



## ¿CÓMO MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA?<sup>1</sup>

**Miren Barrenetxea Ayesta**

miren.barrenetxea@ehu.es

**Juan José Mijangos Del Campo**

juanjo.mijangos@ehu.es

**Marta Barandiaran Galdós**

marta.barandiaran@ehu.es

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
España**

### RESUMEN

Uno de los retos a los que las universidades se enfrentan en los últimos años es el de mejorar la calidad de sus instituciones y mostrar a la sociedad el modo en el que se materializa esa mejora y las herramientas que se utilizarán para medir lo conseguido.

Todos los implicados en la educación universitaria desean mejorar la calidad, pero lo que no existe es un consenso claro sobre cuáles son los factores que más inciden en la mejora de la calidad, cuestión ésta de gran importancia para posteriormente analizar el nivel de desarrollo de dichos factores en las instituciones universitarias y a partir del diagnóstico de la situación actual poder diseñar políticas para mejorar la calidad del sistema universitario.

En esta comunicación se recoge la opinión del profesorado de las universidades españolas sobre qué factores consideran que tienen un mayor impacto en la calidad universitaria y el nivel de presencia que tienen los mismos en sus universidades.

---

<sup>1</sup> La investigación que ha dado lugar a los resultados que se presentan en la comunicación, ha contado con la financiación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, referencia EHU08/29.

## 1 Introducción. La calidad y sus determinantes

La pretensión de enumerar pormenorizada y definitivamente los determinantes de la calidad de la enseñanza es tan ingenua como parece a simple vista; y más aun lo es la de establecer un orden de prelación entre dichos factores. Quienes trabajamos en el sector tenemos la intuición, que hasta donde llega nuestro conocimiento no ha sido rebatida por la investigación teórica ni empírica, de que los procesos educativos son como toda buena receta de cocina: el resultado depende de que estén todos los ingredientes en la medida justa, un toque de la especia adecuada puede ser un detalle sin importancia para el lego en cocina, pero representa un detalle tan importante como cualquier otro para el *chef*.

A la tarea de localizar los determinantes de una enseñanza de calidad le añade dificultad la indefinición del propio objetivo. La calidad de la enseñanza -universitaria o cualquier otra- es un concepto deficientemente acotado, que se refiere a un proceso complejo y no del todo conocido: el de enseñanza-aprendizaje; y que, además, resulta imposible juzgar si no es a través de algún sistema de valores, no siempre explícito.

Por último, hay razones para pensar que la percepción de lo que es importante varía en función de las circunstancias. Es una tendencia muy humana la de otorgar mayor importancia a aquellos factores que en una determinada situación se encuentran ausentes, y que precisamente por esa razón se vuelven más salientes para los actores.

No obstante, está siendo cada vez más habitual recabar opiniones de los actores educativos sobre la calidad de la enseñanza, así como sobre algunas de sus dimensiones. La variante más habitual de estas consultas es lo que en el mundo anglosajón se denomina SET (Pounder, 2007), acrónimo de *Students Evaluation of Teaching* que emplearemos de aquí en adelante. Los SET se llevan a cabo habitualmente a través de encuestas en las que se solicita opinión a los estudiantes sobre algunos de los aspectos de la enseñanza que han recibido y sobre las cualidades de su profesor. Los SET se construyen sobre una teorización, aunque implícita y apriorística, sobre cuáles son los factores que conducen a una enseñanza de calidad. Ahora bien, los SET se han diseñado como herramientas para los sistemas de información de las universidades, y en ese sentido tienen poco que ver con el enfoque adoptado en este trabajo. Existen otras iniciativas, de contenido y finalidad científica, que tratan de reconocer cuáles son los aspectos de la enseñanza a los que los estudiantes atribuyen un mayor valor, lo cual

puede entenderse como un intento de identificar los determinantes de la calidad de la enseñanza (Voss y Gruber, 2006; Lagrosen et al., 2004; Hill et al., 2003).

Los empleadores también han sido sometidos a encuestas y otros expedientes con la intención de conocer sus ideas sobre en qué se concreta la calidad de la enseñanza universitaria (Institute of directors, 2007; González y Wagenaar, 2003; Hodges y Burchell, 2003; García Montalvo y Mora, 2000). En el caso de los empleadores es habitual que se les solicite que identifiquen las aptitudes de los egresados (expresadas habitualmente como competencias) que valoran más.

Lo que resulta destacable, en cualquier caso, es que tanto alumnos como empleadores están siendo invitados sistemáticamente a exponer sus opiniones sobre la calidad de la enseñanza universitaria y sus fundamentos, mientras que los docentes universitarios rara vez gozan de oportunidades semejantes, salvo que dediquen su esfuerzo investigador precisamente a este tema.

Westerheijden (1999) ha apuntado con perspicacia que el discurso de la calidad presenta una notable carencia: pretende establecer doctrina sobre el modo en que debe actuarse para alcanzar el objetivo de la calidad en la enseñanza o en la investigación, pero sin contar con lo que ya ha sido establecido en ramas del conocimiento como la pedagogía o la epistemología, ni establecer un marco teórico e interpretativo alternativo. Carente de ese fundamento más sólido, el discurso de la calidad, y la literatura asociada a él, recurre a las opiniones de estudiantes y empleadores, pero descarta las de quienes tienen una relación más directa con los procesos cuya calidad se quiere mejorar y disponen, además, de una ocasión más propicia para reflexionar sobre ellos.

En esta comunicación se resumen las opiniones de los docentes universitarios españoles sobre la importancia relativa de una serie de factores que contribuyen a priori a la calidad de la enseñanza universitaria.

