

# Calidad en la enseñanza de la educación superior

*| Aportes para la gestión y diseño de políticas educativas desde la percepción de docentes y autoridades universitarias*

**Maestría en Dirección de Empresas | MBA**

Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional de La Plata

Octubre de 2010

## **Calidad** en la **enseñanza** de la **educación superior**

*| Aportes para la gestión y diseño de  
políticas educativas desde la percepción  
de docentes y autoridades universitarias*

### **| Tesista**

Martín López Armengol

DNI: 18.283.954

Dirección: Calle 68 N° 1219

Teléfono: 221-15-504-4072

Correo electrónico: martin.lopezarmengol@econo.unlp.edu.ar

### **| Directora**

Dra. Miren Barrenetxea

## Índice

### Introducción

Formulación del problema	6
Objetivos	9
Contexto general de la investigación	9
Alcances y limitaciones	14
Resultados Esperados	15

### Capítulo 1

#### Marco teórico y metodológico

1.1. Marco teórico	16
1.1.1. La diversidad semántica del término calidad	
1.1.2. Reformulación semántica del concepto de calidad	20
1.2. Marco metodológico	27
1.2.1. Hipótesis	27
1.2.2. Operacionalización de los conceptos de calidad	32
1.2.3. Diseño del trabajo de campo	34

### Capítulo 2

#### La percepción del profesorado en Argentina (ECUALE 1-Argentina)

2.1. Introducción	43
2.2. Marco metodológico	44
2.2.1. Diseño del cuestionario ECUALE 1 - Argentina	44
2.2.2. Diseño de la muestra ECUALE 1- Argentina	44
2.2.3. Tipología del profesorado que contestó la encuesta	45
2.3. Análisis de los resultados	46
2.3.1. Opiniones de los profesores en torno a las concepciones de calidad	47
2.3.2. Valoración del nivel de conocimiento y el efecto de los ESES sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria	48
2.3.3. Valoración de la incidencia de determinados factores de la calidad de la enseñanza universitaria	51

2.3.3.1. Incidencia de los factores que alcanzan las mayores valoraciones de respuestas positivas (“alto” y “muy alto”)	51
2.3.3.2. Espacios Supranacionales de Educación Superior	53
2.3.3.3. Institución	54
2.3.3.4. Profesorado	56
2.3.3.5. Alumnado	57
2.3.4. Valoración de la presencia en la institución universitaria de los factores relacionados con el alumnado y con la institución universitaria	58
2.3.5. Valoración conjunta de la incidencia y de la presencia de los factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria	60
2.4. Resumen	61

### Capítulo 3

#### Percepción del profesorado universitario. Análisis comparado. ECUALE 1 (Argentina - España - México)

3.1. Introducción	63
3.2. Análisis de los resultados	63
3.2.1. La relación profesor-alumnado	64
3.2.2. Las características del profesor	65
3.2.3. Demanda de políticas universitarias	67
3.2.4. El comportamiento del alumnado	70
3.2.5. La presencia del escepticismo en los procesos de integración y homogeneización de los sistemas universitarios nacionales en América Latina y Europa	70
3.2.6. Sensación de insatisfacción	72
3.2.7. Concepto de calidad defendido por los profesores	73
3.3. Resumen	74

### Capítulo 4

#### Percepción de los decanos argentinos. ECUALE 2 – Argentina

4.1. Introducción	76
4.2. Marco metodológico	76
4.2.1. Diseño del cuestionario ECUALE 2 – Argentina	76

4.2.2. Diseño de la muestra ECUALE 2 – Argentina	77
4.3. Análisis de los resultados	77
4.3.1. El concepto de calidad de los decanos	77
4.3.2. Opinión de decanos sobre la importancia relativa de los factores asociados a la calidad de la enseñanza universitaria	82
4.3.3. Opiniones de decanos y directores sobre prioridades de mejora	90
4.3.4. Desarrollo de sistemas ligados a la gestión de la calidad	94
4.4. Resumen	96
Capítulo 5	
Percepción de los decanos. Análisis comparado. ECUALE 2 (Argentina - España - México)	
5.1. Introducción	98
5.2. Análisis de los resultados	98
5.2.1. Los decanos tienen una noción equilibrada de calidad, en la que tratan de compatibilizar acepciones distintas del término	98
5.2.2. Indicios de conflicto en el significado otorgado a la calidad por gestores y docentes de facultades	101
5.2.3. Opinión de los decanos sobre cómo mejorar la calidad	102
5.2.4. Distintos niveles de desarrollo de los sistemas ligados a la gestión de la calidad	104
5.3. Resumen	107
Conclusiones finales	109
Bibliografía	113
Anexos	120
Relación de gráficos	137
Relación de tablas	139

## Introducción

**Formulación del problema:** A partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior (N° 24.521), que formalizó la existencia de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) –organismo descentralizado que tiene por misión institucional asegurar y mejorar la calidad de las carreras de grado y de posgrado, que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación–, se hizo predominante en las universidades argentinas la necesidad de discutir el concepto de calidad y de desarrollar mecanismos específicos que consideren la evaluación y la acreditación de los sistemas de educación universitaria, internalizando la idea de que la mejora de la calidad en la educación superior es uno de los propósitos que se deben alcanzar.

Si bien en la actualidad la necesidad de la evaluación de las instituciones a través de los llamados procesos de acreditación está mayormente aceptada, la comunidad universitaria no ha alcanzado consenso alguno respecto al concepto de calidad que mejor se circunscribe a la educación superior, ni tampoco sobre cuáles son los principales factores que determinan la calidad universitaria.

Se acepta que es difícil reconocer una definición de calidad acotada y precisa como corresponde en una investigación científica, puesto que habitualmente el término se presenta como una idea-fuerza: parte esencial de un discurso, síntesis última de un plan de acción, e impulso moral para una reforma más o menos profunda. Lo cierto es que la noción de calidad ha actuado como catalizador en el sector privado y se ha tratado de trasladar, con mayor o menor éxito, al ámbito de la administración pública en general y al de las universidades en particular.

La idea de que las universidades no se presentan como el terreno más apropiado para la instalación de referencias radicales o transformadoras, como la de la gestión de la calidad, ha sido reemplazada por una visión más moderna que considera que si las mismas reúnen a una comunidad de profesionales acostumbrada a reflexionar, a trabajar en equipo, a manejar convenientemente grandes cantidades de información y además, disponen de singular destreza para aplicar el pensamiento analítico al reconocimiento de las causas y el sintético al diseño de las soluciones; no habría inconvenientes en comulgar con las ideas clave de la gestión moderna de la calidad.

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; Vaz-zana 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 –sobre todo en la empresa industrial–, haya calado hondo en las organizaciones universitarias. Sin embargo, hay razones para pensar que el de la calidad es un debate que ya está instalado en el ámbito universitario, y que es imperioso acercar herramientas que posibiliten su enriquecimiento.

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. 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 plantearlo como una nueva moda, pues hace tiempo que los países desarrollados reconocieron el potencial de las instituciones universitarias para promover el desarrollo económico y social (OCDE, 1984); 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 (Olaskoaga e Intxaurburu, 2000). Desde entonces, el diseño de las políticas públicas de fomento de la innovación se ha preocupado, en Europa y más recientemente en América Latina, 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 el aporte de la universidad a la sociedad, contribuyendo de paso a fundamentar la propia legitimidad de las instituciones de educación superior. No se trata de atentar contra el tradicional concepto de autonomía universitaria, sino de alinearlo con el más moderno: el de responsabilidad social universitaria (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010).

El rol central que desempeña el tema expuesto hace necesario profundizar el debate sobre las concepciones y definiciones de la calidad en la educación superior, definiendo con mayor precisión sus dimensiones, criterios e indicadores, así como también sus enfoques metodológicos y las estrategias para su aseguramiento y mejoramiento permanente.

Ahora bien, ¿es adecuado hablar de calidad educativa sin conocer la opinión de los profesores y de los decanos o directores de unidades académicas?, ¿se pueden diseñar políticas o acciones educativas sobre calidad, sin conocer cuáles son los determinantes de la misma según la percepción de docentes o dirigentes?; si bien es aceptada por la doctrina la diversidad semántica del término calidad, ¿no corresponde conocer y analizar cuál es el concepto que predomina entre los profesores que se dedican a la docencia, a la gestión o ambas?, ¿qué percepción se tiene de esta problemática en los países iberoamericanos?

Estas son las preguntas que se intentarán contestar en esta tesis, pues el no conocer la visión de estos actores sobre el concepto de calidad y sus determinantes en la educación superior, dificulta la definición e implementación de políticas educativas eficientes, sea porque unos deberán respaldarlos técnica y políticamente –los decanos–, sea porque otros –los docentes– deberán implementarlos en el aula, en la investigación, en la extensión o en la transferencia.

Así como en la comercialización, la aceptación de un producto o servicio será más alta cuanto más información se tiene del cliente actual o potencial, en esta problemática tan compleja de la calidad en la educación superior, conocer la percepción de profesores y gestores permitirá orientar las políticas hacia una dirección más certera y eficiente.

**Objetivos:** El objetivo general de esta tesis es construir un nuevo aporte al debate de calidad en la educación superior, ya que en principio se pretenderá conocer y dar a



conocer, cuál es el concepto de calidad que mejor se ajusta a la actividad educativa y cuáles son los principales ítems que afectan a la misma, teniendo en consideración la opinión del profesorado universitario y de los decanos de distintas facultades de las universidades de Argentina, por considerar a éstos actores fundamentales, aunque no los únicos, en el proceso educativo.

Asimismo, el trabajo de campo se propone determinar los siguientes objetivos específicos:

- Conocer y exponer las opiniones de los docentes argentinos de Ciencias Económicas sobre el significado que tienen para ellos y para las instituciones en las que trabajan, el concepto de calidad en la enseñanza universitaria, así como también cuáles son los factores que inciden favorablemente sobre dicha calidad.

- Relevar las opiniones de los académicos con responsabilidades de gestión en las facultades con titulaciones en la rama de las Ciencias Sociales y compararlas con la de los docentes de Ciencias Económicas.

- Comparar las opiniones de los docentes argentinos de Ciencias Económicas y la de los decanos de Ciencias Sociales con la de sus pares en España y México, a efectos de establecer distintas visiones y puntos en común.

**Contexto general de la investigación:** El trabajo de investigación que sustenta esta tesis, se llevó a cabo en el contexto de una serie de proyectos internacionales que implicaron a una red consolidada de académicos que trabajan en América Latina y en España. Los objetivos de esta red, la vocación internacional de los proyectos y el interés de los investigadores por adoptar una perspectiva comparada, constituyen tres primeras circunstancias que condicionaron la investigación y cuya exposición es obligada.

La Red ECUALE se formó en 2007 para llevar hacia adelante un proyecto de investigación financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional.<sup>1</sup> Sus miembros trabajan en unidades académicas relacionadas con las Ciencias Económicas y tienen en común su preocupación por la calidad de las instituciones universitarias, su interés científico por las circunstancias que la facilitan y los factores que la desarrollan, y su

---

<sup>1</sup> Se trata del proyecto titulado “Estudios sobre Calidad en las Universidades Mexicanas y Españolas (ECUME)” que se llevó a cabo bajo la dirección de la profesora Miren Barrenetxea.

pretensión de extender esta preocupación a otros integrantes de la comunidad universitaria. Con estos tres objetivos, la red ha emprendido otros proyectos de investigación,<sup>2</sup> cuyo foco de análisis se ha dirigido hacia la cuestión de la controvertida conceptualización de la calidad en el ámbito de la universidad.

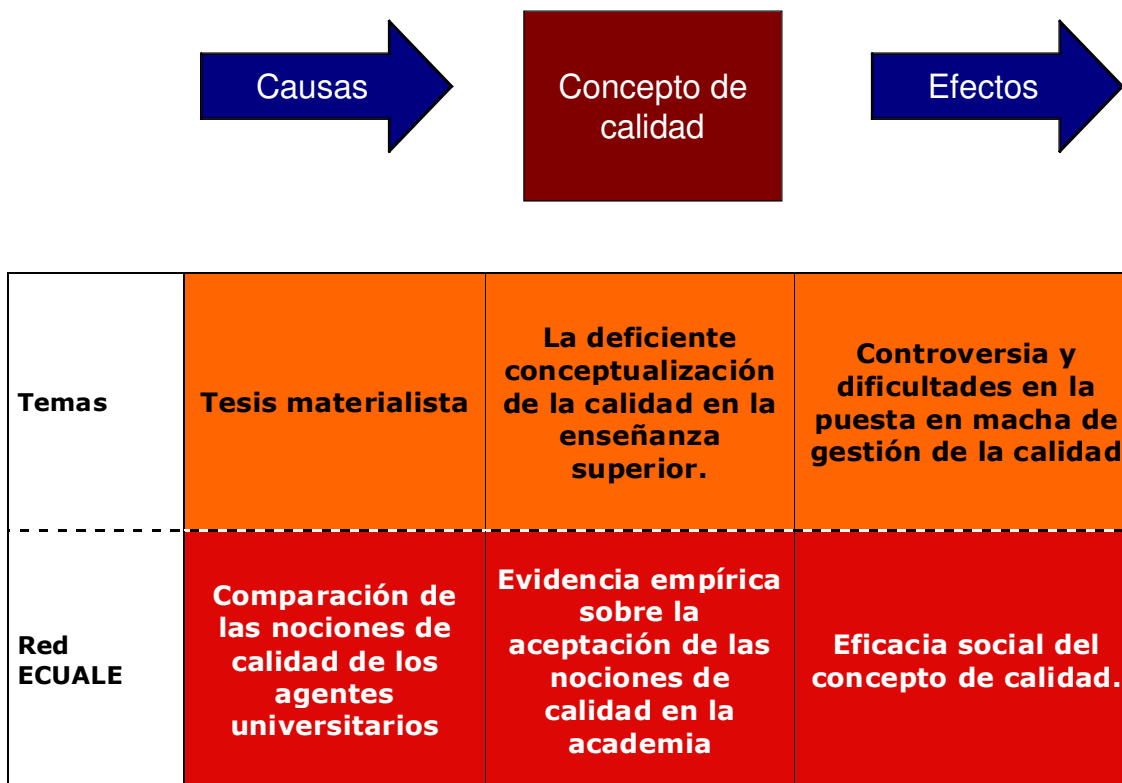
La mayor parte de la literatura sobre la gestión de la calidad en el contexto universitario tiene una naturaleza casi exclusivamente doctrinal. Por el contrario, el enfoque de las investigaciones realizadas por la red ECUALE ha sido eminentemente empírico. Sin renunciar a la literatura teórico-doctrinal, la Red ECUALE ha tratado siempre de construir sus argumentos con el respaldo de la evidencia, y buena parte del esfuerzo lo ha dedicado a conocer las verdaderas opiniones de docentes y funcionarios universitarios sobre la naturaleza y las causas de la calidad de la enseñanza superior.

Los logros de la investigación llevada a cabo en el marco de la red ECUALE se resumen en el gráfico 1.1. 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, los aportes de la red al *corpus* teórico.

---

<sup>2</sup> Al margen de otros proyectos desarrollados por sus equipos nacionales, la red propiamente dicha ha participado en otros dos proyectos de investigación: “Estudio de la Calidad Universitaria en América Latina y España (ECUALE)” y “Calidad en la Educación Superior: Políticas de las Universidades en América Latina y España (CESPUALE)”; y se halla trabajando en “Determinantes y orientaciones de la calidad de la educación superior en América Latina y España (DOCALE)”.

Gráfico 1.1. Representación esquemática de las áreas de interés de la Red ECUALE



**Fuente:** Adaptado de Barandiaran et al. (2009)

La primera cuestión que suscitó el interés de los investigadores de la red fue la controvertida conceptualización de la calidad en el ámbito universitario. En efecto, una circunstancia conocida (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Watty, 2005; Lomas, 2004; Cheng y Tam, 1997; Reeves y Bednar, 1994; Harvey y Green, 1993; Vroeijenstijn, 1992) en este campo, es la de la falta de consenso con respecto a qué debe entenderse por calidad en el ámbito de la enseñanza universitaria a pesar de que las propuestas doctrinales en este sentido han proliferado desde los noventa.

A lo largo de los últimos veinte años los organismos creados en los diferentes países de América Latina, han buscado definir qué es la calidad en educación superior. En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, intentó delimitar el concepto a partir de entender la calidad de la educación superior como “la eficiencia en los procesos, la eficacia en los

resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales; es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad” (ANUIES, 1989).

Por su parte, informes nacionales de Ecuador o de Colombia, explicitan que la calidad “debe ser contextualizada en función de realidades institucionales y regionales particulares, [...] implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos”; en el caso de Cuba, lo que se propone es definir la calidad por la pertinencia, es decir, “por su relación con las necesidades de una sociedad sostenible y justa”; en República Dominicana se define calidad como “un proceso continuo e integral, cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología”; o bien, como se señala en el informe del Caribe Anglófono, la calidad se reconoce como un multifacético término que es relacionado con la excelencia y se comprende como “la conformidad a la especificación de la misión y el logro de las metas dentro de estándares públicamente aceptados sobre la responsabilidad y la integridad de las instituciones” (Fernández Lamarra, 2007).

La UNESCO (París, 1998) señala que “Calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”. En Venezuela (2003-2005), se relacionan los distintos aspectos (*Ser*, *Quehacer* y *Deber Ser*) con los criterios de evaluación que se aplicarán a cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad, así “la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia –Ser–; el funcionamiento es evaluado en términos de eficiencia –Quehacer–; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia –Deber Ser– (Fernández Lamarra, 2007).

Para la CONEAU, en Argentina, “la evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar como funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la insti-

tución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan” (CONEAU, 1997).

A partir de esta diversidad conceptual, la red ECUALE 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 se delinee con la intención de 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, gestado y contrastado en la propia red ECUALE, propone que las creencias y las actitudes de los docentes y funcionarios en su trabajo, están ligadas a su adhesión a algún significado de la calidad en la enseñanza universitaria (Martín y Olaskoaga, 2009).

La literatura también ha tratado la cuestión de las causas de la diversidad del concepto de calidad en el contexto universitario. La explicación más habitual podría denominarse “tesis materialista” (Barandiarn et al., 2009). De acuerdo con esta tesis las instituciones universitarias tienen varios *clientes* (*stakeholders*), o sea grupos de personas que se ven afectados y se interesan por el funcionamiento de la institución universitaria. En efecto, los proveedores de fondos públicos, los empleadores de los graduados, los estudiantes, los trabajadores no docentes y el colectivo de los académicos y funcionarios universitarios, son grupos de agentes que contemplan la universidad desde una perspectiva distinta y le atribuyen una finalidad y unos objetivos también diferentes. La tesis materialista propone que cada uno de estos grupos tiene su propia idea de lo que significa la calidad y la enseñanza universitaria, y defiende un modo distinto de alcanzar este objetivo.

En contra de lo que es habitual en la literatura sobre calidad de la enseñanza universitaria, la mayor parte de la investigación de la Red ECUALE ha tenido un carácter eminentemente empírico. Ahí radica su principal aporte. Los trabajos de la red han permitido establecer cuáles son las opiniones de docentes y funcionarios universitarios con

respecto a lo que debe significar la calidad en el contexto de su trabajo, así como sus impresiones sobre lo que se debe hacer para mejorarla.

En toda esta investigación, la red ha adoptado un enfoque de análisis comparado, algo que permite contrastar la vigencia en el ámbito iberoamericano de algunas de las hipótesis vertidas en la literatura más teórica.

El enfoque comparado con el que se ha llevado adelante la investigación, ha supuesto la necesidad de consensuar los instrumentos para el trabajo de campo e incluso las herramientas para el análisis. Por ejemplo, las encuestas empleadas en los sondeos de opinión realizados a docentes y decanos –de las que se dará cumplida referencia en este mismo capítulo– fueron comunes en todos los países en los que actúa la red (salvo por pequeñas variaciones obligadas por las diferencias en el uso del idioma y por las variaciones de los términos legales e institucionales). El objetivo de comparabilidad junto con las necesidades de coordinación del proyecto, obligaron también a emplear un sistema único para el paso de la encuesta. Se optó en este sentido por una plataforma única, de soporte *web*, que facilitase el registro simultáneo de las respuestas de los encuestados en todos los países implicados en el proyecto.

Por lo demás, el trabajo en la red inspiró, como suele ser habitual en estos casos, un intercambio de ideas y experiencias entre sus integrantes que benefició radicalmente la realización de esta tesis.

**Alcances y limitaciones:** Como se ha señalado en los objetivos generales y específicos presentados precedentemente, el alcance del trabajo está enmarcado en la opinión de los profesores de Ciencias Económicas y en los decanos o funcionarios con responsabilidad de gestión en las universidades públicas y privadas argentinas de Ciencias Sociales.

La primera restricción surge en este punto, pues el trabajo pretende aclarar aspectos ligados a la calidad universitaria con la opinión de profesores y decanos, que si bien son actores importantes en el proceso, no son los únicos. La opinión de los alumnos, los graduados y las organizaciones que emplean a los egresados de las universidades, son también aspectos a tener en cuenta si se pretende encontrar una definición integrada y completa del término calidad, así como los factores que la determinan.

Por otro lado, la investigación sólo recoge la opinión de los profesores de Ciencias Económicas y amplía en el caso de los decanos a las facultades de las Ciencias Sociales a fin de posibilitar la obtención de un mayor número de respuestas. Este ha sido un recorte arbitrario del objeto de estudio, con el fin de acotar los lineamientos del trabajo.

Sin embargo esta tesis busca dejar abierto el debate para futuras investigaciones, con otros interrogantes que surgen a partir de esta indagación, y que formarán parte del mismo aporte, tales como futuros trabajos que consideren la opinión de otros sectores involucrados en el proceso educativo, así como también ampliar la opinión a profesores y decanos de otras ramas o disciplinas científicas.

**Resultados Esperados:** El resultado que se espera de la investigación es conocer la definición de calidad que comparten la mayoría de los profesores y gestores de las universidades públicas y privadas, así como cuáles son aquellos factores que más determinan la calidad universitaria, a los efectos de acercar elementos objetivos que permitan determinar eficientemente políticas educativas que propendan hacia una educación superior de calidad.

## Capítulo 1

### Marco teórico y metodológico

#### 1.1. Marco teórico

La gestión de la calidad es una de esas novedades de la doctrina administrativa que ha llegado para quedarse. Aunque sus orígenes se remontan a la administración científica taylorista y a 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. La experiencia japonesa debió resultar decisiva, porque tras el impacto de la crisis de los setenta, y alentados por el éxito de los productos nipones, los países desarrollados de occidente abrazaron con entusiasmo lo que se consideró un aporte 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 (*International Organization for Standardization*), o el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), y llegaron al ámbito universitario en los años 90 (Srikanthan y Dalrymple, 2003), que se han denominado la “década de la calidad” (Fernández Lammara, 2006). Sin embargo, la ilusión y las buenas intenciones de las primeras experiencias 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 numerosos 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.

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”, quien 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 éste son tan determinantes como lo que hace la propia institución educativa.

Una postura más radical propone que la barrera más definitiva consiste, precisamente, en el sesgo hacia el aseguramiento de la calidad por vía de la evaluación externa y la satisfacción de una serie de requisitos burocráticos, olvidando el establecimiento de 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 éstos no están claros o al menos son difusos, puede llegar a ser imposible alcanzar acuerdos y consensuar políticas razonablemente coherentes para alcanzarlos.

### **1.1.1. 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, 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; Ponder, 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 1.1.

