



Universidad Pablo de Olavide
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales

Programa de Doctorado
Didáctica y Dirección Educativa de
Instituciones de Enseñanza Superior

TESIS DOCTORAL

*“Estudio del impacto producido con la
implantación de la acreditación y la garantía de
la calidad en los títulos de grado”*

Autor:

Antonio Bauzá Viñas

Director:

Dr. Guillermo Domínguez Fernández

Sevilla, 2013



Departamento de Ciencias Sociales

**Estudio del impacto producido con la implantación de
la acreditación y la garantía de la calidad en los títulos
de grado**

Tesis que presenta

VºBº. del Director de la tesis:

D. Antonio Bauzá Viñas

Dr. Guillermo Domínguez Fernández

Sevilla, 2013

Agradecimientos

A lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral, muchas han sido las personas que me han prestado su ayuda desinteresada. Estas primeras líneas quiero destinarlas a agradecerles su colaboración, ofrecimientos, consejos y apoyo recibidos.

Agradecer a mi esposa y a mi hijo, por convertirse en mi principal fuente de motivación y esperanza.

A mi director de tesis el Doctor Guillermo Domínguez mi gratitud se convierte en una deuda muy especial que espero saber saldar.

También deseo mencionar mi gratitud a las Directoras del CESAG las Hermanas Carmen Teresa Vilar y María Canel por su apoyo incondicional para que esta tesis llegara a culminar.

Mi reconocimiento expreso a los médicos los doctores Luis Cortés y Miguel Blasco que gracias a su profesionalidad en estos momentos puedo estar escribiendo estos agradecimientos.

Por último a todos aquellos compañeros y compañeras que de alguna manera me prestaron su ayuda y sugerencias en las pruebas de diseño y rediseño del cuestionario, hasta alcanzar la forma definitiva.

A todos. Muchas Gracias

"Lo importante no es lo que nos hace el destino, sino lo que nosotros hacemos de él"

Índice General

1. Capítulo I. Introducción	1
1.1. Introducción.....	3
1.2. Contextualización del problema.....	3
1.3. Planteamiento y formulación del problema.....	5
1.4. Objetivos e Hipótesis.....	13
1.5. Interés y motivo del tema objeto de estudio.....	19
1.6. Estructura de la investigación.....	20
1.7. El proceso de la investigación.....	22
2. Capítulo II. Un nuevo escenario para la educación superior del siglo XXI	25
2.1. Introducción.....	27
2.2. Nuevos escenarios para la Educación Superior en la sociedad global, de la información y del conocimiento.....	28
2.3. Nuevos escenarios para la Educación Superior desde la perspectiva de los Organismos Transnacionales.....	45
2.4. Nuevo Escenario de la Educación Superior en la Unión Europea...	58
2.5. Nuevo Escenario de la Educación Superior en España.....	80
2.6. Conclusiones y aportes para la reflexión.....	84
3. Capítulo III La evaluación de la calidad en la educación superior	87
3.1. Introducción.....	89
3.2. Calidad en la educación superior.....	89
3.3. La evaluación de la calidad en la educación superior.....	102
3.3.1. Impacto y efectos de los mecanismos de evaluación de la garantía de calidad en las Instituciones de Educación Superior.....	108
3.4. Modelos de calidad en la educación superior.....	111
3.4.1. El Modelo European Foundation for Quality Management (EFQM).....	116
3.4.2. El Modelo de las Normas International Standard Organization (ISO).....	120
3.4.3. El Modelo Mixto ENQA / ANECA.....	122

3.5.	Modelos de calidad sus estructura, criterios, procedimientos y estándares.....	131
3.5.1.	Puesta en práctica del Modelo EFQM en la educación superior..	131
3.5.2.	Puesta en práctica del Modelo Normas ISO 9000 en la educación superior.....	145
3.5.3.	Puesta en práctica del modelo mixto ENQA / ANECA para la Garantía de la Calidad en las instituciones de educación superior.....	156
3.6.	Conclusiones y aportes para la reflexión.....	164
4.	Capítulo IV Diseño metodológico	167
4.1.	Introducción.....	169
4.2.	Metodología de la investigación.....	171
4.3.	Instrumentos para la recogida de datos.....	173
4.4.	Descripción de la población y muestra.....	190
4.5.	Procedimientos de aplicación de los instrumentos.....	192
4.6.	Procedimientos de análisis de los datos.....	192
5.	Capítulo V Descripción e interpretación de los resultados	193
5.1.	Introducción.....	195
5.2.	Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Estudiantes.....	195
5.2.1.	Análisis Univariable	195
5.2.2.	Análisis Bivariable en función de la titulación	219
5.2.3.	Análisis Bivariable en función del número de créditos superados	227
5.3.	Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Profesorado.....	235
5.3.1.	Análisis Univariable.....	235
5.3.2.	Análisis Bivariable en función de la antigüedad en el centro.....	271
5.3.3.	Análisis Bivariable en función de la antigüedad docente	284
5.4.	Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Equipo Directivo.....	298
5.4.1.	Análisis Univariable	298
5.5.	Análisis Bivariable en función de los agentes internos.....	330
5.6.	Análisis de las entrevistas.....	355
5.6.1.	Análisis entrevistas estudiantes.....	355
5.6.2.	Análisis entrevistas profesorado.....	361
5.6.3.	Análisis entrevistas equipo directivo.....	369

6. Capítulo VI Conclusiones	377
6.1. Introducción.....	379
6.2. Conclusiones y reflexiones en referencia a los capítulos del marco teórico.....	380
6.2.1. Conclusiones Un nuevo escenario para la educación superior del siglo XXI.....	380
6.2.2. Conclusiones. La evaluación de la calidad en la educación superior...	381
6.3. Conclusiones con referencia a los objetivos e hipótesis asociadas.....	383
6.3.1. Objetivo 1.....	385
6.3.2. Objetivo 2.....	390
6.3.3. Objetivo 3.....	391
6.3.4. Objetivo 4.....	396
6.3.5. Objetivo 5.....	397
6.3.6. Objetivo 6.....	402
6.3.7. Objetivo 7.....	408
6.3.8. Objetivo 8.....	410
6.3.9. Objetivo 9.....	417
6.4. Conclusiones finales.....	419
6.5. Limitaciones y dificultades de este estudio.....	422
6.6. Sugerencias para futuras investigaciones.....	425
7. Capítulo VII Bibliografía.....	427
8. ANEXOS	449
8.1. Anexo I: Cuestionario estudiantes.....	451
8.2. Anexo II: Cuestionario profesorado.....	456
8.3. Anexo III: Cuestionario equipo directivo.....	462
8.4. Anexo IV: Guión entrevistas estudiante.....	468
8.5. Anexo V: Guión entrevistas profesorado y equipo directivo.....	469
8.6. Anexo VI Cuestionario Estudiantes. Alfa de Cronbach. Estadísticos total-elemento.....	470
8.7. Anexo VII Cuestionario Profesorado y Equipo Directivo. Alfa de Cronbach. Estadísticos total-elemento.....	472
8.8. Anexo VIII Análisis Componentes Principales.....	475

Índice de Tablas

Capítulo 1

Tabla 1.1 Relación objetivos de investigación e hipótesis	17
Tabla 1.2. Plan de Trabajo.....	23

Capítulo 3

Tabla 3.1 Enfoques de formas de entender la calidad.....	92
Tabla 3.2 Tipos ideales de ‘la cultura de calidad’	100
Tabla 3.3 Características de los elementos de Modelo EFQM.....	119
Tabla 3.4 Criterios y directrices garantía interna y externa de la calidad.....	124
Tabla 3.5 Criterios y Modelos de Evaluación.....	128
Tabla 3.6 Subcriterios “Liderazgo”.....	132
Tabla 3.7 Relación principios criterio/subcriterio “Liderazgo”	133
Tabla 3.8 Subcriterios “Política y Estrategia”.....	135
Tabla 3.9 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Política y Estrategia’	136
Tabla 3.10 Subcriterios “Personas”.....	137
Tabla 3.11 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Personas’.....	137
Tabla 3.12 Subcriterios “Alianzas y Recursos”.....	138
Tabla 3.13 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Alianzas y recursos’	139
Tabla 3.14 Subcriterios “Procesos”.....	140
Tabla 3.15 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Procesos’.....	140
Tabla 3.16 Subcriterios Resultados “clientes, personas y sociedad”.....	142
Tabla 3.17 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Resultados en los clientes, personas y en la sociedad’	142
Tabla 3.18 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Resultados clave’.....	142
Tabla 3.19 Relación atributos, subatributos criterios resultados	144
Tabla 3.20 Relación atributos, subatributos criterios agentes.....	144
Tabla 3.21 Criterios de garantía interna de los centros de educación superior.....	157
Tabla 3.22 Elementos que deberá contemplar como mínimo los Sistemas de Garantía Interna de Calidad.....	163

Capítulo 4

Tabla 4.1 Estadísticos de fiabilidad Cuestionario estudiantes.....	185
Tabla 4.2 Estadísticos de fiabilidad Cuestionario profesorado y equipo directivo.....	186

Capítulo 5

Tabla 5.1. Estudiantes: Características personales.....	196
Tabla 5.2. Estudiantes: Titulación.....	196
Tabla 5.3. Estudiantes: Número de créditos superados.....	196
Tabla 5.4. Estudiantes: ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?.....	198
Tabla 5.5. Estudiantes: ¿En el centro, la calidad es entendida como...?.....	202
Tabla 5.6. Estudiantes: Propósito de la acreditación.....	206
Tabla 5.7 Estudiantes: Efecto general de la acreditación.....	206
Tabla 5.8. Estudiantes: Efectos de la acreditación en.....	209
Tabla 5.9. Estudiantes: Mejoras de la acreditación en.....	215

Tabla 5.10. Estudiantes. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la titulación.....	220
Tabla 5.11. Estudiantes. Cultura receptiva en función de la titulación.....	221
Tabla 5.12. Estudiantes. Cultura reactiva en función de la titulación.....	222
Tabla 5.13. Estudiantes. Cultura regenerativa en función de la titulación.....	222
Tabla 5.14. Estudiantes. Cultura reproductiva en función de la titulación.....	223
Tabla 5.15. Estudiantes. En función de la titulación. Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es.....	224
Tabla 5.16. Estudiantes. En función de la titulación. El efecto de la acreditación de las titulaciones es.....	224
Tabla 5.17. Estudiantes. En función de la titulación. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	225
Tabla 5.18. Estudiantes. En función de la titulación. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	226
Tabla 5.19. Estudiantes. En función de la titulación. Mejoras de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	227
Tabla 5.20. Estudiantes. En función de la titulación. Mejoras de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	227
Tabla 5.21. Estudiantes. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la titulación.....	229
Tabla 5.22. Estudiantes. Cultura receptiva y reactiva en función del número de créditos superados.....	230
Tabla 5.23. Estudiantes. Cultura regenerativa y reproductiva en función del número de créditos superados.....	231
Tabla 5.24. Estudiantes. En función del número créditos superados. Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es.....	232
Tabla 5.25. Estudiantes. En función del número de créditos superados. El efecto de la acreditación de las titulaciones es.....	232
Tabla 5.26. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	233
Tabla 5.27. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	234
Tabla 5.28. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	235
Tabla 5.29. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	235
Tabla 5.30. Profesorado. Sexo.....	236
Tabla 5.31. Profesorado. Dedicación.....	236
Tabla 5.32. Profesorado. Antigüedad en el centro.....	236
Tabla 5.33. Profesorado. Antigüedad docente.....	236
Tabla 5.34. Profesorado. Titulación que imparte.....	236
Tabla 5.35. Profesorado. ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?.....	238
Tabla 5.36. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?.....	242

Tabla 5.37. Profesorado. Propósito de la acreditación y de la garantía interna.....	246
Tabla 5.38. Profesorado. Efecto general de la acreditación y de la garantía interna.....	247
Tabla 5.39. Profesorado. Efectos de la implantación de la acreditación.....	249
Tabla 5.40 Profesorado. Efectos de la implantación de la garantía interna de calidad.....	256
Tabla 5.41 Profesorado. Mejoras con la implantación de la acreditación.....	262
Tabla 5.42. Profesorado. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad.....	268
Tabla 5.43. Profesorado. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la antigüedad en el centro.....	272
Tabla 5.44. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad en el centro (I).....	274
Tabla 5.45. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad en el centro (II).....	275
Tabla 5.46. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Para ti el propósito de la acreditación y del sistema de garantía interno es.....	276
Tabla 5.47. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Para ti el efecto general de la acreditación y del sistema de garantía interno es.....	276
Tabla 5.48. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	278
Tabla 5.49. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	278
Tabla 5.50 Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	279
Tabla 5.51. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	280
Tabla 5.52. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	282
Tabla 5.53. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	282
Tabla 5.54. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	284
Tablas 5.55. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	284
Tabla 5.56. Profesorado. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la antigüedad docente.....	286
Tabla 5.57. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad docente (I).....	288
Tabla 5.58. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad docente (I).....	288
Tabla 5.59. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Para ti el propósito de la acreditación y del sistema de garantía interno es.....	289
Tabla 5.60. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Para ti el efecto general de la acreditación y del sistema de garantía interno es.....	290

Tabla 5.61. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	291
Tabla 5.62. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	292
Tabla 5.63. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	293
Tabla 5.64. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	294
Tabla 5.65. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I).....	295
Tabla 5.66. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II).....	296
Tabla 5.67. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	297
Tabla 5.68. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	298
Tabla 5.69. E_Directivo. Sexo.....	298
Tabla 5.70. E_Directivo. Antigüedad en el centro.....	298
Tabla 5.71. E_Directivo. Antigüedad en el cargo.....	299
Tabla 5.72. E_Directivo. ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?.....	301
Tabla 5.73. E_Directivo. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?.....	305
Tabla 5.74. E_Directivo. Propósito de la acreditación y de la garantía interna.....	308
Tabla 5.75. E_Directivo. Efecto general de la acreditación y de la garantía interna.....	309
Tabla 5.76. E_Directivo. Efectos de la implantación de la acreditación.....	311
Tabla 5.77. E_Directivo. Efectos de la implantación de la garantía interna de calidad.....	317
Tabla 5.78. E_Directivo. Mejoras con la implantación de la acreditación.....	322
Tabla 5.79. E_Directivo. Mejoras con la implantación de la acreditación.....	328
Tabla 5.80. La calidad consiste en (I) Visión de los agentes internos.....	331
Tabla 5.81. La calidad consiste en (II) Visión de los agentes internos.....	331
Tabla 5.82. La calidad consiste en (III) Visión de los agentes internos.....	332
Tabla 5.83. Cultura receptiva Visión de los agentes internos.....	333
Tabla 5.84. Cultura reactiva Visión de los agentes internos.....	334
Tabla 5.85. Cultura regenerativa Visión de los agentes internos.....	335
Tabla 5.86. Cultura reproductiva Visión de los agentes internos.....	336
Tabla 5.87. Propósito de la acreditación. Visión de los agentes internos.....	337
Tabla 5.88. Efecto general de la acreditación. Visión de los agentes internos.....	338
Tabla 5.89. Propósito de la garantía interna de calidad. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	338
Tabla 5.90. Efecto general de la garantía interna de calidad. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	339
Tabla 5.91. Efectos de la implantación de la acreditación / Procesos de soporte. Visión agentes internos.....	340

