

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton College of Education
Arizona State University

Volumen 17

Número 10

Mayo 15, 2009

ISSN 1068-2341

Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas

Antonio Cardona Rodríguez
Miren Barrenetxea Ayesta
Juan José Mijangos del Campo
Jon Olaskoaga Larrauri

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Bilbao, España

Citación: Cardona Rodríguez, A., Barrenetxea Ayesta, M., Mijangos del Campo, J., 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). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Resumen: En este artículo presentamos parte de los resultados de un sondeo realizado entre profesores universitarios españoles de las áreas de economía y empresa entre febrero y abril de 2008 sobre diversos aspectos ligados a la calidad de la educación superior. Se exponen fundamentos sobre la calidad en la educación superior y sobre los agentes que intervienen en ella. Se describe brevemente nuestro trabajo de investigación y se presenta un breve análisis de algunos de los resultados más relevantes en cuanto a la incidencia de diversos factores en la mejora de la calidad de la educación superior, y en cuanto a la opinión sobre diversas formas de entender esa calidad.

Palabras clave: calidad; educación superior; universidad.

Concept and Determinants of Quality in Higher Education. A Survey Conducted amongst Spanish University Lecturers.



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu.

Abstract: This article presents a portion of the results obtained through a survey and about different aspects related to quality in higher education conducted with University lecturers in Spain specialized in the areas of Economics and Business during the period February-April 2008. After providing a brief description of the main features of our research this article examines the ideas about quality in higher education as well as who are the agents involved in it. This article includes a brief analysis of some of the most relevant results about the impact of actions aimed at the improvement of quality of higher education, and it analyses the opinions about different ways to understand quality.

Keywords: higher education; quality; university.

Introducción¹

Desde la década de los ochenta se observa en las instituciones de educación superior un mayor interés por la calidad, los modelos para su desarrollo y garantía, y las herramientas que permiten ponerlos en marcha. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque obedece a otros factores y condicionantes, ha impulsado un ejercicio de introspección en las instituciones universitarias y, con ello, se ha convertido en un factor más de los que impulsan a la universidad en la senda de la calidad; sobre todo, aunque no exclusivamente, en la vertiente de la docencia universitaria. En este aspecto de la vida y la función de las instituciones de educación superior, los esfuerzos se han dirigido principalmente hacia la renovación de las metodologías educativas en lo que se suele referir como una sustitución de un “modelo centrado en la enseñanza” por otro “centrado en el aprendizaje y en el estudiante”. Este objetivo, que poco tiene que ver con los que en un primer momento alimentaron la creación del EEES, ha sido definitivamente sancionado, al menos en el contexto español, y se ha convertido en guía y criterio de buena parte de las reformas que se prevén: el EEES, se ha dicho expresamente, “puede considerarse una oportunidad magnífica para replantear la temática de las metodologías educativas en la universidad española” (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2006, p. 83).

De hecho, la de la necesidad de algún tipo de transformación y mejora de la enseñanza universitaria parece ser una idea bien arraigada en todos los colectivos que participan del ambiente universitario y aporta poca o ninguna controversia en el debate que se ha formulado sobre las bondades o la oportunidad del EEES.

De la búsqueda de la calidad de la enseñanza universitaria y la renovación de las metodologías, lo que suscita discrepancias, más que el objetivo en sí, es el modo en que se pretende conseguir y, en particular, la eficacia con que las instancias políticas y las propias universidades van a propiciar esa transformación. En este sentido, quienes han trabajado en este campo han advertido de que ninguna renovación puede tener éxito “si se plantea en contra” de profesores y estudiantes o si acaba suscitando el “rechazo” de alguno de estos dos colectivos (MEC, 2006, p. 84), o si no se establecen los medios que garanticen la “formación” y el “compromiso” de los profesores universitarios (MEC, 2006, p. 90).

En estas circunstancias, extraña la relativa ausencia de esfuerzos sistemáticos por conocer la percepción del profesorado sobre estas cuestiones. En este artículo presentamos los resultados de un sondeo de opinión entre el profesorado universitario español en las áreas de economía y empresa. La evidencia que hemos recabado arroja luz sobre dos cuestiones relacionadas: a) la del modo en que se entiende la calidad en el contexto de la enseñanza universitaria, lo cual

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto titulado “Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE)”, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), dentro del programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica (Proyecto: A/7448/07. BOE, 15 de enero de 2008). Los autores quisieran agradecer las aportaciones de tres evaluadores anónimos; bien entendido que la responsabilidad de los errores que pudieran encontrarse en el texto de este artículo corresponde exclusivamente a sus autores.

constituye a su vez un modo indirecto de valorar la eficacia con que en las instituciones universitarias se ha logrado que arraigue un compromiso con la calidad y la mejora de la enseñanza; y b) la de la percepción del profesorado sobre la trascendencia de las novedades propuestas en el EEES, que es valorada en el contexto más amplio de los factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria.

La Calidad en la Educación Superior

La comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno sobre el modo en que debe interpretarse la calidad en el contexto de las instituciones universitarias, ni tampoco sobre cómo ni para qué medirla en este ámbito. De ahí que un trabajo como el que aquí se presenta deba comenzar tratando al menos dos cuestiones básicas que habrán de configurar el marco en el que se va a desenvolver el resto de la investigación: la del concepto o los conceptos de calidad que se van a emplear, toda vez que existe una multiplicidad de nociones entre las cuales es preciso efectuar una elección, y la de los agentes que se considera que intervienen en la mejora de la calidad docente de las instituciones de enseñanza superior.

Las primeras dudas se hallan en cómo definir cuál es el producto de la educación superior o si hay manera de aplicarle algún sistema de medida (Barrenetxea, 2005). Se han ensayado diversos modos de resolver este problema pero ninguno ha resultado plenamente satisfactorio. Si en algo existe un acuerdo unánime con respecto a la calidad en el ámbito de la enseñanza es en que su definición y medición resultan particularmente complejas.

En la década de los noventa, Harvey y Green plantearon cinco enfoques de la calidad en la educación superior (Green, 1994; Harvey & Green, 1993; Harvey, 1994; 1999): la calidad como condición excepcional, la calidad como perfección o consistencia, la calidad como adecuación a una finalidad, la calidad como valor por dinero y la calidad como transformación.

La definición de la calidad como condición excepcional admite tres variaciones; 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 carecen. Las universidades excelentes encarnan la calidad y la excelencia y, por tanto, no tienen necesidad de demostrarla. No son necesarias agencias que aseguren la calidad. Oxford y Cambridge constituyen buenos ejemplos.

La segunda variación 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 orientación sí identifica 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, etc.

La tercera variación sería una noción más débil de la calidad excepcional, que consiste en el cumplimiento de unos estándares mínimos contruidos 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 pueden ser establecidos por una agencia externa. De acuerdo con este planteamiento la calidad mejora en la medida en que se elevan los estándares. Esta visión de la calidad supone implícitamente que los estándares son objetivos; pero no requiere que se formulen como normas universales y, por tanto, se admite que cada institución establezca los que más le convengan.

La noción de calidad como perfección o consistencia está asociada al objetivo de cero defectos y con hacer las cosas bien la primera vez. 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 nodulos 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. Si todos y cada uno de los nódulos garantizan la calidad de su proceso “en origen”, la inspección final resulta innecesaria.

La concepción de la calidad como adecuación a una finalidad sugiere que la calidad sólo 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 éste 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.

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 estudio, 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. Habitualmente se interpreta que es el cliente el que debe esclarecer este extremo. Sin embargo en el caso de la educación superior surgen varios problemas: en primer lugar, no es fácil decidir quiénes son los clientes; si lo son los estudiantes, los empleadores de los egresados, o el propio personal académico. En segundo lugar, si el papel de cliente se otorga a los estudiantes, nos encontramos con la extraña circunstancia de que en la enseñanza tanto productores como clientes toman parte en el proceso productivo. En tercer lugar, el cliente no siempre es capaz de indicar cuáles son los propósitos del producto.

La segunda variante de la calidad como adecuación a una finalidad 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 claramente un plan estratégico en el que se establezca claramente 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 éste es el papel del aseguramiento de la calidad. El supuesto implícito en el desarrollo del aseguramiento de la calidad es que si los mecanismos existen, la calidad puede ser asegurada.

El enfoque de la calidad como valor por dinero reinterpreta la calidad en los mismos términos en los que se evalúa el rendimiento de una inversión. Si el mismo producto no se puede obtener a un coste más bajo, o si un producto mejor no se puede obtener al mismo coste, entonces el cliente tiene un producto o servicio de calidad. En la base de este enfoque descansa la noción de rendición de cuentas; se espera que los servicios públicos rindan cuentas y que demuestren que han seguido un criterio de eficiencia en sus actividades. Los gobiernos desean aumentar los servicios de educación superior sin incrementar los fondos que dedican a su funcionamiento. Cuando se pone en práctica este enfoque los indicadores de realización se convierten en las medidas habituales de la calidad, de manera que la provisión de más fondos por parte de las instancias gubernamentales se vincula a la satisfacción de los indicadores de cumplimiento por parte de las instituciones educativas, lo que se convierte en un mecanismo de control por parte de los gobiernos.