## **2 Método**

Las opiniones de los docentes se recogieron mediante un cuestionario enviado *on line* a través de la página web [www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com) y que incluía tres apartados sustantivos, además de algunas preguntas de identificación:

- El primer apartado recoge 26 circunstancias que a priori constituyen factores que influyen en la calidad de la enseñanza universitaria. El cuestionario solicita a los docentes una valoración de su efecto sobre la calidad.

- En el segundo apartado se presentan 22 elementos del conjunto anterior. Los encuestados deben expresar el grado en que consideran que estos factores se encuentran presentes en su universidad.
- El tercer apartado contiene siete afirmaciones ligadas a las distintas acepciones que adopta el término calidad en el contexto de la enseñanza universitaria con los cuales los encuestados deben identificarse en mayor o en menor medida

En este trabajo se describen los resultados de los apartados primero y segundo.

Las opiniones de los docentes se recogieron en escalas de Likert, con cinco categorías entre “muy bajo” y “muy alto”.

- Los 26 factores que se propusieron a los docentes se seleccionaron a partir de una serie más extensa, de hasta 51 factores distintos, que se obtuvo en un panel de expertos en educación<sup>2</sup>.
- Las respuestas de los docentes deben interpretarse como valoraciones relativas. A tenor de sus respuestas puede decirse de un determinado docente que considera determinado factor más importante que otro. Por otro lado, si un determinado factor ha sido catalogado como importante por un mayor número de encuestados que otro, concluiremos que el primero adquiere para el colectivo mayor importancia que el segundo.
- Para facilitar la interpretación, los factores se han agrupado en las siguientes categorías: profesor, alumno, coordinación, institución, y evaluación de la actividad docente.

La carencia de una base completa de muestreo obligó a desestimar las opciones habituales de muestreo probabilístico. De ahí que se optara por determinar la muestra por medio de una secuencia polietápica y respondiendo a criterios estratégicos (Sierra, 1992: 199), así como a la voluntad de evitar sesgos que viciaran los resultados obtenidos. Se siguieron los siguientes pasos

En primer lugar, y partiendo del tamaño de la población, así como de la experiencia sobre la tasa de respuesta observada en encuestas anteriores sobre poblaciones similares, el equipo estableció un tamaño muestral objetivo de 3000 unidades.

---

<sup>2</sup> En trabajos anteriores se ha trabajado con el listado completo de factores (Barrenetxea et al., 2009a; Cardona et al., 2009).

Una vez establecido el tamaño muestral, la composición de la muestra se determinó en:

- La muestra se distribuyó entre todas las universidades públicas presenciales de acuerdo con un criterio de afijación proporcional a la plantilla de cada universidad. El resultado se redondeó a múltiplos de 10.
- Dentro de cada universidad se seleccionaron departamentos aleatoriamente. El número de departamentos seleccionados en cada universidad fue el resultado de dividir por 10 el de profesores seleccionados.
- A su vez, dentro de cada departamento, se seleccionaron aleatoriamente 10 profesores. La razón de elegir primero los departamentos y, sólo después, los profesores a encuestar en cada departamento, fue eminentemente práctica: facilitó sobremedida la obtención de la información de contacto de los docentes, esencial para la realización del trabajo de campo.

El tamaño total de la muestra seleccionada de este modo ascendió a los 3250 profesores. A título meramente informativo, si el muestreo se hubiese llevado a cabo por el método de muestreo aleatorio simple, se habrían obtenido los siguientes tamaños muestrales:

- Un tamaño muestral de 383 individuos, para un error muestral del  $\pm 5\%$  y con un nivel de confianza 95%.
- Un tamaño muestral de 661 individuos, para un error muestral del  $\pm 5\%$  y con un nivel de confianza 99%.

Es decir, la muestra seleccionada fue razonablemente grande en previsión de una tasa de respuesta relativamente baja.

Las labores de encuestado duraron desde el 29 de octubre de 2009 hasta el 31 de enero de 2010 y finalmente se obtuvieron 1033 cuestionarios válidos.

### **3 Resultados**

#### **3.1 Importancia relativa de los factores de calidad**

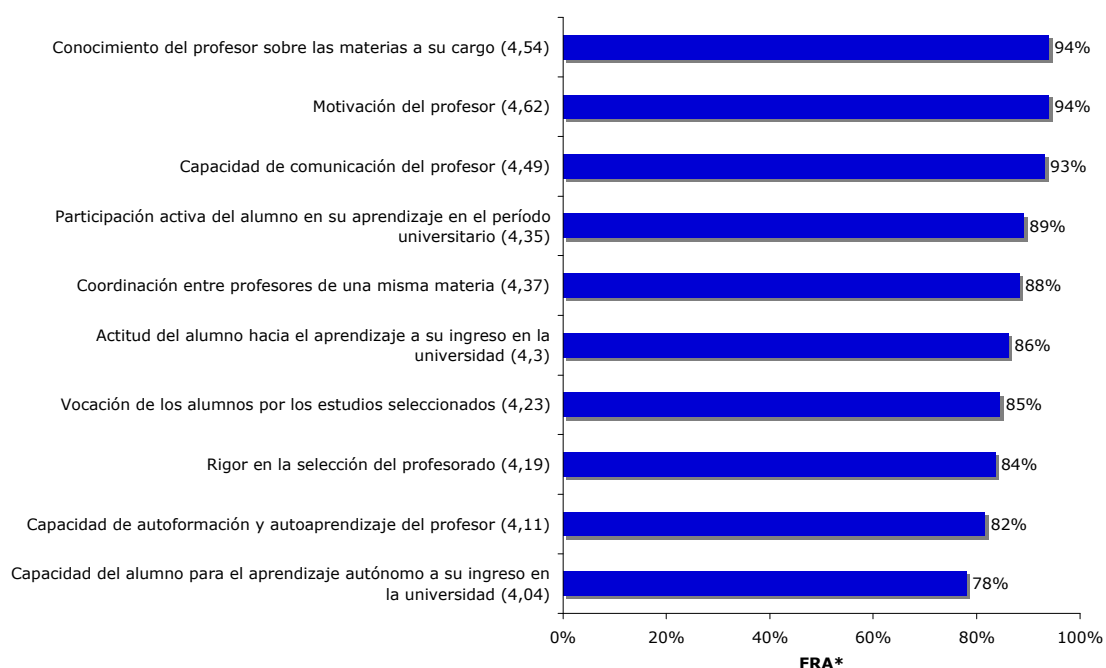
La ilustración 1 recoge los diez factores cuyo efecto ha sido valorado como “alto” o “muy alto” por un mayor número de los profesores consultados. Mediante una leve variación semántica, podemos decir que son los factores más importantes desde el punto