Tabla 5.92. Efectos de la implantación de la acreditación / Procesos básicos. Visión agentes internos.....	341
Tabla 5.93. Efectos de la implantación de la acreditación / Resultados. Visión agentes internos.....	342
Tabla 5.94. Efectos de la implantación de la acreditación / Recursos. Visión agentes internos.....	343
Tabla 5.95. Mejoras con la implantación de la acreditación / Procesos de soporte. Visión agentes internos.....	344
Tabla 5.96. Mejoras con la implantación de la acreditación / Procesos básicos. Visión agentes internos.....	345
Tabla 5.97. Mejoras con la implantación de la acreditación / Resultados. Visión agentes internos.....	346
Tabla 5.98. Mejoras con la implantación de la acreditación / Recursos. Visión agentes internos.....	347
Tabla 5.99. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos estratégicos y planificación. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	348
Tabla 5.100. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos clave. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	349
Tabla 5.101. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos soporte (I). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	350
Tabla 5.102. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos soporte (II). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	351
Tabla 5.103. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos estratégicos y planificación. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	352
Tabla 5.104. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos clave. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	353
Tabla 5.105. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos de soporte (I). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	354
Tabla 5.106. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos de soporte (II). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.....	354
Tabla 5.107. Estudiantes. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.....	356
Tabla 5.108. Estudiantes. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior.....	356
Tabla 5.109. Estudiantes. Cómo debe evaluarse la calidad.....	357
Tabla 5.110. Estudiantes. Qué importancia tiene para ti que una titulación está acreditada.....	358
Tabla 5.111. Estudiantes. Qué importancia le otorgas a los siguientes aspectos que afectan a la calidad de tu aprendizaje.....	358
Tabla 5.112. Estudiantes. En mi titulación en que aspectos se han producido cambios y qué importancia se les puede atribuir.....	359
Tabla 5.113. Estudiantes. En cuáles aspectos se han producido mejoras que afectan a la calidad de tus aprendizajes.....	360
Tabla 5.114. Estudiantes. Las mejoras percibidas se adecuan a las demandas de los estudiantes.....	360

Tabla 5.115. Profesorado. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.....	361
Tabla 5.116. Profesorado. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior.....	362
Tabla 5.117. Profesorado. Cómo debe evaluarse la calidad.....	362
Tabla 5.118. Profesorado. Qué importancia tiene para ti que una titulación está acreditada....	363
Tabla 5.119. Profesorado. Para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones....	364
Tabla 5.120. Profesorado. Qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones.....	364
Tabla 5.121. Profesorado. En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones.....	365
Tabla 5.122. Profesorado. En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones.....	366
Tabla 5.123. Profesorado. Crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces.....	367
Tabla 5.124. Profesorado. Cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad.....	368
Tabla 5.125. Profesorado. Qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro.....	368
Tabla 5.126. Profesorado. Qué finalidad busca la capacidad de mejora continua.....	369
Tabla 5.127. E_Directivo. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.....	369
Tabla 5.128. E_Directivo. Quién debe evaluar la calidad en la educación.....	370
Tabla 5.129. E_Directivo. Cómo debe evaluarse la calidad.....	371
Tabla 5.130. E_Directivo. Qué importancia tiene para ti que una titulación está acreditada....	371
Tabla 5.131. E_Directivo. Para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones....	372
Tabla 5.132. E_Directivo. Qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones.....	372
Tabla 5.133. E_Directivo. En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones.....	373
Tabla 5.134. E_Directivo. En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones.....	373
Tabla 5.135. E_Directivo. Crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces.....	374
Tabla 5.136. E_Directivo. Cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad.....	374
Tabla 5.137. E_Directivo. Qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro.....	375
Tabla 5.138. E_Directivo. Qué finalidad busca la capacidad de mejora continua.....	375
Capítulo 6	
Tabla 6.1. Resumen objetivos-hipótesis y cumplimiento de las mismas.....	418

Índice de Figuras

Capítulo 1

Figura 1.1. Diseño de la investigación.....	22
---	----

Capítulo 2

Figura 2.1 Seis Posibles Escenarios para la educación superior.....	37
---	----

Capítulo 3

Figura 3.1 Evolución de la Evaluación de la Calidad en la educación superior en España....	108
Figura 3.2 Categorías de evaluación del Modelo Deming.....	114
Figura 3.3 Categorías del modelo de Malcolm Baldrige para educación.....	116
Figura 3.4 Modelo europeo de Excelencia 1999.....	118
Figura 3.5 Familia Normas ISO 9000.....	121
Figura 3.6 Ejes y criterios modelo ANECA 2006.....	129
Figura 3.7 Relación de los aspectos clave del criterio Liderazgo.....	133
Figura 3.8 Relación de los aspectos clave del criterio Política y Estrategia.....	135
Figura 3.9 Relación de los aspectos clave del criterio Personas.....	137
Figura 3.10 Relación de los aspectos clave del criterio Alianzas y Recursos.....	139
Figura 3.11 Relación de los aspectos clave del Criterio ‘Procesos’.....	140
Figura 3.12 Esquema REDER	143
Figura 3.13 Componentes básicos.....	146
Figura 3.14 Diagrama de proceso.....	154
Figura 3.15 Mapa de procesos.....	154
Figura 3.16 Ciclo PDCA o Ciclo de Deming.....	155

Capítulo 4

Figura 4.1 Fases en la construcción de los cuestionarios.....	174
Figura 4.2 Fases en la aplicación de las entrevistas cualitativas.....	187
Figura 4.3 Fases de la aplicación de los instrumentos.....	190

Capítulo 5

Figura 5.1. Estudiantes: La calidad consiste en... ..	198
Figura 5.2. Estudiantes: Calidad de cultura receptiva	203
Figura 5.3. Estudiantes Calidad de cultura reactiva.....	203
Figura 5.4. Estudiantes: Calidad de cultura regenerativa.....	204
Figura 5.5. Estudiantes: Calidad de cultura reproductiva	204
Figura 5.6. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	210
Figura 5.7. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	210
Figura 5.8. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)	211
Figura 5.9. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	211
Figura 5.10. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	212
Figura 5.11. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	212
Figura 5.12. Estudiantes: Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	216
Figura 5.13. Estudiantes: Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	216
Figura 5.14. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III).....	217
Figura 5.15. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	217
Figura 5.16. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	218
Figura 5.17. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	218
Figura 5.18. Profesorado. La calidad consiste en... ..	239
Figura 5.19. Profesorado Calidad de cultura receptiva.....	243
Figura 5.20. Profesorado. Calidad de cultura reactiva.....	244
Figura 5.21. Profesorado. Calidad de cultura regenerativa.....	244
Figura 5.22. Profesorado. Calidad de cultura reproductiva	245

Figura 5.23. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	250
Figura 5.24. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	251
Figura 5.25. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)	251
Figura 5.26. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	252
Figura 5.27. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	252
Figura 5.28. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	253
Figura 5.29. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	257
Figura 5.30. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	258
Figura 5.31. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (III).....	258
Figura 5.32. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV).....	258
Figura 5.33. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (V).....	259
Figura 5.34. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI).....	259
Figura 5.35. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	263
Figura 5.36. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	263
Figura 5.37. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III).....	264
Figura 5.38. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	264
Figura 5.39. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	264
Figura 5.40. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	265
Figura 5.41. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	269
Figura 5.42. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	269
Figura 5.43. Profesorado Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (III).....	269
Figura 5.44. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV).....	270
Figura 5.45. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (V).....	270
Figura 5.46. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI).....	270
Figura 5.47. E_Directivo. La calidad consiste en.....	301
Figura 5.48. E_Directivo. Calidad de cultura receptiva	306
Figura 5.49. E_Directivo. Calidad de cultura reactiva.....	306
Figura 5.50. E_Directivo. Calidad de cultura regenerativa.....	307
Figura 5.51. E_Directivo. Calidad de cultura reproductiva	307
Figura 5.52. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	312
Figura 5.53. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	312
Figura 5.54. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)	313
Figura 5.55. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	313
Figura 5.56. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	313
Figura 5.57. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	314
Figura 5.58. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	318
Figura 5.59. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	318
Figura 5.60. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (III).....	318
Figura 5.61. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV).....	319
Figura 5.62. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (V).....	319
Figura 5.63. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI).....	319
Figura 5.64. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I).....	323
Figura 5.65. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II).....	323
Figura 5.66. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III).....	324
Figura 5.67. E_Directivo Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV).....	324
Figura 5.68. E_Directivo Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V).....	324
Figura 5.69. E-Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI).....	325
Figura 5.70. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (I).....	328
Figura 5.71. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (II).....	329
Figura 5.72. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (III).....	329

Figura 5.73. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV).....	329
Figura 5.74. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (V).....	330
Figura 5.75. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI).....	330

Lista de abreviaturas

ACE	<i>American Council on Education</i>
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AQU	<i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya</i>
AQUIB	<i>Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears</i>
AUCC	<i>Association of Universities and Colleges of Canada</i>
CEPES	<i>European Centre for Higher Education</i>
CHEA	<i>Council for Higher Education Accreditation</i>
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
ECA	<i>European Consortium for Accreditation</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
ENQA	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
ESU	<i>European Students' Union</i>
EUA	<i>European University Association</i>
EURASHE	<i>European Association of Institutions in Higher Education</i>
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i>
GATT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i>
GUNI	<i>Global University Network for Innovation</i>
IES	Instituciones de Educación Superior
INQAAHE	<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i>

Resumen

Los constantes cambios que en la última década viene produciéndose en materia de garantía de calidad en las instituciones de educación superior nos han llevado a situar el objeto de estudio de esta investigación en los efectos de la implantación de la acreditación y del sistema de garantía de calidad en las titulaciones de grado en el marco del EEES.

Por qué lo estudiamos. Esta investigación pretende responder a las siguientes necesidades. En primer lugar clarificar el nuevo escenario del EEES relacionado con el aseguramiento de la calidad. Asimismo, conocer los conceptos de los modelos de calidad y su incidencia en el control y mejora de las titulaciones.

En segundo lugar comprender la realidad de la implantación del modelo de acreditación y de garantía de calidad en las instituciones de educación superior.

En tercer lugar explorar que factores de la acreditación y la garantía de calidad se perciben como efectos y mejoras en las titulaciones de grado adaptadas al EEES.

Por otra parte cabe señalar que la finalidad del estudio es aportar a la reflexión elementos de la realidad, sobre los efectos de la implantación de la acreditación y del sistema de garantía de calidad a las titulaciones de grado adaptadas al EEES.

Cómo lo estudiamos y desde dónde nos situamos. Las decisiones metodológicas buscan por una parte la indagación de los fundamentos y de las distintas aportaciones teórico-prácticas y por otra el análisis de la realidad.

Estos dos aspectos son tratados desde una visión del paradigma interpretativo-fenomenológico y con una aproximación exploratoria-descriptiva, en un contexto de estudio como son las titulaciones de grado adaptadas al EEES.

En cuanto al diseño metodológico adquiere la forma de estudio de caso, utilizando en el estudio de campo los instrumentos del cuestionario y la entrevista para la recogida de datos y con el análisis posterior a nivel estadístico y de contenido.

El cuerpo de la tesis está dividido en seis capítulos, además de los correspondientes a la bibliografía y anexos.

En el capítulo primero introducción, se expone en primer lugar la contextualización del problema, que va permitir situarnos en los ejes que se relación en este problema. A continuación, planteamos el problema junto a las hipótesis y objetivos a conseguir en su estudio, para finalizar presentando el interés, el motivo y la proyección que pueda tener este trabajo en el futuro.

El capítulo segundo trata de conocer la evolución del nuevo escenario socio-económico y cultural, que se genera en las últimas décadas del siglo XX y en la primera de siglo XXI. Además, de analizar los efectos que ha producido este nuevo escenario en una redefinición de la misión y funciones de las Instituciones de Educación Superior en su relación con la sociedad actual. Para concluir con el análisis del escenario que tienen lugar en la Unión Europea, por la puesta en práctica del llamado “Proceso de Bolonia”, que tiene que llevar a los países europeos a un área común de educación superior. Asimismo, las repercusiones que ha tenido dicho proceso en el sistema de educación superior en España como consecuencia de la firma de la Declaración de Bolonia en 1999.

El capítulo tercero recoge en primer lugar, una aproximación al concepto de calidad y sus múltiples interpretaciones para a continuación, analizar los diferentes modelos de calidad entendidos como referentes y en particular el adoptado en el marco del EEES, y así poder profundizar en sus estructuras, procedimientos y puesta en práctica de sus estrategias de mejora continua asociados a cada uno de ellos.

En el capítulo cuarto, se pretende, por una parte contextualizar el estudio desde su perspectiva metodológica y por otra, fundamentar el diseño y justificación de las decisiones tomadas para su realización.

El capítulo quinto recoge los datos de los cuestionarios y entrevistas aplicados al Profesorado, Equipo Directivo y Estudiantes. A partir de los datos recogidos hemos realizado el análisis de frecuencias, así como los porcentajes con la intención de conseguir una visión global de la realidad objeto de análisis

Se llevaron a cabo también estadísticas para conocer los valores centrales o promedios y la desviación típica de los diferentes ítems que conforman cada uno de los cuestionarios. Así como representaciones gráficas que nos ayudan a visualizar los resultados.

Por otra parte se realizaron también estadísticas de comparación bivariable con los datos de los estudiantes y profesorado y la comparación de los ítems entre los estudiantes, profesorado y equipo directivo. Por último el análisis del contenido de las entrevistas, presentadas por cada uno de los agentes entrevistados y recogiendo a través de sus bloques de preguntas los patrones de respuesta que aparecen en su codificación y análisis.

El capítulo sexto recoge las conclusiones así, en primer lugar presentamos las conclusiones de los capítulos dos y tres que forman el marco teórico de esta investigación. En segundo lugar las conclusiones en referencia a los objetivos e hipótesis de esta investigación. Para finalizar con las dificultades, limitaciones y sugerencias de futuras investigaciones.

Finalmente cabe señalar que cuando iniciamos esta investigación, teníamos y seguimos teniendo inquietud por los procedimientos y efectos que el aseguramiento de la calidad produce en la educación superior.

Los cambios producidos en los sistemas de garantía de la calidad, como consecuencia de la implantación del EEES en estos últimos años han llevado a las instituciones de educación superior a transformaciones respecto al modelo anterior.

¿Ha valido la pena tanto esfuerzo?

Capítulo I Introducción

1.1 Introducción

En este capítulo que sirve de introducción general al trabajo de investigación que vamos a desarrollar por ello, en primer lugar presentamos la contextualización del problema, que va permitir situarnos en los ejes que se relación en este problema. A continuación, planteamos el problema junto a las hipótesis y objetivos a conseguir en su estudio, para finalizar presentando el interés, el motivo y la proyección que pueda tener este trabajo en el futuro.

1.2 Contextualización del problema

Desde los años ochenta, los sistemas de educación superior han afrontado cambios motivados por una tendencia global de expansión, una creciente demanda por parte de la sociedad a las instituciones de la educación motivada por diferentes cuestiones como: una mayor masificación de las mismas, el entender el conocimiento como una mercancía o un servicio público, la necesidad de competitividad entre sistemas para captar estudiantes, el añadido de una tercera misión a las dos clásicas de las instituciones de educación superior, la incorporación de las Tics en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comunicación por lo que, estas nuevas demandas han provocado nuevos escenarios de la educación superior en el siglo XXI.

Estos nuevos escenarios vienen marcados por el posicionamiento de los organismos supranacionales UNESCO, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, la OCDE, la Unión Europea así como, para las administraciones de los estados y las propias instituciones de educación superior.

De su posicionamiento se recogen diferentes escenarios posibles o deseables que son consecuencia de sus propuestas. Por una parte, la sustentada por la UNESCO cuya premisa principal es entender la educación superior como un servicio público a la sociedad y que esta debe ser pertinente a sus demandas de conocimiento y cualificación.

Por otra parte la alternativa defendida por los organismos de carácter financiero y económico –BM y OMC—cuya posición al respecto, es entender el servicio de educación superior como una mercancía que debe estar bajo los acuerdos de libre comercio –GATS–, lo que se ha venido a llamar la economía del conocimiento.

Por su parte la Unión Europea recoge su posicionamiento en las propuestas que emanan del proceso de Bolonia en las que se plantea la convergencia en términos de cooperación de : estructuras de sus titulaciones , garantía de la calidad, reconocimiento mutuo a partir del marco de cualificaciones asimismo y la que se recoge en la Estrategia de Lisboa en la que Europa debe “...convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”

En España, al asumir la adaptación de las normativas como firmante de la Declaración de Bolonia, hemos vivido un continuo cambio de estructura de las titulaciones normativas en materia de garantía de calidad de las titulaciones.

Es en este último aspecto, el del aseguramiento de la calidad de las titulaciones y centros lo que constituye el segundo eje de trabajo de esta investigación.