Finalmente, la visión de la calidad como transformación 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: le transforma. Desde este punto de vista, la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del estudiante y, por otro, 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 oculta 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, etc.

La anterior relación ofrece una idea adecuada de la considerable diversidad y complejidad que presentan las nociones y los enfoques de calidad. Por simple sentido práctico, debería renunciarse a emplear un único concepto de calidad, sobre todo en el ámbito de la enseñanza universitaria en el que todos los enfoques descritos presentan problemas e inconvenientes. Más interesante se antoja trabajar con una noción de calidad que reúna elementos de un rango amplio dentro de las nociones de calidad existentes. O dicho en otras palabras, por razones prácticas es preferible hablar de calidades que hacerlo de calidad. Sólo así cabe atender adecuadamente las sensibilidades de los distintos grupos que desde dentro y fuera de las instituciones universitarias están interesados en mejorar su funcionamiento y garantizar que sigan contribuyendo a la sociedad como lo han hecho hasta ahora.

Lo anterior no impide que los autores de este trabajo se decanten por una noción específica de entre las propuestas. De hecho, como docentes universitarios estamos más próximos a la idea de que en la enseñanza universitaria el objetivo último y el mejor criterio de calidad reside en que el estudiante obtenga las capacidades que le permitirán avanzar, en el futuro, avanzar en su propia transformación, asumiendo con ello un compromiso con la sociedad. No es que los autores reneguemos del resto de las definiciones de calidad, se trata sólo de que las entendemos como herramientas que en un momento dado pueden servir a una institución como guía y medio para avanzar hacia los que deben ser sus objetivos últimos: es importante cumplir y mejorar unos estándares si han sido previamente consensuados o se tiene claro el “para qué”; también lo es satisfacer las expectativas de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no sólo pensando en el corto plazo y sin una rebaja de las expectativas; no menos importante es la identificación del personal con el cumplimiento de la misión y objetivos de la institución al menor coste posible. Pero todas esas concepciones corren el peligro de resumirse únicamente en más burocracia y papeleo si no se tiene una visión más integradora.

En España, durante los últimos cinco años, hemos asistido a un proceso de dilución del debate teórico sobre la noción de calidad; cuando los gestores universitarios se preocupan de la calidad en la universidad corren el riesgo de perder de vista el sentido último, la razón de ser de la institución que gobiernan. En las instancias que establecen las políticas educativas la garantía de la calidad parece haberse orientado más hacia el desarrollo de herramientas por parte de las agencias nacionales y autonómicas de evaluación y acreditación (para evaluar la calidad de títulos, instituciones, y profesorado), que a garantizar la formación de buenos profesionales y ciudadanos. En el caso español, esas herramientas pretenden en más de una ocasión medir la calidad sin haber definido previamente y con precisión su significado (Cardona & Barrenetxea, 2003; de la Orden et al., 2007; Michavila & Zamorano, 2008). Eso ha supuesto que las instituciones y centros universitarios se vean inmersos en procesos de rendición de cuentas, y que el profesorado, que es uno de los agentes clave para mejorar la docencia, se vea envuelto en una gran cantidad de papeleo y justificaciones sin tiempo para reflexionar, y sin que las instituciones hayan acudido a él para conocer su opinión sobre los factores que consideran determinantes para colaborar en el proceso de mejora del aprendizaje de sus estudiantes.

El Papel de los Agentes, las Instituciones y los Espacios Supranacionales de Educación Superior en la Calidad de la Enseñanza Universitaria

En la calidad de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos elementos protagonistas sin los cuales el propio proceso carecería de sentido: los estudiantes y los profesores. No obstante, cualquiera que haya trabajado en el sector educativo sabe que la relación entre los agentes se produce en un contexto institucional que influye en el resultado del proceso. De cara a la investigación que se propone en este estudio, ese contexto institucional se

ha dividido en dos ámbitos distintos aunque interdependientes: el de la propia institución universitaria y el de los Espacios Supranacionales de Educación Superior.

La educación es una de esas extrañas actividades en las que la prestación del servicio entraña necesariamente la participación del destinatario del servicio, es decir el propio estudiante. La capacitación, la actitud y las circunstancias que rodean al estudiante se convierten así en factores de primera magnitud en la determinación de los resultados del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, puede existir una importante diferencia entre lo que el alumno quiere en un momento determinado y lo que necesita a largo plazo; en este sentido, la educación es un servicio muy distinto a otros en los que el productor se establece como objetivo dar satisfacción a una necesidad o un deseo actuales por parte del cliente. Esta cuestión afecta directamente a aspectos como la motivación y la actitud de los estudiantes, e indirectamente a los resultados del aprendizaje, y si el alumno carece de afán por aprender, el proveedor no puede garantizar ningún resultado de su esfuerzo.

El profesor es el segundo agente que interviene en el proceso educativo. De él se espera que trabaje con sus alumnos, codo con codo, formando parte de un mismo equipo de proyecto. Sin embargo, el docente tampoco puede olvidar otros papeles que tiene atribuidos como parte del equipo docente y representante de la institución ante sus alumnos.

Las líneas básicas del Espacio Europeo de Educación Superior en relación con el ejercicio de la docencia establecen que el objetivo fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de competencias del alumnado y la orientación del mismo hacia la innovación y la creatividad. Partiendo de esas líneas, se concluye la necesidad de adaptar la metodología que el profesor plantea en el aula de tal modo que se produzca un traslado eficaz de la responsabilidad del aprendizaje al alumno. En tal caso, quedaría en manos del profesor el papel de dinamizador del proceso de aprendizaje. Para ello es preciso que el profesor conozca y despliegue nuevos roles distintos de los tradicionales en el aula, por ejemplo el de liderazgo directivo, transaccional, transformacional, compartido, etc., lo que le obligará a desarrollar nuevas competencias en éste ámbito y también en el de la negociación de los conflictos (Cátedra de Calidad de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), 2007; Villa, 2008). El papel del profesor es, en efecto, clave tanto en el aula como fuera de ella, pero todavía no se tiene claro cómo medir la calidad de un profesor universitario.

Tanto los alumnos como los profesores desarrollan su actividad en instituciones universitarias, cuyas características, a priori, también deben influir en los resultados del proceso educativo. En diversas ocasiones se ha subrayado que, debido a su particular configuración organizativa, las instituciones universitarias tienen más dificultades que otras para adoptar los modelos de gestión y el tipo de cultura que requiere el objetivo de la calidad.

Por ejemplo, en la literatura sobre la calidad en las organizaciones se ha defendido que la presencia de un liderazgo fuerte actúa como requisito para alcanzar la calidad. Pues bien, la educación superior es un tipo de organización profesional y no jerárquica en el que es difícil que se produzca un liderazgo sólido por parte de la dirección. Muse y Burkhalter (1998) afirman, no obstante, que es posible ejercer el liderazgo siempre que la cima de la organización acepte un cambio en su papel y proporcione un sentido de identidad común encabezando un objetivo compartido. Para conseguirlo la dirección debería impulsar la transparencia, la comunicación y el debate orientado a la mejora, el compromiso y la implicación personal.

En otras ocasiones se ha afirmado que el principal obstáculo organizativo para la aplicación de los principios de la calidad en las instituciones universitarias reside en la ausencia, en éstas, de objetivos definidos explícitamente, con lo que resulta imposible verificar la cobertura de los mismos.

Igualmente, las barreras entre departamentos, la inexistencia de una masa crítica de personas que conozcan y compartan un entendimiento común de los principios de la calidad, y la falta de compromiso entre el personal representan serias dificultades para la puesta en marcha de una organización comprometida con la calidad.

Requisito básico para la aceptación de los objetivos y principios que postulan los modelos de calidad actuales, es que en las instituciones universitarias se produzca un cambio de cultura. Nada se conseguirá si no se cuenta con la responsabilidad personal y el compromiso de los profesionales de la educación y sus gestores. Pero, por otro lado, en su condición funcional el personal de las universidades se muestra reticente al cambio. El único modo en que el equipo directivo puede tratar de transformar esa cultura es mediante el ejemplo, el fomento de la participación de todo el personal, y el reconocimiento del trabajo bien hecho y las aportaciones de los miembros de la organización. Es necesario conseguir que las personas, trabajando con autonomía, se encuentren satisfechas haciendo bien -y cada vez mejor- lo que tienen que hacer. Y al tratarse de personas, en todo momento se han de tener en cuenta los intangibles: el buen ambiente en las relaciones personales, la práctica del reconocimiento, las actitudes personales, etc. (Cátedra de Calidad de la UPV/EHU, 2005).