de vista del colectivo de docentes. De su observación se extrae una conclusión casi inmediata, para los docentes los factores con mayor impacto son los asociados a su propia actividad y a la del alumno. Del docente se valoran sobre todo sus conocimientos y motivación (ambos aspectos recibieron un 94% de respuestas “alto” o “muy alto”), mientras que del alumno se estima determinante la actitud con la que se enfrenta al proceso de aprendizaje (la actitud del alumno hacia el aprendizaje en el momento del acceso a la universidad recibió un 86% de respuestas “alto” o “muy alto”, su participación activa en las clases es importante para el 85% de los encuestados; finalmente, la vocación del estudiante por los estudios seleccionados, cuestión que tiene también un carácter fuertemente actitudinal, alcanzó un valor del 85% en el indicador FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”).

Junto con estos factores, en el *top ten* se encuentra también la coordinación entre docentes que imparten la misma materia, 88%, y el rigor en la selección del profesorado, 84%. La presencia de este segundo factor entre los diez más frecuentemente destacados no hace sino confirmar la idea de que los encuestados consideran al docente como un elemento clave en el proceso educativo.

En el otro extremo, el de los factores considerados importantes por un menor número de docentes, destacan los ítems ligados a la evaluación de los docentes, sea a través de encuestas a los alumnos, autoinformes, o informes elaborados por expertos académicos.

### Ilustración 1. Los diez factores más citados como importantes.

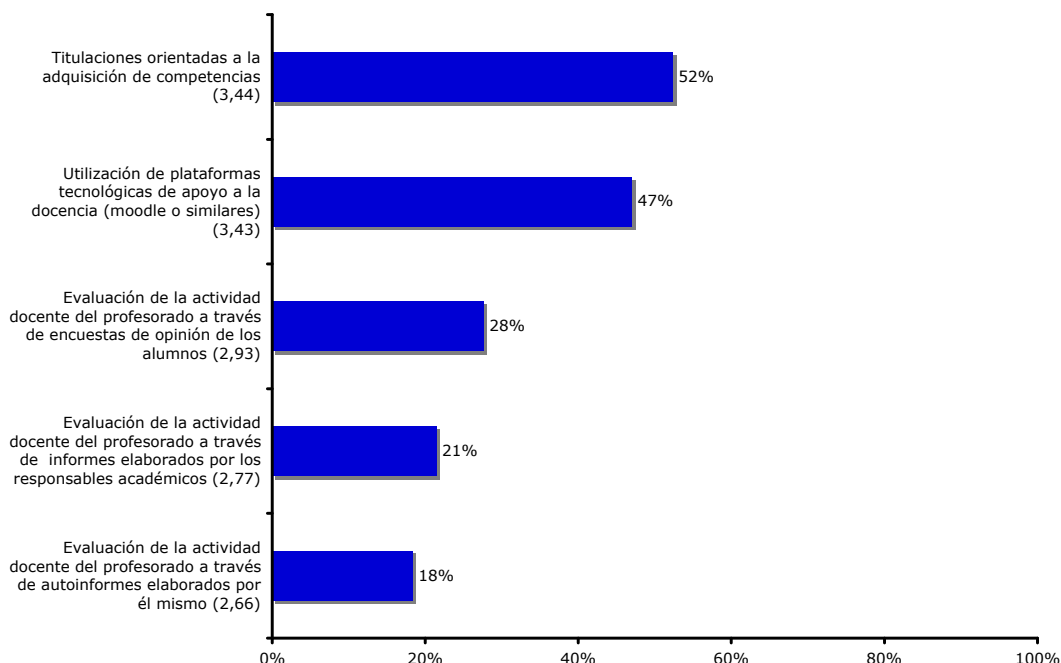


\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

Nota: Junto a los rótulos de las categorías y entre paréntesis se indica el promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Ilustración 2. Los cinco factores menos citados como importantes



\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

Nota: Junto a los rótulos de las categorías y entre paréntesis se indica el promedio de las respuestas cuando éstas se han traducido a valores.

**Fuente:** Elaboración propia.

A continuación se valorarán con mayor detalle los resultados en cada una de las categorías en que se han agrupado los factores:

### Profesor

De las respuestas a la encuesta se infiere que los encuestados reconocen de manera prácticamente unánime la importancia de algunas condiciones del docente como determinantes de la calidad de la enseñanza.

Esta percepción de los encuestados es consistente con el papel que generalmente le han otorgado a la figura del profesor los expertos en pedagogía. Es cierto que en la universidad española los métodos docentes se están desplazando hacia enfoques que, como se dice vulgarmente, trasladan el protagonismo del profesor al alumno (MEC, 2006); sin embargo, este giro no resta ni un ápice de importancia al papel del docente. Las nuevas propuestas en el campo de las metodologías docentes necesitan de un profesor competente en otras tareas distintas de las de dictar las lecciones (Fernández

Díaz et al., 2010); las responsabilidades del profesor se amplían en el campo de la planificación de las sesiones, la organización de la enseñanza, y la coordinación con otros docentes. Es importante, se dice, que el docente adquiriera habilidades relativas al trabajo en equipo, a la motivación del estudiante, o al ejercicio del liderazgo en el aula, de las que hasta hace poco ni siquiera se había oído hablar.