Su conceptualización, su cultura y forma de entenderla presentan tres características: es “variante”, es decir cambia su concepto según los agentes que deciden implantarla –administración, agencias, instituciones– y sus destinatarios –estudiantes, personal, empleadores–, es “circunstancial”, porque responde a los intereses, circunstancias y necesidades y “temporal”, ya que cambia a lo largo de la historia.

Esta variedad en entenderla, de utilizar para fines diferentes, tiene consecuencias en sus formas de evaluarla, de tal manera que en esta primera década hemos asistido a cambios profundos en relación a estos dos aspectos citados.

1.3 Planteamiento y formulación del problema

El proceso de maduración del problema a investigar surge, por una parte, como consecuencia de las diferentes políticas y normativas en el marco de la convergencia europea y en particular en materia de cooperación en el aseguramiento de la calidad, que han producido cambios sustanciales en esta materia en las instituciones de educación superior en la primera década del siglo XXI. Por otra parte, mi implicación personal –desde el año 2002 en los procesos de evaluación institucional y posteriormente como responsable de calidad del centro y de las titulaciones–.

Así pues, afrontamos el planteamiento del problema de investigación desde una doble visión por una parte desde un proceso deductivo a partir de las aportaciones recogidas en los capítulos del marco teórico y por otra desde un proceso inductivo desde la práctica vivencial y reflexiva.

En el nuevo contexto del aseguramiento de la calidad de centros y titulaciones viene marcado en primer lugar por la publicación de la LOU en 2001 y su posterior modificación en el 2007 en la cual, en su en su Título V señala que la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos: (i) la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad, (ii) la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional; (iii) la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades; (iv) la información a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias y (v) la información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Asimismo, señala que los objetivos señalados anteriormente se cumplirán mediante el

establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de: (i) las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; (ii) Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las universidades y centros de educación superior; (iii) las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario y (iv) las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.

Por otra parte la Ley autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a la que corresponden las funciones que la propia ley le atribuye en su articulado y la de

Para llevar a término esta nueva política y objetivo la ANECA 2002 desarrolló en primer momento el Programa de Evaluación Institucional (PEI) cuyas finalidades y procedimientos tenían continuidad con lo establecido en los planes anteriores de los noventa.

En la actualidad el modelo de aseguramiento de la calidad implantado desde el 2007 por la ANECA tiene como finalidad que la política externa –basada en la medición del rendimiento, la rendición de cuentas a la sociedad—lleve a las instituciones a procesos internos y, que estos últimos a su vez, conduzcan a cambios en la calidad de la educación superior.

En suma un modelo de aseguramiento de la calidad que apunta prioritariamente al fomento del control, la rendición de cuentas, la información pública y sobre estándares y en menor medida a funciones de ‘mejoramiento’.

El problema que pretendemos estudiar nos sitúa en un cambio paradigmático respecto al entender la evaluación de la calidad. Así, según De Miguel (2004) no es lo mismo evaluar un programa en función de una normas de calidad establecidas externamente como garantía de la calidad que estimar la adecuación de los procesos y los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos internamente como paso previo a la elaboración de planes de mejora.

Estas diferencias que señala De Miguel (2004) sitúan a las instituciones de educación superior a un continuum de dilemas como son: (i) propósitos versus estándares; (ii) procesos versus resultados; (iii) énfasis en la autoevaluación versus énfasis en la evaluación externa y (iv) planes de mejora versus rendición de cuentas.

En el debate internacional se recogen ciertas evidencias de la controversia entre las funciones de mejoramiento versus control-‘*accountability*’ de la calidad (Westerheijden, D. Stensaker, B y Rosa, M. 2007¹).

En relación a este dilema hay autores que sostienen que existe cierta incompatibilidad entre ambas funciones, por lo que, resultaría difícil abordarlos al mismo tiempo (Dano, T. y Stensaker, B. 2007².) En cambio otras señalan que el mejoramiento y la rendición de cuentas son funciones demasiado relacionadas entre sí, lo que hace inviable su separación (Proitz et al, 2004³).

Por su parte Woodhouse (1999⁴) señala que los modelos de aseguramiento de la calidad que orientan su efectividad en los procesos internos para asegurar que cumplen

¹ Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (2007) Conclusions and further challenges. En: Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (Eds.). *Quality assurance in higher education*. Dordrecht, The Netherlands, Springer

² Danø, T. and Stensaker, B. (2007) 'Still Balancing Improvement and Accountability? Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996-2006', *Quality in Higher Education*, 13: 1, 81-93

³ Prøitz, Tine S. , Stensaker, Bjørn and Harvey, Lee(2004) 'Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29: 6, 735-750

⁴ Woodhouse, D. (1999) *Quality and Quality Assurance*. En: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD, Paris. Disponible en http://www.aqa.ac.at/file_upload/tmpphlVp4hh.pdf#page=30

su misión, son aquellos más cercanos al polo del ‘mejoramiento’, mientras que procesos externos como el de acreditación, cuyo resultado es una certificación de cumplimiento de estándares, estarían ubicados más cerca del polo de accountability y del control.

En España el modelo de aseguramiento de la calidad, presenta estos objetivos simultáneamente, buscando un equilibrio que permita cumplir objetivos de mejoramiento y rendición de cuentas simultáneamente. Así pues, la acreditación –ex ante y ex post– de las titulaciones tiene como finalidad el control y la certificación de estándares y el sistema de gestión de la calidad fija su funcionalidad en el mejoramiento.

En este sentido estamos ante un modelo que busca el impacto en el control y rendición de cuentas a través de la acreditación y por otra, el mejoramiento de la gestión de la calidad de los centros en consecuencia, la suma de ambos debe conducir a las instituciones a la excelencia.

Por todo esto esta investigación aborda un tema de crucial actualidad, no solamente por estudiar una nueva forma de entender el aseguramiento de la calidad de las titulaciones y gestión de los centros sino por tratarse de un cambio en la cultura de la calidad de las mismas.

Creemos que el impacto que produce puede ser distinto en cada caso según las características de la institución, la cultura de la calidad implantada, la misión y visión además, del cambio que implica transformar el proceso de aseguramiento de un modelo basado en la evaluación institucional cuyo énfasis se situó en el polo del ‘mejoramiento’ al actual que se sitúa en el polo del control y ‘*accountability*’.

En definitiva la investigación se ocupará de describir y relacionar el ‘impacto’ de proceso tiene lugar en la institución al implantar un modelo de acreditación junto a

un sistema de gestión de la calidad en la cultura de calidad del centro y en la mejora de su gestión de procesos.

Después de analizar la literatura de las investigaciones realizadas al respecto del ‘impacto’ en el aseguramiento de la calidad, es necesario realizar las siguientes reflexiones.

En primer lugar, el interés por el estudio del impacto del aseguramiento de la calidad, ha transcurrido por cambios en sus intereses. Así, en un primer momento los estudios se concentraron en cuestiones del diseño del mecanismo de aseguramiento y en los procedimientos.

En un segundo momento, su interés se focaliza en los métodos de evaluación y su utilidad, para continuar con el “factor humano” liderazgo y participación.

Por último, se focaliza por parte de las administraciones y las instituciones, la eficacia y los resultados de dichos mecanismos. (Stensaker, B. 2008⁵).

Cómo señala Stensaker (2008), “quizás el entendimiento de los efectos y los resultados del aseguramiento de la calidad es el tratamiento más apropiado para posibilitar el mejor uso en el futuro.”

En segundo lugar se recoge evidencias en la literatura en relación a qué sabemos sobre el impacto. Así, Harvey (1999⁶) mantiene que existen tres tipos de análisis: (i) los de aproximación teórica o de opinión, que tienden a predecir los posibles efectos de la implantación de evaluación y/o acreditación; (ii) los que se basan en evidencia limitada y percepciones de los actores y (iii) los elaborados a partir de una recopilación sistemática de datos. La mayor parte de los estudios recogidos en la literatura, corresponden a los dos primeros tipos.

⁵ Stensaker, B. (2008) 'Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity', *Quality in Higher Education*, 14: 1, 3-13

⁶ Harvey, L. (1999) *Evaluating the evaluators*. Presentación realizada en Fifth Biennial Conference, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago de Chile.

Por otra parte, en relación en dónde buscar el ‘impacto’ Harvey y Newton (2004⁷), afirman que la mayoría de los estudios, se han enfocado en los efectos que el control externo tiene en los académicos, los procedimientos internos, y en las estructuras de gestión. Asimismo Stensaker (2008⁸) agrupa los resultados de los distintos estudios realizados a nivel internacional en cuatro ámbitos en los que parecen observarse impactos del aseguramiento de la calidad: (i) liderazgo; (ii) profesionalización; (iii) relaciones públicas y (iv) permeabilidad, más información sobre la educación superior

Por último Westerheijden, et al. (2007⁹) señala que en los estudios de impacto, hay una tendencia a enfocarse menos en la institución, y en mayor medida en los programas y en los individuos. Aunque, cabe destacar que la percepción de los estudiantes aparece como algo todavía no estudiado, así como la percepción de los futuros estudiantes.

En tercer lugar los estudios sobre el impacto presentan dificultades y limitaciones, pudiéndose agrupar en aspectos de carácter conceptual y metodológico.

Un primer aspecto se relaciona con el concepto de ‘calidad’ implícito en el aseguramiento, como hemos visto en el capítulo tres estamos ante un concepto amplio y relativo, interpretado de forma diferente según el contexto y la perspectiva desde la cual se le observa. Por lo que, a la hora de evaluar el impacto del aseguramiento de la calidad hay que tener presente que los actores implicados la entienden de modo diferente, en consecuencia, no resulta sencillo ni adecuado fijar de modo preciso y único la dirección ni la dimensión del cambio de calidad esperado.

⁷ Harvey & Newton (2004) Transforming quality evaluation. Quality in Higher Education. Vol 10. No 2.

⁸ Ibid.

⁹ Westerheijden, Don F. , Hulpiau, Veerle and Waeytens, Kim(2007) 'From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement', Tertiary Education and Management, 13: 4, 295-312

Un segundo aspecto lo recoge Englert (1986¹⁰), cuando considera que no se puede suponer neutralidad, sino más bien coyunturas muchas veces cargadas de contenido político y económico –como es el caso actual de la implementación de los acuerdos del proceso de Bolonia respecto al aseguramiento en materia de calidad–, el contexto en que se diseñan e implantan las políticas de aseguramiento de la calidad. En esta misma línea se manifiesta (Harvey y Newton, 2004¹¹), cuando la política se da en un contexto en el que participan diversos actores con motivaciones e intereses diferentes.

Por último y en el aspecto metodológico Stensaker (2003¹²), manifiesta que está la evidente dificultad para aislar las causas y efectos, ya que, los procedimientos de aseguramiento de la calidad son sólo uno de los varios factores que pueden influir en el desarrollo de la calidad en las instituciones de educación superior. Además, considera que afrontar el estudio del impacto desde una aproximación únicamente cuantitativa de los resultados no proporciona información que nos permita contestar a cuál es el alcance del cambio o cuál es el valor añadido de la acreditación en el desarrollo institucional.

Dicha dificultad se manifiesta de forma sustancial en relación a lo que resulta más importante, esto es, el impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje Stensaker (2008¹³).

En esta misma línea se manifiesta Harvey (2006¹⁴), cuando afirma que sería un error sólo identificar los factores del impacto del aseguramiento de la calidad con una aproximación de carácter cuantitativo, incorporando el análisis cualitativo de los

¹⁰ Englert, R. (1986) *Higher Education's Evaluation Politics*. En: Grove & Stauffer (Eds.) *Policy Controversies in Higher Education*. New York: Greenwood Press.

¹¹ *Ibid*

¹² Stensaker, B. (2003) 'Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education', *Quality in Higher Education*, 9: 2, 151-159

¹³ *Ibid*.

¹⁴ Harvey, L. (2006) 'Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies', *Quality in Higher Education*, 12: 3, 287-290

mismos y la importancia de los procesos cíclicos que convierten la política y la intención en acciones llevadas a la práctica, las cuales deben tenerse en cuenta a la hora de interpretarlos.

En conclusión los cambios provocados por el nuevo contexto del aseguramiento de la calidad producen cambios: (i) en la mejora del aprendizaje; (ii) de la organización, (iii) de la gestión y (iv) en la cultura de la calidad, o estamos frente a un cambio dónde la rendición de cuentas, el cumplimiento de los estándares y la satisfacción de los grupos de interés, además, de la burocratización del proceso lleva a las instituciones de educación superior a ver este nuevo modelo como un cumplimiento de unos requisitos mínimos para poder seguir funcionando.

Por otra parte nos lleva a formular las siguientes preguntas:

¿Se puede establecer relación entre la acreditación, el sistema de garantía interno de calidad y los cambios en la institución de educación superior?

¿Se puede sostener que el proceso de implantación de la acreditación y del sistema interno de calidad produce efectos positivos en la institución y en los actores de la misma –estudiantes, profesorado y equipo directivo–?

¿Es factible otorgarle un valor añadido a la acreditación y al sistema de garantía interno de calidad en el desarrollo institucional?

¿Es probable que los cambios que se producen sean consecuencia de la implantación o por otros aspectos de la cultura de la calidad del centro?

¿Se puede decir que el modelo de garantía externa e interna de la calidad solo da respuesta a una normativa o ritual burocrático?

¿Se podría haber mantenido el modelo anterior con las adaptaciones necesarias a la normativa europea?

¿Se puede afirmar que se han tenido en cuenta las peculiaridades de centros y titulaciones y la misión y visión propios de cada institución?

¿Es posible que detrás del cambio de modelo para la garantía externa e interna de la calidad se esconda un mayor control y exigencia de rendición de cuentas por parte de las administraciones?

En consecuencia el problema objeto de estudio en esta investigación es formulado de la siguiente manera.

“Los cambios producidos por la puesta en escena de la cooperación Europea en materia de calidad y de las normativas que de ella se derivan en España, nos sitúan en nuevo marco del aseguramiento de la calidad de las titulaciones de grado, basado en la acreditación y certificación que incide en el control y la rendición de cuentas así como, en el mejoramiento de las mismas”

1.4 Objetivos e Hipótesis

A continuación se plantean las intenciones de este trabajo

Objetivo general

Estudiar el impacto –efectos– que se produce durante la implantación de la acreditación y del sistema de garantía interno de calidad en la mejora de la cultura de la calidad y en la gestión de los procesos de la institución en las titulaciones de grado, desde la visión de los actores implicados –estudiantes, profesorado y equipo directivo–.

Objetivos de investigación

1. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la idea de calidad en la educación superior.
2. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de calidad en la educación superior en función de los actores implicados.

3. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la percepción de la cultura de calidad en la institución.
4. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de cultura de calidad en la institución en función de los actores implicados.
5. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de los propósitos de la implantación de los sistemas de garantía de calidad
6. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones
7. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados
8. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de las mejoras ocasionadas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones.
9. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a las mejoras ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados.

Hipótesis general

La implantación del modelo actual de aseguramiento de la calidad de las titulaciones de grado, basado en la garantía de calidad externa (acreditación) e interna, genera efectos positivos y mejoras en las distintas áreas de acreditación y del sistema de garantía interno de calidad y favorece más el control y la rendición de cuentas que la mejora de las instituciones de educación superior.

Hipótesis de investigación

- H1. Los estudiantes manifiestan que la calidad consiste en desarrollar las capacidades para poder avanzar en su propia transformación.
- H2. Los profesores opinan que la calidad consiste en conseguir los propósitos de la formación.
- H3. El equipo directivo expresa que la calidad consiste en satisfacer las expectativas de los agentes implicados.
- H4. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la idea de la calidad en la educación superior.
- H5. Los estudiantes opinan que la cultura de la calidad que perciben se centra en las exigencias externas.
- H6. Los profesores manifiestan que la cultura de la calidad que observan es algo que se realiza por aceptación de la normativa.
- H7. El equipo directivo expresa que la cultura de la calidad que perciben consiste en mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades.
- H8. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la percepción de la cultura de la calidad en la institución.
- H9. Los estudiantes manifiestan que el propósito de la implantación de la acreditación de su titulación es la mejora y que su efecto es positivo.
- H10. Los profesores opinan que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es la mejora y el control y que su efecto es positivo.
- H11. Los profesores opinan que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.
- H12. El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es el control y que su efecto es positivo.