Tabla 1.1. Clasificación de Harvey y Green (1993) sobre calidad en la educación superior

<b>Concepción de calidad y sus características</b>	
<b>La calidad como excepcional</b>	<p>Visión tradicional de la calidad: basada en la distinción y la exclusividad; las universidades personalizan la calidad.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
<b>La calidad como perfección o consistencia</b>	<p>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.</p>
<b>La calidad como adecuación a una finalidad</b>	<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> <p>Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. Relaciona la calidad con la funcionalidad.</p> <p>La calidad es definida en términos de que la institución cumpla los objetivos que ha establecido, es decir su misión.</p>
<b>La calidad como valor por dinero</b>	<p>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>.</p>
<b>La calidad como transformación</b>	<p>La calidad radica en desarrollar las capacidades del estudiante y en capacitarle para su propia transformación.</p>

Fuente: 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 excelencia que unas instituciones disfrutaban y de la que otras sencillamente carecen. Estas universidades 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 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 son establecidos por 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 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 desdoblado, actuar de este modo requiere que los estándares se establezcan de manera que puedan ser fácilmente 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 cualidad 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, de procesador y de 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 asociada a lo que se conoce como Sistema de Producción Toyota.

*La calidad como adecuación a una finalidad.* Esta concepción 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 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 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, 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 quién es el 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 éste es el papel del aseguramiento de la calidad

*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 lo tanto, enlaza con la visión de quienes financian el sector universitario y en particular con la administración pública, que aporta directamente recursos económicos o subvenciona las actividades de las instituciones universitarias. En la base de este enfoque descansa la noción de rendición de cuentas, cuyo uso se ha extendido en el ámbito de la gestión pública (Hoecht, 2006:545). La puesta en práctica de este enfoque supone aplicar un principio de condicionalidad al aporte público de recursos, que se produce tan sólo 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).

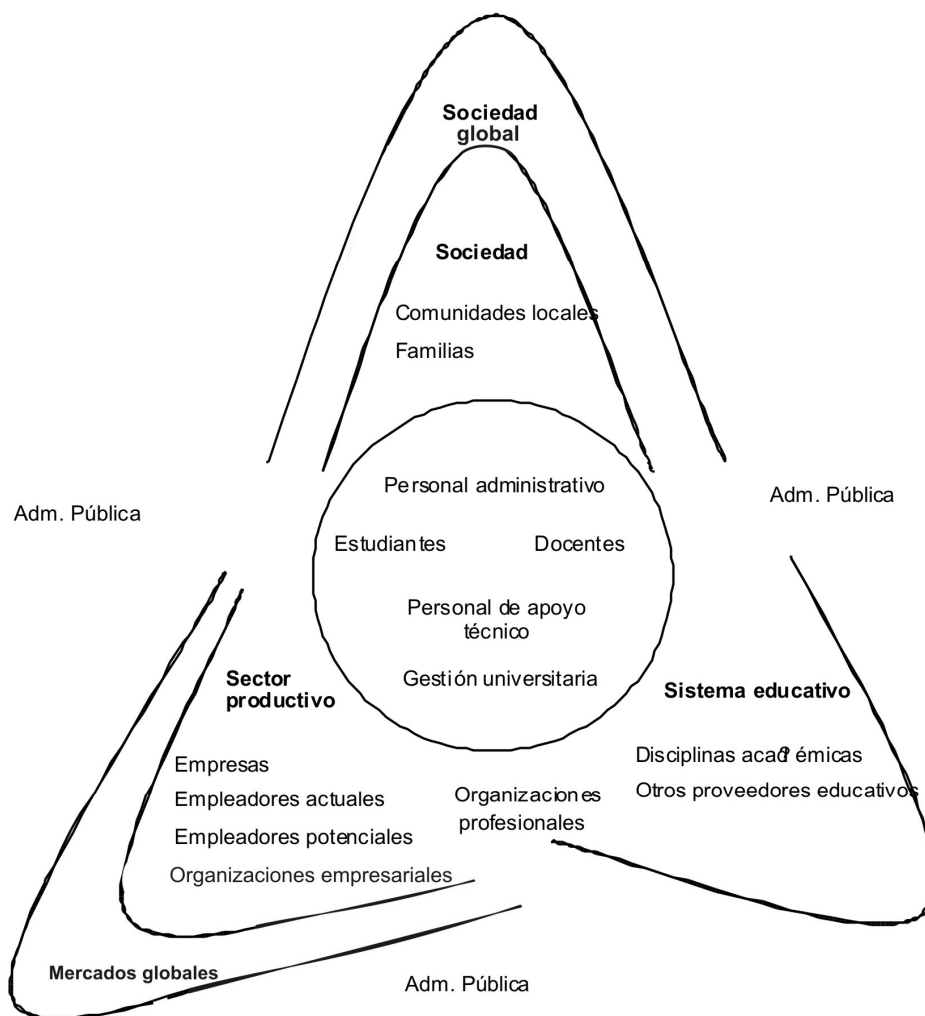
*La calidad como transformación.* Según esta visión, “la educación no es un servicio para el cliente, sino un proceso continuo de transformación de los participantes” (Harvey & Green, 1993: 24). Este enfoque cuestiona la idea de calidad centrada en el producto: en la educación, el proveedor (profesor o institución) no hace algo para el consumidor, sino que hace algo al consumidor: le 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 más arriba se ha denominado “tesis materialista”. Este planteamiento (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Srikanthan y Dalrymple, 2003), sugiere que la razón por la que existen conceptos diferentes de calidad reside en la multiplicidad de grupos de interés (*stakeholder*) asociados a las instituciones universitarias. Cada grupo de interés atribuye a la universidad un sentido y una finalidad diferentes (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 esto, hay que adicionar convivencia en la propia organización universitaria de al menos cinco grupos, 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 [ver gráfico 1.2.]. Si éste es el caso, la conceptualización del término calidad se enfrenta a una dificultad mayor que la de lograr un consenso sobre el modo de denominar a las cosas, como afirma Becher (1999), el concepto de calidad tiene pues un trasfondo político. Lo que está en juego es algo más que un acuerdo para denominar un hecho, se trata más bien de legitimar los puntos de vista e intereses propios frente a otros con los que se compite.

Gráfico 1.2. Stakeholders en las instituciones universitarias



Fuente: Houston (2008: 63)

### 1.1.2. Reformulación semántica del concepto de calidad

Conciliar todos los puntos de vista sobre lo que debe significar la calidad en el ámbito universitario es un objetivo difícil pero fundamental, pues de ello depende 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 punto 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. 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 vs. 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, en calidad universitaria existen opiniones encontradas sobre ambos conceptos.

En efecto, algunos de los comentaristas más calificados de las políticas nacionales o universitarias de calidad han expresado su queja por el sesgo hacia el aseguramiento, en perjuicio del enfoque de la mejora de la calidad (Houston, 2008; Watty, 2005; Srikant-han 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 aseguramiento 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, donde 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 por medio de la autoevaluación y aunque no se descarta la evaluación externa, ésta se aplica con 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, pues



se basan en principios diferentes, se aplican mediante instrumentos diferentes y pretenden objetivos también distintos. Un sector de la literatura (Biggs,2001), argumenta de un modo convincente que el enfoque del *aseguramiento* puede poner en peligro los objetivos de la *mejora*, puesto que el aseguramiento es un enfoque excesivamente analítico en el que el proceso educativo se trata de valorar a través de una serie de indicadores que constituyen, a lo sumo, medios para alcanzar los objetivos establecidos. 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 funcionarios académicos en su reflexión.

Tabla 1.2. Diferencias entre los enfoques retrospectivo (aseguramiento) y prospectivo (mejora)

	<b>Enfoque retrospectivo (Aseguramiento de la calidad)</b>	<b>Enfoque prospectivo (Mejora de la calidad)</b>
<b>Calidad como...</b>	<i>Value for Money</i> , alcanzar estándares externos.	Adecuación a los fines, transformación del estudiante.
<b>Operativa</b>	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> .
<b>Prioridad</b>	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.
<b>Enfoque</b>	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.
<b>Naturaleza</b>	El proceso se estructura de arriba hacia abajo.	El proceso se estructura de abajo hacia arriba.
<b>Clima</b>	Teoría X de McGregor.	Teoría Y de McGregor.
<b>Modelo</b>	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.
<b>Estilo</b>	La evaluación adopta un papel inquisitivo.	Los evaluadores externos, cuando los hay, asumen un papel colaborador.
<b>Marco</b>	Cuantitativo, cerrado.	Cualitativo, abierto.
<b>Uso de los datos</b>	Analítico.	Constructivo.

Fuente: Adaptado de Biggs (2001: 236)

En Biggs (2001) se aprecia 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.

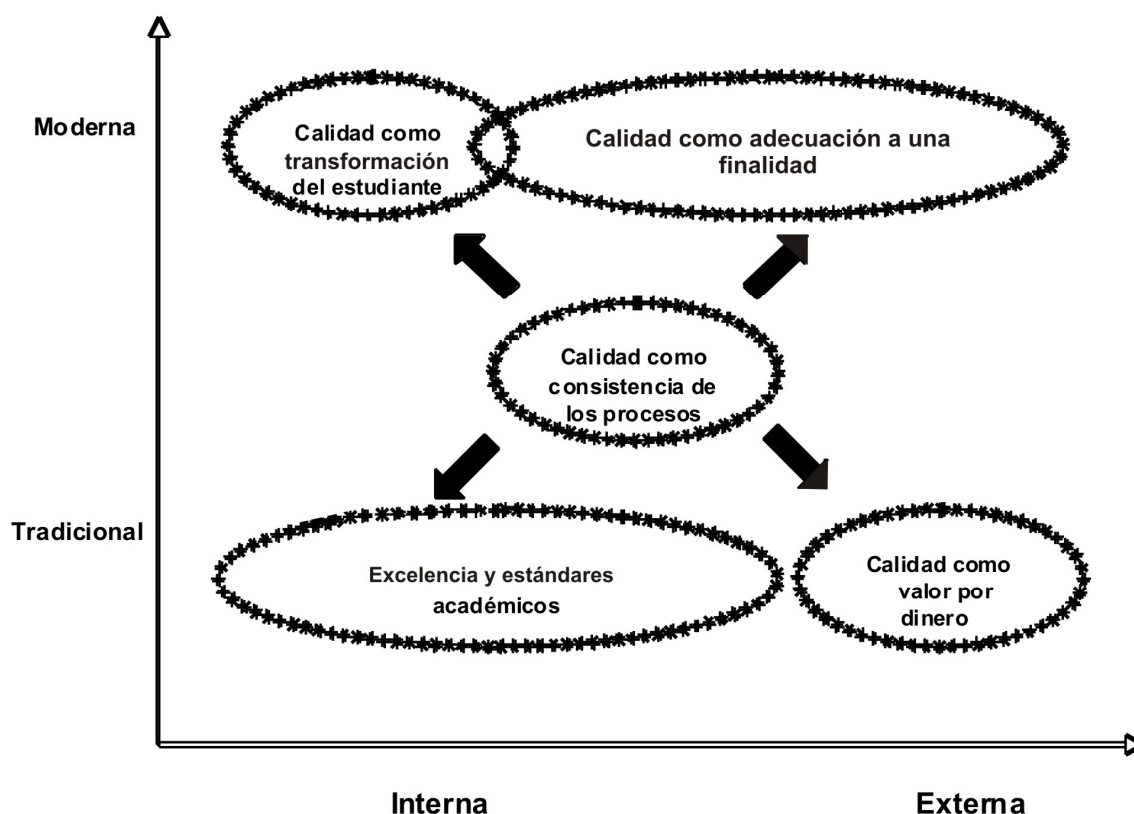
En definitiva, la crudeza con que se ha manifestado el rechazo a los principios de TQM en los círculos universitarios se debe; en parte; a una sensación de que se ha violado su territorio. Además, las medidas adoptadas en materia de rendición de cuentas – nos recuerdan estos expertos– tienen su origen 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.

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.

La tensión entre los enfoques del aseguramiento y 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 1.3 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 o ajeno a él. Así, por ejemplo, la idea de la calidad universitaria enfocada hacia la excelencia y los estándares académicos, 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 lo externo 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 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 lo interno 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 calificaciones profesionales por parte de estudiantes y empleadores.

Gráfico 1.3. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio bidimensional



Fuente: Elaboración propia

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 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 trabajo 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.

### **Segundo eje.- La gestión de la calidad en la visión moderna vs. la visión tradicional**

El eje vertical en el gráfico 1.3 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, es que 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 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 aún, cuando lo que se trata de reconocer es su presencia en el universo simbólico de los agentes 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 que los agentes se adherirán más fuertemente a una de estas nociones que a otras. La investigación empírica que recoge esta tesis se ha orientado a comprobar estas intuiciones.

## **1.2. Marco metodológico**

La investigación empírica en este terreno es relativamente escasa –sobre todo cuando se compara con los aportes doctrinales– y se encuentra dispersa; en definitiva, no es apta para la extracción de conclusiones y menos aún permite un análisis comparado de la realidad argentina. Todo ello conduce a la necesidad de emplear fuentes de información primarias.

En lo que sigue se describirá el modo en que estas cuestiones han sido tratadas en el presente trabajo; en primer lugar, se ampliarán los objetivos planteados en la introducción y se expondrán las hipótesis de la investigación que han informado las decisiones relativas al trabajo de campo; más tarde se dará cuenta del modo en que las variables del marco teórico han sido operacionalizadas; y finalmente se describirán las condiciones en que se ha abordado el trabajo de campo, incluyendo el diseño de los instrumentos básicos para la búsqueda de la información empleada en el análisis.

### **1.2.1. Hipótesis**

En este punto, se proponen una serie de hipótesis que han actuado de guía para la investigación. Algunas de éstas se derivan del marco teórico expuesto; otras, en cambio, tienen una base más intuitiva, lo cual resulta legítimo por el carácter exploratorio de este trabajo.

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 convencional<sup>3</sup> reconoce hasta cinco modos distintos de entender la calidad en la universidad, que se han descrito 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 [coords], 2008; Watty, 2005).

El primer resultado que se quiere extraer de esta investigación, es conocer las opiniones de los docentes argentinos de Ciencias Económicas 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 cuáles son los factores que actúan favorablemente sobre dicha calidad.

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:

*H<sub>1</sub>: El término calidad adquiere para los docentes argentinos de Ciencias Económicas 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 docentes universitarios interpretan las evaluaciones externas y la adopción de un enfoque de rendición de cuentas, como una injerencia 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 docentes se mostrarán menos dispuestos a interpretar la calidad de acuerdo con la idea del *value for money*.

*H<sub>2</sub>: La noción de calidad como value for money no es preferida por los docentes argentinos de Ciencias Económicas, que atribuyen una importancia relativamente menor a los mecanismos del aseguramiento en que se basa ese enfoque.*

---

<sup>3</sup> 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 & Green, 1993).

La tercera hipótesis tiene un origen empírico: la evidencia reunida en investigaciones precedentes (Barrenetxea y Curiel [Coords.], 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 en el profesorado universitario es la que identifica a la educación con un proceso de transformación del estudiante.

*H<sub>3</sub>: Entre los diversos significados que la calidad posee para los docentes argentinos de Ciencias Económicas predomina el significado de la calidad como eficacia en el proceso de transformación del estudiante.*

El segundo objetivo de esta tesis consiste en conocer las opiniones de los decanos de unidades académicas con titulaciones en la rama de Ciencias Sociales y compararlas con las de los docentes de Ciencias Económicas. Considerando el número de facultades dedicadas a la enseñanza de Ciencias Económicas en Argentina y la previsible tasa de respuesta, se decidió extender la consulta a los decanos de las unidades académicas que ofrecen titulaciones en el área de las Ciencias Sociales, con la idea de ampliar el previsible escaso número de respuestas obtenidas de los decanos de Ciencias Económicas.

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

A pesar de que quienes ocupan cargos de gestión también son profesores, 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. 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 prio-



ridades, en definitiva, al modo en que interpretan el significado de la calidad aplicada a la enseñanza. De ahí la siguiente hipótesis:

*H<sub>4</sub>: Las nociones de calidad que defienden los académicos son diferentes en función de que ocupen o no cargos con responsabilidad de gestión.*

Uno de los inconvenientes de la evidencia recabada hasta la fecha sobre las opiniones de los agentes universitarios (docentes, estudiantes, profesores, etc.) 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 de la Argentina (Vid. *inter alia*, Watty, 2005; Telford y Masson, 2005; Lomas, 2004; Avdjieva y Wilson, 2002; McKay y Kember, 1999a y 1999b; Owlia y Aspinwal, 1996).

Esta tesis pretende generar información comparable en un contexto geográfico relevante para el estudio del caso argentino. De ahí que los mismos medios que se describen en este marco se aplicarán también a otros dos países iberoamericanos, que si bien comparten con nuestro país buena parte de sus rasgos culturales e idiomáticos, muestran diferencias en 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. Estos dos países, que actúan como referencias comparativas para el caso argentino en el área iberoamericana, son España y México.

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 tercer objetivo es conocer y comparar las opiniones de los docentes de Ciencias Económicas y la de los decanos de Ciencias Sociales con las de sus colegas en otros países de referencia.

La naturaleza internacional del proyecto ha permitido recoger opiniones de docentes de países que, a pesar de las proximidades culturales y lingüísticas, se encuentran sometidos a sistemas educativos, 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 a una comunidad académica que transgrede las fronteras organizativas y nacionales o la influencia de las condiciones esencialmente diferentes a las que están sujetos éstos. De aquí se desprende la última hipótesis:

*H<sub>5</sub>: Las opiniones de los docentes y decanos sobre el significado de la calidad cuando se aplica a la enseñanza universitaria no difieren sustancialmente en Argentina, México y España.*

### **1.2.2. Operacionalización de los conceptos de calidad**

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 que se detallan en adelante.

Cada una de las ideas de calidad expresadas en Harvey y Green (1993) representa una postura con respecto a lo que se aspira con la gestión de la calidad, cómo debe definirse y evaluarse, e 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.

La segunda razón tiene que ver con el modo en que se ha planteado esta investigación desde su inicio. Se 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 todo 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 por medio 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 originales:<sup>4</sup>

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.

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

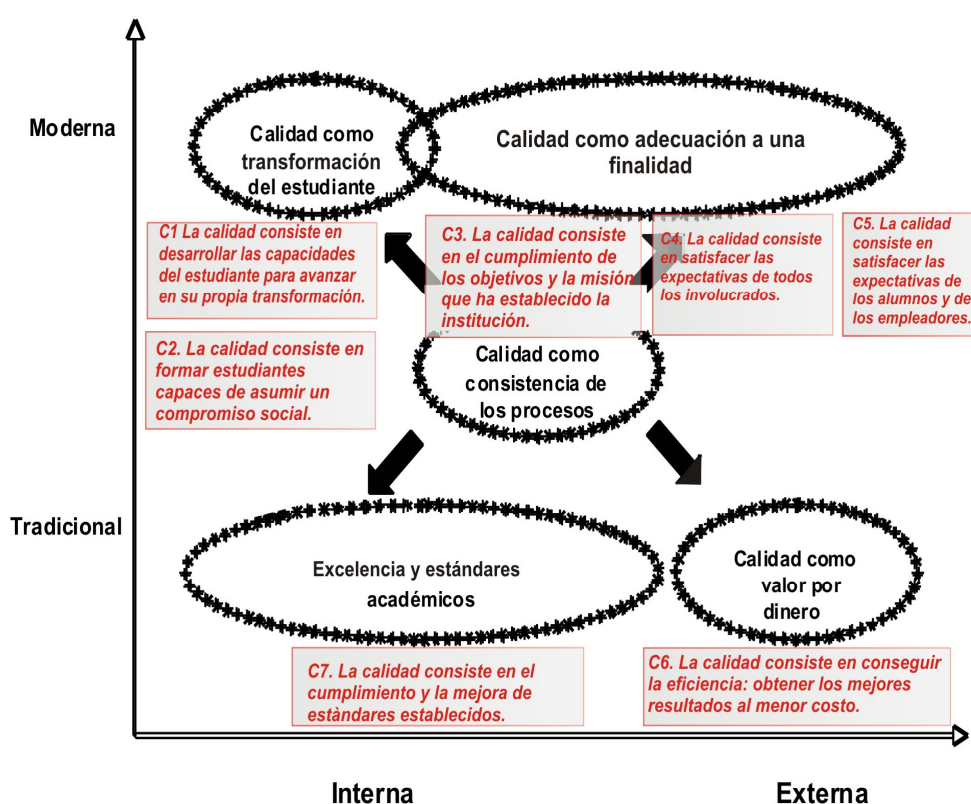
---

<sup>4</sup> 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 (vid. §1.2, *supra*).

investigaciones de la red ECUALE (Olaskoaga [coord.], 2009; Barrenetxea y Curiel [coords.], 2008).

La relación entre las variables operativas y los conceptos originales se expone en el gráfico 1.4. que se muestra a continuación.

Gráfico 1.4. Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems diseñados para operacionalizarlos



Fuente: Elaboración propia

### 1.2.3. Diseño del trabajo de campo

La información primaria de la que se nutre preferentemente esta tesis se obtuvo por medio de dos encuestas, ambas de alcance internacional.

En la primera se sondeó la opinión de los docentes universitarios de Ciencias Económicas (se referirá a partir de aquí como *Encuesta ECUALE 1*)<sup>5</sup>. La segunda encuesta (en adelante *Encuesta ECUALE 2*)<sup>6</sup>, tuvo como destinatarios a los máximos responsables de la dirección (decanos o directores, según las denominaciones más corrientes en los países de referencia) de las unidades académicas en las que se imparten carreras asociadas a las Ciencias Sociales y Jurídicas.

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.

A continuación se describen los aspectos más destacados de estas dos encuestas, con una referencia más precisa a las decisiones particulares que se tomaron en el caso de la Argentina.

### **Encuesta ECUALE 1**

La encuesta ECUALE 1 constituye un sondeo internacional y sistemático, que se ha realizado en tres países iberoamericanos, de la opinión del profesorado sobre los objetivos y los factores de la calidad de la enseñanza universitaria. El sondeo se realizó en Argentina, España y México. Su vocación internacional introdujo 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*

---

<sup>5</sup> La encuesta ECUALE 1 se llevó a cabo dentro del proyecto de investigación internacional titulado *Estudios sobre calidad en universidades de América Latina y España*; proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y coordinado por Miren Barrenetxea.

<sup>6</sup> La encuesta ECUALE 2 se llevó a cabo dentro del proyecto de investigación internacional titulado *Calidad en la Educación Superior: políticas de las universidades en América Latina y España*; proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y coordinado por Miren Barrenetxea.

En la encuesta ECUALE 1 se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc*. En una segunda fase, el cuestionario fue enmendado con los aportes 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 entre el 1 y el 5 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 1.3. Valoración solicitada en cada bloque del cuestionario

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

\*ESES: Espacios Supranacionales de Educación Superior

En la segunda parte se solicitó a los docentes que expresaran su grado de conformidad –una vez más en una escala entre el 1 y el 5– 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.

Este cuestionario base fue trasladado a los equipos nacionales de cada país para que éstos los adaptaran a su propia realidad lingüística e institucional. 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 de 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.

En Argentina se desestimó la introducción de factores de calidad adicionales y sólo se realizaron algunos pequeños ajustes con respecto al cuestionario base. Los cambios afectaron al apartado de las variables de identificación y a la redacción de algunas preguntas.

#### *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 trabajaran en las áreas de las Ciencias Económicas, y se trabajaría con muestras que fueran a priori representativas de esta población, seleccionadas mediante muestreo aleatorio simple.

En Argentina la muestra incluyó a 688 profesores universitarios de facultades de gestión estatal de más de 20.000 alumnos y con carreras presenciales. Se seleccionaron profesores que dictan clases en las carreras de Economía, Administración y Contador Público, y en las siguientes materias: Comercialización e Investigación de Mercados, Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad, Fundamentos del Análisis Económico y Organización de Empresas.