Las respuestas a la encuesta sugieren que los docentes han interiorizado, al menos en parte, este cambio de roles. En particular, la mayoría de los encuestados (un 68%) coincide en valorar la necesidad de coordinación entre los profesores que imparten la misma materia. Sin embargo, de la encuesta también se deriva que los encuestados siguen confiando principalmente en las características que tradicionalmente se han asociado al buen profesor: conocimiento de la materia, motivación y capacidad de comunicación. Otras habilidades, como la facultad para ejercer distintos tipos de liderazgo en las aulas, gozan, según investigaciones anteriores (Barrenetxea et al., 2009a), de un reconocimiento mucho menos amplio, y por eso se han eliminado de esta encuesta. Por otra parte, la formación del profesor en nuevos métodos pedagógicos obtiene un menor respaldo por parte de los docentes. Es cierto que un 58% de los encuestados considera que es un factor importante, lo cual invita a las instituciones universitarias a no desatender la oferta de actividades formativas para su cuerpo docente; pero queda claro que para el común de los académicos la preparación en nuevas metodologías es menos relevante que los conocimientos que el profesor tiene de su asignatura.

**Tabla 1. Factores determinantes de la calidad de la enseñanza. Efecto atribuido por los docentes.**

Ítem	FRA*	Promedio	Ranking
<b>Profesor</b>			
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo	65,2%	3,7	15
Capacidad de autoformación y autoaprendizaje del profesor	81,6%	4,1	<b>9</b>
Capacidad de comunicación del profesor	93,2%	4,5	<b>3</b>
Conocimiento del profesor sobre las materias a su cargo	94,0%	4,5	<b>1</b>
Dedicación del profesor a la investigación	61,4%	3,7	17
Formación pedagógica actualizada del profesor	57,6%	3,6	20
Profesores motivados	94,0%	4,6	<b>2</b>
<i>Promedio de los factores relacionados con el profesor</i>	78,1%	4,1	
<b>Alumno</b>			
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	86,2%	4,3	<b>6</b>
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	78,0%	4,0	<b>10</b>
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad	67,3%	3,8	14
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	89,2%	4,3	<b>4</b>



Vocación de los alumnos por los estudios seleccionados	84,6%	4,2	<b>7</b>
<b><i>Promedio de los factores relacionados con el alumno</i></b>	<b>81,0%</b>	<b>4,2</b>	
<b>Coordinación</b>			
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	67,8%	3,8	13
Coordinación entre profesores de distintas materias	77,8%	4,0	11
Coordinación entre profesores de una misma materia	88,3%	4,4	<b>5</b>
<b><i>Promedio de los factores relacionados con la coordinación</i></b>	<b>78,0%</b>	<b>4,1</b>	
<b>Institución</b>			
Acciones formativas orientadas al profesorado	53,1%	3,5	21
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión	58,6%	3,6	19
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes	60,8%	3,6	18
Rigor en la selección del alumnado	64,1%	3,8	16
Rigor en la selección del profesorado	83,6%	4,2	<b>8</b>
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	71,6%	3,9	12
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias	52,4%	3,4	22
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (moodle o similares)	47,0%	3,4	23
<b><i>Promedio de los factores relacionados con la institución</i></b>	<b>61,4%</b>	<b>3,7</b>	
<b>Evaluación de la actividad docente</b>			
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos	21,4%	2,8	25
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de autoinformes elaborados por él mismo	18,4%	2,7	26
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos	27,7%	2,9	24
<b><i>Promedio de los factores relacionados con la evaluación de la actividad docente</i></b>	<b>22,5%</b>	<b>2,8</b>	

\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

**Fuente:** Elaboración propia.

### **El alumno**

Se olvida a veces que el alumno es un factor trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, sin su colaboración el propio proceso pierde sentido. Los discursos favorables a la introducción de la gestión de la calidad en el sector universitario, en alguna de sus variantes más arriesgadas, insisten en convertir al alumno en sujeto pasivo del proceso educativo, cliente de un servicio que es capaz de valorar en términos de satisfacción personal (Reckers, 1996). Harvey y Knight (1996), representando a la mayor parte de los expertos en educación, se han opuesto firmemente a este planteamiento, destacando que la educación tiene una naturaleza diferente a la de otros servicios, una naturaleza que implica hacer algo con el cliente, no para el cliente; y siempre con su participación (Hennig-Thrau et al., 2001).

Tampoco los profesores encuestados olvidan este detalle. La mayoría interpreta que las condiciones en las que el alumno accede y enfrenta la enseñanza universitaria tienen un efecto notable en el resultado. En particular, los datos muestran que los profesores están más dispuestos a valorar las actitudes de sus estudiantes (participación activa en el

aprendizaje y actitud favorable hacia el aprendizaje) que los conocimientos que lograron adquirir en los niveles educativos previos. Si los docentes están en lo cierto y los aspectos actitudinales son tan relevantes o más que los cognitivos en los resultados del aprendizaje, entonces es necesaria una reflexión sobre el modo en que el sistema educativo trabaja unos y otros aspectos.

### **Coordinación**

La coordinación de las tareas docentes es un asunto al que se ha prestado poca atención en el pasado, y uno de esos aspectos de la docencia universitaria que la reforma auspiciada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) proclama que va a cambiar definitivamente. Se ha argumentado que la coordinación y el trabajo en equipo casa mal con la cultura de trabajo individual que empapa las instituciones universitarias (Koch, 2003), y con el socorrido principio de libertad de cátedra al que algunos docentes invocan recurrentemente.