H13. El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.

H14. Los estudiantes manifiestan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de competencias.

H15. Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje.

H16. El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en la organización de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje.

H17. Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad inciden en el desarrollo de la enseñanza.

H18. El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la implantación del sistema de interno de calidad inciden en los objetivos de calidad establecidos por la institución.

H19. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la acreditación de las titulaciones.

H20. El profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad.

H21. Los estudiantes manifiestan que las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

H22. Los profesores opinan que las mejoras producidas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.

H23. El equipo directivo expresa que las mejoras suscitadas por la implantación de la acreditación inciden en los resultados de la titulación.

H24. Los profesores opinan que las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en la gestión del desarrollo de la enseñanza

H25. El equipo directivo expresa que las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en los objetivos de calidad.

H26. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación de las titulaciones.

H27. El profesorado y el equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad.

Para que la comprensión sea más completa redactamos, en la tabla siguiente, la relación de los objetivos y las hipótesis de investigación...

Tabla 1.1 Relación objetivos de investigación e hipótesis

Objetivos de investigación	Hipótesis de investigación
1. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la idea de calidad en la educación superior	H1 Los estudiantes manifiestan que la calidad consiste en desarrollar las capacidades para poder avanzar en su propia transformación H2 Los profesores opinan que la calidad consiste en conseguir los propósitos de la formación H3 El equipo directivo expresa que la calidad consiste en satisfacer las expectativas de los agentes implicados
2. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de calidad en la educación superior en función de los actores implicados	H4 Los estudiantes, profesorado y equipo directo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la idea de la calidad en la educación superior.
3. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la percepción de la cultura de calidad en la institución	H5 Los estudiantes opinan que la cultura de la calidad que perciben se centra en las exigencias externas. H6 Los profesores manifiestan que la cultura de la calidad que observan es algo que se realiza por aceptación de la normativa. H7 El equipo directivo expresa que la cultura de la calidad que perciben consiste en mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades.
4. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la percepción de la cultura de calidad en la institución en función de los actores implicados	H8 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la percepción de la cultura de la calidad en la institución.
5. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de los propósitos de la	H9 Los estudiantes manifiestan que el propósito de la implantación de la acreditación de su titulación es la mejora y que su efecto es positivo. H10 Los profesores opinan que el propósito de la

implantación de los sistemas de garantía de calidad	implantación de la acreditación de las titulaciones es la mejora y el control y que su efecto es positivo. H11 Los profesores opinan que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo. H12 El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es el control y que su efecto es positivo. H13 El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.
6. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones	H14 Los estudiantes manifiestan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de competencias. H15 Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje. H16 El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en la organización de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje. H17 Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad inciden en el desarrollo de la enseñanza. H18 El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la implantación del sistema de interno de calidad inciden en los objetivos de calidad establecidos por la institución.
7. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados	H19 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la acreditación. H20 El profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la implantación del sistema de garantía interno de calidad.
8. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de las mejoras ocasionadas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones	H21 Los estudiantes manifiestan que las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. H22 Los profesores opinan que las mejoras producidas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación. H23 El equipo directivo expresa que las mejoras suscitadas por la implantación de la acreditación inciden en los resultados de la titulación. H24 Los profesores opinan que las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en la gestión del desarrollo de la enseñanza H25 El equipo directivo expresa que las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en los objetivos de calidad.
9. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a las mejoras ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados	H26 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación de las titulaciones. H27 El profesorado y el equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad

1.5 Interés y motivo del tema objeto de estudio

El interés del tema de estudio es la participación como miembro de evaluación de las titulaciones universitarias desde el año 2003 y posteriormente asumir el rol de coordinador de calidad del centro, lo que me ha permitido vivenciar en primera persona los numerosos cambios producidos en esto últimos ocho años hasta la nueva implantación de las titulaciones de grado.

Este período de tiempo ha dado lugar a diferentes reflexiones, cuestionamientos tales como los siguientes:

¿El cambio producido por la acreditación en España soluciona las debilidades que presentaba la evaluación institucional anterior?

¿Era necesario dicho cambio?

¿Qué intereses y circunstancias provocan la burocratización actual?

¿Es posible que cada institución en relación a su misión y visión establezca sus propios mecanismos para asegurar la calidad de sus titulaciones?

El hecho de intentar buscar respuestas a las mismas, junto la percepción que tienen los diferentes actores implicados –estudiantes, profesorado, equipo directivo-- y como se vea afectada la institución por su implantación en cuanto a su cultura y de la aportación a la mejora son preocupaciones que intentamos desvelar en este trabajo de investigación

El interés no solo reside en el estudio del caso de un centro con unas características propias –centro privado adscrito a una universidad pública--, sino al ser una vivencia que puede ser compartida ya que las instituciones de educación superior se encuentran en un momento de la implantación de los nuevos títulos de grado y del sistema de gestión de calidad. ¿Qué nos deparará el futuro?

Por otra parte el estudio de los impactos de la acreditación tiene una historia corta como señala Stensaker, B (2008).

En un primer momento se concentraron en cuestiones de carácter técnico relacionadas con el diseño del mecanismo de acreditación. En un segundo momento el interés se deriva en los métodos de evaluación y su utilidad. A continuación señala que el interés se centra en el 'factor humano' (liderazgo, participación). Por último las administraciones y los grupos de interés se cuestionan sobre la eficacia de la acreditación.

Como afirma Stensaker (2008) "quizás el entendimiento de los efectos y los resultados del aseguramiento de la calidad es el tratamiento más apropiado para posibilitar el mejor uso en el futuro"

1.6 Estructura de la investigación

En cuanto a la estructura, el trabajo se compone de tres partes o ámbitos. Un ámbito teórico, un ámbito práctico y un tercer apartado de conclusiones y reflexiones finales que integran los dos anteriores.

En este primer capítulo se ha planteado el problema y se han establecido los objetivos e hipótesis de la investigación. Asimismo, hemos señalado los campos temáticos en que se inserta el trabajo así como el interés y motivos del objeto de estudio.

En el capítulo dos "Nuevos escenarios para la Educación superior del siglo XXI tiene por objeto conocer la evolución del nuevo escenario socio-económico y cultural, que se genera en las últimas décadas del siglo XX y en la primera de siglo XXI. Además, de analizar los efectos que ha producido este nuevo escenario en una redefinición de la misión y funciones de las Instituciones de Educación Superior en su relación con la sociedad actual.

En el capítulo tres "La evaluación de la calidad en la educación superior" se ha presentado en primer lugar, una aproximación al concepto de calidad y sus múltiples interpretaciones para a continuación, analizar los diferentes modelos de calidad entendidos como referentes y en particular el adoptado en el marco del EEES, y así poder profundizar en sus estructuras, procedimientos y puesta en práctica de sus estrategias de mejora continua asociados a cada uno de ellos.

El capítulo cuatro el Diseño metodológico ha desarrollado los fundamentos de las decisiones tomadas en relación con el diseño de la investigación. Por sus posibilidades interpretativas y acceso al entorno se opta por emplear un estudio de caso como indagación y se definen los cuestionarios y las entrevistas como estrategias de recolección de datos a partir de tres fuentes de información como son los estudiantes, profesorado y equipo directivo.

El capítulo quinto la "Análisis, descripción e interpretación de los resultados" presenta el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios y entrevistas realizadas a nivel univariable y bivivariable en función de los agentes implicados: estudiantes, profesorado y equipo directivo.

Por último el capítulo seis "Conclusiones" llevamos a cabo una revisión de lo realizado. Así en primer lugar presentamos las conclusiones de los capítulos dos y tres que forman el marco teórico de esta investigación. En segundo lugar las conclusiones en referencia a los objetivos e hipótesis en esta investigación. Para finalizar con las dificultades, limitaciones y sugerencias de futuras investigaciones.

1.7 El proceso de la investigación.

El trabajo de investigación queda expuesto a través de la siguiente representación.

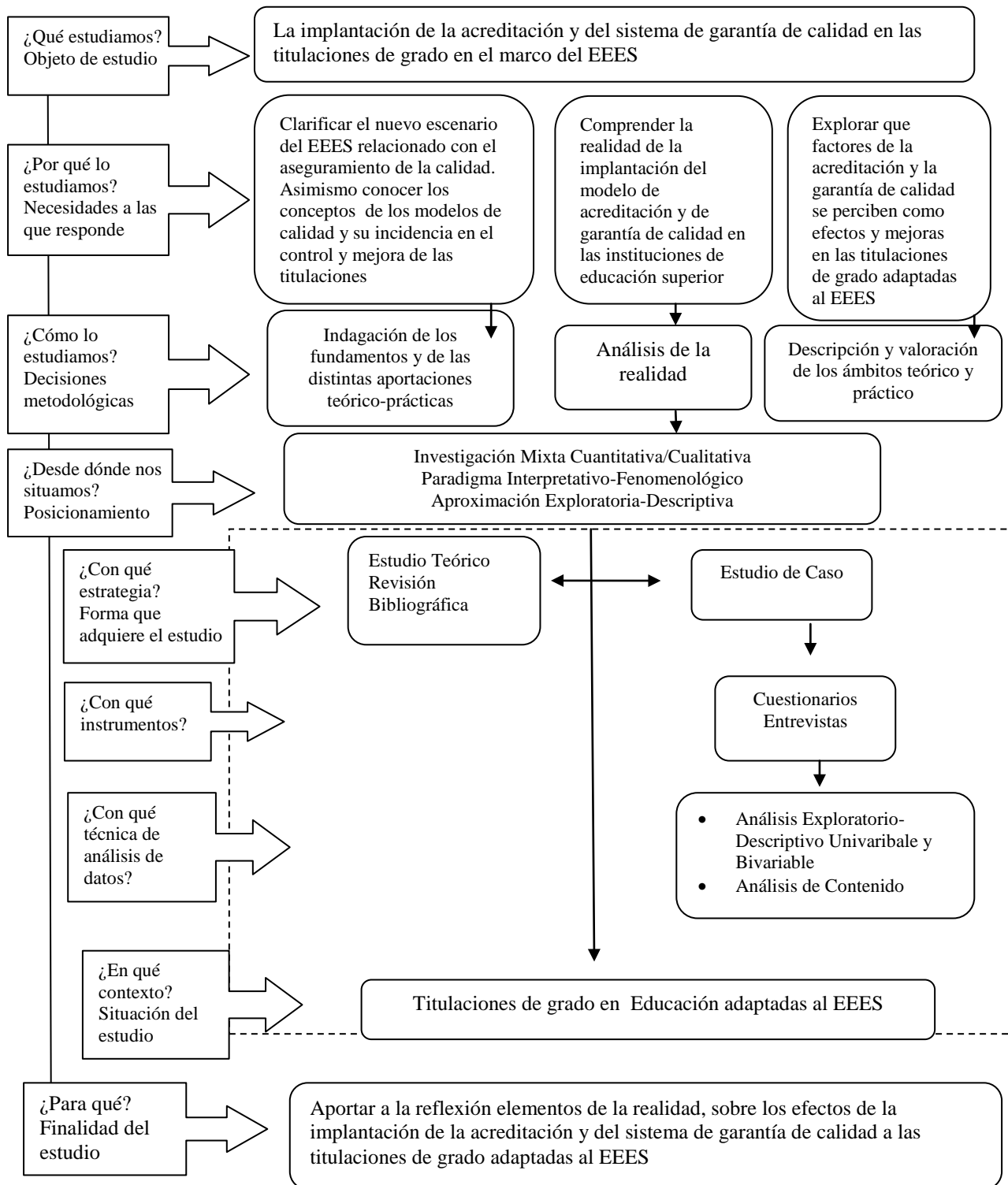


Figura 1.1. Diseño de la investigación

Una vez planteado el trabajo de investigación elaboramos un plan de trabajo dónde se indican las diferentes acciones previstas en el proceso de la investigación y su temporalización.

Tabla 1.2. Plan de Trabajo

	2009		2010		2011		2012		
	1er Semestre	2n Semestre	1er Semestre	2n Semestre	1er Semestre	2n Semestre	1er Semestre	2n Semestre	
Revisión específica de la bibliografía. Elaboración del marco teórico	■		■						
Diseño Metodológico Selección y elaboración de instrumentos				■					
Recogida de datos. Estudio de campo						■			
Análisis e interpretación de datos							■		
Actualización del marco teórico							■		
Elaboración de Conclusiones y Anexos								■	

**Capítulo II Nuevos escenarios para la Educación
Superior del siglo XXI**

2.1. Introducción

La sociedad actual demanda a la educación superior nuevos desafíos para abordar una nueva misión y funciones a las que hasta ahora venía desarrollando.

Este capítulo tiene como objetivos conocer la evolución del nuevo escenario socio-económico y cultural, que se genera en las últimas décadas del siglo XX y en la primera de siglo XXI. Además, de analizar los efectos que ha producido este nuevo escenario en una redefinición de la misión y funciones de las Instituciones de Educación Superior en su relación con la sociedad actual.

En primer lugar analizar los cambios en los ámbitos socioeconómicos culturales y tecnológicos en el que se ve inmersa la educación superior, así como, el impacto que este nuevo orden de una sociedad global y del conocimiento afecta a la misma.

A continuación los posibles o deseables escenarios que se han producido como consecuencia de los cambios señalados por ello, nos detendremos en la visión de diferentes organismos internacionales. Así serán objeto de estudio las propuestas de la UNESCO y los organismos del sector financiero y económico –BM y OMC.

Para concluir con el análisis del escenario que tienen lugar en la Unión Europea, por la puesta en práctica del llamado “Proceso de Bolonia”, que tienen que llevar a los países europeos a un área común de educación superior.

Por otra parte las repercusiones que ha tenido dicho proceso en el sistema de educación superior en España como consecuencia de la firma de la Declaración de Bolonia en 1999.

2.2. Nuevos escenarios para la Educación Superior en la sociedad global, de la información y del conocimiento.

En las últimas décadas del siglo XX, el escenario mundial se ha caracterizado por cambios significativos que han modificado las estructuras económicas y sociales de los países desarrollados y en desarrollo.

La globalización puede ser entendida desde diferentes puntos de vista. Así, para el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es considerada como el efecto de mayor interdependencia económica entre los diferentes países del mundo y caracterizada por el aumento en el volumen de las transacciones internacionales de bienes y/o servicios, junto a una más rápida y amplia difusión de la tecnología y el conocimiento.

Nokkala, Terhi¹⁵, considera la globalización como un proceso que encarna una transformación en la organización de las relaciones sociales y transacciones económicas a niveles transcontinentales o interregionales, aunque considera que el significado más extensamente utilizado es el que se refiere a la globalización de mercados y economías.

Por su parte Mora, J.G. (2004:20)¹⁶ en el contexto de la educación superior, entiende la globalización como la creciente frecuencia con que los graduados trabajan en otros países, la velocidad con la que se mueve el conocimiento junto con la relativa estabilidad de las profesiones y la competencia global de instituciones de educación superior. Por tanto, los efectos de la globalización afectan de manera muy directa al funcionamiento de las instituciones de educación superior y de sus programas formativos.

¹⁵ Nokkala, T. (2010). Knowledge society discourse in internationalisation of higher education. case study in governmentality. *Discourse*, 12(2006), 171-201.

¹⁶ Mora, J.G. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación n35, pp-13-37

En este contexto y de la mano de la globalización junto a la revolución científica y tecnológica surge en las últimas décadas del siglo XX la llamada ‘sociedad de la información’ y la ‘sociedad del conocimiento’.

Bell, D. (1973) introduce la noción “sociedad de la información” en concreto en su libro ‘la sociedad post-industrial’, donde formula que el eje de ésta será el conocimiento teórico y que los servicios basados en el conocimiento deberán convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apoyada en la información.

Para Castells (2002)¹⁷ lo que caracteriza a esta ‘sociedad de la información’ basada en las tecnologías de la información y la comunicación no es el carácter principal del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a mecanismos de generación de conocimiento y procesamiento de la información-comunicación, en un ciclo de regulación entre innovación y sus usos.