#### *Paso de la encuesta*

Con vistas a facilitar la coordinación internacional, el paso de la encuesta se llevó a cabo en todos los países empleando la misma plataforma virtual, accesible a través de la página *web* [www.encuestafacil.com](http://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 tres países en los que se realizó el sondeo se solicitó información a 2.406 docentes y se obtuvo un total de 566 cuestionarios válidos, de los cuales 127 correspondieron a docentes argentinos. En la tabla 1.4 se presentan los datos generales correspondientes a los tres países en los que se realizaron las dos encuestas.

Tabla 1.4. Datos generales sobre las encuesta ECUALE 1

	<b>Argentina</b>	<b>España</b>	<b>México</b>
<b>Fecha inicio</b>	6/5/2008	21/2/2008	22/5/2008
<b>Cuestionarios Enviados</b>	688	718	1000
<b>Cuestionarios Completados</b>	127	208	231
<b>Fecha de cierre</b>	1/7/2008	7/4/2008	7/7/2008

Fuente: ECUALE 1



## **Encuesta ECUALE 2**

La Encuesta ECUALE 2 se diseñó y se realizó con la intención de extender la búsqueda de opiniones a decanos de las unidades académicas en el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

No obstante la estrecha relación que existe entre ambas encuestas, no sería justo interpretar la segunda como mera transposición de la primera a una población diferente. En realidad, la segunda encuesta supuso una serie de modificaciones derivadas de: a) la experiencia acumulada por el equipo de investigación de la red ECUALE; y b) la oportunidad de mejorar el diseño de la primera encuesta, 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 resultan de interés cuando los interlocutores tienen responsabilidades de gestión.

### *El diseño del cuestionario*

Se optó, en esta ocasión, por simplificar la estructura del cuestionario y reducir 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 1. Una vez más, en el cuestionario se aprecian tres partes bien definidas.

En la primera parte se solicitó a los decanos encuestados que opinaran 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 1. También se preguntó a los decanos la medida en que 20 de los factores se encontraban presentes en el ámbito de sus unidades académicas. No se consideró conveniente solicitar la opinión de los decanos con respecto a dos factores cuyo nivel de desarrollo debe ser a priori equivalente en todas las facultades 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”.

#### *Diseño y selección de la muestra*

A diferencia de la Encuesta ECUALE 1, este segundo sondeo se puso en marcha con vocación censal. Los cuestionarios se enviaron a la totalidad de las facultades públicas y privadas de Ciencias Sociales y Jurídicas en la Argentina. Más precisamente, participaron en la encuesta los decanos de las facultades de Ciencias Económicas, de Ciencias Sociales, de Ciencias Jurídicas y Ciencias de la Comunicación. Finalmente, en la Argentina se encuestaron 175 instituciones y se obtuvieron 45 respuestas.

#### *Paso de la encuesta*

El paso de la encuesta se benefició nuevamente de las facilidades que ofrece la plataforma de [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com).

Los cuestionarios fueron remitidos en los períodos que se recogen en la tabla 5, y al final del proceso se obtuvieron respuestas de un total de 248 decanos.

Tabla 1.5. Datos generales sobre las encuesta ECUALE 2

	<b>Argentina</b>	<b>España</b>	<b>México</b>
<b>Fecha inicio</b>	12/5/2009	6/5/2009	22/5/2009
<b>Cuestionarios Enviados</b>	175	202	360
<b>Cuestionarios Completados</b>	45	100	103
<b>Fecha de cierre</b>	25/8/2009	30/6/2009	18/11/2009

Fuente: ECUALE 2

## Capítulo 2

### La percepción del profesorado universitario en argentina (ECUALE 1-Argentina)

#### 2.1. Introducción

La necesidad de desarrollar mecanismos específicos de evaluación y acreditación de los sistemas de educación universitaria se plantea en Argentina a partir de la década del noventa, y es entonces cuando las universidades comienzan a asumir de forma explícita que el logro de la calidad en la educación debe ser uno de los principales propósitos a alcanzar.

A nivel institucional se ha diseñado e implementado en los últimos años por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias un programa de calidad que cuenta con tres líneas de acción, tales como el programa de mejoramiento de la calidad de carreras de grado en áreas prioritarias, la promoción de calidad de la formación en los ciclos iniciales de las carreras de grado y la promoción del mejoramiento de la calidad en las carreras definidas como autorreguladas en el marco de la Ley de Educación Superior de 1995. También las propias universidades han comenzado a poner en marcha procesos y planes de mejora comenzando por realizar diagnósticos para detectar las fortalezas y debilidades de las distintas áreas y poder impulsar planes estratégicos en la dirección adecuada.

Pero todas estas medidas que se van poniendo en marcha se han diseñado, al igual que en otros países, sin haber tenido un debate en profundidad sobre qué se entiende por calidad en la comunidad universitaria y qué factores se considera que tienen una mayor relevancia en la mejora de la calidad docente.

A lo largo de este capítulo se comienza a recoger evidencia empírica sobre la opinión de uno de los agentes más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor universitario.

## **2.2. Marco metodológico**

### **2.2.1. Diseño del cuestionario ECUALE 1-Argentina**

Como se explicó en el marco metodológico general de la encuesta ECUALE 1, el cuestionario empleado se conformó por cuatro bloques que corresponden a los que se han considerado, a priori, determinantes de la calidad de la enseñanza universitaria: a) Espacios Supranacionales de Educación Superior, b) profesorado, c) institución universitaria, y d) alumnado. El mismo incluye también un quinto bloque donde se trabaja con las nociones de calidad presentadas en el marco teórico.

Sobre cada uno de los cuatro primeros bloques de la encuesta (ESES, Profesorado, Institución y Alumnado) se solicitó que el docente exprese una valoración de su grado de conocimiento, de la influencia o de la presencia que atribuye a estos determinantes [ver tabla 1.3], por medio de una escala cualitativa de cinco categorías, desde “muy bajo”, hasta “muy alto”. El quinto bloque recoge las opiniones de los profesores sobre qué entienden por calidad en el contexto de la enseñanza superior y cuál es la opinión que creen que de la misma tiene la institución universitaria.

### **2.2.2. Diseño de la muestra ECUALE 1-Argentina**

El estudio se basó en una encuesta enviada a 688 profesores universitarios de carreras presenciales en facultades de Ciencias Económicas de gestión estatal.

El agrupamiento de universidades nacionales quedó conformado por las siguientes instituciones: Buenos Aires, Córdoba, Cuyo, Nordeste, La Matanza, La Plata, Litoral, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Misiones, Rosario, Salta, San Juan, Sur y Tucumán. Las universidades seleccionadas cuentan con el 75.24% del total de alumnos matriculados y el 66.29% del total de profesores de las universidades de gestión estatal en Argentina.<sup>7</sup>

Partiendo de la población considerada, se seleccionaron las muestras a las que se envió el cuestionario. Siguiendo la metodología establecida en el proyecto para todos

---

<sup>7</sup> Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005).

los países participantes, se eligió la muestra mediante un muestreo aleatorio simple, calculándose su tamaño para garantizar un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%.

### **2.2.3. Tipología del profesorado que contestó la encuesta**

La encuesta en la Argentina se realizó por medio de una plataforma virtual entre mayo y julio de 2008. Cada profesor encuestado recibió un mensaje de correo electrónico con un texto invitándole a participar en el estudio y un enlace que lo dirigía al formulario de la encuesta.

La composición de los docentes que respondieron la encuesta se presenta en la tabla 2.1. Las respuestas provienen de docentes con distintos niveles académicos, en su mayoría ordinarios, o sea aquellos que han sido seleccionados a través de concursos públicos de antecedentes, mérito y oposición y con variada dedicación. Al respecto, es importante resaltar la significativa proporción de docentes con dedicación exclusiva que han respondido la encuesta, sobre todo teniendo en cuenta la baja proporción de docentes con esa dedicación en el total de la planta de las facultades de Ciencias Económicas.

En cuanto a la cantidad de respuestas al cuestionario enviado, el 90% provino de docentes de las siguientes universidades: Universidad de Buenos Aires (UBA) 25.20%, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) 23.62%, Córdoba 11.81%, Mar del Plata 7.09%, Salta y Tucumán 6.3% en cada una de ellas, Rosario 5.51% y Litoral 4.72%.

Tabla 2.1. Composición de los docentes que respondieron la encuesta en Argentina

	Hombre	Mujer	Total	Porcentaje
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>55</b>	<b>121</b>	
<b>Nivel académico</b>				
Título de grado	20	20	40	33
Especialista	14	12	26	21
Magíster	20	16	36	30
Doctor	11	5	16	13
Otro	1	2	3	2
<b>Estabilidad en el puesto de trabajo</b>				
Interino	11	17	28	23
Ordinario	55	38	93	77
<b>Dedicación</b>				
Exclusiva	25	16	41	34
Semi	17	16	33	27
Simple	24	23	47	39
<b>Edad</b>				
30 años o menos	9	6	15	12
Entre 31 y 40 años	15	13	28	23
Entre 41 y 50 años	12	15	27	22
Entre 51 y 60 años	19	16	35	29
Más de 60 años	5	11	16	13
<b>Área de conocimiento</b>				
Comercialización e investigación de mercados	5	3	8	7
Economía aplicada	14	14	28	23
Contabilidad	10	8	18	15
Finanzas	4	1	5	4
Fundamentos del análisis económico	5	3	8	7
Organización de empresas	11	9	20	17
Otra	17	17	34	28

Fuente: Elaboración propia

### 2.3. Análisis de los resultados<sup>8</sup>

En esta sección se exponen los resultados básicos que se obtuvieron mediante el trabajo de campo descripto. Los resultados se presentan ordenados por bloques de acuerdo con el diseño de la propia encuesta, si bien, por razones expositivas, las respuestas sobre la incidencia de los factores se muestran de manera separada de las respuestas sobre su presencia. La sección comienza con una visión general de la noción

<sup>8</sup> Algunos de los resultados que aquí se presentan han sido ya publicados en Olaskoaga [coord.], 2009.

que los docentes encuestados tienen sobre el modo de entender la calidad de la enseñanza universitaria.

### **2.3.1. Opiniones de los profesores en torno a las concepciones de calidad**

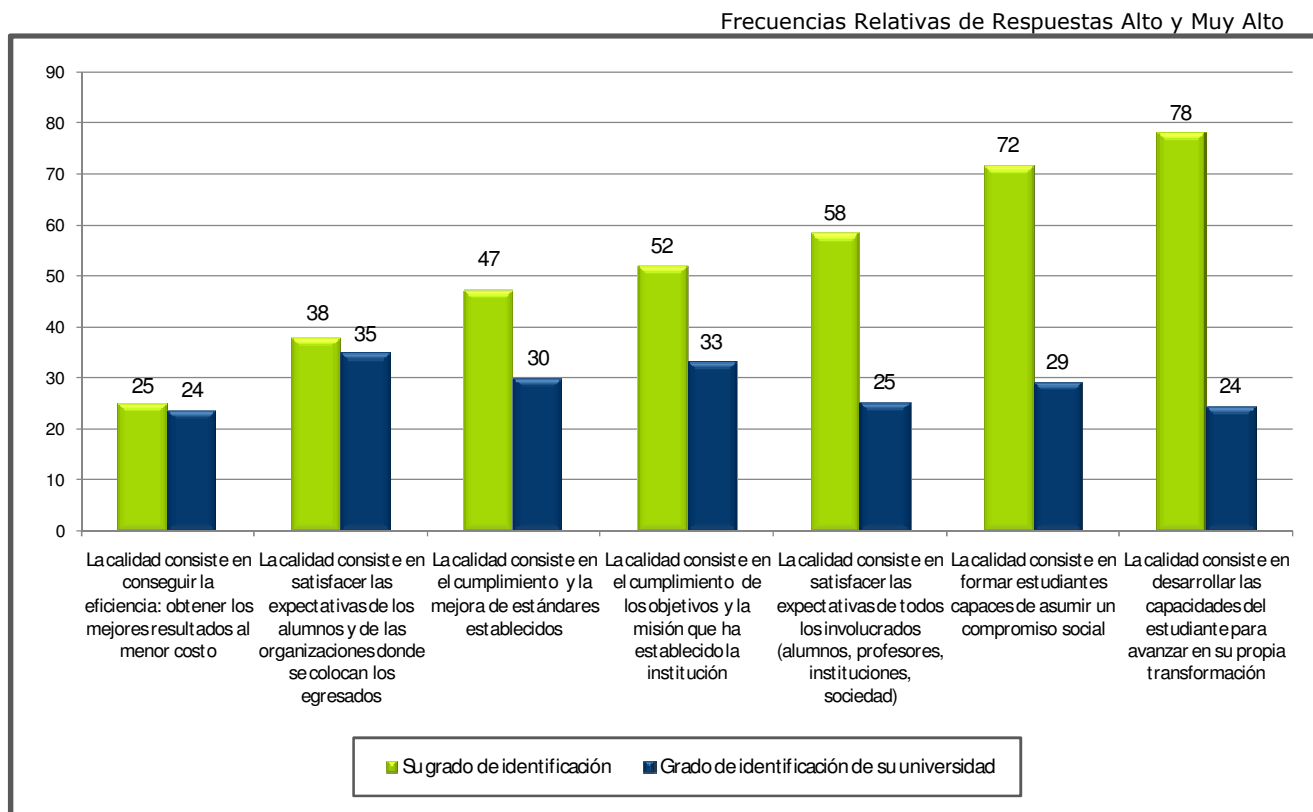
Como se explicó en el marco teórico, Harvey y Green (Green, 1994; Harvey, 1999, 1992; Harvey y Green, 1993; Harvey et al., 1992) han propuesto una agrupación de los conceptos de calidad que se emplea en el contexto de las instituciones universitarias y distinguen al menos cinco sensibilidades distintas con respecto a lo que debe ser una enseñanza universitaria de calidad. El propio Harvey, junto a otros autores (Houston, 2008; Telford y Masson, 2005; Harvey et al., 1992) ha defendido que estas nociones se encuentran de algún modo asociadas a los grupos de *stakeholders* identificables en cualquier institución de enseñanza superior.

Estos cinco conceptos se han utilizado por medio de siete variables operativas, tal como se ha explicado en el apartado 1.2.2. del primer capítulo; de esta forma, el cuestionario presenta igual cantidad de maneras alternativas de definir el concepto de calidad que se someten a la opinión del docente.

Las respuestas, que se han recogido en una escala de cinco opciones, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”, reflejan que los docentes argentinos se adhieren mayoritariamente a una idea de la calidad ligada a la adquisición por parte de los estudiantes de las capacidades que les permitan avanzar en su propia transformación, así como a la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social. Muy atrás en sus consideraciones quedan conseguir eficiencia y satisfacer expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los graduados [ver gráfico 2.1].



Gráfico 2.1. Concepto de calidad del profesorado y el que éstos atribuyen a la institución universitaria



Fuente: ECUALE 1-Argentina

### 2.3.2. Valoración del nivel de conocimiento y el efecto de los ESES sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria

En las dos últimas décadas se han puesto en marcha diversos procesos que tienen como último objetivo la integración de los actuales sistemas universitarios, de alcance eminentemente nacional, en espacios universitarios supranacionales. El primero de estos procesos se puso en marcha en Europa auspiciado por los ministros de educación de 29 países de la región en lo que se ha venido a denominar declaración de Bolonia, en 1999. La imagen especular de la iniciativa europea en América Latina la constituye el Espacio Común de Educación Superior América Latina-Caribe-Unión Europea (ALCUE).

La intención original del proceso en Europa no era otra que facilitar la movilidad de estudiantes y egresados, contribuyendo a que la libre movilidad de los trabajadores se

convirtiera en una realidad *de facto* para los egresados europeos, por la vía de la homogeneización de las estructuras de las titulaciones, el reconocimiento multilateral de sus títulos y la portabilidad de sus haberes académicos. Sin embargo, el proceso de creación del espacio europeo se percibió como una oportunidad para transformar los métodos pedagógicos y corregir la ubicación misma de la universidad en el contexto del sistema educativo y en relación con el resto de la sociedad. De ahí que la construcción del espacio europeo deba entenderse como una propuesta más amplia que la de la mera integración del mercado de egresados, lo mismo en Europa que en América Latina. Es por esa razón que el cuestionario con el que se ha trabajado recoge algunos aspectos que van más allá de la mera constitución de los ESES o de la utilización de sistemas de créditos homogéneos (una de sus herramientas básica). Por otro lado, y dado que el grado de penetración de las iniciativas podría ser a priori muy distinta en los tres países de la muestra, se ha solicitado al encuestado que califique los conocimientos de los que dispone sobre cada una de estas cuestiones.

Los resultados obtenidos en Argentina se muestran en la tabla 2.2 e indican que una parte importante del profesorado tiene un alto nivel de conocimiento en el uso de las plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia. Sin embargo, dan cuenta de un bajo conocimiento de las cuestiones relacionadas con los ESES y con el sistema de créditos homogéneos. Cabe recordar que los procesos de integración en América del Sur no han evolucionado de modo significativo y, en ese contexto, el avance en temas de educación no difiere del alcanzado en otros aspectos. Poco más de la mitad del profesorado no tiene un amplio conocimiento sobre el modo en que su universidad afronta cuestiones como la conexión con procesos formativos preuniversitarios. Tampoco existe un alto nivel de conocimiento sobre la política de alianzas con otras universidades.

Cuando se analiza el efecto en la calidad de la educación que los profesores universitarios atribuyen a los aspectos considerados [ver tabla 2.3], se encuentra que asignan los mayores efectos a la conexión con procesos formativos preuniversitarios y a las alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio.

Se podría decir que los profesores asignan un mayor efecto a cuestiones sobre las que tienen mayor conocimiento. No obstante existe una excepción a esta regla: los profesores dicen mayoritariamente desconocer los sistemas de conexión con procesos for-

mativos preuniversitarios y, sin embargo, la mayoría de ellos atribuye a esta cuestión una influencia “alta” o “muy alta” en la calidad de la enseñanza.

Tabla 2.2. Conocimiento por parte del profesorado de las novedades asociadas a la creación de ESES. Frecuencias relativas en porcentaje

<b>Nivel de conocimientos sobre el tema</b>	<b>Bajo y Muy Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto y Muy Alto</b>
Adaptación de asignaturas a sistemas de créditos homogéneos en los ESES	59.1	29.9	11.0
Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa	63.0	24.4	12.6
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	50.4	29.1	20.5
Alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio	30.7	44.1	25.2
Evaluación por competencias	33.1	40.2	26.8
Diseño y seguimiento de actividades de autoaprendizaje para el alumno	29.1	36.2	34.6
Uso de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia	16.5	38.6	44.9

**Fuente:** ECUALE 1-Argentina

Tabla 2.3. Efecto atribuido sobre la mejora de la calidad de las novedades asociadas a la creación de ESES. Frecuencias relativas en porcentaje

Efecto sobre la mejora de la calidad de la educación superior	Bajo y Muy Bajo	Medio	Alto y Muy Alto
Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa	22,8	39,4	37,8
Adaptación de asignaturas a sistemas de créditos homogéneos en los ESES	22,8	35,4	41,7
Evaluación por competencias	13,4	30,7	55,9
Diseño y seguimiento de actividades de autoaprendizaje para el alumno	8,7	31,5	59,8
Uso de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia	7,1	32,3	60,6
Alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio	7,9	26	66,1
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	7,1	24,4	68,5

Fuente: ECUALE 1-Argentina

### 2.3.3. Valoración de la incidencia de determinados factores en la calidad de la enseñanza universitaria

El propósito manifiesto de la investigación, cuyos resultados se exponen en este punto, es averiguar cuál es la opinión de los docentes sobre la incidencia en la calidad de la enseñanza universitaria de determinados factores agrupados en cuatro categorías: Espacios Supranacionales de Educación Superior, institución universitaria, profesorado y alumnado.

#### 2.3.3.1. Incidencia de los factores que alcanzan las mayores valoraciones de respuestas positivas (“alto” y “muy alto”)

La relevancia de las opiniones de los docentes, y el interés por conocerlas, tienen un doble origen. Por un lado, siempre es útil conocer el estado de opinión del profesorado, que no deja de ser un grupo de interés básico sin cuya colaboración sería imposible aplicar la mayor parte de las políticas orientadas a mejorar la calidad universitaria. Por otro, parece justo y razonable atribuir a los docentes universitarios un grado de conoci-

miento y una capacidad de análisis tales que les sitúan en condiciones idóneas para interpretar con acierto cuáles son las variables que actúan como factores de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las respuestas que se han recogido deben entenderse como opiniones particulares pero cualificadas sobre la causalidad que opera detrás del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

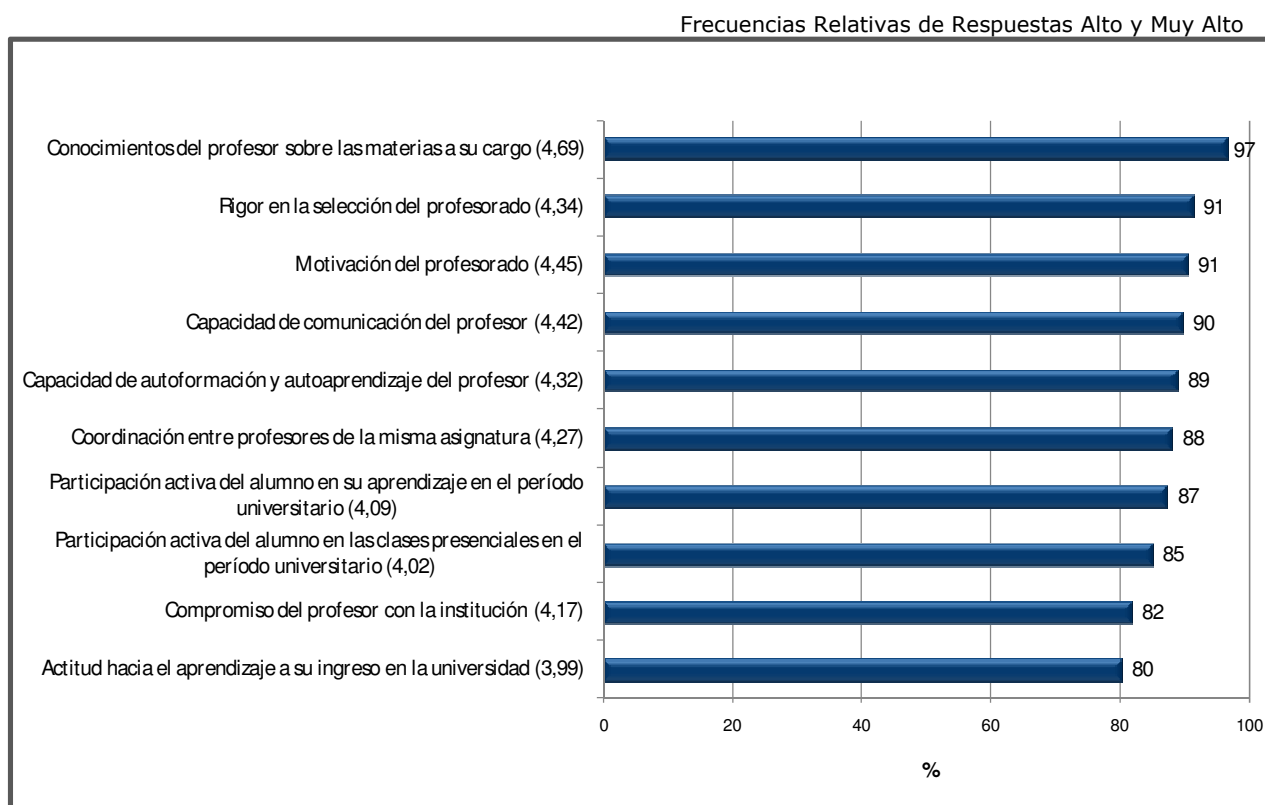
En el gráfico 2.2 se muestran los porcentajes de las respuestas “alto” o “muy alto” con respecto a la incidencia de los 10 factores que alcanzan las mayores valoraciones. La mayor parte de los factores (6) pertenecen a aspectos relacionados con el profesor y (3) con los alumnos; mientras que sólo uno de los factores se refiere a la institución universitaria (rigor en la selección del profesorado). Entre los diez no se encuentran aspectos relacionados con los ESES.