Finalmente, tal como se indicó al inicio, las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un proceso de construcción de Espacios Supranacionales de Educación Superior, en particular, en Europa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se inicia el 19 de junio de 1999, fecha en la que los ministros de educación de 29 países europeos firman la Declaración de Bolonia. El objetivo general que se pretende en este proceso es la construcción del EEES para 2010, y sus metas concretas son: potenciar la competitividad de dicho espacio, para atraer estudiantes, profesores e investigadores europeos y de otros países; potenciar la movilidad de estudiantes, y aumentar la empleabilidad de los egresados.

Los ministros de educación se han comprometido a conseguir estos objetivos dentro del contexto de sus competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria. Para ello se han puesto en marcha un serie de acciones: adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales; establecimiento de un sistema de transferencia de créditos ECTS (European Credits Transfer System); promoción de la movilidad y promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad

Este proceso tiene el horizonte del 2010 para su consolidación definitiva. El Espacio Europeo de Educación Superior no tiene como objetivo armonizar los sistemas de Educación Superior sino aumentar la compatibilidad y la comparabilidad entre ellos, respetando su diversidad.

Descripción de la Investigación

En un momento como el actual en el que las universidades se ven inmersas en un proceso de adaptación, tanto de las titulaciones (nuevas titulaciones, adaptación de las titulaciones a la adquisición de competencias y a algún sistema de transferencia de créditos) como de los métodos de enseñanza-aprendizaje, el profesor y los distintos órganos de las instituciones se ven en la necesidad de reflexionar sobre los cambios que se requieren y el efecto de los mismos sobre la calidad universitaria.

Con esta finalidad equipos de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España) y de la Universidad de Guadalajara (México) pusieron en marcha la red Estudios sobre Calidad en las Universidades Mexicanas y Españolas (ECUME), que fue posteriormente ampliada con la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad de Santiago de Chile en la red Estudios sobre Calidad en Universidades de América Latina y España (ECUALE). Para satisfacer uno de los objetivos de ECUALE se inició el proyecto EPPU (Estudio sobre la Percepción del Profesorado Universitario), cuyo propósito específico es conocer la percepción que el profesorado universitario de las áreas de Economía y Empresa tiene sobre ciertos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza en las instituciones de educación superior.

El trabajo de investigación previsto en el proyecto EPPU recoge la opinión de los profesores de a pie, que son los agentes en los que descansa la puesta en marcha de las políticas universitarias orientadas a mejorar la docencia universitaria. Este tipo de estudios escasea en la literatura a pesar de su valor y su potencial para capturar el estado de opinión del profesorado universitario, así como para detectar aspectos de las políticas universitarias susceptibles de mejora.

En definitiva, el proyecto se interesa principalmente por la perspectiva del profesorado, considerando que constituye un ingrediente fundamental, junto con los alumnos, para lograr el éxito en la implantación de las políticas universitarias relacionadas con la calidad docente.

Para conocer la opinión del profesorado, el proyecto plantea el empleo de una fuente de información básica: los propios profesores de la universidad. Para ello se ha diseñado una encuesta. Ante la inexistencia de trabajos similares el equipo de investigación se vio obligado a diseñar un cuestionario *ex novo*. La tarea, más que compleja, resultó delicada, pues los autores teníamos la convicción de que una redacción inadecuada de las preguntas daría lugar a importantes sesgos en la respuesta y, más aún, que los resultados serían del todo irrelevantes si el listado de factores ligados a priori con la calidad de la enseñanza universitaria resultaba insuficiente o el encuestado no encontraba en él los más relevantes.

Como punto de partida se han planteado hipótesis sobre los factores que afectan a la calidad y las relaciones causales entre esos factores y la mejora de la calidad. Se entiende que la calidad de la enseñanza universitaria es una función de la aptitud del profesor, las políticas diseñadas por las propias instituciones universitarias, las características del alumnado, el impacto de las decisiones adoptadas en el marco de los espacios supranacionales de educación superior y toda una serie de variables independientes.

Partiendo de esas hipótesis los objetivos del estudio se han definido del siguiente modo: (a) Identificar el nivel de conocimiento del profesorado de las áreas de Economía y Empresa sobre las innovaciones didácticas derivadas de los planteamientos de la creación de espacios supranacionales de educación superior, (b) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre el efecto que tienen en la calidad docente las innovaciones didácticas derivadas de los planteamientos de la creación de espacios supranacionales de educación superior, (c) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre el efecto que tienen en la calidad docente las características del profesorado, (d) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre la cultura institucional de su propia universidad, (e) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre el efecto que tienen en la calidad docente la organización y las políticas de la institución en la que los profesores desarrollan su labor docente, (f) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre la situación del alumnado en aspectos ligados a la calidad de la enseñanza universitaria, (g) identificar la percepción del colectivo estudiado sobre el efecto que tienen en la calidad docente las características de los alumnos que llega a las universidades, (h) identificar la existencia de una concepción de la calidad entre el colectivo de profesores y si ésta coincide con la que perciben en la institución, (i) proporcionar un conjunto de medidas que permitan mejorar la calidad docente y (j) impulsar la reflexión entre el profesorado sobre las cuestiones planteadas.

Una vez fijados los objetivos iniciales, el siguiente paso es seleccionar las variables objeto de nuestro estudio de las que se desea obtener información. Sobre la base de la experiencia docente e investigadora de sus miembros, y una vez revisada la bibliografía existente, el equipo encargado de proyecto ha agrupado las variables seleccionadas en cinco grandes bloques: (a) Novedades asociadas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, (b) Aspectos ligados a la organización de la universidad y políticas aplicadas por ella, (c) Profesorado, (d) Alumnado y (e) Concepto de calidad

En los espacios supranacionales de educación superior se establecen una serie de normas que los ministros de educación superior de cada uno de los países se comprometen a introducir en los sistemas educativos de sus respectivos países, desde los ámbitos políticos y administrativos de la gestión educativa a nivel nacional. Dichas normas afectan al funcionamiento de las

universidades y al trabajo de profesores y alumnos influyendo en los resultados de la enseñanza universitaria. Por otro lado, estos espacios ofrecen un marco de relaciones entre universidades, profesores y alumnos, de tal forma que se puedan formar redes entre universidades.

En cualquier caso, las transformaciones que tengan lugar en virtud de la construcción de estos espacios supranacionales dependerán de la voluntad y el compromiso de los profesores, de ahí que sea imposible analizar adecuadamente la calidad del proceso de enseñanza sin tomar en consideración toda una serie de aspectos vinculados a la preparación y actitudes del profesorado, así como a la organización de su trabajo.

También deben incluirse en cualquier análisis de esta naturaleza los factores ligados a la estructura y las políticas de la institución universitaria, que constituye el contexto amplio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un cuarto bloque se recogen aspectos relacionados con el alumnado, ya que no es posible poner en marcha ninguna innovación educativa sin tener en cuenta las aptitudes o el compromiso del alumnado.

A esos cuatro bloques iniciales se ha añadido un quinto sobre la concepción de la calidad, ya que dependiendo de ésta, las valoraciones de cada una de las cuestiones planteadas pueden ser muy distintas. También interesa conocer si la manera de comprender la calidad por parte del profesorado es similar al modo en que ésta se articula por parte de las instituciones universitarias.

La herramienta que hemos utilizado para recoger la información no pretende validar un modelo teórico concreto de calidad, sino algunos aspectos que consideramos relevantes de tres modelos que, en algunos casos de manera complementaria, y en otros de manera totalmente independiente, conviven o han convivido en las universidades españolas: a) los modelos de evaluación institucional y del profesorado, b) el criterio referido a personas del modelo creado por la European Foundation of Quality Management (EFQM), y c) las políticas institucionales impulsadas desde las propias universidades en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Elaboración del Cuestionario

Partiendo de los bloques definidos, se ha procedido a diseñar un cuestionario que resulte funcional desde el punto de vista de dichos objetivos, al tiempo que motivador para los profesores, poniendo especial atención en que el cuestionario pueda cumplimentarse en un espacio de tiempo relativamente breve. En la elaboración del cuestionario han colaborado los equipos de las distintas universidades y se ha contado, además, con las aportaciones de un panel de expertos.

Sobre cada uno de los ítems que aparecen en la encuesta se solicita una valoración del conocimiento, la presencia o la influencia de éstos (ver tabla 1). Tras ser analizados los factores por un panel de expertos y debatido en distintas reuniones con profesores de España y América Latina, se llegó a un cuestionario consensuado, que con leves variaciones se utilizaría en cuatro países: España, Argentina, Chile y México.

Tabla 1

Valoración solicitada en cada bloque

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

En la tabla 2 se pueden ver los ítems que componían los cuatro primeros bloques del cuestionario. Una descripción más completa del proceso de elaboración del cuestionario puede verse en Barrenetxea et al. (2008).