En España, los parámetros que se han definido para la evaluación de la docencia universitaria están suponiendo un drástico giro en materia de coordinación. Las instituciones universitarias han comenzado a ensayar con estructuras que facilitan la coordinación docente (Barrenetxea et al., 2009b). Los docentes, con sus respuestas, justifican los esfuerzos de coordinación que se están llevando a cabo; no obstante, una parte de los encuestados no está dispuesta a considerar que todas las facetas de la coordinación tengan el mismo impacto en la calidad. La coordinación dentro de cada materia recibe el respaldo de un mayor número de encuestados que la coordinación entre distintas materias, y ello a pesar del valor pedagógico que tiene el diseño de materiales que trascienden los límites de las asignaturas y materias. En último lugar en el orden de prioridades de los docentes se encuentra la coordinación con las etapas formativas preuniversitarias, a la que un 68% de los encuestados atribuye un efecto alto; el resto de los encuestados probablemente aún responde bajo el influjo de la separación estricta entre enseñanzas universitarias y preuniversitarias que ha prevalecido hasta la fecha en el sistema educativo español; de otro modo no se entiende que unos docentes que se encuentran notablemente insatisfechos con las condiciones en que los alumnos acceden a la universidad no clamen por una mayor coordinación con la enseñanza media.

### **Institución**

Las respuestas recabadas con respecto al grupo de factores ligados a la estructura y funcionamiento de las propias instituciones universitarias confirman la impresión, ya expresada anteriormente, de que los docentes universitarios interpretan que la calidad de la enseñanza está vinculada principalmente a los agentes que constituyen el núcleo del proceso de aprendizaje, es decir, el profesor y el estudiante; así como a sus capacidades y actitudes. Obsérvese que, de todos los factores institucionales propuestos en la encuesta, los que son considerados importantes por un mayor número de docentes son los que sirven para garantizar que esos dos agentes principales del proceso cumplen con unos requisitos mínimos (rigor en la selección del profesor, 84%; y del alumnado, 64%), o bien con las acciones que la universidad emprende para que ocurra así: servicios de apoyo a la docencia, 72%. En la relación anterior se aprecia la ausencia de otro factor propiciatorio de las habilidades y los conocimientos del docente: las acciones formativas ofertadas por las instituciones universitarias, que sólo recibe un 53% de respuestas favorables. Este dato debe interpretarse en un contexto, el universitario, en el que la formación del trabajador, lo mismo que el desarrollo de su carrera profesional –es decir, académica- se ha considerado tradicionalmente de su exclusiva responsabilidad.

En el orden de prelación de los docentes, tras las acciones que contribuyen a mejorar la calidad de los docentes o a mejorar sus aptitudes se encuentran los factores ligados a los procesos administrativos y organizativos. Las cualidades de agilidad y transparencia son favorablemente valoradas (respuestas “alto” y “muy alto”) por un 59% de los encuestados.

Los dos factores menos valorados de este grupo, que se encuentran además entre los cinco menos valorados, son la enseñanza por competencias y la utilización de plataformas tecnológicas al estilo de la conocida *Moodle*. Este resultado es cuando menos chocante si se considera que hablamos de dos temas estrella, que han ocupado buena parte del espacio en los congresos sobre educación y los programas y acciones de las universidades españolas en la última década. El hecho de que su efecto en la calidad de la enseñanza no haya sido del todo reconocido por la mitad de los profesores encuestados no justifica que se eliminen los medios para el desarrollo de estos programas e instrumentos, pero quizá esté indicando una cierta saturación en las mentes de los docentes que quisieran ver que los recursos se dedican también a otros aspectos más olvidados pero no menos importantes.

### **La Evaluación de la actividad docente**

Investigaciones anteriores relativas a las actitudes y discursos de los docentes universitarios han hallado entre éstos cierto rechazo a los expedientes que implican algún tipo de coerción o control externo de su labor (Biggs, 2001; Crebbin 1997). En particular, los docentes se muestran contrarios a los sistemas de evaluación vinculados al control de su labor docente. La evaluación de la enseñanza por parte del estudiante (SET) es el más común de estos sistemas (Pounder, 2007; Seldin, 1993), lo cual no le ha evitado las críticas de buena parte de los expertos (Schuck et al., 2008; Pounder, 2007) que están dando lugar a una literatura cada vez más extensa sobre los defectos de estos instrumentos. La mayor parte de los encuestados no encontraron que los sistemas de evaluación a base de encuestas a los estudiantes tengan un efecto importante en la calidad de la enseñanza, pero tampoco atribuyeron un efecto mayor a otras alternativas de evaluación, como la que tiene lugar a través de responsables académicos o mediante la elaboración de autoinformes. Estos tres ítems fueron, de hecho, los menos frecuentemente valorados por los profesores encuestados, lo cual confirma que los docentes se muestran poco dispuestos a ser evaluados, con independencia del modo que se emplee para ello.