Según los profesores, la calidad de la enseñanza está determinada principalmente por el conocimiento del profesor sobre la materia, y su capacidad para generar, acumular y transmitir su conocimiento. Sobre todos estos factores la opinión de los docentes es prácticamente unánime, con frecuencias de respuestas “alto” y “muy alto” del 95% o más.

Las respuestas de los profesores también confirman la importancia de la actitud, de la participación y de la motivación del estudiante en el proceso de aprendizaje. En este sentido las opiniones de los docentes apoyan las de las doctrinas sobre calidad en las instituciones educativas, que consideran que la metáfora del estudiante como cliente resulta poco útil en el ámbito de la enseñanza y proponen, por el contrario, que el alumno es un colaborador o co-productor de los servicios de la enseñanza (Hennig-Thrau et al., 2001).

Por último, la opinión de los docentes sobre la importancia del rigor en la selección del profesorado no hace más que confirmar la impresión de que para los encuestados, la calidad de la enseñanza se dilucida en el círculo más íntimo en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje: el ámbito de la relación entre el profesor y el alumno en el que las variables que resultan trascendentales tienen que ver con las capacidades del profesor (que la institución debe asegurar mediante la selección del personal docente) y la receptividad del estudiante.

Gráfico 2.2. Los diez factores con mayor incidencia en la calidad de la enseñanza



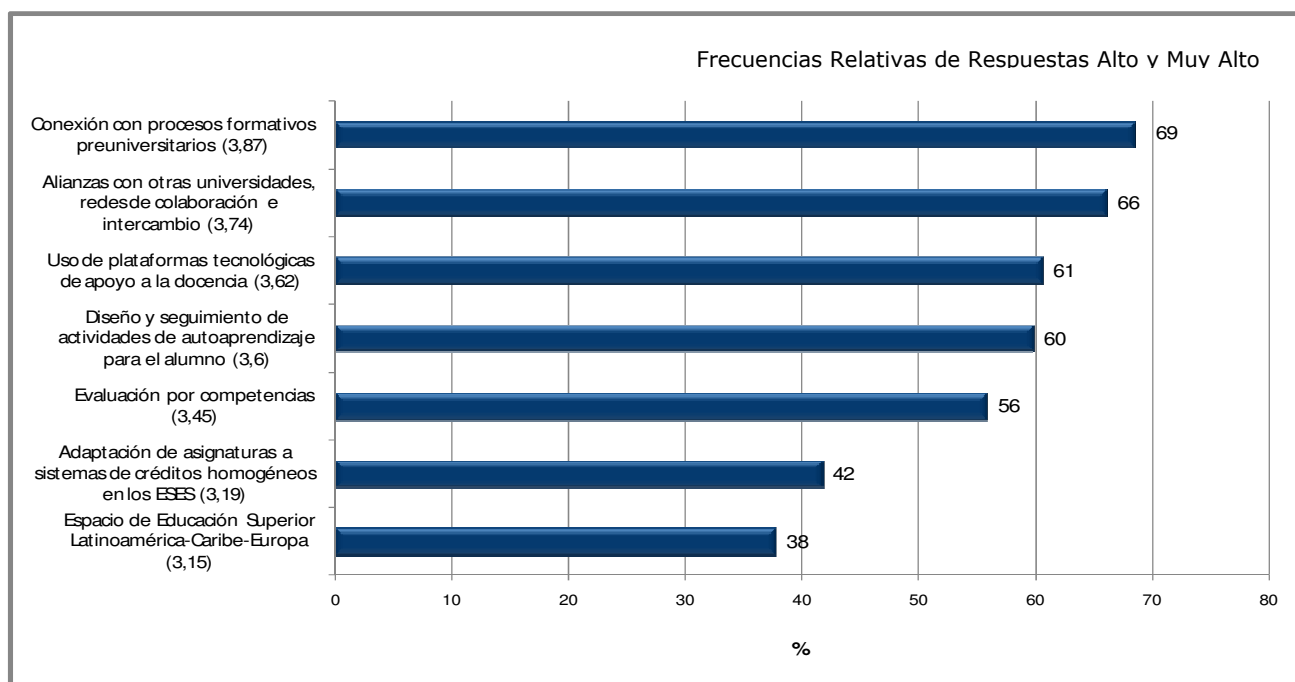
Fuente: ECUALE 1-Argentina

### 2.3.3.2 Espacios Supranacionales de Educación Superior

De acuerdo con las opiniones de los docentes encuestados, la incidencia que los procesos de integración de los sistemas universitarios nacionales, puede ejercer en la calidad de la enseñanza superior es relativamente escasa tal como se recoge en el gráfico 2.3. De hecho, la creación de espacios universitarios supranacionales o la puesta en marcha de sistemas estándares de medida y acreditación de los haberes académicos, que siempre van unidos a aquéllos, son dos de los factores a los que un menor número de docentes confiere un impacto significativo. Éstos atribuyen por lo general un efecto mayor a otro factor que no se encuentra necesariamente ligado a las iniciativas de integración de los espacios universitarios, aunque habitualmente forma parte de sus agendas. Se trata de la conexión con los procesos preuniversitarios, a la que el 69% de los docentes encuestados atribuye un impacto considerable.

En cualquier caso, la valoración de estos resultados debe realizarse con cautela, máxime cuando el nivel de conocimiento expresado por los docentes sobre los mismos también es relativamente bajo.

Gráfico 2.3. Incidencia percibida de los factores relacionados con los ESES



Fuente: ECUALE 1- Argentina

### 2.3.3.3. Institución

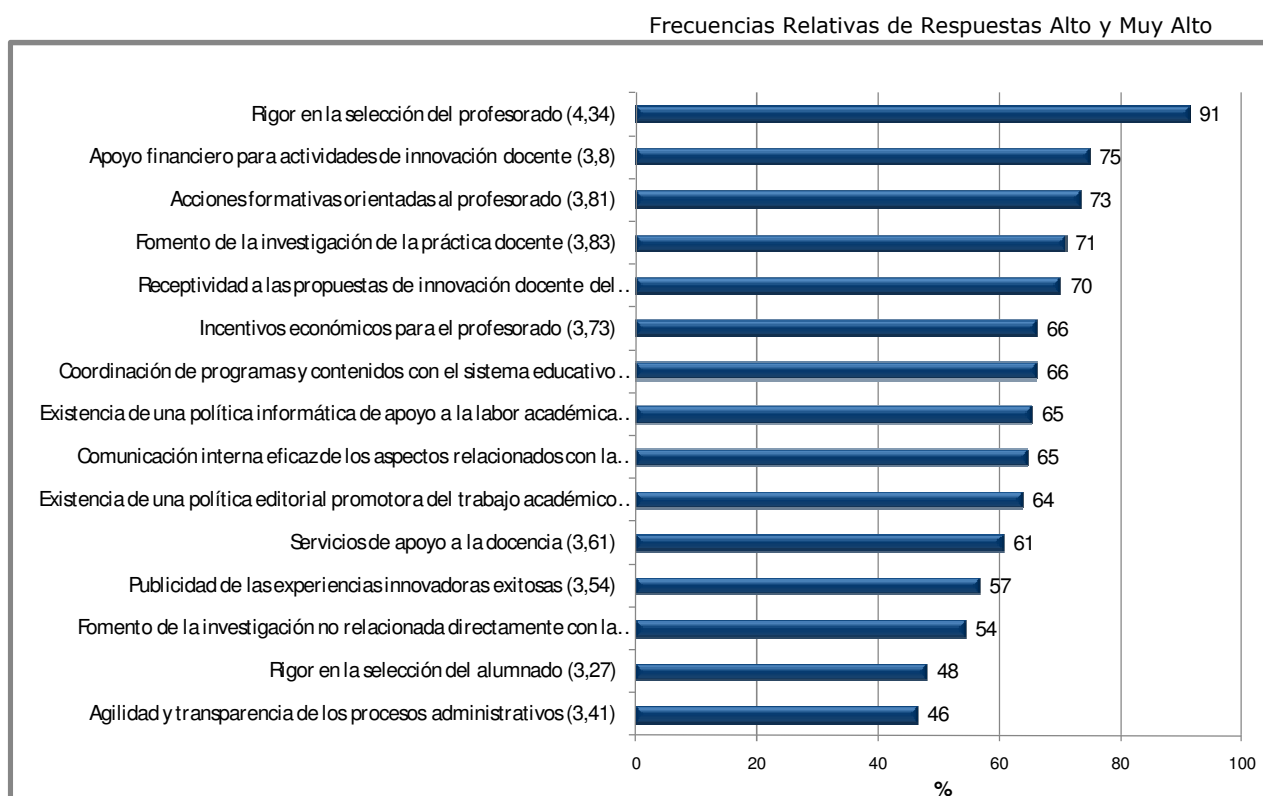
En cuanto a los aspectos relacionados con la institución [ver gráfico 2.4], se puede observar que para los docentes el factor que tiene mayor incidencia en la calidad de la educación universitaria es el rigor en la selección del profesorado. Un escalón más abajo se encuentran el apoyo financiero para las actividades de innovación docente, las acciones formativas orientadas al profesorado, el fomento de la investigación de la práctica docente y la receptividad a las propuestas de innovación docente del profesorado, no existiendo entre éstas una diferencia significativa.

Es interesante observar que otros aspectos que son fuente de preocupación en la mayoría de las organizaciones y hacia los cuales han dirigido su atención los analistas de la función administrativa (cuestiones como la eficacia de los sistemas de comunica-

ción, la agilidad de los procesos administrativos o la transparencia con la que éstos tienen lugar), sólo ocupan un segundo plano en el interés de los docentes, más preocupados por los aspectos que afectan directamente al contexto en el que se desarrolla la docencia.

Por último, hay dos detalles que pueden considerarse llamativos en las respuestas de los docentes. Por un lado, la escasa valoración que, en términos relativos, obtiene el fomento de la investigación no relacionada directamente con la docencia, y que hace pensar que los docentes interpretan que las funciones investigadora y docente, constituyen ámbitos no necesariamente comunicados. Por otro, el escaso número de profesores que apoyan las medidas de selección rigurosa del alumnado como mecanismo para mejorar la calidad de la docencia, constituye un hecho diferencial del caso argentino, y debe interpretarse en su contexto institucional que asegura el derecho que acoge a todos los ciudadanos a recibir enseñanza universitaria gratuita.

Gráfico 2.4. Incidencia percibida de los factores relacionados con la institución



Fuente: ECUALE 1- Argentina

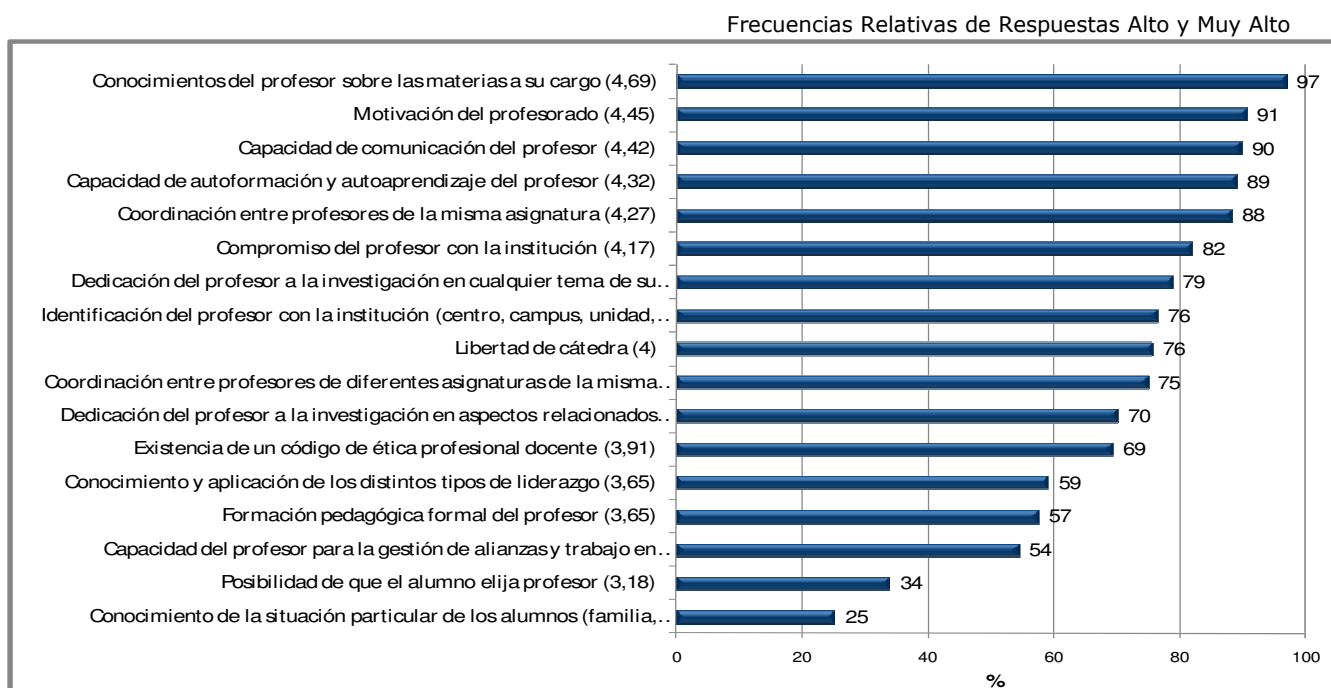


### 2.3.3.4. Profesorado

Los encuestados interpretan que los conocimientos del profesor sobre las materias a su cargo, seguido de la motivación del profesorado, la capacidad de comunicación del profesor, la capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor, y la coordinación entre profesores de la misma asignatura, son los factores con mayor incidencia en la calidad de la educación universitaria, tal como se recoge en el gráfico 2.5. Por el contrario, el conocimiento de la situación particular de los alumnos o la posibilidad de que el alumno elija profesor reciben escasos apoyos de los docentes encuestados.

De las respuestas obtenidas se destaca que los profesores tienden a valorar más las capacidades que tradicionalmente han acompañado a la figura del buen profesor, en particular los conocimientos que posee de la materia a su cargo, que la formación pedagógica o el esfuerzo que dedica el docente a mejorar algunas capacidades recientemente destacadas por los movimientos que tratan de renovar la enseñanza universitaria, como por ejemplo el ejercicio de distintos tipos de liderazgo en el aula.

Gráfico 2.5. Incidencia percibida de los factores relacionados con el profesorado



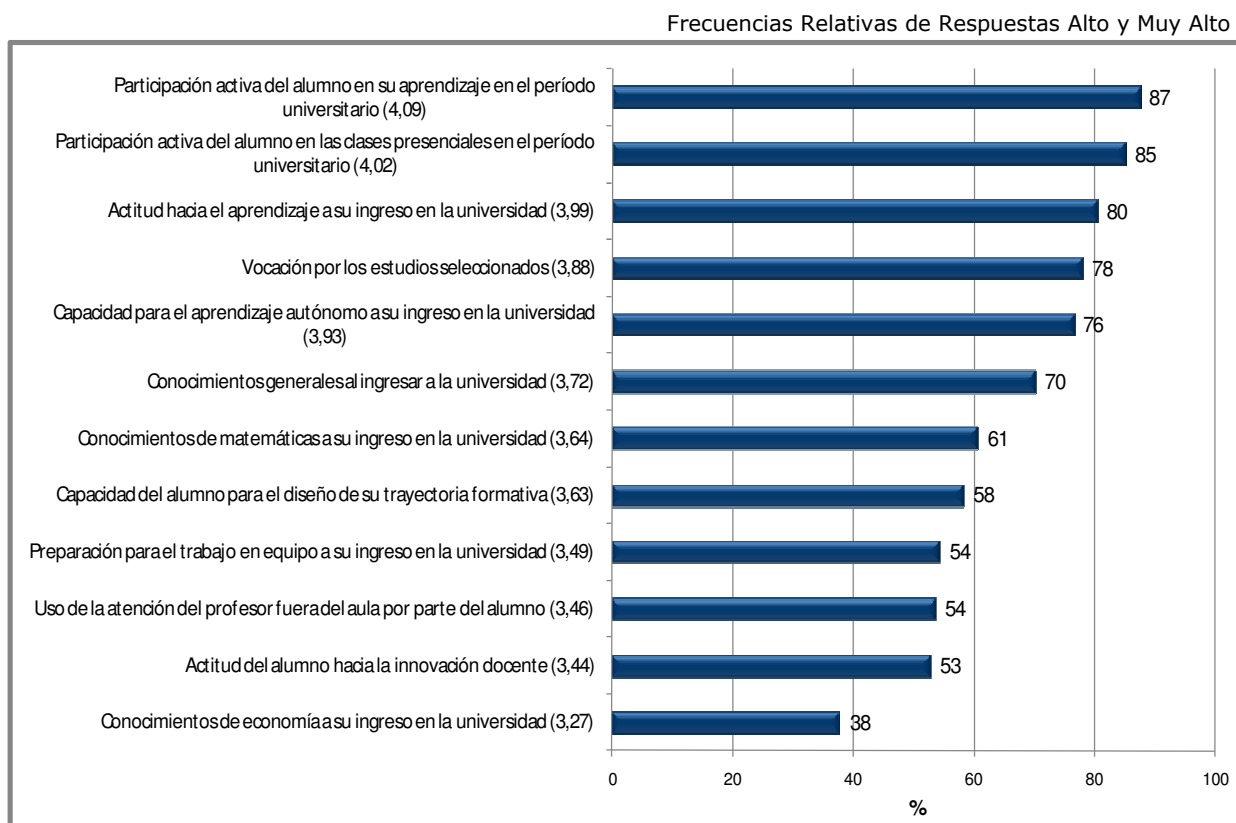
Fuente: ECUALE 1- Argentina

### 2.3.3.5. Alumnado

En cuanto a la incidencia en la calidad universitaria de los aspectos relacionados con el alumnado, los profesores hacen hincapié en la participación activa del alumno tanto en su aprendizaje en el período universitario como en las clases presenciales [ver gráfico 2.6]. Esta preocupación por los factores actitudinales, frente a los cognitivos, no es una particularidad de los docentes argentinos, que en este aspecto coinciden con las de sus colegas en otros países (Olaskoaga [coord.], 2009) y también con los empleados de graduados universitarios (Olaskoaga et al., 2009).

Menor importancia se atribuye a los conocimientos previos con los que los estudiantes acceden a la universidad, en particular a los específicos en el área de la economía.

Gráfico 2.6. Incidencia percibida de los aspectos relacionados con el alumnado



Fuente: ECUALE 1- Argentina

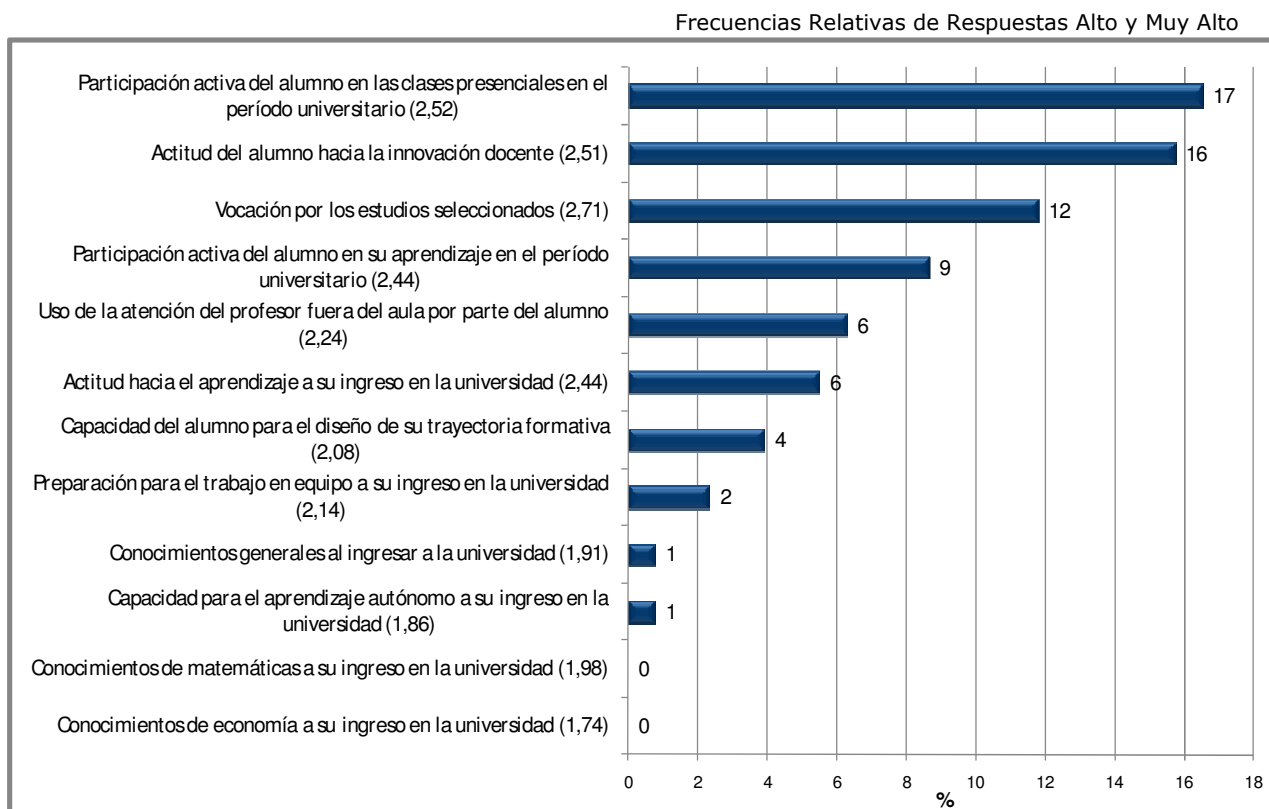
#### **2.3.4. Valoración de la presencia en la institución universitaria de los factores relacionados con el alumnado y con la institución universitaria**

En el cuestionario empleado en la investigación, las preguntas sobre la importancia de los factores de la calidad de la enseñanza se complementaron con las de la presencia de dichos factores en el contexto universitario. Estas últimas son las que se analizarán en esta breve sección. La primera conclusión que puede extraerse de las respuestas de los docentes es la de que existe entre ellos la percepción de que las condiciones en que se desarrolla la docencia en la universidad no son las que consideran idóneas. Son pocos los docentes que consideran que los factores cuya importancia han destacado, se encuentran presentes en niveles “altos” o “muy altos” en la universidad en la que desarrollan su labor.

La valoración de los profesores resulta bastante crítica en lo que respecta a las capacidades y actitudes del alumnado, y también lo es, aunque en menor medida, con respecto a las políticas y la organización de la propia universidad.

En el capítulo del alumnado los dos factores que se hallan presentes para un mayor número de docentes, tal como se muestra en el gráfico 2.7., son la participación activa del alumno en las clases presenciales en el período universitario y la actitud del alumno hacia la innovación docente. Otros, como los conocimientos generales del alumno, o su capacidad para el trabajo autónomo, cuya importancia ha sido desatada por una mayoría de los docentes, no se hallan en niveles satisfactorios para prácticamente la totalidad de los profesores consultados; y lo mismo ocurre con cuestiones como el conocimiento de economía o de matemáticas.

