri, J. (2009). «¿Qué significa la calidad para el profesor universitario? Eficacia social del concepto de calidad en el colectivo de profesores de economía y empresa». Jornadas sobre calidad universitaria - CESPUALE. Bilbao, 30 de junio de 2009.
- Marúm Espinosa, E., Federico Curiel G., et al (2009). «Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de México». En: Olaskoaga, Jon (Coord.). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Edulp.
- Marúm Espinosa, E. y Víctor M. Rosario Muñoz (coords.) (2010). *Calidad Educativa, Concepto, Contexto y Percepción del Profesorado Mexicano. El caso del área Económico-Administrativa*. México: Universidad de Guadalajara.
- McKay, J. y Kember, D. (1999a). «Quality assurance systems and educational development: part 1 – the limitations of quality control». *Quality Assurance in Education*, 7(1): 25-29.
- – – (1999b). «Quality assurance systems and educational development: part 2 – The need for complementary staff development». *Quality Assurance in Education*, 7(3): 164-168.
- Medina Cuevas, Lourdes et.al. (2010). *El observatorio mexicana de la innovación en la educación superior. Una estrategia de conocimiento*. México: ANUIES.
- Neave, G. (1994). «The politics of quality: developments in higher education in Western Europe». *European Journal of Education*, 29(2): 115-34.
- OCDE (1989): *Universidad, Industria y Desarrollo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid: España.
- Olaskoaga, J. (coord.) (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Edulp.
- Olaskoaga, J. e Intxaurburu, G. (2000). «Iniciativas y experiencias europeas en la configuración de espacios regionales de colabora-

- ción universidad – empresa». *Revista de Estudios Regionales*, septiembre-diciembre: 209-226.
- Owlia, M. S. y Aspinwall, E. M. (1996). «Quality in higher education – a survey». *Total Quality Management*, 7(2): 161-171.
- Persoglia, L. López Armengol, M. A.; Zoloa, J. P (2009). «Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de Argentina», En J. Olaskoaga (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Edulp.
- Pounder, J. (1999). «Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept». *Quality Assurance in Education*, 7(3): 14-22.
- Reeves, C. A. y Bednar, D. A. (1994). «Defining Quality: alternatives and implications». *Academy of Management Review*, 19(3): 419-45.
- Rosario Muñoz, V. M. (2007). *La Gestión Directiva en la Universidad de Guadalajara*. México: Editorial Universitaria.
- Rosario Muñoz, V. y Alvarado Nando, M. (2010). «La autonomía universitaria: entre las prácticas de la gestión estratégica y la inmovilización de los académicos». En Rosario, E. Marúm, y M. Alvarado (coords.), *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. México: Editorial Universitaria.
- Rubio Oca, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Seldin, P. (1993). «The use and abuse of student ratings of professors». *The Chronicle of Higher Education*, 39(46): 75-82.
- Seymour, D. T. (1992). *On Q: Causing Quality in Higher Education*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. (2003). «Developing alternative perspectives for quality in higher education». *International Journal of Educational Management*, 17(3): 126-36.
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F. (2007). «A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education». *International Journal of Educational Management*, 21(3): 173-193.
- Taylor, T., Gough, J., Bundrock, V. y Winter, R. (1998). «A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities



- in Australian higher education, 1991-1996». *Studies in Higher Education*, 23(3): 255-68.
- Telford, R. y Masson, R. (2005). «The congruence of quality values in higher education». *Quality Assurance in Education*, 13(2): 107-119.
- Vazzana, G. S. y Winter, J. K. (1997). «Can TQM fill a gap in higher education?». *Journal of Education for Business*, 72 (5): 313-6.
- Vroeijenstijn, T. (1992). *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. Londres: Falmer Press.
- Wadley, D. (1988). «Estrategias de desarrollo regional». *Papeles de Economía Española*, 35: 96-114.
- Watty, K. (2005). «Quality in accounting education: what say the academics?». *Quality Assurance in Education*, 13(2): 120-131.
- Zamora Jiménez, M. E. R. (2007). *El Control Subjetivo del Proceso de Trabajo*. Universidad. Edición Electrónica Gratuita. Tesis Doctoral. En línea: <www.eumed.net/tesis/2007/merzr/>. Consultado 21 de abril de 2010.