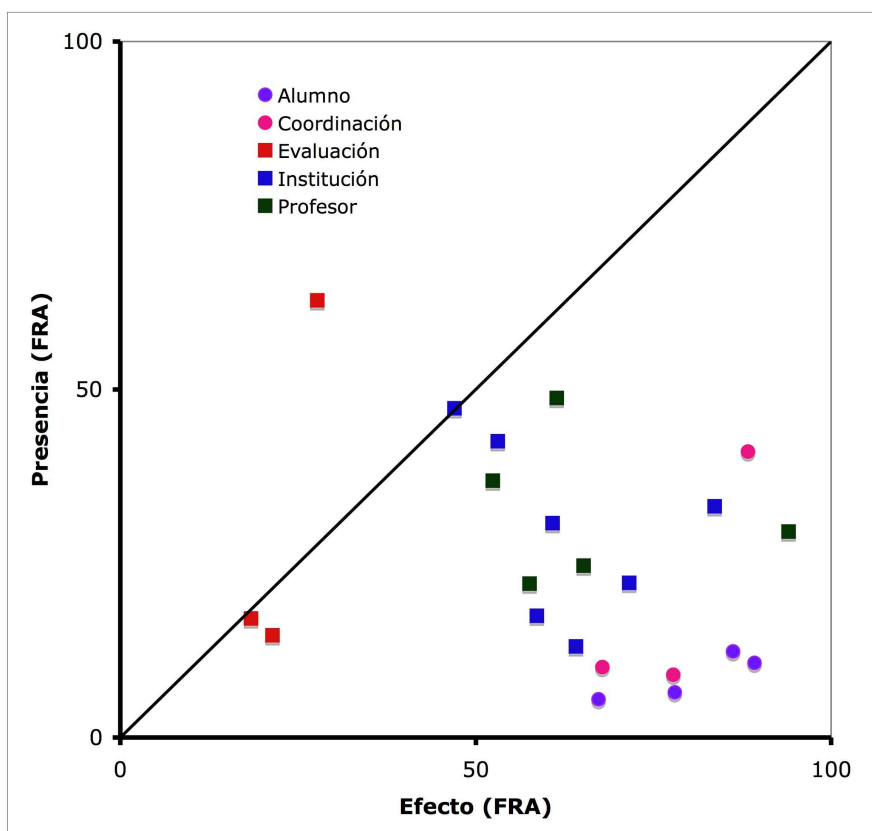
### **3.2 Las condiciones para la calidad en la universidad española**

Para interpretar la información que contiene la tabla 2 es preciso recordar que el número de factores de los que contiene información es menor que en la tabla 1 (sobre importancia relativa de los factores). En el cuestionario empleado, el capítulo relativo a la importancia incluye 26 factores, mientras que el de la presencia sólo 22. Los cuatro restantes son factores sobre los que se ha considerado que la opinión del docente no resulta pertinente, bien porque es razonable pensar que no cuenta con la información que le permitiría formarse una opinión (por ejemplo, sobre la vocación de los estudiantes por los estudios seleccionados), bien porque la respuesta podría resultar sesgada; cosa que podría ocurrir, por ejemplo, cuando se pregunta al docente por el nivel de conocimientos que poseen sus colegas sobre las asignaturas que imparten.

El primer dato que destaca en la tabla es que los valores del indicador FRA son visiblemente más bajos en general que los que se obtuvieron cuando se solicitó la opinión de los docentes sobre el efecto de los factores. En general puede decirse que la tabla retrata un paisaje sombrío en el que sólo es posible encontrar un factor (la evaluación de la actividad docente a través de las encuestas de opinión a los alumnos) cuya presencia haya sido valorada con un “alto” o un “muy alto” por una mayoría de los docentes consultados. En el resto de los factores el indicador se sitúa invariablemente

por debajo del 50%. En otro lugar (Barrenetxea et al., 2009a: 196), unas respuestas similares se han interpretado como la evidencia de que entre los docentes existe un sentimiento de “precariedad” con respecto a las condiciones en las que llevan a cabo su labor. La ilustración 3 retrata con nitidez la magnitud del fenómeno. De los 22 factores en los que la comparación es posible, tan sólo en uno el indicador de la presencia percibida supera al de importancia atribuida (y por tanto se sitúa por encima de la bisectriz). En algunos de los factores la diferencia es muy notable; aunque lo más grave del caso es que las mayores diferencias se encuentran precisamente en factores que los docentes han calificado como importantes (ilustración 4). En alguna de las categorías de factores se percibe incluso una relación inversa entre los indicadores de presencia y efecto: obsérvese lo que sucede con los ítems en el grupo de los factores institucionales (ilustración 3). Los factores más presentes, a juicio de los docentes, resultan ser los menos importantes; así ocurre, por ejemplo, con el impulso de las plataformas como *Moodle*. Y, al contrario, otros factores cuya importancia ha sido reconocida por un mayor número de docentes, como los servicios de apoyo a la docencia, alcanzan valores más modestos en el indicador de presencia. Si se acepta que la percepción de presencia de los docentes es un reflejo fiel de los aspectos en los que los gestores de la enseñanza universitaria están trabajando, entonces los resultados son la evidencia de que los docentes no están conformes con las prioridades que los gestores han establecido, ni con el modo en que reparten los escasos recursos que pueden emplearse para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria.