Tabla 2
Ítems del cuestionario distribuidos por bloques

Espacios supranacionales de educación superior	Profesorado	Institución universitaria	Alumnado
<p>Espacio Europeo de Educación Superior</p> <p>Adaptación de asignaturas a sistemas de créditos homogéneos en los espacios comunes de educación superior (ECTS)</p> <p>Evaluación por competencias</p> <p>Diseño y seguimiento de actividades de autoaprendizaje para el alumno</p> <p>Uso de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia</p> <p>Alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio</p> <p>Conexión con procesos formativos preuniversitarios</p>	<p>Coordinación entre profesores de la misma asignatura</p> <p>Coordinación entre profesores de diferentes asignaturas de la misma titulación</p> <p>Libertad de cátedra</p> <p>Identificación del profesor con la institución (centro, campus, unidad, departamento, universidad, etc.)</p> <p>Motivación del profesorado</p> <p>Existencia de un código de ética profesional docente</p> <p>Capacidad de comunicación del profesor</p> <p>Conocimiento y aplicación de los distintos tipos de liderazgo</p> <p>Conocimientos del profesor sobre las materias a su cargo</p> <p>Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor</p> <p>Compromiso del profesor con la institución</p> <p>Conocimiento de la situación particular de los alumnos (familia, trabajo, situación económica...)</p> <p>Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la mejora docente</p> <p>Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización</p> <p>Posibilidad de que el alumno elija profesor</p> <p>Formación pedagógica formal del profesor</p> <p>Capacidad del profesor para la gestión de alianzas y trabajo en grupos de otras instituciones</p>	<p>Comunicación interna eficaz de los aspectos relacionados con la calidad docente</p> <p>Receptividad a las propuestas de innovación docente del profesorado</p> <p>Apoyo financiero para actividades de innovación docente</p> <p>Fomento de la investigación de la práctica docente</p> <p>Publicidad de las experiencias innovadoras exitosas</p> <p>Acciones formativas orientadas al profesorado</p> <p>Incentivos económicos para el profesorado</p> <p>Servicios de apoyo a la docencia</p> <p>Existencia de una política editorial promotora del trabajo académico</p> <p>Existencia de una política informática de apoyo a la labor académica</p> <p>Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario</p> <p>Agilidad y transparencia de los procesos administrativos</p> <p>Fomento de la investigación no relacionada directamente con la docencia</p> <p>Rigor en la selección del alumnado</p> <p>Rigor en la selección del profesorado</p>	<p>Vocación por los estudios seleccionados</p> <p>Conocimientos generales al ingresar a la universidad</p> <p>Preparación para el trabajo en equipo a su ingreso en la universidad</p> <p>Capacidad para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad</p> <p>Conocimientos de economía a su ingreso en la universidad</p> <p>Conocimientos de matemáticas a su ingreso en la universidad</p> <p>Actitud hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad</p> <p>Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario</p> <p>Participación activa del alumno en las clases presenciales en el período universitario</p> <p>Uso de las tutorías por parte del alumno</p> <p>Actitud del alumno hacia la innovación docente</p> <p>Capacidad del alumno para el diseño de su trayectoria formativa</p>

Además, en un quinto bloque se solicitaba a los encuestados que valoraran distintas concepciones de calidad, más concretamente se les pedía su grado de identificación con esos conceptos y el que creían que tenía la universidad a la que pertenecían (Tabla 3).

Tabla 3

Concepciones de la calidad sobre las que se pregunta a los encuestados

CONCEPCIONES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo

Muestra

En España la muestra se construyó a partir de una población formada por los profesores de las universidades presenciales con más de 20.000 alumnos matriculados que trabajasen en las áreas de economía y empresa² y con docencia en Licenciaturas de Economía, Administración y Dirección de Empresas o en Diplomaturas de Ciencias Empresariales. La base de muestreo se obtuvo por compilación de la información disponible en las páginas *web* de las universidades seleccionadas.

La muestra se eligió por muestreo aleatorio simple, calculándose su tamaño para que garantizara un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 5 %. Con estos parámetros, el tamaño muestral debía ser de 359 profesores, siempre suponiendo el máximo grado de dispersión de la variable en la población. No obstante, y ante la expectativa de un volumen elevado de no respuesta, se optó por duplicar el tamaño de la muestra, hasta los 718 profesores.

El cuestionario se pasó *on line* mediante un correo electrónico en el que se ofrecía una explicación de la finalidad del proyecto y se añadía un enlace a la página web en la que deberían rellenar el cuestionario; éste estuvo activo entre febrero y abril de 2008. Finalmente, se obtuvieron 208 respuestas válidas, con lo cual el error máximo que cabría considerar a partir de las mismas para un nivel de confianza del 95%, sería del 6,66%, aunque hay que precisar que se trata de un error máximo que sólo se alcanzaría en el caso de que la varianza de la variable en cuestión fuera máxima.

La tabla 4 debe servir para ofrecer una idea de la composición de la muestra de cuestionarios contestados desde el punto de vista de las variables de identificación empleadas.

² En España las áreas de conocimiento fueron: *Comercialización e Investigación de Mercados, Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad, Fundamentos del Análisis Económico y Organización de Empresas.*

Tabla 4

Composición de la muestra de cuestionarios contestados. Fuente: Proyecto ECUALE.

	Hombre	Mujer	Total	Porcentaje
Total	109	95	204	
Nivel académico				
Doctor	88	74	162	82%
Licenciado	17	19	36	18%
Estabilidad en el puesto de trabajo				
Permanente	91	80	171	84%
Temporal	18	15	33	16%
Dedicación				
Completa	94	89	183	90%
Parcial	15	6	21	10%
Edad				
40 años o menos	35	46	81	40%
Entre 41 y 50 años	48	39	87	43%
51 años o más	26	10	36	18%
Área de conocimiento				
Comercialización e investigación de mercados	9	9	18	9%
Economía aplicada	42	30	72	35%
Economía financiera y contabilidad	22	17	39	19%
Fundamentos del análisis económico	19	14	33	16%
Organización de empresas	14	20	34	17%
Otras	3	5	8	4%

Análisis de los Resultados de la Encuesta

En este trabajo se presentan resultados de la encuesta realizada en España en lo relativo a la incidencia de diversos factores determinantes de la calidad de la docencia universitaria. En el cuestionario empleado para esta encuesta, todas las preguntas, salvo las de identificación, se formulan en forma de escalas, es decir, se solicita al encuestado que se posiciona en algunas de las categorías siguientes: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto.

El análisis que sigue explota esa información de dos maneras distintas aunque perfectamente compatibles. La primera opción consiste en dotar de carácter cuantitativo a las variables consideradas, asignando puntuaciones de 1, 2, 3, 4 y 5 a las categorías muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto respectivamente. Por muchas objeciones que quieran hacerse a esta conversión, lo cierto es que si a los encuestados se les hubiera dado la opción de dar puntuaciones, éstas serían las que habrían otorgado. Realizada la conversión de las categorías a valores numéricos pueden obtenerse puntuaciones medias que permiten efectuar comparaciones entre, por ejemplo, la influencia atribuida por los profesores a dos factores distintos. El segundo modo en que se va a realizar el análisis consiste en emplear como indicador la frecuencia relativa de las respuestas alto y muy alto.

Lo cierto es que estas dos formas de emplear los datos reunidos en la encuesta no sólo son compatibles, sino que, en este caso, ofrecen resultados muy similares: la figura 1 ofrece un testimonio definitivo sobre la fuerte correlación (el coeficiente de correlación alcanza un valor de 0,98) entre ambos indicadores.

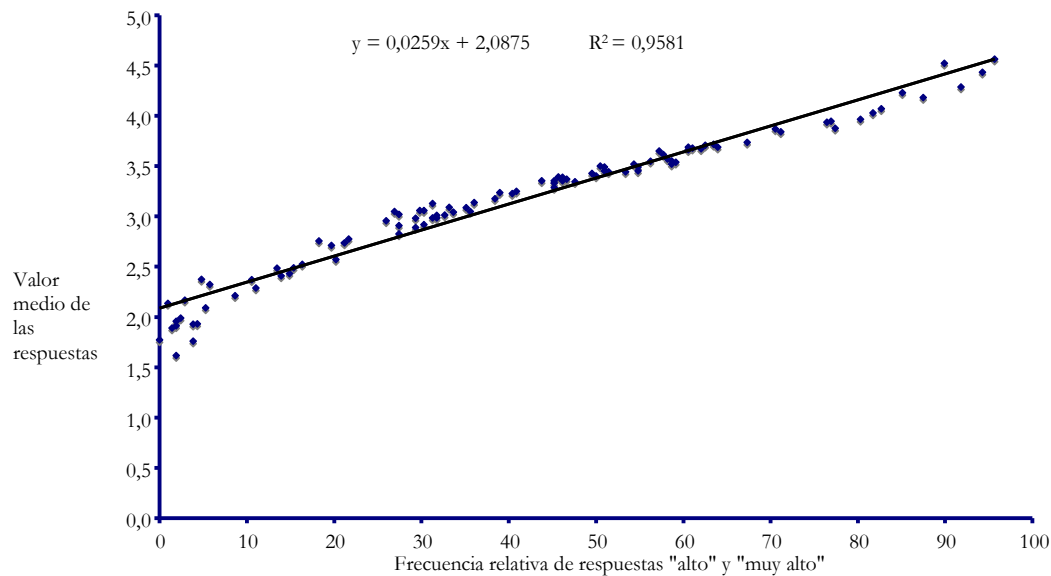


Figura 1. Relación entre las medidas empleadas. Fuente: Proyecto ECUALE.