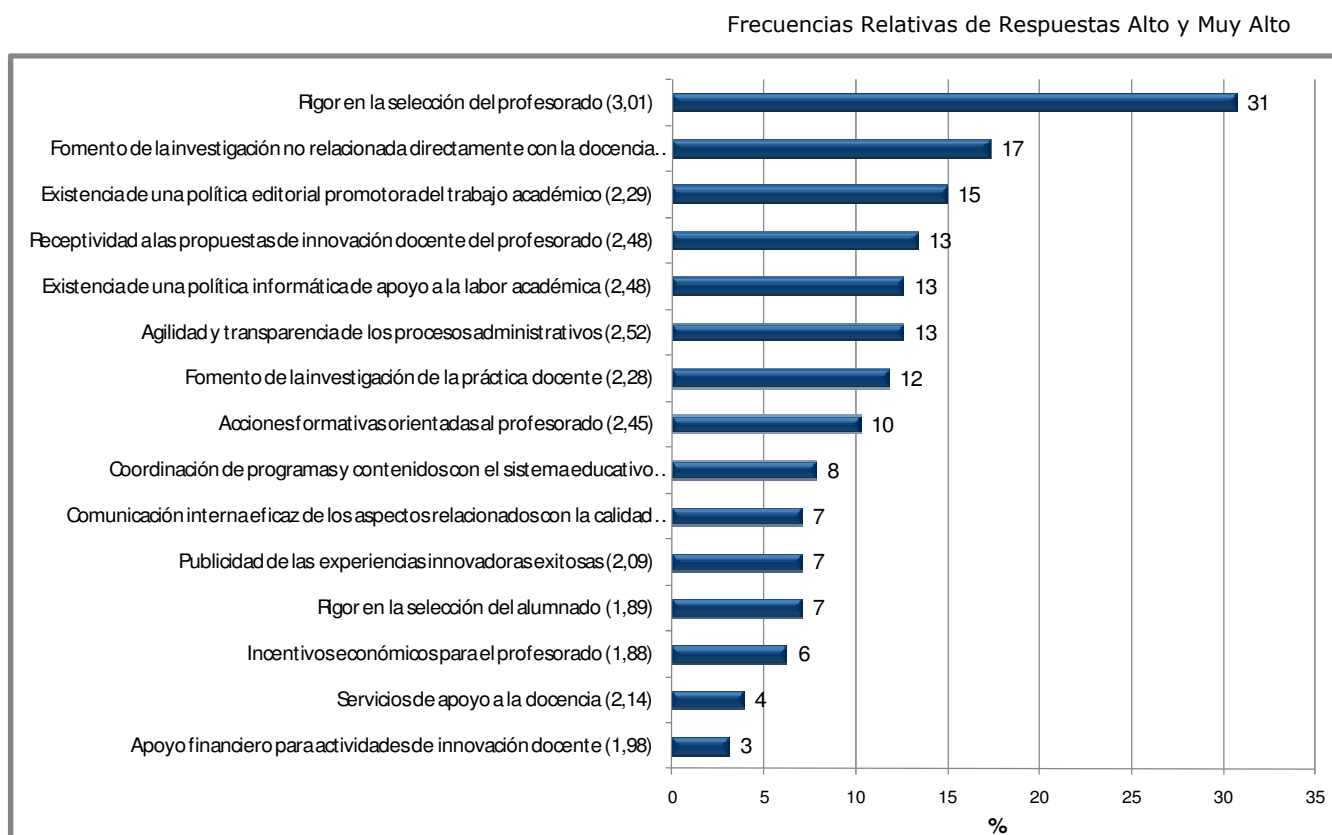
Gráfico 2.7. Presencia en la institución universitaria de los factores del bloque alumna-



**Fuente:** ECUALE 1- Argentina

La valoración de las políticas y de la organización de las instituciones universitarias por parte de los docentes también es, como se ha dicho, bastante crítica. Una parte importante de los encuestados está satisfecho con el rigor con que las instituciones actúan al seleccionar el personal docente, pero no se puede decir lo mismo del resto de los ítems sobre los que se ha solicitado su valoración [ver gráfico 2.8]. Los profesores encuestados se mostraron particularmente insatisfechos con algunos factores previamente declarados importantes para la garantía de la calidad de la enseñanza, como el apoyo financiero para actividades de innovación docente o los servicios de apoyo a la docencia.

Gráfico 2.8. Presencia en la institución universitaria de los factores del bloque institución universitaria



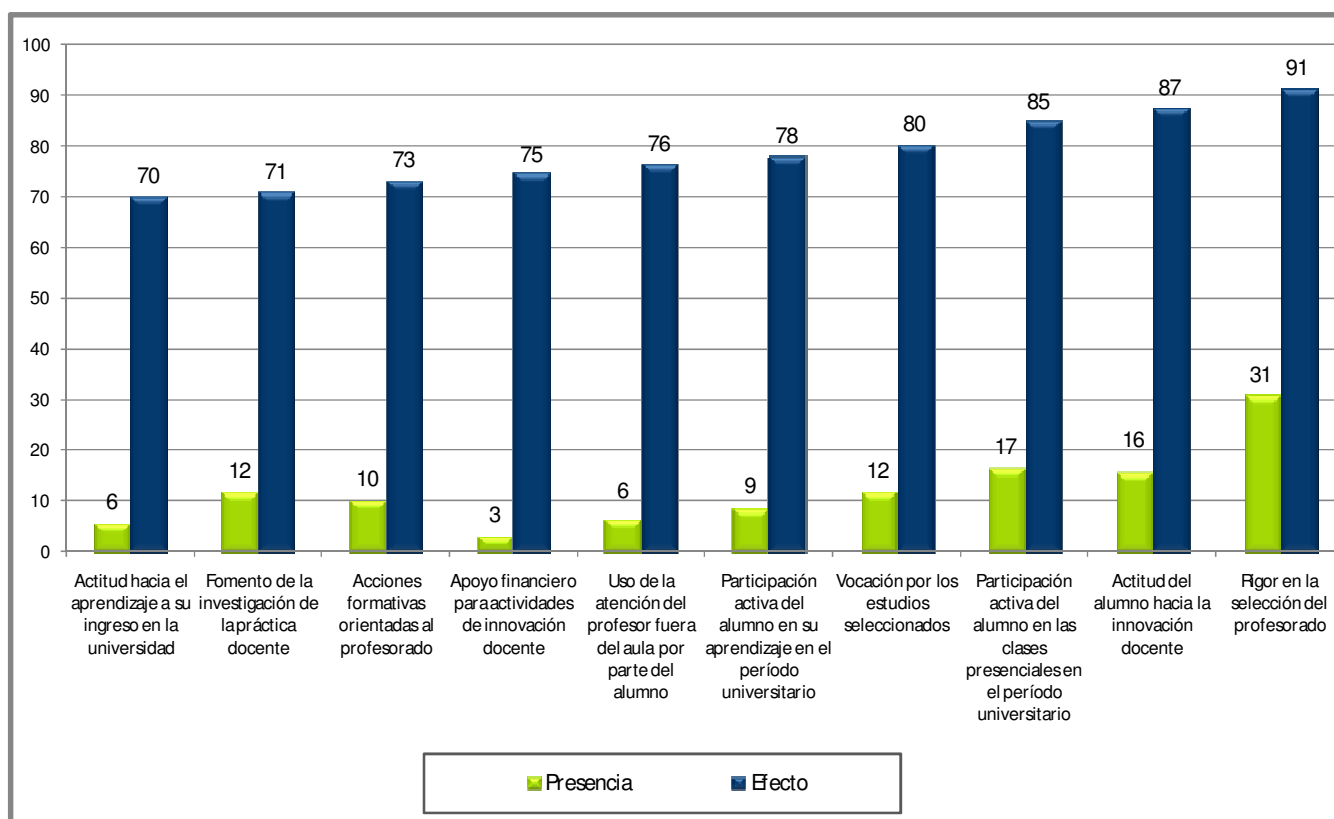
Fuente: ECUALE 1- Argentina

### 2.3.5. Valoración conjunta de la incidencia y de la presencia de los factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria

Es importante notar que de acuerdo con lo expresado por los encuestados, se observa una discrepancia entre incidencia y presencia percibida en los aspectos relacionados con el alumnado y la institución universitaria. Claramente y entre los diez factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria, el rigor en la selección del profesorado se coloca por encima de los valores alcanzados por el resto de los factores.

En términos generales, el gráfico 2.9. describe una situación de clara insatisfacción del profesorado argentino de Ciencias Económicas con respecto a las condiciones en las que debe realizar su trabajo.

Gráfico 2.9. Efecto y presencia de los diez factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria



Fuente: ECUALE 1-Argentina

## 2.4. Resumen

A pesar de que las respuestas de los docentes permiten obtener sus impresiones subjetivas, siempre es útil conocer el estado de opinión del profesorado, como grupo de interés básico, sin cuya colaboración sería imposible aplicar la mayor parte de las políticas orientadas a mejorar la calidad universitaria. Parece justo y razonable atribuir a los docentes universitarios un grado de conocimiento y una capacidad de análisis tales, que les sitúan en condiciones idóneas para interpretar con acierto cuáles son las variables que actúan como factores de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las respuestas que se han recogido deben entenderse como opiniones particulares, pero calificadas, sobre la causalidad que opera detrás del proceso educativo y sus resultados.

La concepción de calidad que expresan los docentes encuestados, se encuentra principalmente relacionada con lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para avanzar en su propia transformación y con la necesidad de formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social. Por otro lado, y en cuanto a la opinión que consideran que tiene la institución universitaria en donde se desempeñan, no existe un concepto de calidad que se destaque, ya que todos los conceptos se encuentran presentes en similar proporción.

Según los profesores, la calidad de la enseñanza está determinada principalmente por el conocimiento del profesor sobre la materia, la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento y por la actitud, participación y motivación hacia el aprendizaje por parte del alumno. Debido a la importancia que tiene el profesor en la calidad de la educación, se remarca la relevancia del rigor en la selección como el aspecto institucional más significativo.

## Capítulo 3

### Percepción del profesorado universitario. Análisis comparado. ECUALE 1 (Argentina - España - México)

#### 3.1. Introducción

Este capítulo tiene la intención de reunir evidencia sobre las visiones que los profesores universitarios de Ciencias Económicas comparten sobre los factores que facilitan el logro de una enseñanza de calidad y el grado en que los mismos se ven presentes en las instituciones en que desarrollan su actividad docente. La información que avala las conclusiones que se exponen en los siguientes epígrafes se ha obtenido a través de las encuestas realizadas en Argentina, España y México, que se ha recogido en la tabla 1.4 del primer capítulo.

La vocación internacional de la investigación en la que se fundamenta este trabajo permite comparar las opiniones de los profesores argentinos, expuestas en el capítulo anterior, con las de los docentes que trabajan en las mismas áreas de conocimiento en México y en España. En conjunto, estos tres países presentan una considerable diversidad en cuanto a su cultura, la estructura y funcionamiento de sus sistemas educativos, o los medios económicos destinados a la educación superior. Representan, en suma, contextos netamente distintos en los que se han forjado opiniones que, sorprendentemente, y en lo esencial, resultan bastante similares. Ésta es quizá la más llamativa e importante conclusión que puede extraerse del análisis comparado de los datos (Barrenetxea et al., 2009). Existen, por descontado, diferencias y características particulares del caso argentino, cuya elucidación es parte del cometido de este capítulo que comienza, no obstante, destacando las cuestiones en las que los docentes de estos países están razonablemente de acuerdo.

#### 3.2. Análisis de los resultados

La primera y más oportuna conclusión que puede extraerse de los datos obtenidos, es que el profesorado universitario, al menos en Ciencias Económicas, participa de una serie de opiniones sobre la calidad y sus determinantes que trascienden las fronteras nacionales, las diferencias culturales o las particularidades institucionales y políticas de



estos tres países. Algunas de estas constantes ya han sido mencionadas en la breve descripción de los resultados obtenidos en Argentina en el capítulo anterior; por ejemplo, la convicción de que la calidad de la enseñanza se dilucida en el núcleo de la relación entre profesor y alumno, la escasa incidencia relativa que se atribuye a las iniciativas para la integración de los espacios de educación superior o el predominio de las virtudes tradicionales del profesor (dominio de la materia o capacidades comunicativas) frente a otras (ejercicio del liderazgo en el aula o conocimiento de los métodos pedagógicos).

A continuación, y siguiendo el esquema empleado al describir las opiniones mayoritarias de los docentes argentinos, se ofrece un relato más detallado de estas regularidades, así como de los aspectos en que los profesores argentinos han evidenciado un patrón de respuesta distinto y particular.

### **3.2.1. La relación profesor-alumnado**

La tabla 3.1 muestra los factores cuya incidencia en la calidad ha sido calificada como “alta” o “muy alta” por un mayor número de encuestados en Argentina y en el conjunto de los países en los que se ha llevado a cabo la investigación.<sup>9</sup> Los resultados son muy parecidos en ambos colectivos y, por tanto, la percepción de los docentes argentinos sobre la trascendencia de los factores ligados a los actores inmediatos del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor y alumno) no debe interpretarse como una particularidad del caso argentino sino, muy al contrario, constituye una de las constantes en el sentir del profesorado universitario que la investigación ha permitido identificar.

Las similitudes son tan notables que los cinco primeros factores coinciden exactamente en ambas listas, aunque aparecen en un orden ligeramente diferente. Cuando se comparan los diez primeros factores la única diferencia reside en que los profesores argentinos incluyen al compromiso con la institución entre los diez factores más relevantes, mientras que en el ranking para el conjunto de los tres países este factor es sustituido por la vocación que el estudiante exhibe por los estudios seleccionados. Podría

---

<sup>9</sup> Dado que se ha trabajado con distintos tamaños muestrales en cada país, podría pensarse que los resultados de la columna “todos los países” están injustificadamente sesgados hacia las respuestas en los países con mayor número de respuestas (España y México). Con el objeto de descartar esta posibilidad se han calculado (aunque no se exponen en el texto) los promedios no ponderados de los resultados en los tres países. Los resultados han sido similares a los que se recogen en la tabla y las conclusiones absolutamente idénticas.

decirse por tanto que entre los docentes argentinos está más asentada aún la idea de que una educación de calidad depende de las capacidades y características del profesorado.

Tabla 3.1. Los diez factores de la calidad de la enseñanza más frecuentemente valorados por los docentes. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Factor	Argentina	Ranking Argentina	Todos los países	Ranking todos los países
Conocimientos del profesor sobre las materias a su cargo	97%	1	93%	1
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	89%	5	89%	2
Capacidad de comunicación del profesor	90%	4	89%	3
Motivación del profesorado	91%	3	87%	4
Rigor en la selección del profesorado	91%	2	86%	5
Actitud hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	80%	10	82%	6
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	87%	7	82%	7
Coordinación entre profesores de la misma asignatura	88%	6	81%	8
Vocación por los estudios seleccionados	78%	12	80%	9
Participación activa del alumno en las clases presenciales en el período universitario	85%	8	78%	10
Compromiso del profesor con la institución	82%	9	76%	12

Fuente: ECUALE 1

### 3.2.2 Las características del profesor

También en este aspecto puede decirse que la opinión de los encuestados en Argentina coincide con la de sus colegas en los restantes países iberoamericanos que participaron en la investigación [ver tabla 3.2]. Los atributos que adornan a lo que tradicionalmente se entiende como un buen profesor –conocimientos de la materia y su actualización, capacidad de comunicación y motivación– fueron más frecuentemente valorados en la totalidad de los países que otras aptitudes asociadas a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria, como la capacidad de adoptar el papel de líder en el aula o la formación del profesor en el campo de la pedagogía.

Las particularidades que pueden encontrarse en las opiniones de los profesores argentinos se reducen a las siguientes:

- Los docentes argentinos tienden, más incluso que los de los otros países investigados, a considerar el impacto de los determinantes asociados con el profesor, lo que se observa en las frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”, por lo general más elevadas en Argentina que en el conjunto de los países.

- Los resultados reflejan asimismo un mayor consenso sobre la importancia de algunos principios clásicos de la docencia universitaria, como el de la vinculación entre la faceta investigadora y la docente y, especialmente, el de libertad de cátedra. La libertad de cátedra es el ítem en el que se aprecian más diferencias entre países. Este principio clásico de la organización y el funcionamiento de las universidades es valorado por una amplia mayoría de docentes en Argentina y México, pero lo es menos en España.

No puede descartarse que el interés de los docentes por la continuidad de este principio tenga más que ver con algunas convicciones radicadas en la cultura política de cada país (y con el lugar que la universidad ocupa en las representaciones colectivas del profesorado como contexto en el que se concreta y defiende la libertad de opinión), que con las opiniones de los encuestados sobre los requisitos técnicos que debe haber para garantizar una enseñanza de calidad.

También la visión tradicional del profesor aplicado en su docencia e investigación se observa de manera más clara en la Argentina, un 79% de los encuestados encuentran que la dedicación del profesor a la investigación en general constituye un importante factor de calidad (tan sólo México se acerca a esa cifra –74%–, mientras que España se sitúa bastante más lejos –57%–).

Tabla 3.2. Características valoradas en el profesorado. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Ítem (efecto)	Argentina	Ranking específico Argentina	Todos	Ranking específico Todos los países
Conocimientos del profesor sobre las materias a su cargo	97%	1	93%	1
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	89%	4	89%	2
Capacidad de comunicación del profesor	90%	3	89%	3
Motivación del profesorado	91%	2	87%	4
Coordinación entre profesores de la misma asignatura	88%	5	81%	5
Compromiso del profesor con la institución	82%	6	76%	6
Coordinación entre profesores de diferentes asignaturas de la misma titulación	75%	10	72%	7
Identificación del profesor con la institución	76%	8	70%	8
Dedicación del profesor a la investigación en cualquier tema de su especialización	79%	7	69%	9
Existencia de un código de ética profesional docente	69%	12	68%	10
Dedicación del profesor a la investigación en aspectos relacionados con la mejora docente	70%	11	65%	11
Conocimiento y aplicación de los distintos Tipos de liderazgo	59%	13	60%	12
Formación pedagógica formal del profesor	57%	14	59%	13
Libertad de cátedra	76%	9	57%	14
Capacidad del profesor para la gestión de alianzas y trabajo en grupos de otras instituciones	54%	15	52%	15
Posibilidad de que el alumno elija profesor	34%	16	41%	16
Conocimiento de la situación particular de los alumnos (familia, trabajo, situación económica)	25%	17	30%	17

Fuente: ECUALE 1

### 3.2.3. Demanda de políticas universitarias

Los docentes argentinos consideran que el papel primordial de la gestión y la política universitaria consiste en reforzar la capacitación del profesorado; y en esta percepción coinciden con los profesores del resto de los países en los que se ha realizado la encuesta tal como se muestra en la tabla 3.3.

Existen, no obstante, algunas diferencias en cuanto a lo que los docentes argentinos reclaman de los gestores universitarios: a diferencia de lo que ocurre en otros países, el 48% considera que el rigor en la selección del alumnado contribuye a mejorar la docencia; y, por otro lado, los docentes argentinos están mayoritariamente de acuerdo en que las instituciones universitarias fomenten la investigación en materia de docencia como vía para mejorar la calidad universitaria.

Las opiniones de los docentes argentinos sobre las medidas de selección del alumnado deben interpretarse en el contexto particular de la Argentina, donde si bien la garantía constitucional de universalidad de acceso a la enseñanza universitaria es un rasgo característico del sistema universitario, de acuerdo con Duarte (2005) también “se manifiesta la tensión existente entre un discurso que corresponde preponderantemente al nivel de la universidad y la necesidad de las facultades de implementar mecanismos de control sobre los ingresantes”.

También debe tenerse en cuenta que la muestra argentina se seleccionó entre la población de profesores que trabajan en facultades de Ciencias Económicas de gestión estatal. De acuerdo con Porto (2007) “un primer resultado de la comparación es que las distintas facultades de Ciencias Económicas utilizan mecanismos de admisión alternativos. Estos sistemas van desde la obligatoriedad de aprobar evaluaciones previas a su condición de alumnos regular hasta cursillos de nivelación no eliminatorios. Esta variación está posibilitada por la Ley de Educación Superior que otorga a las universidades facultades para establecer regímenes alternativos”.

En este sentido, el estudio permite observar que la discusión sobre este punto está abierta, identificándose un grupo de docentes que se adhiere al ingreso de los alumnos sin criterios de selección previa y otro grupo con una opinión opuesta, donde el rigor en la selección previa se presenta como un indicador importante en la calidad universitaria.

Las características particulares antes mencionadas diferencian el caso argentino de los otros dos que se analizan en este artículo.

Por último, la sensibilidad, más difundida entre los profesores argentinos, por la promoción de la investigación relacionada con la práctica docente es consistente con la relevancia que atribuyen al esfuerzo que los docentes dedican a esta tarea.

Tabla 3.3. Características valoradas en la organización universitaria y sus políticas. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Ítem (Efecto)	Argentina	Ranking específico Argentina	Todos	Ranking específico Todos los países
Rigor en la selección del profesorado	91%	1	86%	1
Acciones formativas orientadas al profesorado	73%	3	69%	2
Servicios de apoyo a la docencia	61%	11	68%	3
Receptividad a las propuestas de innovación docente del profesorado	70%	5	67%	4
Apoyo financiero para actividades de innovación docente	75%	2	67%	5
Comunicación interna eficaz de los aspectos relacionados con la calidad docente	65%	9	67%	6
Existencia de una política informática de apoyo a la labor académica	65%	8	66%	7
Rigor en la selección del alumnado	48%	14	65%	8
Incentivos económicos para el profesorado	66%	6	63%	9
Fomento de la investigación de la práctica docente	71%	4	61%	10
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	66%	7	57%	11
Publicidad de las experiencias innovadoras exitosas	57%	12	55%	12
Existencia de una política editorial promotora del trabajo académico	64%	10	53%	13
Fomento de la investigación no relacionada directamente con la docencia	54%	13	52%	14
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos	46%	15	47%	15

Fuente: ECUALE 1

### 3.2.4. El comportamiento del alumnado

También en esta cuestión se advierte un consenso sobre lo fundamental entre el profesorado de Ciencias Económicas. Con independencia del país en el que ejerzan, los docentes consultados prefieren mayoritariamente alumnos con una actitud favorable hacia el aprendizaje y los estudios seleccionados, y con conocimientos y habilidades generales que les permitan sacar provecho de su experiencia universitaria. Por el contrario, el consenso es menor cuando se trata de los conocimientos específicos o la predisposición de los estudiantes hacia las innovaciones.

Tabla 3.4. Valoración de los conocimientos y actitudes del alumnado. Frecuencias relativas de respuestas: “alto” y “muy alto”

Ítem (efecto)	Argentina	Ranking específico Argentina	Todos	Ranking específico Todos los países
Actitud hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	80%	3	82%	1
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	87%	1	82%	2
Vocación por los estudios seleccionados	78%	4	80%	3
Participación activa del alumno en las clases presenciales en el período Universitario	85%	2	78%	4
Capacidad para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	76%	5	77%	5
Conocimientos generales al ingresar a la universidad	70%	6	70%	6
Capacidad del alumno para el diseño de su trayectoria formativa	58%	8	62%	7
Preparación para el trabajo en equipo a su ingreso en la universidad	54%	9	62%	8
Conocimientos de matemáticas a su ingreso en la universidad	61%	7	60%	9
Uso de la atención del profesor fuera del aula por parte del alumno	54%	10	59%	10
Actitud del alumno hacia la innovación docente	53%	11	58%	11
Conocimientos de economía a su ingreso en la universidad	38%	12	37%	12

Fuente: ECUALE 1

### 3.2.5. La presencia del escepticismo en los procesos de integración y homogeneización de los sistemas universitarios nacionales en América Latina y Europa

Los profesores argentinos siguen la tónica general de escepticismo sobre el impacto que pudieran tener los procesos de integración propiamente dichos en la calidad de la enseñanza universitaria. Menos de la mitad del profesorado consultado confía en la in-

cidencia de estas iniciativas, (créditos homogéneos y creación de espacios supranacionales) que quedan entre los últimos del *ranking* con independencia de lo avanzados que se encuentren estos procesos en el contexto en que trabajan los encuestados; de hecho, la confianza que los docentes, colectivamente, depositan en estas iniciativas es menor en España, precisamente el país en el que el proceso de integración se encuentra en una fase más avanzada.