Asimismo, la llamada ‘sociedad del conocimiento’¹⁸ comienza a manifestarse en los años noventa. Esta nueva etapa es empleada como alternativa a la ‘sociedad de la información’ y establece un nuevo valor al conocimiento en el desarrollo humano, económico y social.

Esta denominación de la sociedad actual enfatiza el hecho de que lo que define el desarrollo y superioridad de los países no es ya la producción de los bienes materiales y el intercambio de mercancías, sino la generación de conocimientos y su transformación en bienes y servicios.

¹⁷ Castells, Manuel (2002). La era de la información: economía, sociedad y cultura, México: Siglo veintiuno editores.

¹⁸ La UNESCO ha adoptado el término ‘sociedad del conocimiento, o su variante ‘sociedades del saber’, dentro de sus políticas institucionales.

El cambio que propicia el tránsito de una sociedad basada en el desarrollo de la industria a una sociedad del conocimiento es la aparición de la llamada ‘economía de conocimiento’.

Castells (2000: 69-77)¹⁹, quien atribuye su desarrollo al desarrollo de la tecnología de información en el último cuarto del siglo XX, considera que: (i) la nueva economía es informativa, global e interconectada; (ii) las actividades de producción, consumo y circulación, son organizadas en una escala global y (iii) las actividades ocurren en una red global en interacción entre redes comerciales.

En esta sociedad del conocimiento adquieren nueva relevancia las instituciones educación superior, ya que no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento, sino que además son centros de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. Mora, J.G (2004:21)

A lo largo del siglo XXI estas instituciones de educación superior deberán desempeñar un nuevo papel en función de los desafíos y demandas que la sociedad del conocimiento demanda.

¿Cuál es el rol que le cabe asumir a la educación superior en una sociedad globalizada de la información y del conocimiento?

Lejos de responder este interrogante, buscamos reflexionar sobre la necesidad de pensar a la educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Las instituciones de educación superior vienen desarrollando su misión y funciones a lo largo de los siglos sin embargo, se han visto afectadas por los escenarios que se han ido generando en el transcurso del tiempo.

Consideramos, en primer lugar, algunos aspectos sobre los modelos históricos de la educación superior. En el siglo XIX en una sociedad industrial los países

¹⁹ Castells, Manuel (2000). *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume1. The Rise of the Network Society. Second edition.* Blackwell Publishers, Oxford.

respondieron con diferentes modelos de organización, funciones y misiones de sus universidades, que se pueden agrupar en tres tipos.

El modelo alemán, también llamado humboldtiano, sitúa el conocimiento científico como misión de la universidad asimismo, centra su atención en formar personas, con amplios conocimientos, no necesariamente relacionados con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.

El modelo francés, también llamado napoleónico, en este modelo el rol de la universidad fue convertirse en parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que ese mismo Estado necesitaba.

El modelo anglosajón, su misión fue la formación de las personas, con la proposición de que personas bien formadas en un sentido amplio serían capaces de server adecuadamente las necesidades de las empresas o las del propio Estado (Mora, J. 2004: 15)²⁰. Otra característica de dicho modelo y que la diferencia de los anteriores fue no convertir en estatales las universidades, manteniendo su autonomía como instituciones privadas.

Estos modelo que predominaron hasta mediados del siglo XX, emergiendo modelos denominados mixtos, como modelo norteamericano y latinoamericano.

A las tradicionales misiones de la educación superior –formación de profesionales e investigación como generación de conocimiento–, a finales del siglo XX surge en el ámbito académico anglosajón, una corriente de opinión crítica y de revisión del protagonismo de la educación superior, en el proceso de transferencia del conocimiento, su posición se justificada por la nueva concepción que se venía construyendo de la sociedad y su economía basada en el conocimiento, tal y como propusieron autores como Bell (1973) y Drucker (1993). Estas aportaciones permiten

²⁰ Mora, J.G. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación nº35, pp.13-37

fundamentar las bases para definir la “tercera misión” de la educación superior en su visión de agente de transferencia del conocimiento.

Gasset (1930) en su ensayo la “misión de la universidad”, ya ofrece las bases para definir el contenido y la relevancia de la “tercera misión”, que se concreta como “el compromiso con la sociedad y con su tiempo, por lo que ha de depurar un tipo de talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos “.

La interpretación de esta “tercera misión” ha sufrido diferentes enfoques y posicionamientos, que marcaran el devenir del rol que debe asumir la educación superior en el siglo XXI y en que escenario desarrollan su hacer y ser.

Así un primer enfoque se ha centrado en el conjunto de actividades que las instituciones de educación superior llevan a cabo con diferentes agentes sociales con los que se relacionan, estas actividades están orientadas a las necesidades sociales y a la cooperación con dichos agentes.

Un segundo enfoque derivado del anterior que entiende la “tercera misión” como la perspectiva social, de su extensión y compromiso comunitario.

El tercer enfoque, y quizás el de mayor influencia, es el de ser una institución “emprendedora”, término acuñado por Clark (1998) y basado en el proceso de la comercialización del conocimiento.

La interpretación de estos enfoques relacionados con la “tercera misión” y las demandas y desafíos creados por los cambios producidos en una sociedad globalizada, de la información y del conocimiento, generan una diversidad de posibles escenarios en los cuales la educación superior deberá aclarar su nuevo rol en el siglo XXI.

En este sentido cabe mencionar los planteamientos de Manzano. (2009: 478-4)²¹, que partiendo de la premisa de que la forma con que se interpreta la función y misión de la educación superior dista de ser única y citando a Sousa (2006), señala que los cambios en la función y misión son consecuencias de tres crisis como son: (i) de hegemonía, formar élite intelectual y científica a profesionales requeridos por el mercado; (ii) de legitimidad, establecer criterios exigentes de acceso o democratizar su espacio e (iii) institucional, trabajar con autonomía o seguir los patrones exteriores de eficiencia.

A estos tres cambios señalados les acompañan los siguientes hechos como son: que la educación superior en la segunda mitad del siglo XX se abre a un mayor sector poblacional, los centros se masifican, la proliferación de nuevas instituciones y un aumento proporcional del número de docentes e investigadores.

De esta multiplicidad de cambios cabe dibujar dos modelos, siguiendo la terminología de Manzano, V. (ibid). El “modelo A”, la educación superior sitúa su función y misión en: (i) ser un espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja; (ii) es el principal foco de generación de conocimiento y (iii) cualquier persona debería tener la capacidad real de acceder a la educación superior, para poder continuar su proceso de educación integral

Por su parte el “modelo B” sitúa las funciones y misión de la educación superior: (i) como un espacio de formación donde los estudiantes adquieran competencias y habilidades concretas para desempeñar su quehacer laboral, lo que permite rentabilizar los recursos que la sociedad ha puesto a disposición para su formación; (ii) los recursos invertidos para tal fin se utilicen bajo criterios de eficiencia –lo que implica la puesta en marcha de procesos de control y garantía de calidad– ; (iii) las instituciones de

²¹ Manzano, V. (2009) Tres modelos para la universidad. Revista de Educación, 350. Setiembre-diciembre. pp.477-489

educación superior deben responder en el cumplimiento de estos procesos rindiendo cuentas a la sociedad, (iv) a la búsqueda de ingresos fuera de la financiación de la administración, teniendo como principal fuente de ingresos la venta del conocimiento generado y (v) el mecanismo primordial de progreso es la competitividad.

En esta misma línea se manifiesta López, F. (2005:141-148)²² al expresar que existe una lectura distinta de los factores clave que están dando lugar a los cambios de las misiones y funciones de la educación superior. Así para dicho autor la masificación, la contribución de la educación superior a la sociedad del conocimiento, el incremento de estudiantes que estudian en otros países al de origen y la creciente competencia en lugar de cooperación solidaria, han generado dos posibles alternativas.

Dichas alternativas se construyen a partir del análisis de las siguientes dimensiones: (i) financiación, (ii) participación del sector privado, (iii) acceso, (iv) estructura del sistema de educación superior, (v) creación del conocimiento y (vi) gobierno. (Brovetto, J. 2000: 229)²³.

Una llamada “alternativa1” que se caracteriza por: (i) impulsar el financiamiento privado y se reduce el público, (ii) se promueve la creación de instituciones de educación superior de carácter privado, (iii) el acceso está regulado por las demandas del mercado, (iv) la estructura del sistema de educación superior se categoriza en relación a las funciones que se realizan, (v) la creación del conocimiento persigue un fin económico y su distribución es restringida y (vi) la gobernanza de las instituciones se focaliza desde la gerencia.

²² López, F. (2005) Posibles escenarios mundiales de la educación superior. Perfiles educativos vol. XXVII, núms 109-110, pp.140-165

²³ Brovetto, J. (2000), “La educación superior para el siglo XXI”, en: Tünnermann, y López Segrera, *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, Ediciones IESALC/ UNESCO (Colección Respuestas núm. 12).

Frente a esta se sitúa la llamada “alternativa 2” que se caracteriza por: (i) El estado asume su responsabilidad con las instituciones de educación superior públicas y se promueven fuentes complementarias, (ii) se deja autonomía, controlando su calidad y regulando su funcionamiento, (iii) se amplía la oferta pública, (iv) se promueve la integración de las diferentes instituciones de educación superior, (v) la creación del conocimiento busca un fin social al desarrollo de las personas y su distribución es amplia a las demandas sociales y (vi) la gobernanza de las instituciones promueve la participación responsable de todos los estamentos.

A modo de síntesis estas dos alternativas dan lugar a dos escenarios. Uno que reforzaría la competitividad individualizada y mercantil de las instituciones, en este escenario se profundizan las medidas propuestas por los organismos internacionales del sector financiero y la otra, que pretende asegurar un escenario de cooperación entre instituciones y sectores de la sociedad estructurando espacios de colaboración, estas propuestas están en la línea de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.

Vicent-Lancrin, S. (2004)²⁴ en el ámbito de los países de la OCDE, señala cuatro aspectos básicos como facilitadores de cambios que a su entender destacan por su impacto en la educación superior en las últimas décadas.

En primer lugar, la masificación de estudiantes que acceden a dichos estudios repercutiendo en una variedad de necesidades que no tenían el pasado las instituciones de educación superior. En segundo lugar, una mayor autonomía de las instituciones y un aumento de los proveedores privados de servicios educativos. En tercer lugar, la internacionalización de la educación superior en un mundo más globalizado y por

²⁴Vicent-Lancrin, S. (2004) Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an international approach, *Policy Futures in Education*, 2(2), 245-262.
<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.3>

último, las tecnologías de la información y comunicación han posibilitado nuevos caminos para la enseñanza y la investigación.

Su análisis y reflexión nos aportan la visión de seis escenarios posibles o deseables de las tendencias de la educación superior en el siglo XXI.

Para poder reflexionar sobre dichos escenarios, en primer lugar presenta las siguientes dimensiones clave, a partir de los aspectos facilitadores enunciados con anterioridad, estas son: (i) cambios demográficos, (ii) la financiación, (iii) internacionalización, (iv) tecnologías, (v) liberalización del servicio, (vi) gobernanza, (vii) la economía del conocimiento, (viii) la diversidad de proveedores, (ix) asociaciones instituciones-empresas, (x) aprendizaje a lo largo de la vida y (xi) propiedad intelectual.

Estas dimensiones junto a las misiones y funciones de la educación superior nos permiten explorar desde diferentes criterios los posibles o deseable escenarios en que la educación superior estará inmersa en el siglo XXI.

Los escenarios propuestos por Vicent-Lancrin, S. (2004:258) utilizan como criterios para su elaboración, el cruzar dos dimensiones como son: (i) la variedad de participación desde la formación inicial a la formación a lo largo de la vida y (ii) la variedad de instituciones que otorgan certificación a la formación.

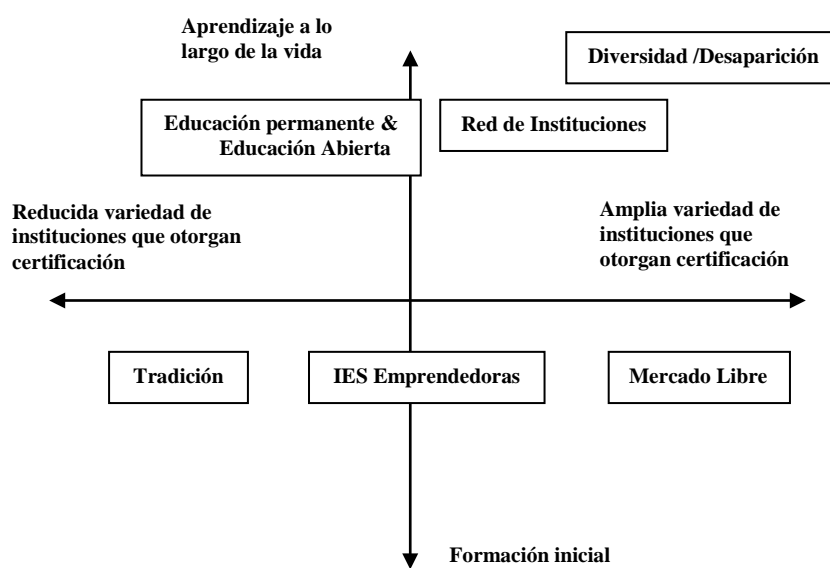
Estos dos ejes permiten analizar seis posibles escenarios entre los muchos posibles o deseables que pueden darse a partir de las siguientes variables: (i) el tipo de población, –estudiantes jóvenes y de todas las edades–, (ii) la naturaleza de la financiación –pública, mixta o privada–, (iii) integración de misiones –docencia, investigación, servicios o especialización misiones–, (iv) internacionalización, (v) status homogéneo de profesores e instituciones y (vi) nivel de utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje.

A continuación recogemos las principales características que presentan estos seis escenarios, su propuesta se centra en explorar las posibilidades que generan dos de las dimensiones claves vistas con anterioridad como son, la variedad de población que participa en los procesos formativos, estableciendo en un extremo del eje el acceso a la formación inicial y en el otro extremo la formación a lo largo de la vida.

Por otra parte el segundo eje se focaliza en la variedad en el grado de otorgar certificación de titulaciones, situando en los extremos de dicho eje una mayor o menor diversidad en la certificación.

En el siguiente gráfico se recogen los dos ejes y la posición de los seis escenarios respecto a ellos.

Figura 2.1. Seis Posibles Escenarios para la educación superior



Fuente: Adaptado de Vincent-Lancrin, S. (2004:258)

El primer escenario denominado “Tradición” sus características se manifiestan en relación a las dimensiones claves previamente señaladas en: las instituciones de educación superior mantienen el perfil actual en lo que respecta a sus misiones – enseñanza, investigación y servicio–, respecto a la financiación y control por parte de la administración

El segundo escenario “instituciones emprendedoras”. La principal diferencia con el escenario anterior es que las instituciones pueden actuar con mayor autonomía y una variedad de fuentes de financiación. Así los recursos para las instituciones provienen de diferentes fuentes –públicas o privadas– y la investigación es considerada como una actividad importante y lucrativa.

Por otra parte se incluyen en las estrategias institucionales aproximaciones a los mercados internacionales y a las iniciativas e-learning.

Por último señalar que las tres misiones –enseñanza, investigación y servicios a la comunidad– están equilibradas, aunque la autonomía de que disponen y las líneas estrategias de cada institución marcan diferencias significativas en las instituciones de educación superior.

Un tercer escenario “mercado libre”, la característica diferenciadora de este escenario es la financiación principalmente privada, este aspecto da lugar a un aumento de la competencia para la captación de estudiantes así como a la importancia de los ingresos de matrícula. Esta competencia se enfatiza mediante los rankings²⁵ de instituciones de educación superior.

Otra característica a señalar es la especialización por funciones –enseñanza, investigación–, por tipo de audiencia –estudiantes jóvenes, educación de adultos– o por ámbitos de conocimiento –humanidades, administración de empresas–. En cuanto a la investigación tiende a responder a demandas específicas y aporta ingresos vía patentes y derechos de autor.

Por último por lo que respecta a la tecnología está adquire protagonismo en relación a los modelos formativos utilizados.

²⁵ Dos rankings utilizados internacionalmente para situar las instituciones de educación superior son: el de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, que se publica desde 2003 y el de la publicación británica *Times Higher Education* (THE) de 2004.