ANEXO

Cuestionario empleado en el proyecto CESPUALE sobre la percepción de decanos y/o responsables de áreas de calidad en instituciones universitarias

PÁG. 1.- ENCUESTA A FACULTADES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El objetivo del estudio es conocer la percepción de los equipos directivos de facultades o instituciones que imparten enseñanza universitaria en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas sobre cuestiones relacionadas con la calidad de la docencia universitaria. Este trabajo se lleva a cabo en España, México y Argentina y se enmarca dentro del proyecto CESPUALE (Calidad en la Educación Superior: políticas de las universidades en América Latina y España), en el que participan la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España), la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y que cuenta con financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Agradecemos de antemano su colaboración.

Preg. 1.- Valore el efecto que cree que tienen sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria cada uno de los siguientes factores: (* Esta pregunta es obligatoria) (* Marque una sola opción por fila)

	Muy bajo/ Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Homologación de carreras (Espacios Supranacionales de Educación Superior)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de sistemas de acreditación de las carreras por organismos externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de alianzas con otras universidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación entre profesores de la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso del profesor con la institución universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivación del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Capacidad de comunicación del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigor en la selección del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigor en la selección del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acciones formativas orientadas al profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg. 2.- Valore el nivel de desarrollo de los siguientes factores en la facultad que usted dirige:

(* Esta pregunta es obligatoria) (* Marque una sola opción por fila)

	Muy bajo/ Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecimiento de alianzas con otras universidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación entre profesores de la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso del profesor con la institución universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivación del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de comunicación del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy bajo/ Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la innovación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigor en la selección del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rigor en la selección del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acciones formativas orientadas al profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo financiero de la universidad a las propuestas de innovación docente de la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicación interna eficaz de la universidad con la facultad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg. 3.- Valore el nivel de desarrollo de los siguientes sistemas en su facultad:

(* Esta pregunta es obligatoria) (* Marque una sola opción por fila)

	Muy bajo/ Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para seguimiento de egresados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de control interno de la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de gestión por procesos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de Certificación de Calidad por Organismos Externos para los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de Certificación de Calidad por Organismos Externos para el proceso de enseñanza aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Preg. 4.- Valore el nivel de impulso que se da desde los órganos de su universidad para introducir los siguientes sistemas en las facultades:
 (* Esta pregunta es obligatoria) (* Marque una sola opción por fila)

	Muy bajo/ Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para análisis de satisfacción de personal de administración y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de recolección de datos para seguimiento de egresados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de control interno de la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de calidad para la mejora de la docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de gestión por procesos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de Certificación de Calidad por Organismos Externos para los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistemas de Certificación de Calidad por Organismos Externos para el proceso de enseñanza aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg. 5.- Concepción de calidad: valore en qué grado se impulsa desde su institución cada una de las siguientes concepciones de calidad, y en qué grado cree que lo hace su universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria) (* Marque una sola opción por grupo)

	DESDE LA FACULTAD	DESDE LA UNIVERSIDAD
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto

La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo/Nulo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN:

Preg. 6.- Naturaleza de la gestión de la institución a la cual pertenece

- Pública
 Privada

Preg. 7.- Rama de la institución a la cual pertenece:

- Ciencias Económicas
 Ciencias Jurídicas
 Ciencias Sociales
 Ciencias de la Comunicación

Preg. 8.- La encuesta ha finalizado. Si quiere añadir cualquier comentario o sugerencia, hágalo en el recuadro. Muchas gracias por su colaboración.