Los docentes encuestados en la Argentina atribuyen, en cualquier caso, una mayor incidencia que el resto a la conexión con los procesos formativos previos a la enseñanza universitaria, una condición que, aunque no es consustancial a los procesos de integración de los sistemas universitarios, aparece recurrentemente entre las reformas que éstos propugnan. En Argentina, lo mismo que en España, éste es el factor, de los que componen este capítulo, que el colectivo de docentes valora más. De los tres países de los que se tiene información, estos dos países son los que tienen una tasa de matriculación más alta en el nivel universitario<sup>10</sup> por lo que parece razonable establecer, aunque sea en calidad de hipótesis, que los mecanismos indirectos de selección del alumnado o la laxitud en su aplicación, provoca en los profesores el sentimiento de que los alumnos llegan indebidamente preparados a las aulas universitarias y la percepción de que es necesaria una mayor coordinación con los procesos previos en orden a garantizar un mínimo en cuanto a la capacitación de los estudiantes que acceden a la educación superior.

---

<sup>10</sup> Según datos de UNESCO (2007), la tasa bruta de matrícula (porcentaje de matriculados universitarios con respecto a la población que teóricamente se encuentra en edad universitaria) fue en 2005 del 65% en Argentina y del 67% en España; mientras que en México alcanzó el 24% respectivamente.



Tabla 3.5. Valoración de los factores relacionados con la creación de Espacios Supranacionales de Enseñanza Superior. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Ítem (efecto)	Argentina	Ranking específico Argentina	Todos	Ranking específico Todos los países
Uso de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia	61%	3	64%	1
Diseño y seguimiento de actividades de autoaprendizaje para el alumno	60%	4	63%	2
Alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio	66%	2	62%	3
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	69%	1	58%	4
Evaluación por competencias	56%	5	50%	5
Adaptación de asignaturas a sistemas de créditos homogéneos en los espacios comunes de educación superior	42%	6	45%	6
Espacio Supranacional de Educación Superior	38%	7	38%	7

Fuente: ECUALE 1

### 3.2.6. Sensación de insatisfacción

En todos y cada uno de los aspectos sobre los que se consultó a los profesores, y en los tres países en los que se pasó la encuesta, el resultado fue el mismo: el número de docentes que considera que un factor es relevante es siempre superior al número de los que entienden que se encuentra presente en su contexto de trabajo.

Tabla 3.6. Medida relativa de insatisfacción

Resumen	Argentina	España	México
Alumnado	37,5%	39,7%	32,0%
Institución Universitaria	35,2%	24,8%	25,8%
Todas las categorías	36,2%	31,4%	28,5%

Fuente: ECUALE 1

Los resultados revelan, en efecto, que el sentimiento de trabajar en condiciones inadecuadas se encuentra más presente entre los profesores de las universidades argentinas; así como que las diferencias se deben a las opiniones de los docentes sobre los factores ligados con la institución universitaria, pero no a las que mantienen sobre su alumnado.

### **3.2.7. Concepto de calidad defendido por los profesores**

Las respuestas de los profesores encuestados hacen pensar que la idea de calidad de la enseñanza que predomina actualmente en la universidad, se ha alejado de los conceptos tradicionales de eficiencia o cumplimiento de los estándares, y se halla más cercana a las ideas de satisfacción de las expectativas de los agentes y la transformación del estudiante, al menos en el ámbito de los estudios de Ciencias Económicas. Los tres ítems que se identifican mejor con este enfoque moderno de la calidad en las instituciones de educación superior, logran el apoyo de la mayor parte de los profesores en los tres países en los que se ha pasado la encuesta. Por el contrario, los modos tradicionales de entender la calidad de la docencia se encuentran en todos los casos entre los menos votados por los profesores.

Tabla 3.7. Identificación de los docentes con los distintos conceptos de calidad

Factor	Argentina	España	México
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad).	3	2	1
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	1	1	6
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	2	3	3
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.	6	4	2
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	4	6	5
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	5	5	4
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	7	7	7

Fuente: ECUALE 1

### 3.3. Resumen

En este capítulo se han comparado las opiniones de los profesores de Argentina con sus pares de México y España.

La evidencia acumulada sorprende por la homogeneidad de las respuestas que se han obtenido en países muy diferentes entre sí, al menos en lo que se refiere a la estructura y desarrollo de sus sectores universitarios y, lo que quizá sea más importante, a la medida en que el discurso de la gestión de la calidad ha permeado en las instituciones universitarias, sea de manera espontánea o en virtud de las iniciativas de las autoridades educativas y científicas. Se diría que, a pesar de todo, existe en efecto una comunidad académica internacional que comparte valores y percepciones sobre el modo de mejorar la calidad de la educación superior, y que coincide también en las preocupaciones.

## Capítulo 4

### Percepción de los decanos argentinos. ECUALE 2 - Argentina

#### 4.1 Introducción

Tal como se indicaba en el capítulo 2, en los últimos años las instituciones universitarias argentinas poco a poco van internalizando la importancia de mejorar la calidad de los servicios que ofrecen a la sociedad en su conjunto, así sea en aspectos vinculados a la gestión, investigación, docencia, transferencia o extensión. Muchas de estas iniciativas son impulsadas desde las más altas instancias universitarias, siendo trasladadas en cascada a todas las unidades académicas para su aplicación en las mismas.

A su vez se observan también iniciativas innovadoras, cada vez más abundantes que parten de las propias facultades, impulsadas por los equipos directivos, tanto en el campo de la gestión, como en el de la innovación y coordinación docente, sin olvidar el impulso que se intenta dar a la creación de redes de investigación tanto en el ámbito nacional como internacional. Hay un interés cada vez mayor por impulsar desde las propias facultades procesos de evaluación interna, de elaboración de planes estratégicos, de potenciar los vínculos de la universidad con la sociedad y de profundizar la participación del profesorado en equipos de investigación internacionales, todo ello con el objetivo de mejorar la calidad de la educación universitaria. Por esto, al igual que se indicaba en el capítulo 2, es interesante recoger la opinión de los decanos argentinos sobre el concepto de calidad que poseen y sobre qué factores consideran ellos relevantes para la mejora de la calidad.

#### 4.2 Marco metodológico

##### 4.2.1. Diseño del cuestionario ECUALE 2-Argentina

El cuestionario empleado para ECUALE 2 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 cuyos resultados para Argentina se presentaron en el capítulo 2.

En este caso se han considerado 22 factores que afectan la calidad de la enseñanza universitaria, 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.

#### **4.2.2. Diseño de la muestra ECUALE 2-Argentina**

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.

### **4.3. Análisis de los resultados**

#### **4.3.1. El concepto de calidad de los decanos**

La encuesta realizada indaga, en uno de sus apartados, sobre la opinión de los decanos acerca de los 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 solicitó su identificación personal con cada una de las definiciones y, posteriormente, cuál consideraban que era la identificación de las autoridades de la universidad con los mismos conceptos.

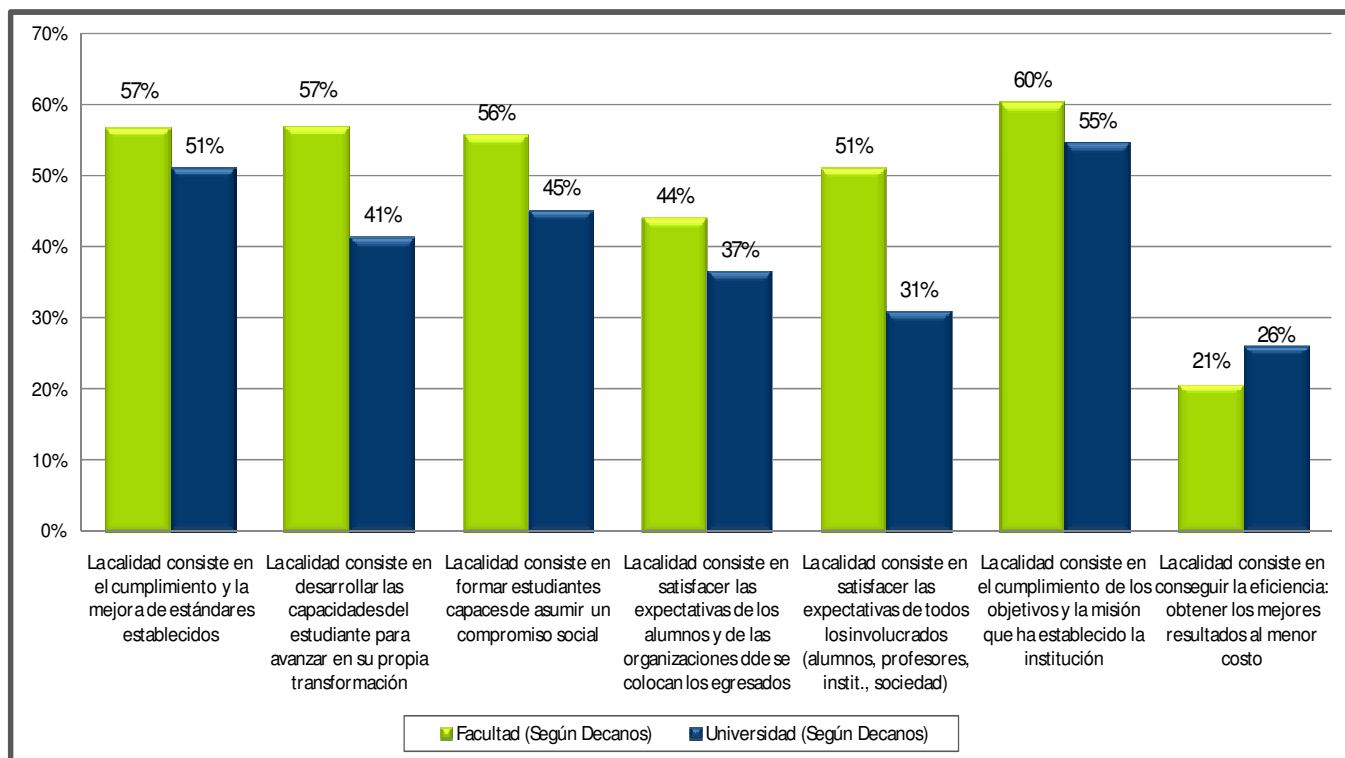
Los resultados expresados por los decanos se incluyen en el gráfico 4.1. en donde no se encuentra una marcada diferencia a favor de alguna de las siete definiciones de calidad en consideración. Tampoco eso sucede cuando se analiza la que sería, según los decanos, la posición de las universidades.

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 asignar-

les 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 la 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.

Gráfico 4.1. Grado de adhesión a diferentes ideas de calidad de los decanos. Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”



Fuente: ECUALE 2- Argentina

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 transformador 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 4.1] se observa que las frecuencias “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.

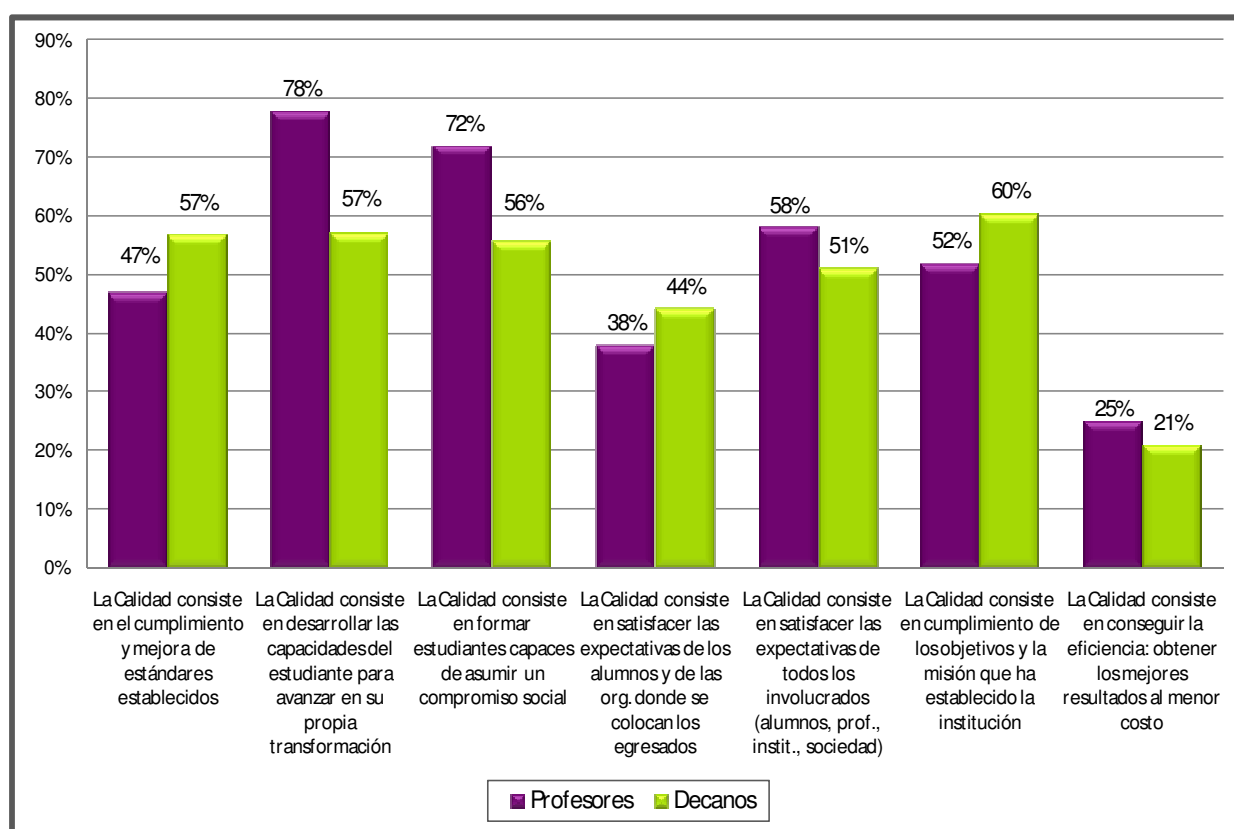
Las conclusiones anteriores se refieren a los valores medios de los agrupamientos; en algunos casos estos valores medios surgen de observaciones que presentan una significativa dispersión, de ahí que ciertas conclusiones deban ser tomadas con precaución. Así por ejemplo, el promedio de los tres componentes 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 (ECUALE 2) con las de los docentes, (ECUALE 1) y tal como se puede observar en la gráfica 4.2., 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 des-

arrollen 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.

Gráfico 4.2. Visión de la calidad por parte de los docentes de Ciencias Económicas y la de los decanos de facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas



Fuente: ECUALE 1- Argentina y ECUALE 2- Argentina

Como surge de la tabla 4.1, 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 transformador 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.



Tabla 4.1. 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%
<b><i>Promedio de las respuestas “alto” y “muy alto” en el las preguntas relacionadas con la consecución de los objetivos de la organización.</i></b>	<b>46%</b>	<b>26%</b>	<b>41%</b>
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%
<b><i>Promedio de las respuestas “alto” y “muy alto” en el las preguntas relacionadas con expectativas de los stakeholders.</i></b>	<b>48%</b>	<b>29%</b>	<b>48%</b>
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%
<b><i>Promedio de las respuestas “alto” y “muy alto” en las preguntas relacionadas con el poder transformador de la Educación Universitaria.</i></b>	<b>56,5%</b>	<b>40%</b>	<b>75%</b>

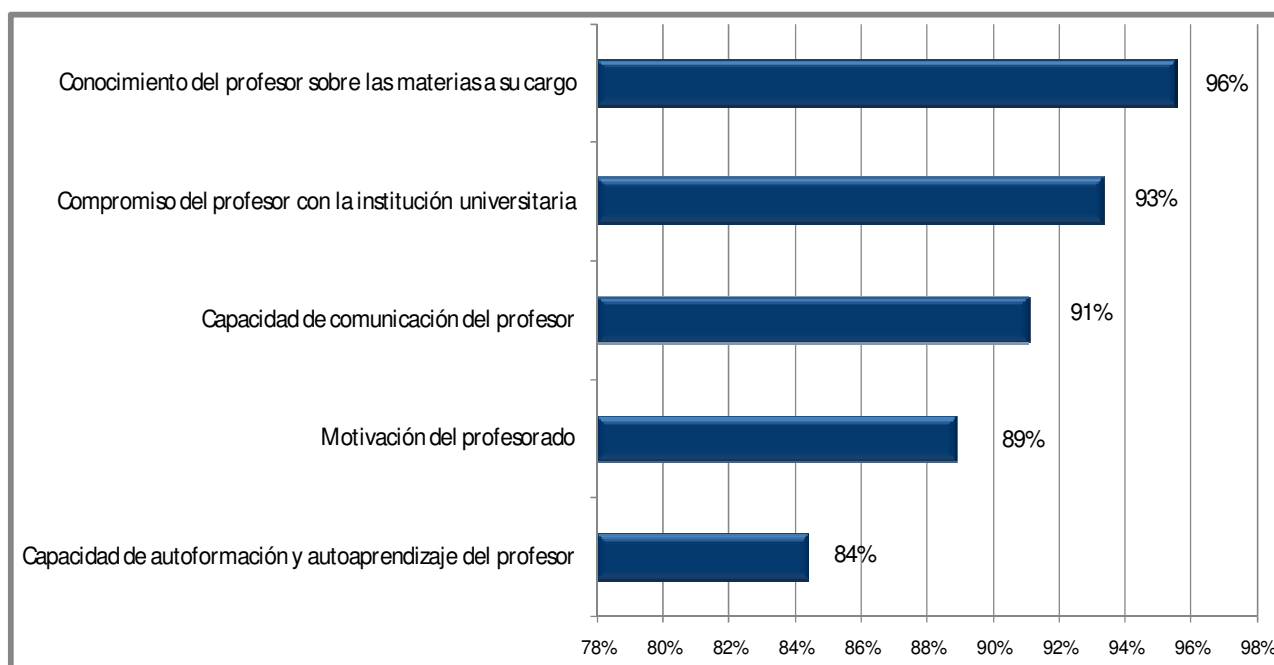
Fuente: ECUALE 1- Argentina y ECUALE 2- Argentina

#### 4.3.2. Opinión de decanos 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 4.2 en donde, para una mejor interpretación, se ha resuelto agruparlos de la siguiente manera: factores relacionados con aptitudes y actitudes del profesor, factores 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 1 se han omitido consideraciones sobre los factores relacionados con aspectos actitudinales de los alumnos.

Gráfico 4.3. 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: ECUALE 2- Argentina

Como se observa en la gráfico 4.3, 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 relacionados 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 4.2. 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 “alta” y “muy alto”	Valor promedio	Ranking
<b>Aptitudes y Actitudes del profesor</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor</b>	<b>91%</b>		
<b>Actividades complementarias de profesor</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias De profesor</b>	<b>68%</b>		
<b>Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>	<b>67%</b>		
<b>Diseño curricular</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</b>	<b>62%</b>		
<b>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo de Espacios Supranacionales De Educación Superior (ESES).</b>	<b>52%</b>		
<b>Servicios de apoyo</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</b>	<b>71%</b>		

Fuente: ECUALE 2- Argentina

En particular, para los decanos de facultades de Ciencias Económicas de universidades públicas, como se visualiza en la tabla 4.3, 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 la facultad 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.

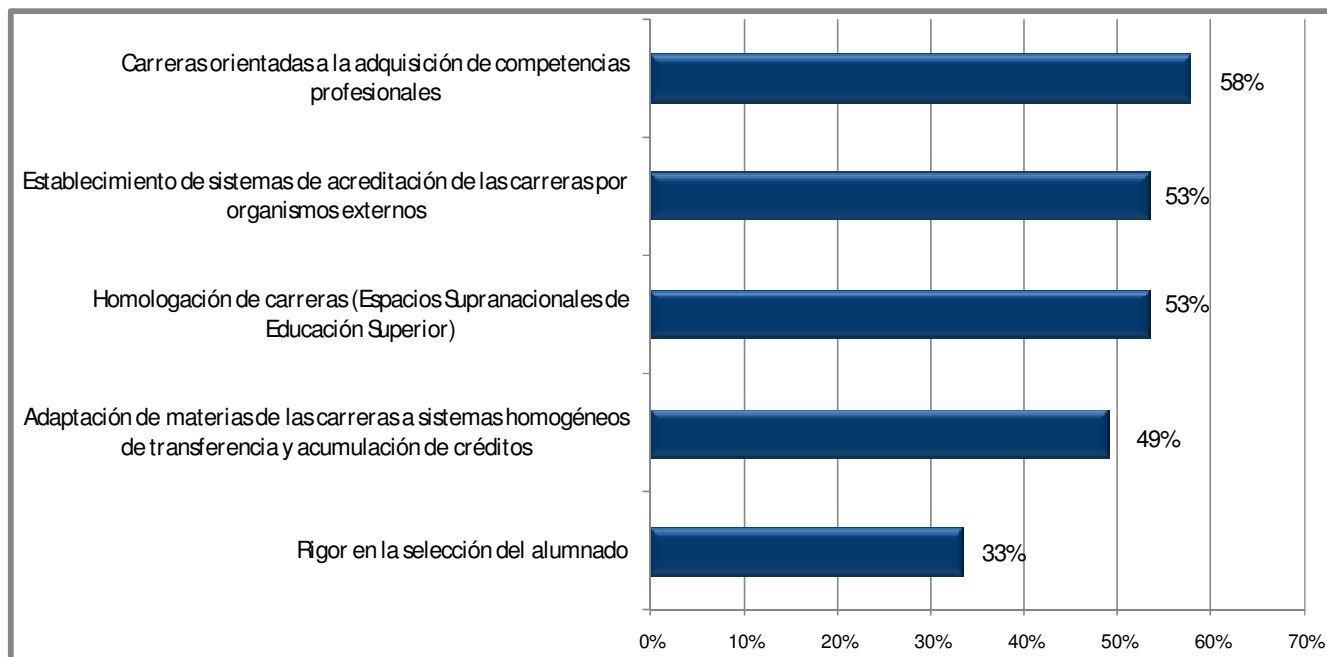
Tabla 4.3. Importancia atribuida por los Decanos de las facultades Públicas de Ciencias Económicas a 22 factores que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria. Frecuencia relativa de las respuestas “alta” y “muy alta”

Ítem	Frecuencia relativa respuestas alto y muy alto	Valor promedio	Ranking
<b>Aptitudes y Actitudes del profesor</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Actitudes del profesor</b>	<b>83%</b>		
<b>Actividades complementarias de profesor</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias de profesor</b>	<b>71%</b>		
<b>Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>	<b>73%</b>		
<b>Diseño curricular</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</b>	<b>69%</b>		
<b>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo de Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES).</b>	<b>67%</b>		
<b>Servicios de apoyo</b>			
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
<b>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</b>	<b>77%</b>		

Fuente: ECUALE 2- Argentina

Las opiniones de los profesores obtenidas en ECUALE 1, 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.