La Idea de Calidad de la Enseñanza entre el Profesorado

La concepción de la calidad que mantiene el colectivo de docentes encuestado (ver Figura 2) se encuentra íntimamente relacionada con la satisfacción de las expectativas de los agentes involucrados y con el logro en el alumno de las capacidades que le permitan desarrollarse como persona. En el otro extremo, menos de un 25% de los profesores consultados encuentra una relación fuerte entre su idea de la calidad de la enseñanza universitaria y la consecución de la eficiencia. Los profesores tampoco identifican mayoritariamente la calidad con el cumplimiento de la misión de la organización, o con la mejora de estándares establecidos.

Cuestión muy diferente es la de cómo interpretan los docentes que su universidad entiende la calidad (ver figura 2). De acuerdo con sus respuestas, se diría que los profesores observan que la institución universitaria en la que trabajan defiende una idea de la calidad ajena a la suya propia. Obsérvese en el gráfico que los tres aspectos con los que menos profesores identifican la calidad universitaria son precisamente aquellos que, según más profesores, representan la forma en que sus universidades interpretan dicha calidad. Supuesto que las atribuciones de los profesores con respecto a la institución universitaria en la que trabajan se ha construido sobre la observación de las acciones y políticas de los órganos rectores de cada universidad, se concluye que los profesores universitarios entienden que dichas políticas no actúan conforme a su idea de lo que es la calidad universitaria. Es decir, los profesores perciben que dichas políticas se orientan más a garantizar la eficiencia en la utilización de recursos o a cumplir los objetivos y estándares que a las cuestiones que realmente les preocupan, como satisfacer las expectativas que la sociedad en su conjunto tiene puestas en la universidad y formar estudiantes capaces de mejorar como individuos y contribuir a la mejora de la sociedad en la que viven, o dicho de otro modo, formar buenos ciudadanos.

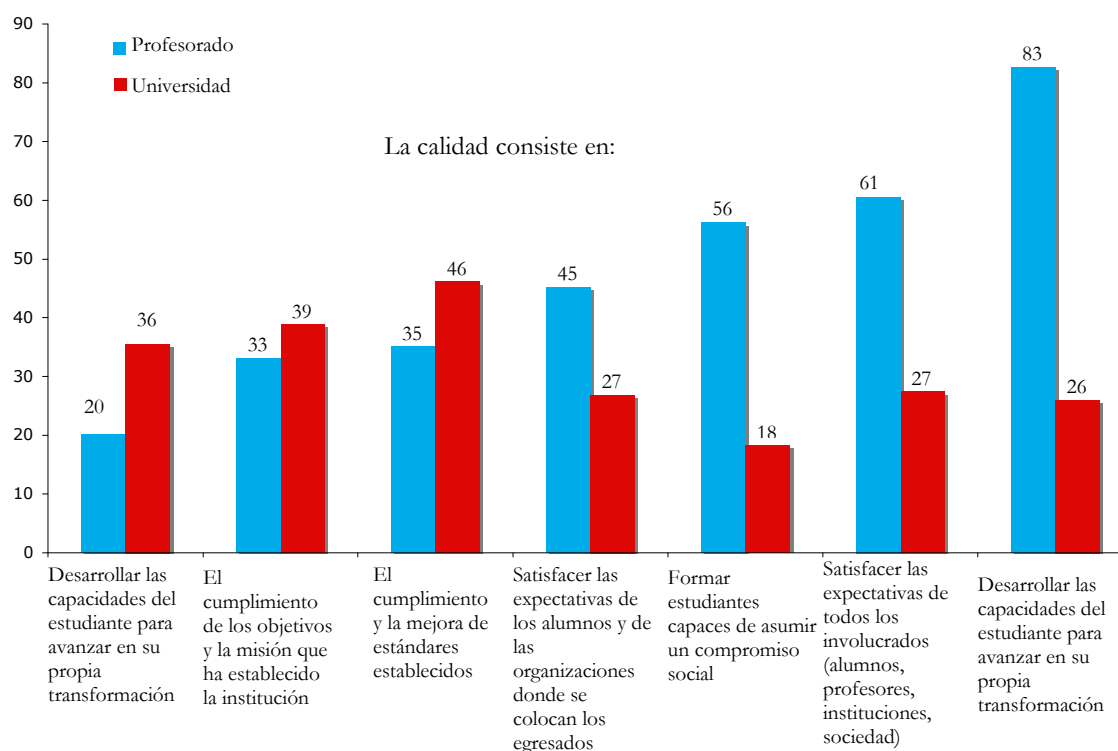


Figura 2. Concepto de calidad del profesorado y de la institución universitaria según la opinión del profesorado. Fuente: Proyecto ECUALE.

Valoración de la Incidencia en la Calidad de la Enseñanza Universitaria

Como se ha descrito más arriba, buena parte de las preguntas del cuestionario sirven para obtener la opinión de los docentes sobre la magnitud del impacto en la calidad de la enseñanza universitaria de determinados factores agrupados en cuatro categorías que, de manera abreviada, pueden referirse así: espacios supranacionales de educación superior, institución universitaria, profesorado y alumnado.

La figura 3 muestra en porcentajes la frecuencia relativa ($N=208$) de las respuestas alto o muy alto con respecto al impacto de los 10 factores en los que éste resulta más alto. Dicha frecuencia puede entenderse como una medida de la incidencia que el colectivo de los profesores atribuye a cada factor. En el gráfico también se refleja, al lado de la descripción de cada factor y entre paréntesis, el valor medio de las respuestas una vez transformadas en valores numéricos.

La lectura de este *top ten* resalta un hecho interesante. La mayor parte de los factores pertenecen al capítulo del profesor (6) y al del alumno (3); mientras que sólo uno de los factores se refiere a la organización y las políticas de la institución universitaria. Finalmente, ninguno tiene que ver con el EEES. A esto hay que añadir que el factor relativo a la institución, rigor en la contratación del profesorado, se refiere a las medidas que adopta la universidad para asegurar que cada docente se ajuste al perfil que asegure la calidad de la enseñanza. La conclusión es sencilla: acertadamente o no, los profesores siguen pensando que la calidad de la enseñanza se dilucida, ante todo, en la relación entre profesor y alumno; en la preparación, capacidad y motivación de estos dos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, sobre todo, en la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento y en la actitud del alumno a la hora de recibirlo e interiorizarlo.

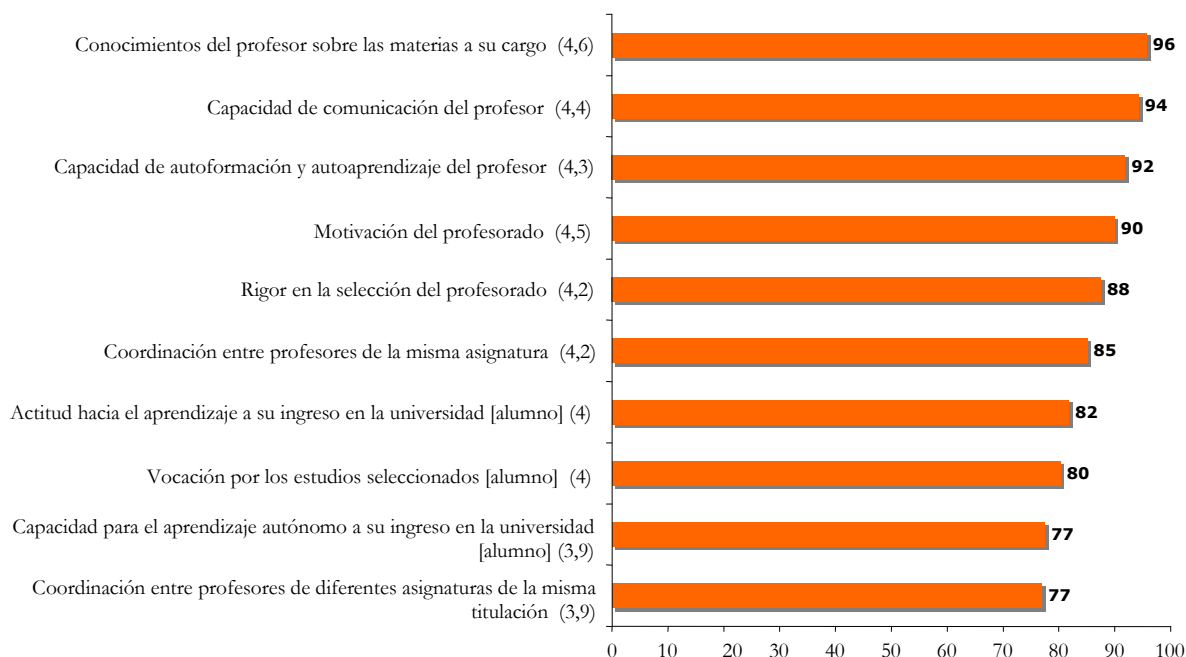


Figura 3. Los diez factores con mayor incidencia en la calidad de la enseñanza. Fuente: Proyecto ECUALE.