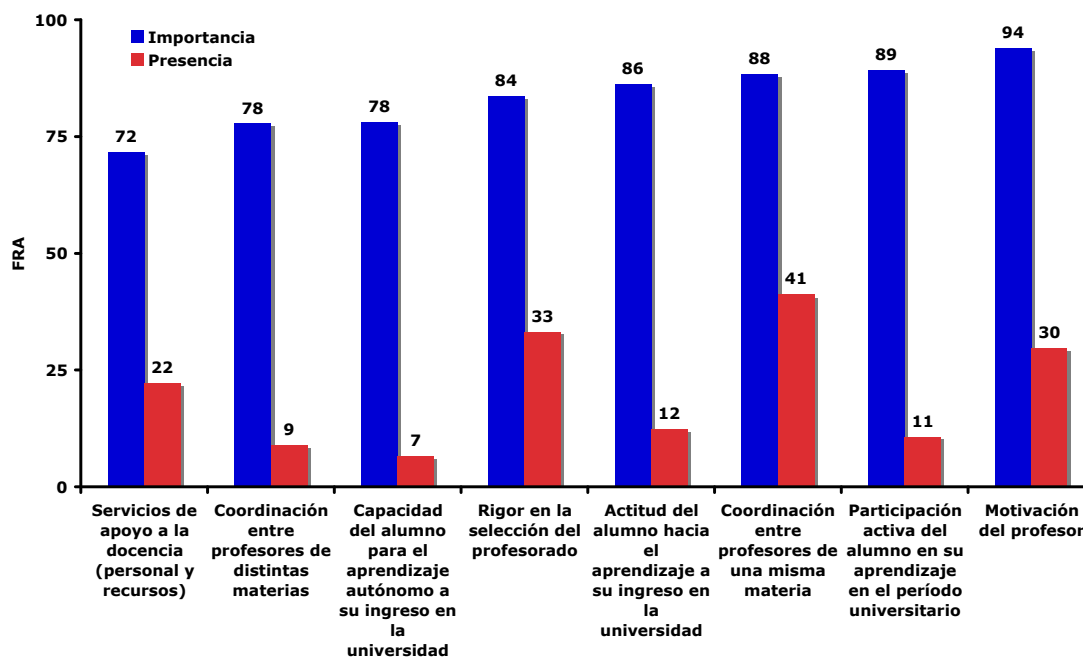
### **Ilustración 3. Presencia percibida vs. efecto atribuido a 22 factores de calidad.**



\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

Fuente: Elaboración propia.

**Ilustración 4. Importancia atribuida y presencia percibida de los ocho factores con mayor efecto en la calidad a juicio de los encuestados.**



\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2. Presencia percibida de los factores determinantes de la calidad de la enseñanza en las universidades españolas. Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.**

<b>Ítem</b>	<b>FRA*</b>	<b>Promedio</b>	<b>Ranking</b>
<b>Profesor</b>			
Aptitud del profesor para el trabajo en equipo	24,7%	3,0	10
Dedicación del profesor a la investigación	48,8%	3,5	2
Formación pedagógica actualizada del profesor	22,1%	2,9	12
Profesores motivados	29,6%	3,1	9
<b>Promedio de los factores relacionados con el profesor</b>	<b>31,3%</b>	<b>3,1</b>	
<b>Alumno</b>			
Actitud del alumno hacia el aprendizaje a su ingreso en la universidad	12,4%	2,7	17
Capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo a su ingreso en la universidad	6,5%	2,4	21
Conocimientos generales del alumno a su ingreso en la universidad	5,5%	2,4	22
Participación activa del alumno en su aprendizaje en el período universitario	10,7%	2,6	18
<b>Promedio de los factores relacionados con el alumno</b>	<b>8,8%</b>	<b>2,5</b>	
<b>Coordinación</b>			
Coordinación de programas y contenidos con el sistema educativo preuniversitario	10,1%	2,4	19
Coordinación entre profesores de distintas materias	9,0%	2,2	20
Coordinación entre profesores de una misma materia	41,1%	3,2	5
<b>Promedio de los factores relacionados con la coordinación</b>	<b>20,1%</b>	<b>2,6</b>	
<b>Institución</b>			
Acciones formativas orientadas al profesorado	42,6%	3,3	4
Agilidad y transparencia de los procesos administrativos y de gestión	17,5%	2,6	13
Compromiso de los órganos gestores de la universidad con la renovación de los métodos docentes	30,8%	3,0	8
Rigor en la selección del alumnado	13,1%	2,5	16
Rigor en la selección del profesorado	33,2%	3,1	7
Servicios de apoyo a la docencia (personal y recursos)	22,2%	2,8	11
Titulaciones orientadas a la adquisición de competencias	36,9%	3,2	6
Utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (moodle o similares)	47,3%	3,4	3
<b>Promedio de los factores relacionados con la institución</b>	<b>30,5%</b>	<b>3,0</b>	
<b>Evaluación de la actividad docente</b>			
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de informes elaborados por los responsables académicos	14,7%	2,3	15
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de autoinformes elaborados por él mismo	17,1%	2,3	14
Evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión de los alumnos	62,8%	3,7	1
<b>Promedio de los factores relacionados con la evaluación de la actividad docente</b>	<b>31,5%</b>	<b>2,8</b>	

\* FRA: Frecuencia relativa de respuestas “alto” y “muy alto”.

**Fuente:** Elaboración propia.

Los factores con los que los docentes se encuentran menos satisfechos tienen que ver con la formación previa del alumnado y con la coordinación. Únicamente un 5,5% de los profesores encuestados considera que sus alumnos tienen una base de conocimientos adecuada para emprender la enseñanza universitaria, y tan sólo un 6,5% atribuye a sus estudiantes la capacidad para aprender de manera autónoma. Las cifras mejoran un poco

en lo relativo a las actitudes de los estudiantes, pero el indicador FRA sigue tomando valores preocupantes. En general puede decirse que la percepción que los docentes tienen de sus estudiantes es muy mala, lo mismo que la del rigor con que se lleva a cabo su selección o la coordinación con los estudios preuniversitarios, aspectos que a buen seguro están influyendo en las condiciones en las que los estudiantes acceden a la universidad.

En el otro extremo, un factor que se encuentra presente a juicio de la mayoría de los docentes consultados es la evaluación a través de encuestas de opinión a los alumnos. Sin embargo, este factor es uno de los que menor efecto tienen en la mejora de la calidad de la enseñanza. Así ocurre también con otros factores como la dedicación del profesor a la investigación o el uso de plataformas tecnológicas. En estos dos aspectos los docentes demuestran tener una opinión en cierto modo independiente de las que circulan en los foros sobre docencia universitaria y su renovación. Los docentes parecen estar de acuerdo con la queja, tantas veces expresada, de que la cultura y la organización universitarias dan prioridad a la investigación frente a la docencia. Los encuestados opinan que se trata de uno de los factores que menos influyen en la calidad de la enseñanza, y que sin embargo, más presentes están en sus universidades. Por otro lado, los encuestados discrepan con respecto a la importancia que se les ha atribuido a las plataformas tecnológicas como mecanismo facilitador del cambio en las metodologías docentes.