Gráfico 4.4. 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: ECUALE 2- Argentina

Desde otro punto de vista, pueden ser analizados los cinco factores menos valorados por los decanos [gráfico 4.4]. Específicamente estos han sido aquellos referidos a: carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales, 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.

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 y otros mecanismos de admisión constituyen limitaciones para el logro de ese objetivo.



### 4.3.3. Opiniones de decanos y directores 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 4.4 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 4.5, 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 PACENI<sup>11</sup>, programa destinado a asistir a las facultades que presentan mayores problemas y entre las se encuentran las de Ciencias Económicas.

---

<sup>11</sup> Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática.

Tabla 4.4. 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)
<b>Aptitudes y Actitudes del profesor</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Aptitudes y Actitudes del profesor</b>	<b>91%</b>	<b>56%</b>	<b>46%</b>
<b>Actividades complementarias de profesor</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias de profesor</b>	<b>68%</b>	<b>22%</b>	<b>46%</b>
<b>Coordinación y organización en el centro y en la universidad</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>	<b>67%</b>	<b>35%</b>	<b>32%</b>
<b>Diseño curricular</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</b>	<b>62%</b>	<b>38%</b>	<b>24%</b>
<b>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</b>			
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	49%	16%	33%
<b>Promedio de los factores en el grupo ESES chequear faltan renglones</b>	<b>49%</b>	<b>16%</b>	<b>33%</b>
<b>Servicios de apoyo</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</b>	<b>71%</b>	<b>28%</b>	<b>43%</b>

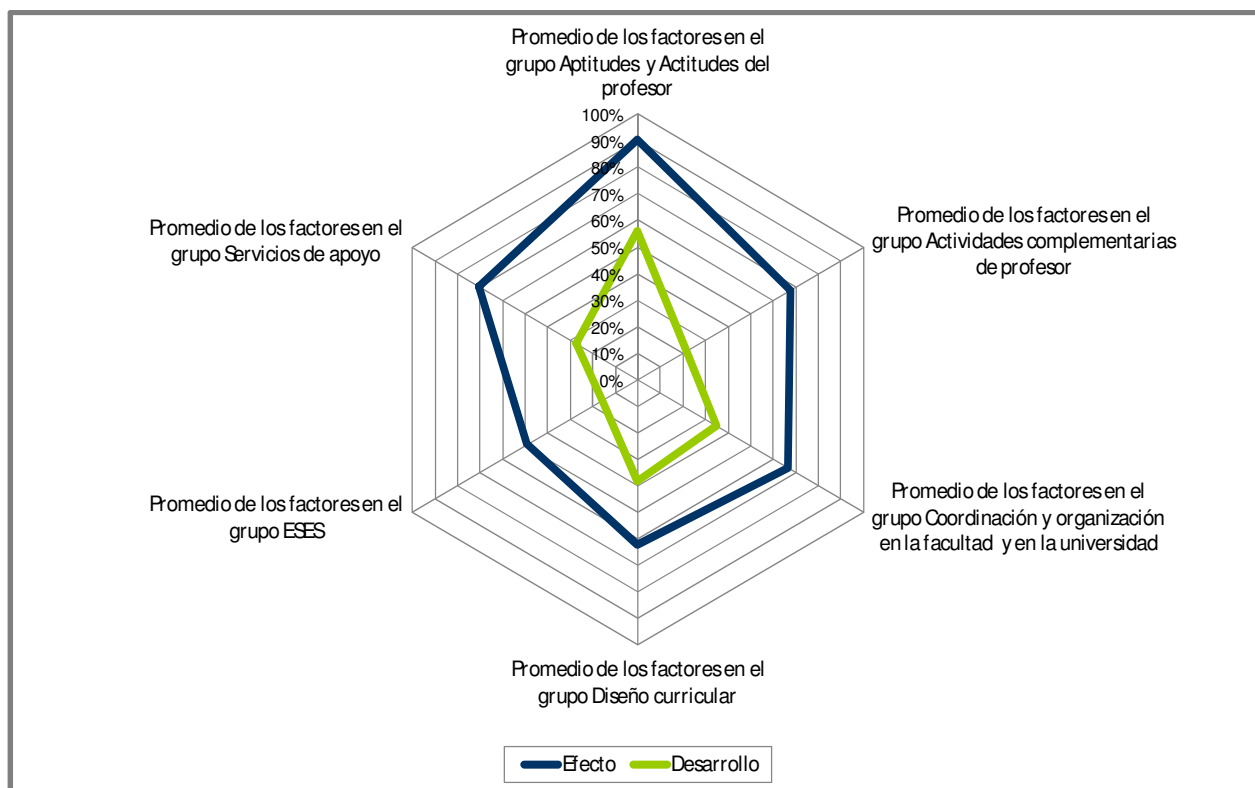
Fuente: ECUALE 2- Argentina

Tabla 4.5. 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)
<b>Aptitudes y Actitudes del profesor</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Aptitudes y Actitudes del profesor</b>	<b>83%</b>	<b>37%</b>	<b>35%</b>
<b>Actividades complementarias de profesor</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Actividades complementarias de profesor</b>	<b>71%</b>	<b>0%</b>	<b>71%</b>
<b>Coordinación y organización en el centro y en la universidad</b>			
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%
<b>Promedio de los factores en el grupo Coordinación y organización en la facultad y en la universidad</b>	<b>73%</b>	<b>20%</b>	<b>53%</b>
<b>Diseño curricular</b>			
Establecimiento de alianzas con otras universidades	79%	14%	65%
Establecimiento de perfiles de ingreso y egreso	71%	21%	50%
Carreras orientadas a la adquisición de competencias profesionales	57%	36%	21%
<b>Promedio de los factores en el grupo Diseño curricular</b>	<b>69%</b>	<b>24%</b>	<b>45%</b>
<b>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</b>			
Adaptación de materias de las carreras a sistemas homogéneos de transferencia y acumulación de créditos	64%	7%	57%
<b>Promedio de los factores en el grupo ESES</b>	<b>64%</b>	<b>7%</b>	<b>57%</b>
<b>Servicios de apoyo</b>			
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)	79%	14%	65%
Receptividad a las propuestas de innovación docente de la facultad por parte de la universidad	86%	7%	79%
Acciones formativas orientadas al profesorado	64%	7%	57%
<b>Promedio de los factores en el grupo Servicios de apoyo</b>	<b>77%</b>	<b>11%</b>	<b>66%</b>

Fuente: ECUALE 2- Argentina

Gráfico 4. 5. Valoración conjunta de importancia y desarrollo en la facultad



Fuente: ECUALE 2- Argentina

#### 4.3.4. Desarrollo de sistemas ligados a la gestión de la calidad

En líneas generales con la tabla 4.6, se concluye que el desarrollo de los sistemas relacionados con la gestión de la calidad es muy incipiente, no obstante, se encuentra que el sistema de seguimiento sobre nivel de satisfacción de los alumnos es el más utilizado, 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: el de satisfacción de alumnos y el de certificación de calidad por organismos externos para el proceso 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 90 y que se ha profundizado en los últimos años. Un modo alternativo de analizar la información podría ser agrupando los sistemas

en tres categorías: sistemas internos de calidad, sistemas externos de acreditación y sistemas de información para la gestión de la calidad. En 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.

Tabla 4.6. 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
<b>Sistemas internos de garantía de la calidad</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas internos de garantía de la calidad</i></b>	<b>23%</b>	<b>27%</b>	
<b>Sistemas externos de acreditación</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas externos de acreditación</i></b>	<b>19%</b>	<b>29%</b>	
<b>Sistemas de información para la gestión de la calidad</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas de información para la gestión de la calidad</i></b>	<b>22%</b>	<b>22%</b>	

Fuente: ECUALE 2- Argentina

En cuanto a la opinión de los decanos de Ciencias Económicas de universidades estatales [tabla 4.7], 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 reciben 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 enseñanza-aprendizaje y al sistema de satisfacción de profesores y de alumnos.

Tabla 4.7. 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
<b>Sistemas internos de garantía de la calidad</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas internos de garantía de la calidad</i></b>	<b>12%</b>	<b>12%</b>	
<b>Sistemas externos de acreditación</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas externos de acreditación</i></b>	<b>12%</b>	<b>11%</b>	
<b>Sistemas de información para la gestión de la calidad</b>			
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
<b>Promedio de los sistemas del grupo <i>Sistemas de información para la gestión de la calidad</i></b>	<b>11%</b>	<b>16%</b>	

Fuente: ECUALE 2- Argentina

#### 4.4. Resumen

En este capítulo 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 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 de los profesores. 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.

Finalmente, y en lo que se refiere al desarrollo de sistemas vinculados a 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 5

### Percepción de los decanos. Análisis comparado. ECUALE 2 (Argentina - España - México)

#### 5.1. Introducción

Como se ha visto en el capítulo anterior, la mayor preocupación de los decanos argentinos en su visión de la calidad, está orientada al concepto que la vincula con el cumplimiento de la misión y los objetivos que están fijados por la institución. Sin embargo, se muestra una marcada paridad en los siete conceptos, lo que indica un esperado equilibrio de quien tiene la obligación de mirar a la institución desde la copa del árbol, considerando la posición de los profesores, alumnos, graduados, trabajadores y también su vinculación con la universidad.

En este capítulo se propone comparar la percepción de los decanos de las universidades públicas y privadas de Argentina, con sus pares de España y México. Con este objetivo, se proponen cuatro temas que permiten estructurar la mayor parte de las conclusiones de la tesis y que permitirán destacar los aspectos que son comunes a los tres países, sin omitir aquellos otros en los que se aprecian diferencias, remarcando la importancia que tiene para quienes gestionan instituciones educativas en nuestro país, la visión de los colegas españoles y mexicanos, máxime si se aprecia que existe una comunidad académica internacional, que, a pesar de algunas diferencias contextuales, comparte gran parte de las problemáticas que inciden sobre la organización y la manera en que estas son gestionadas.

#### 5.2. Análisis de los resultados

##### 5.2.1. Los decanos tienen una noción equilibrada de calidad, en la que tratan de compatibilizar acepciones distintas del término

La tabla 5.1. muestra las opiniones de los tres colectivos de decanos de facultad expresándolas de un modo similar al empleado en otras partes de esta tesis. 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 éstas 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, siendo más pronunciada en el caso de México. 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. Esto probablemente se deba a que como gestores consideren que la eficiencia ha de estar implícita en todo su quehacer diario.

Esta situación contrasta con las opiniones de los docentes del área de Ciencias Económicas que 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 5.1.). 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.

En Argentina, coincidiendo con España, los decanos 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, y sin olvidar en el caso de Argentina la importancia que atribuyen al cumplimiento de los estándares. Volviendo al modelo planteado en el capítulo 1 de esta tesis [ver gráfico 1.4] se podría decir que los decanos se decantan por un concepto de calidad universitaria moderno y con cierto equilibrio entre el referente interno a la institución y el externo a ella. 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 5.1. Adhesión de los gestores de facultades 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%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con la Consecución de los objetivos de la organización.</b>	<b>46%</b>	<b>48%</b>	<b>71%</b>
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%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con Expectativas de los stakeholders.</b>	<b>48%</b>	<b>57%</b>	<b>71%</b>
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%
<b>Promedio de las respuestas alto y muy alto en las preguntas relacionadas con el Poder transformador de la Educación Universitaria.</b>	<b>57%</b>	<b>54%</b>	<b>80%</b>
Coefficiente de variación	25,5%	24,1%	9,5%
Coefficiente de variación (opiniones de los docentes de economía: ECUALE)	32,4%	40,9%	18,9%

Fuentes: ECUALE 1 y ECUALE 2

Como se observa, el colectivo de decanos prefiere no comprometerse con un determinado concepto de calidad y dice asumir la mayor parte de ellos. Este hecho es más acentuado en el caso de los gestores mexicanos. Las razones de este comportamiento pueden 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, etc.).

Una opinión que sí parecen compartir los directivos en los tres países, es la de que la calidad no puede limitarse al ahorro de recursos: sólo una minoría de las autoridades universitarias (lo mismo puede decirse de los docentes a la luz de los datos presentados en el capítulo 2) se muestra dispuesto a establecer la eficiencia económica como objetivo de su trabajo.

### **5.2.2. Indicios de conflicto en el significado otorgado a la calidad por gestores y docentes de facultades**

Como se ha explicado en el capítulo 1, 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. Por lo tanto, la coexistencia de percepciones diferentes con respecto al significado de calidad en un mismo contexto organizativo, puede suponer 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 no importa cuál sea la razón de tales discrepancias, lo que queda claro es que éstas ayudan poco al correcto funcionamiento de la organización.

Las respuestas de los docentes y decanos recabadas en este trabajo, revelan algunos indicios de este tipo de conflicto. En el caso de los profesores de los tres países, tal como se indicaba en el capítulo tres, [ver tabla 3.7] los docentes prefieren las nociones ligadas a la calidad como transformación del estudiante y la de la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados. Los decanos por su parte optan por una mayor variedad de opciones, incluyendo las asociadas al cumplimiento de los objetivos y la misión de la institución, la transformación del estudiante, la satisfacción de las expectativas de todos los involucrados y el cumplimiento y mejora de los estándares establecidos.

También podemos apreciar diferencias entre los tres países en los que se realizaron las encuestas. En Argentina, por ejemplo, se aprecia que 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 decanos optan por las nociones asociadas al cumplimiento de la misión y la cobertura de los estándares. En España se aprecia un comportamiento similar al de Argentina, aunque con una mayor brecha entre las opiniones de los profesores y responsables de la gestión. México, por su parte se presenta como el país en el que se da una menor dispersión entre las opiniones de los directivos y los docentes, lo que nos puede indicar un mayor consenso entre ambos colectivos. Por otro lado, en México son los decanos los que dicen sentirse incluso

más identificados que los docentes con la noción de calidad como transformación del estudiante.

### 5.2.3. Opinión de los decanos sobre cómo mejorar la calidad

Los gestores en los tres países coinciden en destacar el papel del docente y su influencia en la calidad de la enseñanza universitaria. En los tres países los factores relacionados con las actitudes y aptitudes del profesor son las que se colocan en los primeros puestos del *ranking*, salvo en el caso español, en el que la coordinación entre profesores de la facultad ocupa el primer lugar. En el caso español es fácil encontrar una explicación a la importancia atribuida por los decanos a este factor, ya que en el momento de la encuesta, todos los centros universitarios españoles se encontraban en el proceso de diseño de las nuevas titulaciones para adaptarlas a las exigencias establecidas en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. El diseño de las nuevas titulaciones, sujeto a las exigencias que establecía la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para su verificación previa a poder ser ofertadas ha generado mucha tensión entre el profesorado y ha puesto en evidencia la necesidad de coordinación entre los profesores de distintas asignaturas, cursos y departamentos tanto en la fase de diseño como en la de aplicación y en la posterior recogida de evidencias de cumplimiento para la posterior acreditación de los títulos.

En todos los países los factores relacionados con las aptitudes y actitudes del profesor, la coordinación entre profesores de las unidades académicas y el rigor en la selección del profesorado son los que ocupan los siete primeros puestos en el *ranking*, seguidos por los servicios de apoyo a la docencia y el apoyo financiero de la universidad a propuestas de innovación docente. Factores todos ellos que se anteponen a los 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 decanos 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. La opinión de los gestores coincide básicamente con las de los docentes, es decir, que los académicos que trabajan en las facultades, participen o no en su gestión, no confían demasiado en algunas de las novedades impulsadas por los agentes decisores en materia de política educativa; por otro lado, en los países como España, en los que todas las titulaciones están adaptadas, al menos sobre el papel, en el sistema de adquisición de competencias y con un sistema de verificación y acreditación externa de las titulaciones, se ha comprobado que estos sistemas consumen un importante volumen de recursos que, lógicamente, deben detraerse 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 diseño curricular 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 Supranacionales de Educación Superior como su correlato de diseño curricular por competencias no pasan de ser meras conjeturas, las respuestas de los gestores deben interpretarse como una prueba de su escepticismo 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 5.2. *Ranking* de los factores relacionados con la calidad de la enseñanza universitaria de acuerdo con su incidencia

Ítem	Argentina	España	México
<b><i>Aptitudes y Actitudes del profesor</i></b>			
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
<b><i>Actividades complementarias del profesor</i></b>			
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
<b><i>Coordinación y organización en el centro y en la universidad</i></b>			
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
<b><i>Diseño curricular</i></b>			
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
<b><i>Espacios Supranacionales de Educación Superior (ESES)</i></b>			
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
<b><i>Servicios de apoyo</i></b>			
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: ECUALE 2

#### 5.2.4. Distintos niveles de desarrollo de los sistemas ligados a la gestión de la calidad

La gestión de la calidad es algo más que hablar de mejorar, de tener buena voluntad, de experimentar innovaciones aisladas y probar todo cambio que se nos proponga. En primer lugar, es preciso diseñar, establecer y utilizar sistemas específicos que ayuden a recoger información, identificar y definir los procesos que tienen lugar en una institución universitaria, gestionar los procesos operativos, garantizar que los resultados se

aproximen a lo esperado, seleccionar indicadores para medir el cumplimiento de los objetivos y recoger evidencias de que se han conseguido los objetivos previamente establecidos.

Existen opiniones diferentes con respecto a qué medios y sistemas de calidad deben emplearse en el contexto educativo en general y el universitario en particular. De las funciones que tiene la universidad, en la gestión y la investigación, hay menos debate sobre los modelos a aplicar, pero en el caso de la docencia el debate sigue abierto, y se va avanzando despacio y con resultados poco visibles. En el capítulo 1 de este trabajo, ya se describió las diferentes visiones que representan 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 al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los académicos consideran que hay muchos factores, sobre los que ellos no tienen control, y que influyen en los resultados que se obtengan.

La tabla 5.3. resume la valoración de los decanos y directores sobre el desarrollo relativo de los sistemas asociados a la calidad en sus unidades académicas, 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 relevadas confirman que en ese país se ha optado por un modelo donde 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 las facultades. De momento los sistemas más desarrollados son los sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de los alumnos, seguidos a cierta distancia del sistema de calidad para la mejora de la docencia, sistemas de garantía interna de calidad y sistemas de recogida de datos para análisis de satisfacción de los profesores.

Es pronto para decir hacia dónde avanzarán las universidades argentinas, y más teniendo en cuenta que el establecimiento de sistemas de acreditación externos es algo que no deciden ellas sino que descansa en decisiones políticas de otro nivel; pero podría decirse que si siguen por el camino comenzado y no encuentran una presión externa para la rendición de cuentas vía certificaciones o acreditaciones, podrían ir avanzando en el diseño y establecimiento de sistemas de información para la recogida de datos necesaria para cualquier sistema de gestión de calidad. Es esta una cuestión de gran importancia tanto si se decantan por sistemas internos de aseguramiento de la calidad o externos de control y rendición de cuentas.

Un punto que debiera reforzarse, por su escaso nivel de desarrollo, son los sistemas de gestión por procesos, por su importancia para el desarrollo de sistemas internos de garantía de calidad, y también para mejorar uno de los factores al que se atribuía una gran importancia en la mejora de la calidad como es la coordinación entre los profesores de la facultad; ya que las experiencias de coordinación llevadas a cabo a gran escala en distintas universidades españolas, indican como una fase imprescindible la definición en la propia facultad del proceso de coordinación.

Tabla 5.3. 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
<b>Sistemas internos de garantía de la calidad</b>			
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%
<b>Promedio de los sistemas del grupo</b>			
<i>Sistemas internos de garantía de la calidad</i>	<b>23%</b>	<b>34%</b>	<b>49%</b>
<b>Sistemas externos de acreditación</b>			
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%
<b>Promedio de los sistemas del grupo</b>			
<i>Sistemas externos de acreditación</i>	<b>19%</b>	<b>34%</b>	<b>67%</b>
<b>Sistemas de información para la gestión de la calidad</b>			
Sistemas de recogida de datos para 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%
<b>Promedio de los sistemas del grupo</b>			
<i>Sistemas de información para la gestión de la calidad</i>	<b>22%</b>	<b>30%</b>	<b>39%</b>

Fuente: ECUALE 2

### 5.3. Resumen

El término calidad adquiere para los decanos significados diversos, siendo la noción de calidad como *value for money* menos preferida con respecto a las otras concepciones de calidad.

Comparando las respuestas de los gestores de los tres países se puede decir que en los conceptos de calidad, los decanos y directores argentinos y españoles, muestran mayores similitudes en sus respuestas que los mexicanos.

Con respecto a los factores a los que atribuyen una mayor incidencia en la calidad de la enseñanza universitaria, los decanos y directores de los tres países colocan en primer lugar los factores relacionados con las aptitudes y actitudes del profesor, seguidas de cerca por los servicios de apoyo a la docencia, como los recursos financieros que la universidad destina a las propuestas de innovación docente; en contraposición, colocan

en los últimos lugares aquellos factores relacionados con el diseño curricular basado en competencias y los Espacios Supranacionales de Educación Superior.

Por último es necesario decir que en cuanto al nivel de desarrollo de los sistemas ligados a la gestión de la calidad, Argentina es el país en el que los decanos afirman tener menos desarrollados dichos sistemas. México por su parte se ha decantado claramente por desarrollar sistemas externos de acreditación, y en el caso de España se da cierto equilibrio entre el nivel de desarrollo de los sistemas internos de garantía de calidad y los sistemas externos de acreditación; este equilibrio tal vez se deba a que los sistemas de verificación y acreditación de las titulaciones imponen a las unidades académicas el diseño y la puesta en marcha de sistemas internos de garantía de calidad.

## Conclusiones finales

El análisis teórico que se presenta a lo largo de esta tesis, demuestra la diversidad semántica del término calidad aplicado al contexto universitario y muestra un debate abierto, en el que los distintos autores plantean puntos de vista divergentes sobre el término.

El marco teórico utilizado, hace hincapié en los cinco conceptos de calidad presentados por Harvey y Green, de manera de poder determinar cuáles de estos conceptos están presentes entre los docentes y gestores universitarios, además de plantear cuáles son los factores a los que se les atribuye un efecto mayor sobre la mejora de la calidad universitaria; cuestiones estas de suma importancia para conocer la opinión de dos de los actores más relevantes de la institución universitaria, en Argentina, España y México.

Corresponde además en estas conclusiones finales, verificar que los objetivos propuestos se hayan cumplido y validar o refutar las hipótesis planteadas en el marco metodológico, como una manera de dejar plasmado el aporte de esta tesis al debate de la calidad y su aplicación en la educación superior.

El primer objetivo planteado, buscaba describir las opiniones de los docentes argentinos de Ciencias Económicas 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 conocer cuáles son los factores que actúan favorablemente sobre dicha calidad.

La concepción de calidad que expresan los docentes encuestados, se encuentra principalmente relacionada con lograr que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para avanzar en su propia transformación y con la necesidad de formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social. Por otro lado, en cuanto a la opinión que consideran que tiene la institución universitaria en donde se desempeñan, no existe un concepto de calidad que se destaque, es decir que todos se encuentran presentes en similar proporción.

Además es posible concluir que el nivel de conocimiento que declaran los profesores sobre las cuestiones relacionadas con los ESES y con el sistema de créditos homogéneos, es bajo: poco más de la mitad del profesorado no tiene un amplio conocimiento sobre el modo en que su universidad afronta cuestiones como la conexión con procesos

formativos preuniversitarios, ni existe un alto nivel de conocimiento sobre la política de alianzas con otras universidades. Sin embargo, una parte importante del profesorado tiene un alto nivel de conocimiento en el uso de las plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia.

Los docentes argentinos opinan que los determinantes principales de la calidad de la enseñanza universitaria son: el conocimiento del profesor sobre la materia; la capacidad del docente para generar, acumular y transmitir su conocimiento; y la actitud, participación y motivación hacia el aprendizaje por parte del alumno. Estos determinantes, considerados tradicionales, revelan que el principal actor de la calidad es el propio profesor.