AUTORES

MARTÍN ANÍBAL LÓPEZ ARMENGOL

Licenciado en Administración, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Marketing (Universidad Argentina de la Empresa) y magíster en Dirección de Empresas (UNLP). Profesor de Administración I y de Administración para la Comercialización I, Facultad de Ciencias Económicas (UNLP). Profesor colaborador en el departamento de Desarrollo Rural, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP) en el posgrado en Dirección y organización de Empresas. Es decano de la Facultad de Ciencias Económicas (UNLP) y fue vice-decano de la misma durante el período 2004- 2010. Participante en diversos proyectos de investigación y de la red internacional ECUALE en la que se enmarca el proyecto CESPUALE, centrado en el estudio y difusión de la calidad en la Educación Superior y las políticas asociadas a la misma de las universidades de América Latina y España.

MARTA BARANDIARAN GALDÓS

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesora de Economía Aplicada V (UPV/EHU) y en la diplomatura de Ciencias Empresariales y en el grado en Gestión de Negocios. Colaboradora habitual del Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU. Coordinadora de proyectos de innovación educativa sobre aprendizaje autónomo y sobre el desarrollo de una identidad profesional en alumnos de titulaciones del área de Administración de Empresas. Participante en diferentes proyectos internacionales en el área de la innovación en la educación superior. Líneas de investigación: calidad e innovación en la educación superior y educación para el desarrollo humano.

MIREN BARRENETXEA AYESTA

Doctora en Economía, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesora en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (UPV/EHU). Colaboradora habitual de la cátedra de Calidad de la UPV/EHU. Coordinadora de varios proyectos de investigación nacionales e internacionales en el área de mejora de la calidad e innovación en la educación superior, financiados por diversas entidades públicas y en los que participan universidades de América Latina y España. Autora de artículos y ponente en eventos nacionales e internacionales. Coordina la red de investigación ECUALE, que trabaja en la investigación y la difusión de la calidad y la innovación en la educación superior.

ANTONIO CARDONA RODRÍGUEZ

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor de Economía Financiera I (UPV/EHU) y en la diplomatura de Ciencias Empresariales y en el Programa de doctorado del departamento de Economía Financiera. Participante en diversos proyectos de investigación nacional e internacional en el área de la calidad e innovación en la educación superior, financiados por entidades públicas y con participación de universidades de América Latina. Autor de artículos y ponente en eventos nacionales e internacionales. Integrante de la red de investigación ECUALE, que trabaja en la investigación y la difusión de la calidad y la innovación en la educación superior.

MARÍA DE LA PAZ COLOMBO

Licenciada en Administración, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y maestranda en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (UNLP). Docente investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Administrativas, profesora de Administración II (Técnicas Administrativas y Gestión Organizacional), Facultad de Ciencias Económicas (UNLP) y secretaria técnica del doctorado en Ciencias de la Gestión. Participa de diversos proyectos de investigación y extensión orientados a las Organizaciones de la Sociedad Civil y

es integrante de la red internacional ECUALE en la cual se haya enmarcado el proyecto CESPUALE, que se encuentra centrado en el estudio y difusión de la calidad en la educación superior y las políticas asociadas a la misma de las universidades en América Latina y España.

FEDERICO CURIEL GUTIÉRREZ

Maestro en Análisis Económico Aplicado por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Economía del CUCEA, Universidad de Guadalajara (UdeG). Responsable del área de evaluación y desarrollo académico de la Coordinación de Estudios Incorporados (UdeG). Participante de varios proyectos de investigación internacionales en el área de las ciencias sociales en el marco del *International Social Survey Programme*. Líneas de investigación: calidad y evaluación en la educación superior.

ELIA MARÚM ESPINOSA

Doctora en Economía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Directora y profesora investigadora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), del Centro universitario de Ciencias Económico- Administrativas (CUCEA), Universidad de Guadalajara (UdeG). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora de la cátedra UNESCO «Género, Liderazgo y Equidad». Colabora en programas de maestría y doctorado de las áreas de Educación y de Economía, así como en proyectos de investigación institucionales, nacionales e internacionales, sobre calidad e innovación educativa.