El cuarto escenario denominado “Educación a lo largo de la vida y Educación abierta”, en este escenario destaca la diversidad estudiantil que accede a las instituciones, así desde la formación inicial con los estudiantes más jóvenes, la formación para lograr mayor desempeño profesional y ascenso social hasta los estudiantes mayores que cursan estudios como entretenimiento y no por razones profesionales.

Esta demanda desde diferentes segmentos estudiantiles, orienta unos tipos de enseñanza como la educación a distancia o el e-learning en el que se produce una inversión elevada y orientada al beneficio.

Respecto a la investigación esta se sitúa fuera de las instituciones con su integración en corporaciones e institutos especializados.

El siguiente escenario denominado “Red global de instituciones”, las instituciones ajustan sus ofertas de formación a las demandas y a las necesidades del mercado, asimismo constituyen partenariados con empresas.

Por último el escenario “desaparición de las instituciones de educación superior”, en este escenario probable o improbable deseable o indeseable la educación superior como un sector formal desaparece. Así se habla de una educación abierta y a lo largo de la vida, guiada por necesidades profesionales y motivaciones personales.

Por otra parte con un enfoque internacional en el que el aprendizaje en redes adquiere una gran importancia. En lo que respecta a las misiones y en particular a la investigación está sujeta a las inversiones necesarias, así las de mayor inversión se llevarán a cabo en instituciones públicas y en divisiones de I+D de las empresas.

En la línea de los planteamientos de posibles escenarios que plantea Vicent-Lancrin, S. (2004) y en el marco de la OCDE tiene lugar la Conferencia Internacional “Enseñanza superior hasta 2030” –celebrada en París en diciembre del 2008–, su

propuesta que se presenta en el documento *Four Future Scenarios for Higher Education*²⁶, recoge cuatro escenarios posibles o deseables del futuro de la educación superior.

Su origen y elaboración está basado en un estudio analítico y temático²⁷ de las tendencias principales y relevantes así como, de los encuentros entre diferentes grupos de interés –stakeholders²⁸– y expertos en educación superior.

Desde la visión de la OCDE (2008), se entienden estos escenarios como “descripciones coherentes de un cierto número de futuros posibles, que reflejan diferentes perspectivas sobre la evolución pasada, presente y futura de la educación superior”, valorando su utilidad desde ser un medio para explorar a dónde vamos y dónde deberíamos ir y por qué.

El primer escenario es el denominado “redes abiertas” su característica principal es ser un modelo basado más en la cooperación que en la competencia así como, aumentar la armonización de los sistemas.

Este escenario permite una mayor autonomía a los estudiantes en el diseño de sus propios itinerarios formativos, lo que se ve favorecido al poder realizar estudios en el extranjero o a distancia.

Esta posibilidad es consecuencia de la creación de redes internacionales, a la forma de organización modular de los estudios, la utilización del inglés como lengua franca y la utilización de las tecnologías.

²⁶ CERI - University Futures: Four scenarios for Higher Education. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/18/36/42241931.pdf> [Consultado Febrero 2010]

²⁷ 6 ejes temáticos han sido analizados: (i) los cambios demográficos; (ii) el papel de las TICs y e-learning; (iii) la globalización; (iv) las fuerzas del mercado; (v) la investigación e innovación y (vi) la economía y el mercado de trabajo.

²⁸ “Stakeholders” Término inglés utilizado por Freeman, R. , para referirse a “quienes pueden afectar o son afectados”, En el caso de las instituciones de educación superior su actividad se ve afectada o afecta a diferentes grupos de interés como los gobiernos, los empleadores, los posibles estudiantes, propietarios de instituciones y sociedad en general.

Al igual que la enseñanza la investigación se ha visto favorecida por la colaboración internacional y por la disponibilidad del conocimiento libre y abierto.

Los aspectos que propicia este tipo de escenario basado en la cooperación son, por una parte el aumento de la confianza y entendimiento entre instituciones y por otra el reconocimiento de la formación realizada en el extranjero.

Un segundo escenario “Servicio a la Comunidad nacional y local”. En este escenario, las instituciones de enseñanza superior dirigen sus misiones –enseñanza, investigación y servicio– a las necesidades de su comunidad nacional y local.

Su acción es responder a sus demandas así, sus enseñanzas se dirigen a los diferentes segmentos de la población tanto en la formación inicial como a la formación permanente relacionada con las demandas de los empleadores así como al segmento de población más mayor.

En cuanto a la investigación esta se concentra en la académica, basada en sus aportaciones humanistas y sociales a la cultura local, que en áreas estratégicas ciencias experimentales o ingeniería.

El tercer escenario que se plantea “Nueva responsabilidad pública” en este escenario su principal focalización es una nueva “gestión pública”. Las instituciones son más autónomas o privadas así su financiación sigue siendo pública aunque incorporan nuevas fuentes de financiación que proceden de otros sectores. Por otra parte esto lleva consigo una mayor rendición de cuentas a los diferentes grupos de interés – stakeholders–.

En cuanto a la investigación su prestigio pretende ser un reclamo para atraer a los mejores estudiantes, junto a la calidad de la enseñanza y la posibilidad de empleo de sus titulados. Asimismo, su financiación procede de fuentes externas o de fondos públicos, asignados previo proceso de selección de los proyectos.

Por último el escenario “La Educación Superior Inc²⁹.” Su principal característica es la liberalización de la educación superior. Un escenario competitivo y global para proporcionar servicios de enseñanza e investigación con una base comercial.

La enseñanza e investigación aparecen desconectadas ya que las instituciones se concentran en la función más productiva y según su ventaja competitiva.

Para finalizar esta revisión de diferentes propuestas de escenarios posibles para la educación superior en el siglo XXI nos vamos a detener en la propuesta de dos dinámicas que recogen (García-Guadilla³⁰, 2002; López Segrera³¹, 2007), a partir de los supuestos del impacto de la globalización y de los acuerdos de libre comercio.

Así, una primera dinámica se genera por la visión de la educación superior dirigida a obtener ganancias –la del General Agreement on Trade in Services (GATS³²) y de mercados lucrativos independientes del GATS– y una segunda que rechaza el considerar la educación superior una mercancía y no un bien público.

Los ejes que permiten explorar estos posibles escenarios son, por una parte la regulación o no del mercado y el tipo de vinculación con la globalización. En cuanto al primero la propuesta propone tres tipos de mercado: (i) continúa el mercado “indefinido actual; (ii) mercado regulado por acuerdos educativos y (iii) mercado regulado por acuerdos comerciales –como el GATS–. Para el segundo eje se establece los tipos de: (i) globalización con subordinación y (ii) globalización con interacción.

²⁹ Inc. Sufijo que indica Corporación. “*Incorporation (business)*”. Una corporación es una asociación comercial formal con unos estatutos en público registrados que lo reconocen como una persona jurídica separada que tiene sus propios privilegios.

³⁰ García-Guadilla, C. (2002). General Agreement on Trade in Services (GATS), and Higher Education in Latin America. Some ideas to contribute to the discussion. Paper prepared for the Convention of Universities Members of Columbus. Paris, July 2002. Disponible en: http://carmengg.dered.com/images/stories/documentos/gats_and_he_in_la.pdf

³¹ López, F. (2007) Escenarios mundiales y regionales de la educación superior Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 12, núm. 3, 2007, pp. 385- 400 Universidade de Sorocaba Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219114879002>

³² GATS. *The General Agreement on Trade in Services (GATS), is a legal, executive, multilateral agreement, dealing with the international commerce of services. Higher Education is a component of the educational sector, which is one of the twelve broad sectors constituting the agreement.*

De la intersección de estos diferentes tipos surge la propuesta de los siguientes posibles escenarios.

El escenario A “Globalización con subordinación y mercado actual “indefinido”.

De acuerdo a la clasificación del GATS – Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios–, se produce diferentes modos de distribución del conocimiento que implica unos tipos de enseñanza objeto de comercio internacional.

Así, el modo 1 “Distribución transnacional” tiene como característica principal la movilidad de programas de formación a través de aprendizaje a distancia, aprendizaje en línea, la franquicia comercial y la armonización de titulaciones.

Por su parte el modo 2 “Consumo en el extranjero”, en este caso la movilidad de las personas –estudiantes– es su aspecto principal, por lo que permite a los países e instituciones receptoras obtener beneficios económicos, mientras que los países exportadores de estudiantes deberán afrontar la inversión en cantidades de dinero en becas.

El modo 3 “Presencia comercial”, este modo sitúa la distribución de servicios educativos en los que la movilidad de las instituciones traspasa las fronteras, creando filiales en otros países que conviven con las locales.

Por último el modo 4 “Presencia de personas físicas”, en este caso se refiere a la prestación de servicios de enseñanza e investigación en el extranjero por parte de profesores e investigadores.

Por otra parte, esta indefinición de los mercados provoca, un aumento del aseguramiento de la calidad a través de la implementación de sistemas nacionales e internacionales de evaluación y/o acreditación.

Por tanto, la educación superior aunque considerada como un “bien de servicio” no escapa a la condición de mercancía.

El escenario B “Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos educativos”.

Partiendo de considerar la educación superior como un bien público y, por otra parte de una concepción de la educación que pretende, lograr un desarrollo social más equilibrado, con una mayor equidad y de formar ciudadanos responsables en lo local y en lo global.

En este escenario las instituciones producen conocimiento relevante a sus sociedades y participan de la globalización del conocimiento de forma interactiva.

Otro aspecto significativo de este escenario es la calidad de la pertinencia³³, de ahí que los sistemas nacionales e internacionales de calidad deben de tener en cuenta en sus procesos de evaluación y o acreditación la relevancia que los conocimientos tienen para las sociedades donde desarrollan su labor las instituciones de educación superior.

El escenario C “Globalización con subordinación y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS)” y el escenario D “Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS)”.

Ambos posibles escenarios parten de un mercado regulado por los acuerdos sobre el comercio de los servicios de educación superior. Así, la principal diferencia vendrá marcada por ajustar los posibles impactos –entrada de instituciones externas, mayores dificultades de los sistemas nacionales y coexistencia de lo interno con lo externo– de los acuerdos comerciales, igualmente en manejar las desventajas que supone o aprovechar al máximo las ventajas.

La descripción y el análisis de las diferentes propuestas de posibles o deseables escenarios para la educación superior en el siglo XXI, nos permite estudiar las

³³ Entendida como la relevancia que los conocimientos tienen para las sociedades donde están insertas las instituciones

propuestas y tendencias de los organismos transnacionales respecto al futuro de la educación superior.

2.3. Nuevos escenarios para la Educación Superior desde la perspectiva de los Organismos Transnacionales

En este apartado vamos analizar los diferentes posicionamientos y tendencias que lideran diferentes organismos transnacionales, de la visión y los desafíos que debe afrontar la educación superior en el siglo XXI.

Para su análisis utilizamos las diferentes declaraciones y documentos publicados por dichos organismos en los últimos quince años (1995-2010).

El análisis de dichas declaraciones se realiza a partir de relacionar las diferentes propuestas con los factores clave que determinan los diferentes escenarios vistos con anterioridad, asimismo presentar factores específicos propuestos por cada uno de los organismos.

Dicho análisis pretende ubicar los escenarios posibles o deseables que proponen los organismos transnacionales para el futuro de la educación superior y que marcarán tendencia en las propuestas de cambios en la configuración de los sistemas de educación superior a nivel mundial.

Por una parte analizamos las propuestas de la UNESCO y por otra la de los organismos internacionales del sector financiero y económico como el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

La visión de la UNESCO.

Las propuestas de la UNESCO para la adaptación de la Educación Superior a las necesidades del mundo actual se han ido recogiendo en las diferentes conferencias realizadas para tal fin. En ellas se examina la situación que desempeña la educación

superior en el mundo actual, así como los desafíos que deberá afrontar ante las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento.

A continuación analizaremos los documentos elaborados en dichas conferencias. En primer lugar la celebrada en 1995 bajo el título de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior en segundo lugar la de 1998 la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.

El documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, publicado en 1995, reconoce que la educación superior se encuentra en un estado de crisis en casi todos los países del mundo, aunque considera la progresiva conciencia del papel de esta para el desarrollo económico y social.

Dos aspectos son considerados como causas de dicha crisis, por un lado la disminución de la financiación por parte de los estados y por otra la brecha cada vez mayor entre los países en desarrollo y los industrializados.

Ante esta situación el documento señala la necesidad de repensar la misión de la educación superior, identificar nuevos enfoques y establecer nuevas prioridades con el objetivo de convertir a la educación superior como un instrumento de alto valor para el desarrollo humano sostenible.

Para conseguir dicho objetivo se propone revisar las tendencias de la educación superior, a continuación cuales deben ser los desafíos que debe afrontar y por último que respuestas debe dar en un mundo que se transforma.

Las tendencias que se recogen en el documento se agrupan en torno a cuatro aspectos: La expansión cuantitativa, la diversificación de estructuras y formas, las restricciones de la financiación y los recursos y una creciente internacionalización.

La primera tendencia señala a varios factores que la predisponen así, el crecimiento demográfico, el aumento de la demanda a ingresar en la educación superior,

el crecimiento económico en muchos países y el pensamiento de que existe correlación entre el desarrollo con las inversiones en educación superior.

A continuación se señala la diversificación de las estructuras institucionales, programas y modalidades de enseñanza como otra tendencia que está provocando cambios internos y externos.

En relación a estos últimos cabe señalar el aumento de la demanda social, los recortes en el gasto público y los cambios en el mercado laboral y en lo que respecta a los internos el progreso de la ciencia, los cambios en los planteamientos de la enseñanza y la investigación y en las nuevas técnicas de información y comunicación por tanto, estos cambios que afectan a la diversificación deben tener en cuenta la calidad de las instituciones y sus programas, la oportunidad al acceso de las mismas y asegurar la misión y función de la educación superior sin perder la libertad académica y la autonomía de las instituciones.

Las restricciones de la financiación y los recursos, se señala como otra tendencia en la que el aumento de los estudiantes no ha ido acompañada de un aumento en los recursos de financiación de la educación superior de ahí que las posibles soluciones que se plantean son la búsqueda de nuevas fuentes de financiación, modificando la distribución de responsabilidades de los costos y propiciar actividades generadoras de ingresos.

La última tendencia es la creciente internacionalización de la educación superior esto es, el avance en la difusión del conocimiento –por el aumento del esfuerzo de la comunidad académica internacional–, una mayor movilidad por parte de estudiantes – aunque en muchos casos es un privilegio por la falta de recursos económicos–, docentes e investigadores sin embargo, señala el riesgo que esta movilidad puede provocar en relación a la migración de talentos cualificados.

La UNESCO aconseja que las respuestas de la educación superior a las tendencias anteriormente expuestas deben estar guiadas por tres principios clave: la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

La pertinencia³⁴ en ese sentido, debe comprender cuestiones como: acceso y una mayor oportunidad a lo largo de la vida, vínculos con el mundo del trabajo, búsqueda de soluciones a problemas de la humanidad y con especial énfasis la variedad de servicios docentes que presta a la sociedad.

Por su parte la calidad debe ser un elemento clave del requerimiento de una educación superior más pertinente por lo que, la mejora no sólo de los centros sino de todo el sistema y la participación de todos los agentes implicados –estudiantes y personal– se consideran aspectos importantes de su puesta en práctica.

Sin embargo, las dificultades a superar son, por una parte como mantenerla en un sistema masificado respetando el principio de la equidad social y, por otra utilizarla como control externo bajo criterios financieros e indicadores cuantitativos.

Por último la internacionalización que subraya la creciente movilidad –de estudiantes, docentes e investigadores– no exenta de errores en su orientación de ahí que, influirá en el aumento en los intercambios entre instituciones, en el entendimiento entre las culturas y también en una mayor difusión del conocimiento.

Así, la cooperación internacional se considera como una condición *sine qua non* de la calidad y la eficacia del funcionamiento de las instituciones.

En suma tres elementos pertinencia, calidad y cooperación internacional que constituyen las líneas de actuación desde la perspectiva de la UNESCO, estas serán retomadas y ampliadas en la Conferencia de París.