En efecto, una parte importante de los docentes encuestados, está satisfecha con el rigor con que las instituciones actúan al seleccionar el personal docente, pero no se puede decir lo mismo del resto de los ítems sobre los que se ha solicitado su valoración.

Los profesores se mostraron particularmente insatisfechos con algunos factores previamente declarados importantes para la garantía de la calidad de la enseñanza, como el apoyo financiero para actividades de innovación docente o los servicios de apoyo a la docencia.

Estos resultados validan la primera y tercera hipótesis, pues se ve que entre el mismo profesorado hay distintas opiniones de la calidad en la educación superior y que la predominante es la que asocia a la misma con la eficacia en el proceso de transformación del estudiante.

La segunda hipótesis que surge de este primer objetivo es que la noción de calidad entendida como *value for money*, no es preferida por los docentes argentinos de Ciencias Económicas, que atribuyen una importancia relativamente menor a los mecanismos del aseguramiento que se basa en este enfoque; el concepto tradicional de eficiencia vinculado a obtener los mejores resultados al menor costo, aparece en el último lugar de las siete definiciones consideradas.

El segundo objetivo está planteado teniendo en cuenta a los distintos actores que directa o indirectamente interactúan con las instituciones universitarias y sus distintas visiones de la calidad educativa, en función de la posición que ocupan. En este sentido, esta tesis busca encontrar una evidencia, mostrando las opiniones de los académicos con

responsabilidades directivas en facultades de Ciencias Sociales y compararlas con las de los docentes de Ciencias Económicas.

Como se plantea en el marco teórico y metodológico, la literatura sobre gestión y estilos directivos propone que quienes conducen instituciones sufren una tensión entre las demandas de sus superiores y las de sus subordinados. Es así como, 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 decanos 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 definen sus propios objetivos y prioridades. En definitiva, responden al modo en que interpretan el significado de la calidad aplicada a la enseñanza.

Dentro de estos supuestos, la hipótesis planteada es que las nociones de calidad que defienden los académicos son diferentes en función de que ocupen o no cargos con responsabilidad de gestión.

Efectivamente, los decanos encuentran los valores más altos en aquella definición que vincula la calidad con la consecución y el cumplimiento de objetivos y fines determinados por la institución.

Como se describe en el capítulo 2, los profesores de Ciencias Económicas en universidades de gestión estatal se expresan mayoritariamente por aquella definición que vincula la calidad al desarrollo de capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación. Se comprueba, de esta manera, la hipótesis de que las distintas visiones que un profesor tiene sobre la calidad, están influenciadas en parte por el rol que el mismo cumple en la institución educativa.

Más allá de esto, 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 a las definiciones vinculadas con el poder transformador de la educación universitaria.

El tercer y último objetivo planteado es comparar las opiniones de los docentes y decanos argentinos con las de sus colegas de España y México.

La hipótesis resultante de este tercer objetivo, es que las opiniones de los docentes sobre el significado de calidad cuando se aplica a la enseñanza universitaria no difieren sustancialmente en Argentina, México y España.

La paridad y la homogeneidad de las respuestas posibilitan la identificación de una comunidad académica internacional, que comparte las formas sobre el modo de mejorar la calidad de la educación superior y los factores que la determinan, independientemente de algunas diferencias más propias de cuestiones formales que esenciales sobre la temática.

Las opiniones de los docentes argentinos no se separan demasiado de esta serie de opiniones comunes. El consenso sobre la trascendencia de las virtudes clásicas del profesor (conocimientos y capacidad de comunicación) es mayor en la Argentina, lo mismo que la valoración de dos características básicas de la concepción universitaria tradicional: la dedicación del profesor a la investigación y la libertad de cátedra.

Del mismo modo, los profesores argentinos apoyan más inequívocamente las políticas universitarias que tienen como finalidad mejorar las capacidades de los docentes (el rigor en la selección del profesorado y la oferta de formación para los docentes). El escepticismo con respecto al papel que puede tener la creación de espacios supranacionales de educación superior o la utilización en ellos de sistemas de créditos homogéneos también se encuentra algo más extendido en la Argentina que en el resto de los países. Finalmente, la sensación de insatisfacción con las condiciones en las que tiene lugar la actividad docente está más arraigada en la Argentina, sobre todo en lo atinente a la organización universitaria y sus políticas.

En perfecta sintonía con la opinión de los docentes, el término calidad adquiere para los decanos significados diversos, siendo la noción de calidad como *value for money* menos preferida con respecto a las otras concepciones de calidad.

Comparando las respuestas de los gestores de los tres países se puede decir que en los conceptos de calidad, los decanos y directores argentinos y españoles, muestran mayores similitudes en sus respuestas que los mexicanos.

Con respecto a los factores a los que atribuyen una mayor incidencia en la calidad de la enseñanza universitaria, los decanos y directores de los tres países colocan en primer lugar los factores relacionados con las aptitudes y actitudes del profesor, seguidas de cerca por los servicios de apoyo a la docencia, como los recursos financieros que la universidad destina a las propuestas de innovación docente; en contraposición, colocan en los últimos lugares aquellos factores relacionados con el diseño curricular basado en competencias y los Espacios Supranacionales de Educación Superior.

En síntesis, esta tesis aporta elementos de juicio que permiten clarificar la discusión sobre la calidad universitaria, desde la óptica de dos de sus principales actores: el profesorado y quienes ocupan cargos de gestión, en Argentina, España y México.

Estas opiniones, si bien no las únicas, son insoslayables para todos los que detentan algún tipo de responsabilidad sobre la fijación de políticas educativas en general y universitarias en particular, así como una herramienta de gestión que permite, a quienes conducen unidades académicas, establecer programas de acción conducentes a mejorar la calidad educativa.

Su máxima utilidad está dada en que plantea un tema que ha ocupado la agenda educativa en los últimos veinte años, y deja sentada las bases para continuar clarificando la discusión sobre la calidad y su aplicación en la educación superior, posibilitando la opinión del resto de los beneficiarios de un sistema educativo de calidad



## Bibliografía

1. Avdjieva, M. y Wilson, M. (2002): “Exploring the development of quality in higher education”, *Managing Service Quality*, 12(6): 372-383.
2. 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.
3. Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia. Conocimiento, la Educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
4. 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.
5. 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*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.
6. Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; Olaskoaga Larrauri, J. (2009): “Contexto teórico y metodológico”, 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.
7. Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J. J. y Olaskoaga, J. (2009): “Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: análisis comparado”, en Olaskoaga Larrauri, J. (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata, Edulp.
8. Becher, T. (1999): “Quality in the professions”, *Studies in Higher Education*, 24(2): 225-235.

9. Biggs, J. (2001): "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, 41: 221-238
10. Cheng, Y. C. Y Tam, W. M. (1997): "Multi-models of Quality in Education", *Quality Assurance in Education*. 5(1): 22-31.
11. CONEAU, *Lineamientos para la evaluación institucional*, Buenos Aires, noviembre de 1997.
12. Cooke Ph. (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.
13. Crebbin, W. (1997): "Defining Quality Teaching in Higher Education: an Australian perspectiva", *Teaching in Higher Education*, 2(1): 21-32.
14. Crumbley, D. L. (1995): "The dysfunctional atmosphere of higher education: games professors play", *Accounting Perspectives*, 1(1): 27-33.
15. 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.
16. De la Orden Hoz, A.; Asensio Muñoz, I.; Biencinto López, Ch.; González Barberá, C.; y Mafokozi Ndabishibije, J. (2007): "Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria, un estudio Empírico en la Universidad Complutense", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 15(12): 1-58.
17. Doherty, G. D. (2008): "On quality in education", *Quality Assurance in Education*, 16(3): 255-265.
18. Duarte, B. (2005): "El acceso a la Educación Superior, Sistemas de Admisión a las Universidades de Argentina". Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires. Argentina, Mimeo.
19. Eagle, L.; y Brennan, R. (2007): "Are students customers? TQM and marketing perspectives", *Quality Assurance in Education*, 15(1): 44-60.

20. Elmuty, D.; Kathawala, Y.; y Manippallili, M. (1996): "Are total quality management programs worth the effort?", *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13(6): 29-42.
21. Fernández Lamarra, N. (2005), "La evaluación y la Acreditación Universitaria en Argentina" en Ginés-Mora, J. y Fernández Lamarra, N. (2005), *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Tres de Febrero, EDUNTREF.
22. 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 - 10 Nov. 2006.
23. 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", V. Rosario, E. Marúm, y M. Alvarado (co-ords.), *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. UEdito-rial Universitaria. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. México.
24. Fernández Lamarra, N. (2007): "Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina". EDUNTREF - IESALC
25. 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*. The Falmer Press, Londres.
26. Ginés-Mora, J. y Fernández Lamarra, N. (2005): "El proyecto ALFA. Acreditación para el Reconocimiento Oficial (ACRO). Objetivos, desarrollo y principales contribuciones", en Ginés-Mora, J. y Fernández Lamarra, N., *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. EDUNTREF.
27. Green, D. (1994): "What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice", D. Green, *What is Quality in Higher Education*, pp 1-20, SRHE and Open University Press. Buckingham.
28. 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.

29. Harvey, L. (1995): "Beyond TQM", *Quality in Higher Education*, 1(2): 123-46.
30. Harvey, L. (1999): "Quality in higher education", Swedish Quality Conference, noviembre. Göteborg.
31. Harvey, L. (2002), "Evaluation for what?", *Teaching in Higher Education*, 7 (3): pp. 245-63.
32. Harvey, L., Burrows, A. and Green, D. (1992), "Criteria of quality in higher education", Report of the QHE Project, The University of Central England, Birmingham.
33. Harvey, L. y Green, D. (1993): "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34.
34. Hennig-Thrau, T., Langer, M.F. and Hansen, U. (2001), "Modeling and managing student loyalty: an approach based on the relationship quality", *Journal of Service Research*, 3(4): 331-344.
35. Hoecht, A. (2006): "Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability", *Higher Education*, 51: 541-563
36. Holzinger, K.; y Knill, Ch. (2005): "Causes and conditions of cross-national policy convergente", *Journal of European Public Policy*, 12(5): 775-796.
37. Houston, D. (2008): "Rethinking quality and improvement in higher education", *Quality Assurance in Education*, 16(1): 61-79.
38. Hughey, A. W. (1997): "What higher education can learn from business and industry?", *Industry and Higher Education*, 11(2): 73-8.
39. Instituto de Estadística de la UNESCO (2007): *Compendio mundial de la educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. UNESCO. Montreal. Canadá.
40. 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.

41. Ishikawa, K. (1986): ¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa. Editorial Norma. Bogotá. Traducido de Ishikawa, K. (1985), ¿What is Total Quality Control? The Japanese Way. Prentice-Hall. New Jersey
42. 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.
43. Koch, J.V. (2003): “TQM: why is its impact in higher education so small?”, *The TQM Magazine*, 15 (5): 325-333.
44. Krause, G. (2004): “La Calidad en la Universidad Argentina en Tiempos de Crisis”, *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. 1(1): 42-47.
45. Lewis, R. G.; y Smith, D. H. (1994): *Total Quality in Higher Education*, St. Lucia Press, Delray Beach, (Florida). EE.UU.
46. Lomas, L. (2002): “Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?”, *Quality in Higher Education*, 8(1): 71-79.
47. Lomas, L. (2004): “Embedding quality: the challenges for higher education”, *Quality Assurance in Education*, 12(4): 157-165.
48. Martín Arroyuelos, A. y Olaskoaga Larrauri, J. (1999): “¿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 - CES-PUALE. Bilbao, 30 de junio de 2009.
49. 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.
50. McKay, J.; y Kember, D. (1999b): “Quality assurance systems and educational development: part 2 – The need for complementary staff development”, *Quality Assurance in Education*, 7(3): 164-168.
51. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005): *Anuario 2005. Estadísticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias.
52. Neave, G. (1994): “The politics of quality: developments in higher education in Western Europe”, *European Journal of Education*, 29(2): 115-34.

53. North, D. C. (1990): *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.

54. OCDE (1989): *Universidad, Industria y Desarrollo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, España.

55. Olaskoaga Larrauri, 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.

56. Olaskoaga, J., e Intxaurburu, G. (2000): “Iniciativas y experiencias europeas en la configuración de espacios regionales de colaboración universidad - empresa”, *Revista de Estudios Regionales*, septiembre - diciembre: 209-226.

57. Olaskoaga, J.; Barandiaran, M.; Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J. (2009): “Capacidades generales y actitudes profesionales. Su importancia y desarrollo en los estudios universitarios”, *EUSKONEWS&MEDIA* n° 467.

58. Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): “Quality in higher education – a survey”, *Total Quality Management*, 7(2): 161-171.

59. Persoglia, L.; López Armengol, M.; Zoloa, J. I. y Muñoz, J. P. (2009): “Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de la Argentina”, en Olaskoaga Larrauri, J. (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata, Edulp.

60. Porto, A. (2007): *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas*, La Plata, Edulp.

61. Pounder, J. (1999): “Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept”, *Quality Assurance in Education*, 7(3): 14-22.

62. Reeves, C. A. y Bednar, D. A. (1994): “Defining Quality: alternatives and implications”, *Academy of Management Review*, 19(3): 419-45.

63. Rosario Muñoz, V.; y Alvarado Nando, M. (2010): “La autonomía universitaria: entre las prácticas de la gestión estratégica y la inmovilización de los académicos”, V. Rosario, E. Marúm, y M. Alvarado (coords.), *La autonomía universitaria a debate. Una*

visión desde América Latina. Guadalajara, Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, México.

64. Seldin, P. (1993): "The use and abuse of student ratings of professors", *The Chronicle of Higher Education*, 39(46): 75-82.

65. Seymour, D. T. (1992): *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Macmillan Publishing Company, New Cork (Nueva York). EE.UU.

66. Sierra Bravo, R. (1992): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo. Madrid.

67. Srikanthan, G.; y Dalrymple, J. (2003): "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, 17(3): 126-36.

68. 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.

69. 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.

70. Telford, R.; y Masson, R. (2005): "The congruence of quality values in higher education", *Quality Assurance in Education*, 13(2): 107-119.

71. Vazzana, G. S. and Winter, J.K. (1997), "Can TQM fill a gap in higher education?", *Journal of Education for Business*, 72 (5): 313-6.

72. Vroeijenstijn, T. (1992): *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. Falmer Press. Londres.

73. Wadley, D. (1988): "Estrategias de desarrollo regional" en *Papeles de Economía Española*, N° 35: 96-114.

74. Watty, K. (2005): "Quality in accounting education: what say the academics?", *Quality Assurance in Education*, 13(2): 120-131.

## Anexos



## ANEXO I .-PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE VARIABLES QUE AFECTAN A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

**Preg. 1.- ESPACIOS SUPRANACIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Valórense el nivel de conocimiento que se tenga sobre el tema y el efecto que cree que tiene sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por grupo)

	Nivel de conocimientos sobre el tema	Efecto sobre la mejora de la calidad de la educación superior
Espacio de Educación Superior Latinoamérica-Caribe-Europa	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Adaptación de asignaturas a sistemas de créditos homogéneos en los espacios comunes de educación superior	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Evaluación por competencias	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Diseño y seguimiento de actividades de auto-aprendizaje para el alumno	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Uso de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Alianzas con otras universidades, redes de colaboración e intercambio	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Conexión con procesos formativos preuniversitarios	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto

**Preg. 2.- PROFESORADO. Valórese el efecto que cree que tienen sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria las siguientes cuestiones referidas al profesorado.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por fila)

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Coordinación entre profesores de la misma asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación entre profesores de diferentes asignaturas de la misma titulación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libertad de cátedra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificación del profesor con la institución (centro, campus, unidad, departamento, universidad, etc.)	<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"/>
Existencia de un código de ética profesional docente	<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"/>
Conocimiento y aplicación de los distintos tipos de liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos 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 autoformación y autoaprendizaje del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compromiso del profesor con la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de la situación particular de los alumnos (familia, trabajo, situación económica...)	<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 mejora docente	<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"/>
Posibilidad de que el alumno elija profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formación pedagógica formal del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidad del profesor para la gestión de alianzas y trabajo en grupos de otras instituciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Preg. 3.- INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA. Valórense el grado en que cada uno de los siguientes factores se encuentra presente en su universidad y el efecto que usted atribuye a cada factor sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por grupo)

	Presente en su universidad	Efecto sobre la mejora de la calidad de la educación superior
Comunicación interna eficaz de los aspectos relacionados con la calidad docente	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Receptividad a las propuestas de innovación docente del profesorado	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Apoyo financiero para actividades de innovación docente	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Fomento de la investigación de la práctica docente	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Publicidad de las experiencias innovadoras exitosas	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Acciones formativas orientadas al profesorado	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Incentivos económicos para el profesorado	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Servicios de apoyo a la docencia	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Existencia de una política editorial promotora del trabajo académico	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio

	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Existencia de una política informática de apoyo a la labor académica	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Fomento de la investigación no relacionada directamente con la docencia	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Rigor en la selección del alumnado	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Rigor en la selección del profesorado	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto

**Preg. 4.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO. Valórense la opinión sobre el nivel que tienen los alumnos en las siguientes cuestiones, y la incidencia que usted atribuye a cada una de ellas sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria.**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción por grupo)

	Nivel de sus alumnos	Efecto sobre la mejora de la calidad de la educación universitaria
Vocación por los estudios seleccionados	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Conocimientos generales al ingresar a la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Preparación para el trabajo en equipo a su ingreso en la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Capacidad para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Conocimientos de economía a su ingreso en la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Conocimientos de matemáticas a su ingreso en la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Actitud hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Participación activa del alumno en las clases presenciales en el período universitario	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio

	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Uso de la atención del profesor fuera del aula por parte del alumno	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Actitud del alumno hacia la innovación docente	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto
Capacidad del alumno para el diseño de su trayectoria formativa	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto

**Preg. 5.- CONCEPCIÓN DE CALIDAD DEL PROFESOR Y DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA. Valore en qué grado se identifica usted con 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)

	Su grado de identificación	Grado de identificación de su universidad
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <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 <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto	<input type="checkbox"/> Muy bajo <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/> Muy alto



## VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

---

---

Le agradecemos que nos proporcione los siguientes datos que nos ayudarán a procesar la información e interpretar los resultados

### Preg. 6.- Nivel académico

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Título de grado
- Especialista
- Magister
- Doctor

### Preg. 7.- Área de conocimiento

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Comercialización e investigación de mercados
- Economía Aplicada
- Contabilidad
- Finanzas
- Fundamentos del análisis económico
- Organización de empresas
- Otro (Por favor especifique)\_\_\_\_\_

### Preg. 8.- Dedicación

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Exclusiva
- Semi
- Simple

### Preg. 9.- Estabilidad en el puesto de trabajo

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Interino
- Ordinario

### Preg. 10.- Sexo

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- Hombre
- Mujer

**Preg. 11.- Edad**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- 30 años o menos
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Entre 51 y 60 años
- Más de 60 años

**Preg. 12.- Antigüedad en la docencia universitaria**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- 10 años o menos
- Entre 11 y 20 años
- Entre 21 y 30 años
- Más de 30 años

**Preg. 13.- Número de alumnos de su grupo más pequeño**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- 10 o menos
- 11-30
- 31-50
- 51-100
- Más de 100

**Preg. 14.- Número de alumnos de su grupo más grande**

(\* Esta pregunta es obligatoria )

(\* Marque una sola opción)

- 10 o menos
- 11-30
- 31-50
- 51-100
- Más de 100

## ANEXO II.-ENCUESTA A DECANOS Y /O RESPONSABLES DE AREAS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

**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/Nul o	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	Ba- jo	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"/>
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 DIRECCIÓN DE 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





## RELACIÓN DE GRÁFICOS

### CAPÍTULO 1

Gráfico 1.1 Representación esquemática de las áreas de interés de la Red ECUALE

Gráfico 1.2 *Stakeholders* en las instituciones universitarias

Gráfico 1.3 Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) en un espacio

Gráfico 1.4 Los conceptos de calidad (Harvey y Green, 1993) y los ítems diseñados para operacionalizarlos

### CAPÍTULO 2

Gráfico 2.1. Concepto de calidad del profesorado y el que éstos atribuyen a la institución universitaria

Gráfico 2.2. Los diez factores con mayor incidencia en la calidad de la enseñanza

Gráfico 2.3. Incidencia percibida de los factores relacionados con los ESES

Gráfico 2.4. Incidencia percibida de los factores relacionados con la institución

Gráfico 2.5. Incidencia percibida de los factores relacionados con el profesorado

Gráfico 2.6. Incidencia percibida de los aspectos relacionados con el alumnado

Gráfico 2.7. Presencia en la institución universitaria de los factores del bloque alumnado

Gráfico 2.8. Presencia en la institución universitaria de los factores del bloque institución universitaria

Gráfico 2.9. Efecto y presencia de los diez factores más influyentes en la calidad de la enseñanza universitaria

### CAPÍTULO 4

Gráfico 4.1. Grado de adhesión a diferentes ideas de calidad de los decanos. Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”

Gráfico 4.2. Visión de la calidad por parte de los docentes de Ciencias Económicas y la de los decanos de facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas

Gráfico 4.3. 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

Gráfico 4.4. 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

Gráfico 4. 5. Valoración conjunta de importancia y desarrollo en la facultad

## RELACIÓN DE TABLAS

### CAPÍTULO 1

Tabla 1.1. Clasificación de Harvey y Green (1993) sobre calidad en la educación superior

Tabla 1.2. Diferencias entre los enfoques retrospectivo (aseguramiento) y prospectivo (mejora)

Tabla 1.3. Valoración solicitada en cada bloque del cuestionario

Tabla 1.4. Datos generales sobre las encuesta ECUALE 1

Tabla 1.5. Datos generales sobre las encuesta ECUALE 2

### CAPÍTULO 2

Tabla 2.1. Composición de los docentes que respondieron la encuesta en Argentina

Tabla 2.2. Conocimiento por parte del profesorado de las novedades asociadas a la creación de ESES. Frecuencias relativas en porcentaje

Tabla 2.3. Efecto atribuido sobre la mejora de la calidad de las novedades asociadas a la creación de ESES. Frecuencias relativas en porcentaje

### CAPÍTULO 3

Tabla 3.1. Los diez factores de la calidad de la enseñanza más frecuentemente valorados por los docentes. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Tabla 3.2. Características valoradas en el profesorado. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Tabla 3.3. Características valoradas en la organización universitaria y sus políticas. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Tabla 3.4. Valoración de los conocimientos y actitudes del alumnado. Frecuencias relativas de respuestas: “alto” y “muy alto”

Tabla 3.5. Valoración de los factores relacionados con la creación de Espacios Supranacionales de Enseñanza Superior. Frecuencias relativas de respuestas “alto” y “muy alto”

Tabla 3.6. Medida relativa de insatisfacción

Tabla 3.7. Identificación de los docentes con los distintos conceptos de calidad

## CAPÍTULO 4

Tabla 4.1. 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”

Tabla 4.2. 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”

Tabla 4.3. 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”

Tabla 4.4. 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”

Tabla 4.5. 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”

Tabla 4.6. 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

Tabla 4.7. 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

## CAPÍTULO 5

Tabla 5.1. Adhesión de los gestores de facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas a siete afirmaciones con respecto a la calidad de la enseñanza universitaria

Tabla 5.2. *Ranking* de los factores relacionados con la calidad de la enseñanza universitaria de acuerdo con su incidencia

Tabla 5.3. Desarrollo de determinados sistemas en los centros universitarios de Argentina, España y México. Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”