A continuación se analiza con más detalle la valoración que ha merecido cada uno de los factores, para lo cual se ordenarán éstos por bloques.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La figura 4 muestra en porcentajes la frecuencia relativa de las respuestas alto o muy alto con respecto a la incidencia de los factores agrupados en el bloque relativo al EEES. Dicha frecuencia puede entenderse como una medida del impacto que el colectivo de los profesores atribuye a cada factor. Al igual que en el gráfico anterior, también se refleja, al lado de la descripción de cada factor y entre paréntesis, el valor medio de las respuestas transformadas en valores numéricos.

Quizá la conclusión más relevante que se puede derivar con respecto a estos factores es la que ya se ha expuesto en el epígrafe anterior: ninguno de ellos figura en el *top ten* de los que más influyen en la calidad de la enseñanza universitaria. Se trata por tanto de cuestiones que los docentes han situado en un segundo plano de importancia.

Destaca el escepticismo que la mayoría de los profesores mantiene con respecto a las novedades más directamente asociadas a la creación del EEES y su capacidad de mejora de la enseñanza universitaria. Estos factores se encuentran entre los menos relevantes, de acuerdo con las respuestas de los profesores. Por ejemplo, menos de una tercera parte del profesorado considera que el EEES en su conjunto o el nuevo sistema de créditos ECTS vayan a incidir decisivamente (respuestas alto y muy alto) en la calidad de la enseñanza universitaria.

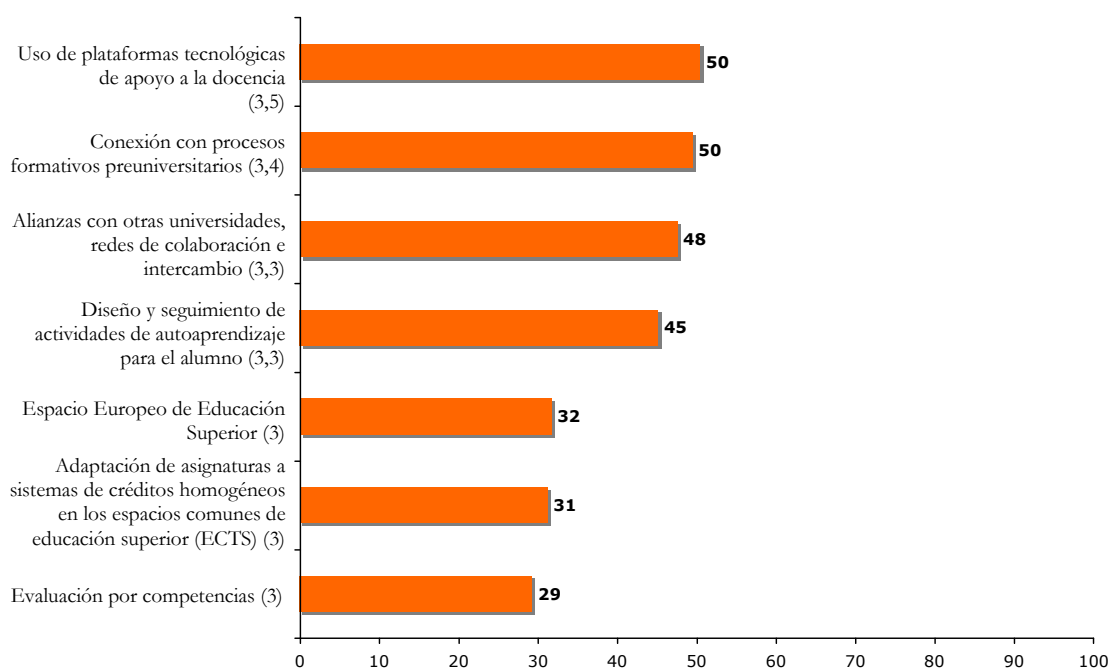


Figura 4. Incidencia percibida de los factores relacionados con el EEES. Fuente: Proyecto ECUALE.

Institución Universitaria

Con las mismas convenciones que los gráficos anteriores, vemos en la figura 5 la incidencia percibida de los factores relacionados con la organización y políticas de la institución universitaria en la que el encuestado desarrolla su labor.

Resulta sintomático que, según el colectivo de profesores, la acción más eficaz que la institución universitaria puede poner en marcha para mejorar la calidad de la enseñanza que ofrece sea elegir con rigor a los profesores que van a formar parte de su plantilla. Tras ella se encuentra un abanico de factores a los que el colectivo de profesores concede una importancia muy similar: su efecto ha sido calificado como alto o muy alto por entre el 50% y el 64% de los encuestados. Buena parte de estos factores tiene que ver con el apoyo que la universidad presta al profesor en distintos aspectos relacionados con su tarea docente (política informática de apoyo a la labor académica, servicios de apoyo a la docencia, apoyo financiero a la innovación docente, acciones formativas orientadas al profesorado), lo que invita a concluir que los encuestados consideran al profesor como el elemento determinante en la calidad de la enseñanza universitaria. En esta relación también se encuentra el rigor en la selección del alumnado, aspecto del que puede hacerse una lectura similar a la anterior.

Destaca también de la lectura del gráfico de la figura 5 que la mayoría de los encuestados no encuentra que exista relación fuerte entre la calidad de la docencia y las condiciones en las que tiene lugar el ejercicio de las otras funciones que corresponden al profesorado, en particular la investigación.

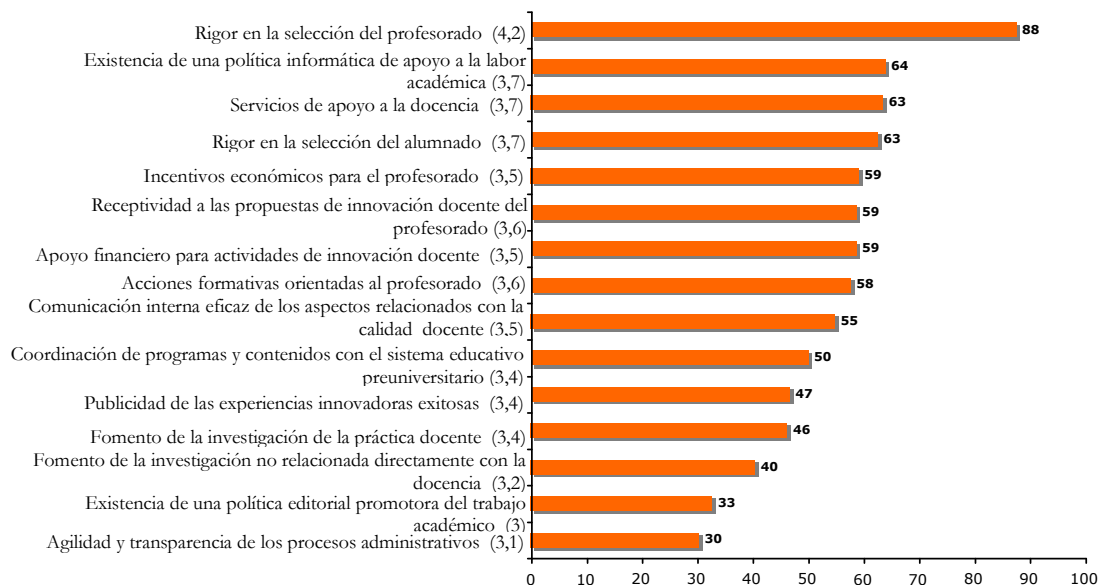


Figura 5. Incidencia percibida de los factores relacionados con la institución. Fuente: Proyecto ECUALE.

Profesorado

En este apartado se encuentran los factores que los docentes encuestados consideran más determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria (ver figura 6). De hecho, los factores con mayores frecuencias de respuestas alto y muy alto se refieren a las capacidades básicas, como los conocimientos acumulados, la capacidad para actualizarlos, o la aptitud para la transmisión de dichos conocimientos; y a la motivación del profesor.