JUAN JOSÉ MIJANGOS DEL CAMPO

Doctor en Economía, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor en la Escuela de Estudios Empresariales (UPV/EHU). Es director del Departamento de Economía Industrial (UPV/EHU). Se encuentra interesado en el análisis de la economía del sector público, en sus vertientes de ingreso y gasto público y ha estudiado el comportamiento del mercado de la vivienda. Ha

formado parte de proyectos de investigación ligados a la *Educación Emocional en la Universidad* y al *Papel del Liderazgo en el Modelo EFQM*. Participa en el proyecto CESPUALE centrado en el estudio y difusión de la calidad en la educación superior y las políticas asociadas a la misma de las universidades en América Latina y España.

JON OLASKOAGA LARRAURI

Doctor en Economía, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor en la Escuela de Estudios Empresariales (UPV/EHU). Se encuentra interesado en el diseño de políticas públicas, en especial de las políticas sociales, y ha trabajado como asesor en materia de cuentas satélite de sectores sociales. Ha diseñado el Sistema de Cuentas de la Educación (SCE), metodología con la que el Instituto Oficial de Estadística de la Comunidad Autónoma de Euskadi (España) elabora su Cuenta de la Educación. Participa en la red de investigación ECUALE, que trabaja en la investigación y la difusión de la calidad y la innovación en la educación superior.

RUTH PADILLA MUÑOZ

Maestra en Administración de instituciones Educativas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Es profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y en la maestría en Educación Ambiental. Sus líneas de investigación son la Formación Docente y la Gestión Institucional. Ha publicado artículos y libros sobre las competencias docentes en las tecnologías de la información y la comunicación y la evaluación de los programas de formación del profesorado. Es directora general de educación media superior.

LAURA PERSOGLIA

Licenciada en Economía Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Secretaria de Planeamiento y Control Institucional, Facultad de Ciencias Económicas (UNLP). Ha participado en grupos de investigación en el departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas (UNLP), en la evaluación de proyectos en el programa de Centros Regionales de Investigación del Consejo Nacional de Investigacio-

nes Científicas y técnicas. Ten la gestión de proyectos del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa y del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Participante del proyecto CESPUALE, centrado en el estudio y difusión de la calidad en la Educación Superior y las políticas asociadas a la misma de las universidades en América Latina y España.

MARÍA LUCILA ROBLES RAMOS

Maestra en Planeación de la Educación Superior, Universidad de Guadalajara (UdeG). Profesora investigadora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), del centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA/UdeG). Es perfil deseable PROMEP del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Pertenece al cuerpo académico Calidad e Innovación de la Educación Superior. Colabora en el programa de la licenciatura en Recursos Humanos en el área de Planeación, así como en proyectos de calidad institucional.

VÍCTOR M. ROSARIO MUÑOZ

Pedagogo y doctor en Educación Superior. Profesor con perfil PROMEP (2009-2012) y ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Integra el cuerpo académico Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCE/UdeG). Ha participado en el diseño del Diplomado sobre Formación de Directores de Educación Media Superior auspiciado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP y ANUIES (2009). Actualmente integra el equipo del proyecto internacional de investigación «Calidad en la Educación Superior: políticas de las universidades en América Latina y España». Es autor y coordinador de diversos libros sobre la temática.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de mayo de 2011

La problemática de la calidad en la educación superior es un tema que desde siempre ha ocupado la agenda de las principales universidades iberoamericanas, pero cuya discusión se ha intensificado a partir de los años noventa. En este contexto, la red ECUALE, formada en el año 2007 y compuesta por prestigiosos docentes investigadores de las Ciencias Económicas de Argentina, España y México, muestra su preocupación por la calidad de las instituciones universitarias, su interés científico por las circunstancias que la facilitan y los factores que la desarrollan, además de su pretensión de extender el debate a otros integrantes de la comunidad universitaria. En esta obra, se describen las opiniones de los gestores de facultades y centros de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales en los tres países citados, sobre la definición de calidad educativa en el nivel superior y sobre cuáles son los principales factores que la determinan, así como también sobre cuál es su evaluación del nivel de desarrollo de los sistemas ligados a la gestión de la calidad en las universidad públicas y privadas argentinas, mexicanas y españolas.



eman ta zabal zazu



UPV EHU