³⁴ La UNESCO utiliza el concepto de pertinencia como el papel desempeñado por la educación superior en la sociedad, sus funciones y los servicios que le aporta así como lo que la sociedad espera de la educación superior.

En 1998 se celebró en París la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior bajo el título “La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”.

El documento elaborado en dicha conferencia reemprende de forma más amplia algunas de las consideraciones y principios del anterior documento de 1995, asimismo se han tratado nuevos aspectos como es el caso de los métodos educativos innovadores, la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades y la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva de la educación superior.

Sin embargo, el punto de partida para reflexionar sobre la educación superior es definir la misión de contribuir al desarrollo sostenible y la mejora del conjunto de la sociedad.

Esta idea constituye la base de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación y servicio, por lo que requiere una gestión y evaluación de la calidad en un contexto de cooperación internacional.

En primer lugar se establece que la formación debe proporcionar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables, asimismo se insiste en que los programas formativos deberán adaptarse a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Por otra parte, se recomienda en relación a las instituciones, el profesorado y los estudiantes que sus actividades estén sometidas a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual, que la autonomía de que disponen vaya acompañada de la rendición de cuentas a la sociedad y de su importante aportación al tratamiento de problemas que afectan a la sociedad.

A continuación la reflexión se dirige a la nueva visión de la educación superior. Su propuesta agrupa una serie de necesidades que demanda la sociedad como : (i) la equidad en el acceso a la educación superior sin distinción de edad y sin ninguna

discriminación insistiendo en particular en la mejora del acceso de las mujeres; (ii) el avance del conocimiento no es posible si las instituciones de educación superior no refuerzan la investigación e innovación estableciendo una proporción entre investigación fundamental y la aplicada y además cuentan con unos medios de financiación necesarios ya sean de fuentes públicas o privadas; (iii) la pertinencia debe evaluarse en relación a lo que hacen las instituciones y lo que la sociedad espera de ellas y (iv) reforzar la cooperación con el mundo del trabajo para que las instituciones tengan en cuenta las tendencias que se dan el mundo laboral y en otros sectores como son los ámbitos científico, tecnológico y económico.

Estas necesidades que demanda la sociedad van acompañadas por nuevos planteamientos en el ámbito de la formación como son: un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante, nuevos métodos pedagógicos y una nueva reestructuración de los planes de estudio.

Por consiguiente, cómo operativizar estas necesidades de la educación superior.

Por una parte retoma el aspecto de la calidad –entiende esta como una idea pluridimensional que engloba desde la enseñanza, la investigación, los recursos humanos y los recursos materiales de la institución–. Además, la autoevaluación y la evaluación externa deben ser los procedimientos para su mejora e insiste en que el personal y los estudiantes deben formar parte del proceso de evaluación.

Por otra parte incide en la dimensión internacional de la educación superior respecto al intercambio de conocimientos y a la movilidad del personal docente, investigador y estudiantes.

Por último sugiere que las estrategias en política de gestión, tenderán a la búsqueda de la cooperación internacional asimismo, el financiamiento deberá movilizar

los sectores público y privado. Además, de dar respuesta a las necesidades de la sociedad a la que rendirá cuentas.

En resumen la visión de la UNESCO para la educación superior en siglo XXI debe llevar a las instituciones a responder a las necesidades de la sociedad por ello, la operatividad de la pertinencia, la calidad y la cooperación internacional se consideran elementos clave, junto con cambios en la política de gestión y el financiamiento de las mismas.

Además, define con sus propuestas un marco conceptual y una línea de acción orientada hacia la renovación y reforma de la educación superior.

Después de una década de la CMES de 1998, tiene lugar la última CMES celebrada en París 2009³⁵ bajo el título “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”.

El análisis de las propuestas de esta última conferencia nos permitirá por una parte, estudiar las tendencias de los diferentes elementos claves para la próxima década y por otra, el posible o deseable escenario que desde la visión de la UNESCO se situará la educación superior.

En cuanto al acceso a la educación superior se reconoce su aumento en la última década sin embargo, se considera que los esfuerzos se dirigirán a lograr que los estudiantes obtengan buenos resultados. Por otra parte, la ampliación del acceso planteará una función esencial, la garantía de la calidad por lo que, exigirá la implantación de sistemas para garantizar la calidad, de modelos de evaluación y el fomento de una cultura de la calidad en las instituciones.

³⁵ 2009 World Conference on Higher Education: the New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development; communiqué http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=183277&set=4D048E07_2_297&gp=1&lin=1&ll=1

Las misiones de la educación superior –enseñanza, investigación y servicio a la comunidad– en un contexto de autonomía y libertad académica, deberían centrarse en cuanto a la enseñanza no sólo en las competencias para el mundo de hoy y de mañana, sino además en la formación de ciudadanos comprometidos. Por su parte, la investigación debería mantener el equilibrio entre la básica y aplicada al servicio de la sociedad.

Las instituciones deberán afrontar cambios así, las redes de excelencia investigadora, las innovaciones en materia de enseñanza y nuevas estrategias al servicio de la sociedad, exigen una diferenciación de funciones dentro de los sistemas e instituciones de educación superior.

Estos cambios también afectarán a la financiación, en particular a la búsqueda de nuevas formas de armonizar el sector público y el privado para disponer de más financiación para la investigación y el desarrollo.

La internacionalización deberá reflejar por una parte, la cooperación internacional en el desarrollo de redes de instituciones, en iniciativas de investigación conjunta y en el intercambio de estudiantes y de personal docente e investigador.

Por otra parte, la cooperación regional en el reconocimiento de títulos, la garantía de calidad, la gobernanza y la investigación e innovación.

En resumen las propuestas que viene planteando la CMES en el marco de la UNESCO establecen una alternativa sobre la educación superior. Por lo que, el escenario que se desprende de sus aportaciones se caracteriza por: (i) un acceso abierto a la formación en las diferentes etapas de la vida; (ii) una financiación en el que los recursos públicos no serán la única fuente, incorporando nuevas fuentes como la financiación privada; (iii) la cooperación en sus dimensiones internacional y regional en

materia de enseñanza e investigación y (iv) la garantía de la calidad, la equidad y la pertinencia como elementos clave de la educación superior.

La visión de los organismos internacionales del sector financiero y económico como el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC)

Las propuestas de los organismos internacionales del sector financiero para el deseable escenario de la educación superior para el sigloXXI, se han venido recogiendo en diferentes documentos elaborados para tal fin.

En primer lugar analizamos los documentos elaborados por el Banco Mundial (BM). Así, en 1995 y bajo el título “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, analiza las principales dimensiones de la crisis que experimenta la enseñanza superior en los países en desarrollo y evalúa las perspectivas de éxito de las reformas a realizar. Además, se plantean cuatro orientaciones clave si se quiere alcanzar una mayor eficiencia, calidad y equidad. Estas son: (i) promover una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas; (ii) otorgar incentivo para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; (iii) redefinir la función del gobierno en el desarrollo de la enseñanza superior y (iv) incorporar políticas para dar prioridad al objetivo de aumentar la equidad y la calidad.

A continuación analizamos las aportaciones del informe *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (2000) en él se destaca el papel que debe cumplir la educación superior en materia de apoyo y estímulo al proceso de desarrollo económico y social.

Este papel que se le atribuye desde la visión del BM va acompañado de dificultades o carencias, que se sintetizan en:

- (i) la falta de visión que aporta a la sociedad, lo que lleva consigo entre otros aspectos, una baja importancia social y económica, una indefinición de la aportación a la sociedad a diferencia de la educación primaria y secundaria, la dificultad para medir los beneficios sociales y la inversión realizada y la falta de autonomía que se les otorga para la mejora como sistema.
- (ii) La falta de compromiso político y financiero al pensar que solo se favorece a los estudiantes con recursos económicos olvidando los beneficios que aporta a la sociedad en general, al aumentar el número de estudiantes que acceden a la educación superior.
- (iii) La desventaja inicial que tienen los países que cuentan con un bajo nivel académico para la generación de conocimiento y
- (iv) Las dificultades que trae consigo la globalización.

Las recomendaciones para superar estas carencias, se agrupan en dos aspectos, por una parte en aumentar los recursos y por otra en un uso más eficaz.

Respecto a la primera de ellas, los expertos sugieren que con el aumento de los recursos se debe lograr: mejorar las infraestructuras de las instituciones de educación superior; el diseño y puesta en práctica de nuevos programas formativos incluyendo la educación humanista; ofrecer una buena perspectiva laboral a los académicos; incrementar las posibilidades de acceso a los estudiantes en desventaja económica y social, y proporcionar en cantidad y calidad formación científica en sus dos facetas, básica y aplicada.

Por su parte la segunda permite que las actuaciones a realizar deben proceder de diferentes sectores así señalan que desde las instituciones de educación superior se debe

asumir el liderazgo de los siguientes aspectos: aumentar el control interno, mejorar la calidad de los programas formativos y formar y motivar al profesorado.

Una nueva aportación al posicionamiento del BM respecto a la educación superior es el que recoge informe *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria*³⁶ 2003, aunque en este informe se amplían aspectos tratados en el informe de 1994 se hace especial hincapié en las nuevas tendencias así como en los buenos resultados obtenidos hasta el momento.

Las nuevas tendencias no afectan solo al funcionamiento del sistema de educación superior sino también a su finalidad. Así los efectos de la globalización, la generación de conocimiento como impulsor del crecimiento económico y los cambios producidos por el acceso a la información y comunicación, se presentan como dimensiones de cambio.

Estas dimensiones implican al mismo tiempo oportunidades, amenazas y dificultades al sistema de educación superior. En cuanto a las oportunidades se subrayan las de: Crear la capacidad intelectual a partir de la cual dependa la producción y utilización del conocimiento; el promover las prácticas del aprendizaje a lo largo de la vida; aprovechar la diversificación de instituciones de educación superior para provocar cambios en las instituciones tradicionales y utilizar el potencial de la tecnologías de la información y comunicación. Por otra parte las amenazas se centran en el peligro de aumentar la brecha digital entre los países industrializados y los países en desarrollo, de igual manera las dificultades que se señalan surgen de los retos que se viene enfrentando la educación superior como son: aumentar la cantidad de estudiantes que acceden a la educación superior con una financiación sostenible, reducir las diferencias de acceso y

³⁶ Este informe adopta la definición de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) según la cual la educación terciaria es un nivel o una etapa de estudios posterior a l

resultados, solventar los problemas de calidad y pertinencia y adecuar las estructuras de gobierno y la gestión de las instituciones de educación superior.

Para concluir y a modo de ideas clave que según el Banco Mundial deben guiar las acciones de los sistemas de educación superior se afirma que:

- (i) el desarrollo y aplicación del conocimiento es el principal elemento del progreso social y económico,
- (ii) la participación de la educación superior en el diseño, desarrollo y aplicación del conocimiento de manera eficaz es clave para construir tanto capacidades técnicas como profesionales,
- (iii) los países que no cuenten con una educación superior preparada para crear y utilizar el conocimiento corren el riesgo de marginarse en una economía competitiva,
- (iv) los Estados tienen la responsabilidad de establecer marcos de actuación para que la educación superior pueda responder a una economía del conocimiento global y competitivo y
- (v) el BM puede ayudar a movilizar los recursos necesarios para que los sistemas de educación superior puedan aumentar la eficacia y la capacidad de respuesta a las demandas de una economía del conocimiento.

Por su parte la Organización Mundial para el Comercio (OMC) y en particular el Acuerdo General para el Comercio de Servicios (AGCS/GATS), que se refiere al comercio internacional de servicios, aporta otra visión que afecta a la educación superior desde la óptica de los acuerdos de libre comercio.

El AGCS es uno de los acuerdos realizado por la OMC que entró en vigencia en 1995 en él se recogen las formas de distribución y comercialización de los servicios,

como son los modos de: (i) movilidad de programas, (ii) movilidad de estudiantes, (iii) movilidad de instituciones y (iv) movilidad de docentes e investigadores.

Estos modos de regular la comercialización del sector educativo –en particular la educación superior–, propician como plantea García-Guadilla, C. (2002) nuevos escenarios los cuales estarán condicionados por el tipo de vinculación que los países tengan con el mercado. Así, los compromisos suscritos en relación al sector a comercializar y su modo de distribución³⁷ de ahí que la educación superior se vea transformada en una mercancía, en un servicio que puede ser vendido y comprado a cualquier proveedor internacional.

Sin embargo la inclusión de la educación superior en las negociaciones de la OMC ha dado lugar a manifestaciones contrarias a dicha inclusión, en el ámbito académico cuatro organizaciones de referencia de Canadá, Europa y Estados Unidos. La *Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC), la *American Council on Education* (ACE), la *European University Association* (EUA) y el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) resaltaron el rechazo a la inclusión de la educación en las negociaciones del AGCS, debido al hecho que la educación no es una mercancía y al carácter público de la misma. A este pronunciamiento podemos agregar otros de organizaciones de estudiantes y profesores que expresan su desacuerdo en las propuestas derivadas de la inserción de la educación superior en los AGCS.

En suma una visión generada a partir de los AGCS que va acompañada por un halo de desconfianza por parte del mundo educativo no solo por entender la educación como mercancía sino por su exclusión en la toma de decisiones.

³⁷ En relación al sector: público o privado y en cuanto al modo de distribución del servicio: programas, estudiantes, instituciones y docentes e investigadores

2.4. Nuevo Escenario de la Educación Superior en la Unión Europea

Este apartado analizamos los escenarios de la educación superior para el siglo XXI desde la visión de la Unión Europea asimismo, el proceso de construcción del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para su análisis utilizamos diferentes informes, declaraciones y documentos publicados –en los últimos quince años– por los diferentes colectivos³⁸ que han participado como miembros de pleno derecho o con carácter consultivo.

El análisis lo realizamos desde la perspectiva temporal de la primera década del siglo XXI y por otra los factores o elementos clave que han guiado la construcción de este nuevo escenario Europeo para la Educación Superior.

Por último este análisis nos ha llevado a relacionar las propuestas de este nuevo escenario Europeo con los escenarios³⁹ estudiados con anterioridad como deseables o posibles para la educación superior del siglo XXI.

Un primer referente documental es la publicación de una serie de informes que a finales de los noventa tiene su difusión en Europa. En concreto los conocidos como informes: (i) Dearing en el Reino Unido, (ii) Attali en Francia y (iii) Bricall en nuestro país.

Todos ellos profundizan de forma analítica en los problemas que plantea –a la sociedad en general y en particular a la educación superior–, los cambios que tienen

³⁸ Los Ministros responsables de Educación, la Comisión Europea como miembro de pleno derecho, al Consejo de Europa y a la UNESCO_CEPES junto a organizaciones como miembros consultivos centros de educación superior –representados por la Asociación Europea de Universidades (EUA) y EURASHE–, los académicos –representados por la Internacional de la Educación (IE)–, los estudiantes –representados por la Unión Europea de Estudiantes (ESU)– y otras organizaciones con la Asociación Europa para la Garantía de la Calidad (ENQA) y Gestión Europea-Business Europe representante de las organizaciones patronales.

³⁹ Las propuestas estudiadas y utilizadas como referentes: (i) Vincent-Lancrin, S. (2004) en el marco de la OCDE; (ii) la OCDE (2008) y (iii) García-Guadilla, C. (2002)

lugar en los sistemas socioeconómicos europeos en la última década del siglo XX y que se predice su incremento en los inicios del siglo XXI.

Por otra parte, en todos ellos se llega a la conclusión de la necesidad de un cambio, no sólo en las estructuras de las titulaciones sino también en el modo de gestionar el conocimiento.

El informe “Dearing” (1997).

El Comité Nacional de Evaluación de la Educación Superior del Reino Unido a instancias de los Secretarios de Educación, encarga a Ron Dearing experto en la reconversión de servicios públicos, un estudio sobre el contexto de la educación superior en el Reino Unido con el propósito de evaluarla y con la intención de establecer unas normas, a través de las recomendaciones pertinentes, en relación con las finalidades, la dimensión, las particularidades, la estructura y la financiación del sistema de educación superior para las dos próximas décadas.