Los encuestados sitúan los aspectos de carácter organizativo, como la coordinación del trabajo de los profesores de la misma o distintas asignaturas, en un segundo nivel de importancia. No obstante estos aspectos tienen una incidencia alta o muy alta para más de las tres cuartas partes de los profesores consultados.

Otras cuestiones que siempre han llamado la atención de los pedagogos, pero que sólo recientemente se han introducido en la agenda de los órganos rectores y los profesores universitarios, no han logrado concitar el mismo consenso por parte de los encuestados. La formación pedagógica del profesor es importante para un 61% de los encuestados, y se encuentra lejos de los factores ligados a las aptitudes cognitivas y comunicativas del profesor. Peor situado se encuentra el factor que se ha denominado “conocimiento y aplicación de los distintos tipos de liderazgo” que no resulta demasiado importante para la mayoría de los profesores encuestados.

El impacto que imputan los encuestados a la dedicación del profesor a la investigación, puede calificarse de sorprendente. Sólo un 57% del profesorado entiende que esa faceta de su dedicación tiene un efecto alto o muy alto en la calidad de la enseñanza.

En la parte inferior del gráfico se aprecia que el otrora vital principio de la libertad de cátedra ha perdido buena parte de su significado en la universidad española.

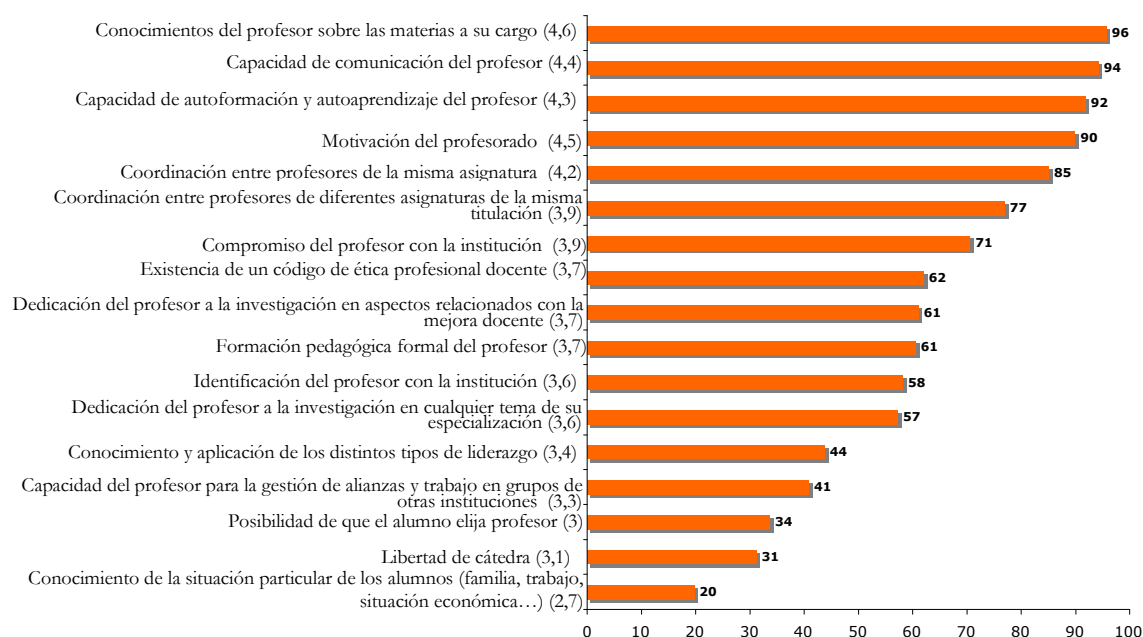


Figura 6. Incidencia percibida de los factores relacionados con el profesorado. Fuente: Proyecto ECUALE.

Alumnado

En la ordenación que realizan los profesores de los factores relacionados con el alumnado se vislumbra una interesante estructura (ver figura 7). De acuerdo con esa estructura, de los aspectos que atañen al alumnado los que mayor influencia tienen en la calidad de la enseñanza, a juicio de los profesores, no son los cognoscitivos, sino los actitudinales. En este sentido, la importancia de la actitud del alumno hacia el aprendizaje en el momento de su ingreso en la universidad y la vocación por los estudios seleccionados son los factores cuya relevancia genera un mayor consenso entre los encuestados (con resultados por encima del 80% de respuestas alto y muy alto). La constatación de la importancia de este último factor debería conducir al refuerzo de los mecanismos diseñados para ayudar a que los estudiantes de enseñanzas medias decidan sobre los estudios que desean seguir en la universidad. También son considerados factores importantes por un número mayoritario de profesores otros aspectos actitudinales como la participación en el aprendizaje, en general, y en las clases presenciales, en particular.

En un segundo nivel se encuentran las aptitudes generales como la capacidad para el aprendizaje autónomo, que concita el consenso de un 77% del profesorado, o sus conocimientos generales, que son importantes o muy importantes para dos tercios de los encuestados; o incluso la capacidad del alumno para diseñar su trayectoria formativa, 53%.

Las respuestas ponen de relieve otro dato interesante: los docentes consideran más relevante la capacidad para el aprendizaje autónomo (respaldada por las respuestas del 77% de los profesores) que la preparación para el trabajo en equipo (51%). Si las percepciones de los profesores son correctas, esto quiere decir que el fomento del trabajo y la resolución de problemas en equipo, aun siendo importante, no debería desplazar las actividades o las asignaturas que se orientan más a fomentar otra capacidad igualmente decisiva en la formación del individuo: su capacidad para la reflexión individual y el aprendizaje autónomo, que por otra parte son las condiciones necesarias para un trabajo en equipo eficaz.

Finalmente, sólo en la zona más baja del *ranking* pueden encontrarse los conocimientos en materias específicas que, por lo general, los docentes no consideran tan decisivos, incluso

cuando se trata de conocimientos en materias que habitualmente se asocian con los estudios de economía y empresa, como las matemáticas o la economía.

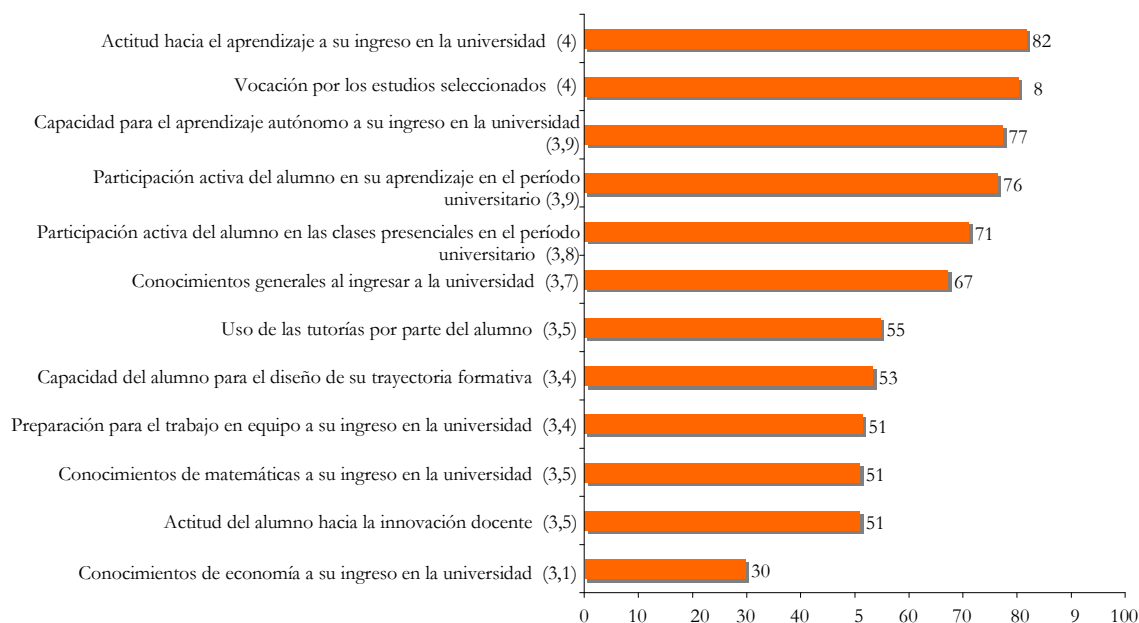


Figura 7. Incidencia percibida de aspectos relacionados con el alumnado. Fuente: Proyecto ECUALE.

Reflexiones finales

Este artículo resume la evidencia que se ha obtenido a partir de un sondeo de opinión realizado entre profesores de economía y empresa de la universidad española. Las conclusiones que se extraen directamente de él pueden separarse en dos grupos. Por una parte se ha obtenido información sobre la percepción que tienen los profesores de la importancia relativa de los factores que operan detrás de la calidad de la enseñanza universitaria. Por otra se ha obtenido información relevante desde el punto de vista de la formulación de las políticas universitarias y el diseño de los planes orientados a llevar a cabo las reformas.