#### **4 Conclusiones**

A continuación se expresan con brevedad algunas conclusiones que pueden derivarse de los resultados obtenidos en la encuesta.

Destaca, en primer lugar, que los docentes vinculan la calidad de la enseñanza universitaria preferentemente con las condiciones que presentan los dos agentes que nuclea el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesor y alumno. Las demás circunstancias parecen tener, a juicio de los docentes, un papel secundario. Este punto de vista puede calificarse de tradicional, pero el caso es que está presente en buena parte del colectivo docente, y también ocupa las reflexiones de algunos expertos de educación (Luri, 2010).

Por el contrario, los docentes han aprovechado la oportunidad que les brindaba la encuesta para expresar su recelo con respecto a algunas de las propuestas que se hallan



más estrechamente ligadas al discurso actual sobre la necesidad de introducción de la gestión de la calidad en las instituciones universitarias. En particular, muy pocos docentes interpretan que los expedientes de evaluación de la labor del profesorado que se están poniendo en marcha en España vayan a tener un efecto significativo en la calidad de la enseñanza.

Otra percepción de los docentes, que aunque intuitiva no se había constatado, es la de que en la universidad española no se dan, en general, las condiciones que asegurarían una enseñanza de calidad. En particular el colectivo de profesores universitarios valora negativamente las condiciones en las que los estudiantes acceden a la enseñanza universitaria de lo que se infiere su preocupación de que las carencias con que los estudiantes llegan a la universidad comprometan los resultados de la educación que reciben allí.

Por último, las respuestas de los encuestados dejan la sensación general de que los docentes universitarios no comparten las prioridades que las autoridades de política educativa o los órganos gestores de las universidades expresan en sus discursos y políticas. La evaluación de la docencia o la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria llaman la atención de algunos docentes, pero en general se otorga a estos aspectos una importancia secundaria y que no se corresponde con la cantidad de recursos materiales y humanos que está ocupando en los últimos tiempos.

## **5 Bibliografía**

Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; y Olaskoaga Larrauri, J. (2009a): “Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad: análisis comparado”, J. Olaskoaga (coord.), *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. EDULP. La Plata.

Barrenetxea, M.; Cardona, A.; Mijangos, J.J.; Olaskoaga, J.; y Amenabar, B. (2009b): “Asignatura, módulo docente y coordinación a nivel de cursos y entre cursos”, M. Barrenetxea y E. Marúm (coord.), *Innovación en el aula en América Latina y España*. Universidad de Guadalajara. Zapopan. México.

Biggs, J. (2001): “The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning”, *Higher Education*, 41: 221-238

Cardona Rodríguez, A.; Barrenetxea Ayesta, M.; Mijangos del Campo, J.J.; y Olaskoaga Larrauri, J. (2009): “Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (10).

Crebbin, W. (1997): “Defining Quality Teaching in Higher Education: an Australian perspective”, *Teaching in Higher Education*, 2(1): 21-32.

Fernández Díaz, M. J.; Carballo Santaolalla, R.; y Galán González, A. (2010): “Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges”, *Higher Education*, 60:101–118.

García-Montalvo, J.; y Mora, J.G. (2000): “El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España”, *Papeles de Economía Española*, 86: 111-127.

González, J.; y Wagenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europa*. Universidad de Deusto. Bilbao. España.

Harvey, L.; y Knight, P. T. (1996): *Transforming Higher Education*. Open University Press, Buckingham.

Hennig-Thrau, T., Langer, M.F.; y Hansen, U. (2001): “Modelling and managing student loyalty: an approach based on the relationship quality”, *Journal of Service Research*, 3(4): 331-344.

Hill, Y.; Lomas, L.; y MacGregor, J. (2003): “Students perceptions of quality in higher education”, *Quality Assurance in Education*, 11(1): 15-20.

Hodges, D.; y Burchell, N. (2003): “Business graduate competencies: employers’ views on importance and performance”, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 4(2): 16-22.

Institute of Directors (2007): “Institute of directors skills briefing. Graduates’ employability skills”. Disponible en:

[http://www.iod.com/intershoproot/eCS/Store/en/pdfs/policy\\_paper\\_graduates\\_employability\\_skills.pdf](http://www.iod.com/intershoproot/eCS/Store/en/pdfs/policy_paper_graduates_employability_skills.pdf)>

Koch, J.V. (2003): “TQM: why is its impact in higher education so small?”, *The TQM Magazine*, 15 (5): 325-333.

Lagrosen, S.; Seyyed-Hashemi, R.; y Leitner, M. (2004): "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, 12(2): 61-69.

Luri, G. (2010): *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Planeta. Barcelona.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Secretaría General Técnica. Subdirección general de información y publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Pounder, J. S. (2007): "Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question", *Quality Assurance in Education*, 15(2): 178-191.

Pounder, J. S. (2007): "Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question", *Quality Assurance in Education*, 15(2): 178-191.

Reckers, P. M. J. (1996): "Know thy customer", *Journal of Accounting Education*, 14(2): 179-185.

Schuck, S.; Gordon, S.; y Buchanan, J. (2008): "What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education", *Teaching in Higher Education*, 13(5): 537-547.

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

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

Voss, R.; y Gruber, T. (2006): "The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a jeans end analysis", *Quality Assurance in Education*, 14(3): 217-242.

Westerheijden, D. F. (1999): "Where are the quantum jumps in quality assurance?", *Higher Education*, 38: 233-254.