En lo que respecta a la primera cuestión, las respuestas de los profesores no carecen de interés: para los docentes la responsabilidad de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje corresponde en buena medida a los dos agentes más directamente implicados en el proceso: el profesor y el estudiante. Para los encuestados, los rasgos que caracterizan al buen docente siguen siendo los atributos clásicos del buen profesor: conocimiento de la materia, capacidad para seguir aprendiendo y dotes comunicativas, mientras que otros aspectos que han sido destacados por propuestas educativas más recientes, como la aptitud y predisposición del docente a ejercer la función de liderazgo, o su dedicación a la innovación educativa, se encuentran en el mejor de los casos en un segundo plano. Mientras tanto, para los profesores el buen alumno se distingue más por su actitud de cara al aprendizaje que por los conocimientos que acumula al emprender su carrera universitaria: la vocación del alumno y su actitud hacia el aprendizaje han sido destacados por los encuestados como dos de los factores con incidencia más visible en los resultados de la enseñanza.

Una debilidad que siempre podrá achacarse a estos resultados reside en que se han derivado de las respuestas de los docentes, que no dejan de ser agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuyas impresiones subjetivas están probablemente influidas por distintos factores del entorno o por su propio papel en dicho proceso. En otras palabras, el

material con el que se ha trabajado en este análisis no es la realidad misma, sino la percepción que los profesores tienen de ella y que forma parte de su universo simbólico. Los autores de este trabajo hemos tenido esta cuestión muy presente en todo nuestro análisis; pero también hemos constatado otro hecho igual de interesante: los resultados de la encuesta fueron sorprendentemente similares en otros tres países en los que se pasó: Argentina, Chile y México. Dicho de otro modo, la percepción que se ha descrito en las páginas anteriores es compartida, en sus rasgos esenciales, por profesores que se encuentran en sistemas educativos y sociales bien diferentes, lo cual, sin duda, añade credibilidad a sus opiniones.

La información que se ha reunido tampoco carece de interés en un sentido bien distinto: las respuestas de los profesores también permiten juzgar, aunque sea indirectamente, las políticas y los planes que desde la universidad se han puesto en marcha de cara a la renovación de la propia universidad y en el contexto de la creación del EEES.

Los datos que se han manejado establecen con claridad una cuestión que se encuentra relacionada con la eficacia de la política y gestión universitaria: no existe, al menos en el contexto investigado, una idea compartida sobre lo que es la calidad de la enseñanza. El hecho de que en la literatura sobre calidad en la enseñanza superior se trabaje con definiciones diferentes de lo que es la calidad puede valorarse positivamente: al fin y al cabo, esta diversidad confiere libertad al analista a la hora de plantear los objetivos de su trabajo o investigación. Por el contrario, en una organización la falta de consenso sobre un aspecto tan básico de su cultura debe valorarse negativamente. A juicio de los profesores consultados, la idea de calidad con la que opera su universidad no coincide con la suya propia. Poco importa aquí que los profesores se hayan equivocado al valorar el enfoque adoptado por su institución; lo que los resultados reflejan es que no existen unos valores claros y unívocos generalmente admitidos por las instituciones universitarias y sus integrantes. O, dicho de otro modo, en lo que respecta a la calidad la universidad española carece de una cultura fuerte (Kotter y Heskett, 1995).

Las respuestas de los docentes consultados también sirven para recordar algunos factores que no han ocupado los primeros lugares de la agenda en las reformas que se han llevado a cabo y se prevén en el sector universitario, por ejemplo, la coordinación con las etapas preuniversitarias de la enseñanza, la orientación del alumno preuniversitario en la elección de carrera universitaria, la motivación de la plantilla docente, o la mejora de los servicios de apoyo a la docencia.

En definitiva, que los docentes encuestados valoren relativamente poco el efecto que pueden tener las novedades ligadas a la construcción del EEES en la calidad de la enseñanza universitaria, no significa que no hayan de dedicársele recursos, ni que deba abandonarse este camino como vía para la mejora de la enseñanza universitaria. Entendemos que lo que los encuestados manifiestan es más bien el hecho de que la adaptación al EEES o la puesta en marcha del sistema ECTS sólo tendrá los efectos esperados si se operan otros cambios y reformas en determinados aspectos contextuales.

Referencias

- 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.
- Barrenetxea, M. et al. (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: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cardona, A. & Barrenetxea, M. (2003). "Las tecnologías de la información y la comunicación y los indicadores de evaluación universitaria en España". *Education Policy Analysis Archives*, 11(46). Recuperado el 12 de diciembre de 2008 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n46/>.

- Cátedra de calidad de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2007). *Docencia en el aula: Liderazgo, Comunicación, Negociación y Trabajo en Equipo*. Documento interno.
- Cátedra de calidad de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2005). *Guía para la interpretación del modelo EFQM en el contexto de la gestión de un centro universitario de la UPV/EHU*. Documento interno.
- De la Orden, A. et al. (2007). “Niveles y perfiles de funcionalidad como dimension de calidad universitaria. Un estudio empírico en la Universidad Complutense”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (12). Recuperado el 12 de diciembre de 2008 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. En D. Green, *What is Quality in Higher Education*. Buckingham: 1–20, SRHE and Open University Press.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L. (1994). Quality Assurance in Higher Education in the UK: Current Situation and Issues. NZQA Conference Quality Assurance in Education and Training, Wellington, 10–12 May 1994.
- Harvey, L. (1999). Quality in higher education. Swedish Quality Conference, November. Göteborg.
- Kotter, J. P.; & Heskett, J. L. (1995). *Cultura de empresa y rentabilidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Michavila, F. & Zamorano, S. (2008). “Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación”. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 235–263.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Muse, W. V. & Burkhalter, B. B. (1998). Restructuring brings quality improvements to Auburn University. *Total Quality Management*, 9(4/5), 177–183.
- Villa, A. (2008). “La excelencia docente”, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 177–212.

Acerca de los autores:

Antonio Cardona Rodríguez: Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Docente e investigador en la UPV/EHU. Profesor del Departamento de Economía Financiera I, en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao.

Miren Barrenetxea Ayesta: Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales y Diplomada en Estudios Avanzados en Políticas Públicas en la Unión Europea por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Docente e investigadora en la UPV/EHU. Profesora del Departamento de Economía Industrial en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de Bilbao y colaboradora habitual de la Cátedra de Calidad de la UPV/EHU.

Juan José Mijangos del Campo: Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales (sección Económicas) por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Docente e investigador en la UPV/EHU. Profesor en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao y director del Departamento de Economía Industrial de la UPV/EHU.

Jon Olaskoaga Larrauri: Doctor en Economía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, es docente e investigador en esta universidad. En la actualidad ejerce como profesor titular en el departamento de Organización de Empresas, en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. También es profesor del Máster y Curso Experto en Estadística Pública, organizado por la Universidad de Sevilla.

Dirección de contacto:

Antonio Cardona Rodríguez

antonio.cardona@ehu.es

Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

C/ Elcano 21

48008 Bilbao

España

Tel.: +34946014745

Archivos Analíticos de Políticas Educativas <http://epaa.asu.edu>

Editor

Gustavo E. Fischman Arizona State University

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca, España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

U-Maryland, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, epaa-editor@shermamdorn.com.

Editorial Board

Noga Admon	Jessica Allen
Cheryl Aman	Michael W. Apple
David C. Berliner	Damian Betebenner
Robert Bickel	Robert Bifulco
Anne Black	Henry Braun
Nick Burbules	Marisa Cannata
Casey Cobb	Arnold Danzig
Linda Darling-Hammond	Chad d'Entremont
John Diamond	Amy Garrett Dikkers
Tara Donohue	Gunapala Edirisooriya
Camille Farrington	Gustavo Fischman
Chris Frey	Richard Garlikov
Misty Ginicola	Gene V Glass
Harvey Goldstein	Jake Gross
Hee Kyung Hong	Aimee Howley
Craig B. Howley	William Hunter
Jaekyung Lee	Benjamin Levin
Jennifer Lloyd	Sarah Lubienski
Les McLean	Roslyn Arlin Mickelson
Heinrich Mintrop	Shereeza Mohammed
Michele Moses	Sharon L. Nichols
Sean Reardon	A.G. Rud
Ben Superfine	Cally Waite
John Weathers	Kevin Welner
Ed Wiley	Terrence G. Wiley
Kyo Yamashiro	Stuart Yeh

EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board
English Language Articles
2007–2009**

Wendy Chi	Corinna Crane
Jenny DeMonte	Craig Esposito
Timothy Ford	Samara Foster
Melissa L. Freeman	Kimberly Howard
Nils Kauffman	Felicia Sanders
Kenzo Sung	Tina Trujillo
Larisa Warhol	