El documento toma como punto de partida cual debería ser la visión de la educación superior en el Reino Unido para conseguirla, plantea una serie de aspectos clave: crear un estilo de sociedad acorde con la idea de la formación continua y el aprendizaje de postgrado, el logro de las mejores posiciones a nivel mundial, tanto en el ámbito educativo como el de la investigación, implicar a todas las instituciones y a su personal, exigir uno o varios acuerdos en el mundo de la educación superior y el entorno de empresa, comercio e industria, reforzar la educación superior gracias a los planes de calidad para contribuir al desarrollo de una sociedad de aprendizaje e investigación y dar respuesta a la demanda de estudiantes de todas las edades y con todos los tipos de dedicación.

Estos aspectos clave según Dearing (1997) son consecuencia del análisis de los factores que van a tener mayor influencia en el desarrollo futuro de la educación

superior: así, lo político, lo económico, la tecnología y los cambios sociales tendrán gran influencia en su evolución; también, el cambio en las políticas económicas que se dirigen hacia una mayor integración en un mercado competitivo y global; asimismo, los sistemas educativos han de estar preparados para dar respuesta a los aumentos significativos en la demanda de estudiantes; por otra parte, las nuevas tecnologías están cambiando los modos de gestionar la información lo que va a permitir a las instituciones participar en un espacio de competencia global; además, en un mundo cada vez más complejo y cambiante es necesario que la educación superior este protegida y apoyada por la sociedad al ser depositaria y transmisora de cultura y de valores.

Para conseguir estos retos, la educación superior del futuro en el Reino Unido deberá: (i) impulsar y proporcionar la necesaria capacitación a todos los estudiantes; (ii) mantener la calidad de las titulaciones, asegurando que las cualificaciones se adecuan a las necesidades de los estudiantes y mantienen un nivel alto según parámetros mundiales; (iii) perseverar unos niveles de enseñanza y aprendizaje efectivos, además de llevar a cabo una investigación equiparable a las más avanzadas del mundo y sea transferible a nivel nacional; (iv) asegurar que el apoyo a las comunidades regionales y locales, les permite alcanzar un nivel comparable con el de otras naciones de su entorno; (v) impulsar una corriente de pensamiento que cuestione las ideas existentes y buscar alternativas; (vi) contribuir a la conciencia de una sociedad democrática, respetando de los derechos individuales y colectivos y (vii) gestionar de forma transparente y responsable ante los estudiantes y la sociedad, buscando la mejora continua.

Informe “Attali” (1997)

Jaques Attali consejero de Estado y un grupo de intelectuales –del sector académico y empresarial–, se les encomienda por parte del ministro de educación nacional, identificar las posibles soluciones a las principales deficiencias de la

educación superior francesa, en lo que respecta a la enseñanza, investigación y movilidad de los estudiantes.

El resultado de esta consulta, configura un documento que presenta un diagnóstico de la educación superior en Francia, asimismo destaca los desafíos que deberá dar respuesta en los campos de la ciencia y tecnología, en las relaciones de la enseñanza superior y el Estado, la enseñanza superior y las empresas y el modelo de aprendizaje de los conocimientos, estas cuatro “revoluciones” provocaran cambios en: las disciplinas enseñadas y en los modelos de aprendizaje, las profesiones y en el mundo productivo, la relación educación superior/Estado y educación superior/empresa.

Por otra parte, se enuncian cuales deberían ser los aspectos clave que formarán la misión y visión de la educación superior: (i) permitir a cada estudiante alcanzar su nivel de excelencia; (ii) hacer progresar el saber colectivo a través de la investigación con fines pedagógicos; (iii) adaptar las nuevas profesiones a las necesidades empresariales sin olvidar la base esencial de toda formación intelectual que son las “humanidades” para cualquier ejercicio profesional posterior; (iv) mantener la formación permanente a lo largo de vida profesional, para alcanzar un nivel superior; (v) hacer progresar la justicia social, ayudando financiera y culturalmente a los estudiantes que provienen de medios desfavorecidos a acceder, con los mismos derechos y ventajas a los estudios superiores; (vi) aumentar la apertura al mundo para permanecer siendo una potencia mundial requiere de la movilidad reciproca de los estudiantes, docentes e investigadores y (vii) toda reforma de la educación superior francesa deberá estar planteada en su dimensión internacional, y en particular europea.

Para terminar, propone tres principios de organización general para ayudar a que el sistema de educación superior en Francia pueda cumplir las misiones planteadas. Un sistema coherente de instituciones de educación superior: Universidades y Escuelas

superiores, un sistema descentralizado y contractualizado y una evaluación eficaz y transparente.

Para finalizar este recorrido de informes de diferentes grupos de expertos, abordamos el llamado “Informe Bricall” (2000) también conocido como “Informe Universidad 2000”.

Josep M. Bricall junto a un grupo de trabajo se encarga por petición de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), de elaborar un diagnóstico general, además de la propuesta de un conjunto de recomendaciones para mejorar la educación superior en España.

Se trata de un informe extenso, en el que se recogen diferentes aspectos –misión, agente social, generación y difusión del conocimiento, financiación, personal, calidad y acreditación, gobierno y administración y redes tecnológicas y universitarias–, que configuran los escenarios que debe afrontar la educación superior en España para adecuarse a las demandas de los cambios de finales del siglo XX.

Con respecto a las misiones que viene desempeñando la educación superior –enseñanza, investigación y servicio a la sociedad–, subraya la importancia de las funciones sociales propias de “la universidad como agente social”, sus propuestas se dirigen a materializar el necesario vínculo con la sociedad a través del intercambio, en busca de un mejor conocimiento mutuo, no obstante, se insta a preservar la autonomía universitaria sin disminuir la responsabilidad de las instituciones.

En segundo lugar abordamos la difusión del conocimiento “formar para aprender” dos aspectos integran esta idea como son: la consolidación de un sector no universitario y la creciente percepción social de la formación a lo largo de la vida laboral.

Por otra parte se aboga por un nuevo esquema de relaciones entre las administraciones y las instituciones académicas basado en mecanismos de acreditación a posteriori y en principios de mutua transparencia. Además, plantea la estructura de las enseñanzas diferenciando los estudios es los que el factor disciplinar es el eje de la formación de los estudios profesionales en los que el énfasis se pone en las competencias adquiridas.

En tercer lugar analizamos el apartado relacionado con “la generación y aplicación del conocimiento” en el, se presentan siete líneas básicas de actuación para la investigación como son: (i) aumento del gasto en ciencia y tecnología, hasta alcanzar el promedio de la Unión Europea; (ii) potenciación y mejora de las relaciones entre universidad-empresa; (iii) fomento de la investigación básica; (iv) potenciación de la política de transferencia tecnológica; (v) apoyo de nuevas iniciativas empresariales asociadas a las nuevas tecnologías; (vi) mayor difusión en investigación, desarrollo y de innovación y (vii) formación de nuevos investigadores.

En suma las actuaciones en el ámbito de la investigación relacionan por una parte, la investigación básica y la formación necesaria para su realización y por otra, aumentar las relaciones con las empresas desde un doble vertiente: la económica y la de transferencia del conocimiento. Asimismo, una mayor difusión de la investigación + desarrollo e innovación.

En el informe se abordan diferentes aspectos respecto al ámbito de la calidad y acreditación. Así, la cultura de la calidad, la preocupación de la calidad en la universidad, las experiencias previas y un sistema de evaluación y acreditación son elementos clave,

En cuanto a la cultura de la calidad se parte de la idea de que ésta existe y de la necesidad de su evaluación por lo que, las cuestiones se centran en: los medios, la clase –evaluación interna o externa– y los beneficios que se producirán. Además concluye “Alcanzado el límite previsible de su crecimiento cuantitativo, el reto actual de la Universidad parece radicar en un esfuerzo de la calidad...”. Afirmando que es uno de los cambios más significativos en primer decenio del siglo XXI.

Un segundo elemento que es objeto de análisis es “la preocupación por la calidad en la universidad”. Ésta “preocupación” es vista desde los cambios producidos en sus: conceptos –qué calidad–, finalidades –para qué los sistemas de calidad–, y métodos –cómo evaluarla–.

Respecto a las acepciones de la calidad se recogen siete posibilidades de la misma. Así, puede ser entendida: (i) como conformidad con unos estándares; (ii) como adecuación a un objetivo; (iii) como aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios y clientes; (iv) como capacidad de transformación y cambio; (v) como un concepto multidimensional y complejo; (vi) relacionada con eficiencia y coste y (vii) confundida con excelencia y distinción.

Por otra parte, subraya que las funciones que deben desempeñar los sistemas de calidad: (i) Proporcionar mecanismos para la acreditación de instituciones o titulaciones –asegurar unos estándares de calidad–; (ii) la mejora de la docencia, investigación y gestión; (iii) rendir cuentas a la administración y a la sociedad; (iv) proporcionar información pública y transparente y (v) actuar como un mecanismo de toma de decisión para una financiación distintiva de las instituciones.

Por último, en cuanto a los mecanismos de evaluación de la misma, presenta tres opciones: un modelo de autorregulación, un modelo de control externo o un modelo mixto combinando una primera autoevaluación interna con la evaluación externa.

En suma tres elementos clave –concepto, finalidad y métodos de evaluación de la calidad–, que serán abordados con profundidad en el siguiente capítulo al ser eje del presente trabajo.

El resto del documento, que no nos detendremos en describir, aborda otros aspectos sustantivos para la educación superior como son: la financiación, gobierno y administración, personal de la institución y redes tecnológicas y universitarias.

Para concluir, podemos afirmar que el informe trata de adecuar las instituciones de educación superior a las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI. Así, reformular sus misiones, la gestión del conocimiento, la gobernanza y la diversificación de las fuentes de financiación suponen cambios sustanciales de las mismas. Igualmente, la implementación de mecanismos de calidad y acreditación para la rendición de cuentas y asegurar la mejora.

Proceso de construcción del *European Higher Education Area* (EHEA).

La Unión Europea ha diseñado en su camino de construcción diferentes espacios comunes para sus países miembros, vinculados a ámbitos como el social, cultural, jurídico y educativo, siendo en este donde se sitúa EHEA –en su traducción como el Área Europea de Educación Superior (AEES) o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que utilizamos en este trabajo–.

Las Declaraciones de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) en las que participan los Ministros de educación, marcan el inicio del proceso de construcción de dicho espacio de educación superior.

¿Por qué un espacio común de educación superior?, ¿para qué armonizar las titulaciones de los diferentes países de la Unión Europea?, ¿quién ha participado en este proceso?, ¿cómo ha sido este proceso?, ¿qué cambios ha producido este proceso en su fase de desarrollo y ampliación (1999-2009)?, estas y otras preguntas que podemos

hacernos, nos ayudaran a analizar los diferentes documentos que han sido elaborados por diferentes agentes externos e internos de las instituciones de educación superior o como se denomina en recientes escritos a los “stakeholders”,⁴⁰ en ese sentido, es la opinión de Palacios (2009:5) cuando afirma que “hay muchos interesados en lo que ocurre dentro de nuestras instituciones de educación superior”, haciendo referencia al sector público, las empresas y la sociedad en general.

Después de una década de la Magna Charta Universitatum (1988), que recoge una serie de principios⁴¹ que han de guiar el funcionamiento de las universidades en Europa. En 1998, en la llama Declaración de la Sorbona, los Ministros de educación en concreto de los países de Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido, expresan el propósito de la armonización en el diseño del sistema europeo de educación superior.

Para concretar el camino plantean una serie de reflexiones e indicaciones de hacia dónde y cómo concretar el mismo.

Las perspectivas de que la educación superior deberá pensar en una Europa del conocimiento, en consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas, en la movilidad de los estudiantes con el propósito de divulgar y compartir el conocimiento, en un área europea abierta que respete la diversidad y en un reconocimiento internacional y el atractivo potencial del sistema europeo de educación superior. Son motivo para concretar una serie de acciones.

Así, el desarrollo de un marco de enseñanza-aprendizaje que favorezca la movilidad y la cooperación se concreta en una nueva estructura de los sistemas

⁴⁰ Antonio Pulido (2009:5) “a todos aquellos que están implicados, de una u otra forma, en los asuntos universitarios”

⁴¹ Principios:(i) la universidad es una institución autónoma, crítica, productora y transmisora de cultura, abierta, con independencia moral y científica ante todo poder político y económico; (ii) la actividad docente e investigadora entendida como un todo indisoluble; (iii) la libertad de investigación, de enseñanza y de formación deben garantizarse y (iv) la universidad consignataria del humanismo europeo, debe ignorar toda frontera geográfica o política y buscar el conocimiento recíproco y la interacción entre culturas, aceptando la diferencia y las aportaciones de los otros a lo propio.

educativos superiores y la implementación de una serie de herramientas que facilitan este nuevo marco como son: (i) el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)⁴² ; (ii) el suplemento al título y (iii) los marcos europeo y nacionales de cualificaciones.

Un año después, en la ciudad de Bolonia los Ministros de educación, en este caso de 29 Estados europeos, suscriben la denominada Declaración de Bolonia que con el nombre de “Proceso de Bolonia” se ha convertido en un descriptor para hacer referencia a la construcción del espacio europeo de educación superior (EEES) asimismo, es producto de una serie de conferencias celebradas en distintas ciudades europeas que, con una periodicidad de dos años se convocan las conferencias Ministeriales que entre el 1999-09 tienen lugar en las siguientes ciudades: Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009).

El proceso también incluye a la Comisión Europea como miembro de pleno derecho, al Consejo de Europa y a la UNESCO-CEPES⁴³ como miembros consultivos asimismo, una serie de organizaciones⁴⁴ interesadas también como miembros consultivos.

En la Declaración de Bolonia se retoman los acuerdos de la Sorbona y se incorporan nuevos aspectos, considerándose el acta fundacional del EEES.

A modo de resumen las intenciones que se recogen en dicha declaración son: (i) adoptar un sistema de títulos fácilmente legibles y comparables; (ii) implementar un

⁴² Acrónimo de *European Credit Transfer System*, o sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos.

⁴³ *The UNESCO European Centre for Higher Education/Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES) promotes co-operation and provides technical support in the field of higher education among UNESCO's Member States in Central, Eastern and South-East Europe.*

⁴⁴ Centros de educación superior –representados por la Asociación Europea de Universidades (EUA) y Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior European (EURASHE)–, los académicos –representados por la Internacional de la Educación (IE)–, los estudiantes –representados por la Unión Europea de Estudiantes (ESU)– y otras organizaciones como la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad (ENQA) y Gestión Europea-Business Europe representante de las organizaciones patronales.

sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales; (iii) establecer un sistema de créditos; (iv) favorecer la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; (v) promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad y (vi) fomentar la dimensión europea en la educación superior.

Antes de continuar el recorrido de la evolución del proceso de construcción del EEES hacemos mención, al acuerdo que tiene lugar en el marco del Consejo Europeo de Lisboa⁴⁵ (2000) , por el cual se establece como un nuevo objetivo estratégico de la Unión Europea para la próxima década la de *“...convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”*, este proceso junto con el que estamos analizando son considerados la base de las reformas que debe afrontar la Unión en la primera década del nuevo milenio así, opina Wit, Hans De⁴⁶ (2006:223) cuando considera que dichas reformas llevan *“...a una mayor transparencia y a la eliminación de obstáculos de movilidad interna laboral y estudiantil, sino que además tiene que hacer que la educación y la investigación sean más competitivas en el contexto de la economía del conocimiento global”*

La evolución de las líneas de acción –recogidas en la Declaración de Bolonia (1999) y las que surgen posteriormente–, las abordamos desde una visión de sus antecedentes, evolución de las diferentes declaraciones y las perspectivas más allá del 2010, con la intención de ubicar el escenario configurado en la educación superior en la primera década del siglo XXI.

⁴⁵ Véase Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. En [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm] consultado el 3 de Agosto de 2009

⁴⁶ Véase Wit Hans De (2006) El proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa y el Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación. en: La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades. Barcelona: Mundiprensa

La primera línea de acción que analizamos es “Adoptar un sistema de títulos comprensibles y comparables”, cuya finalidad es promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de educación superior europeo.

En esta línea como afirma García Manjón (2009:141) se

“asume el papel de un nuevo modelo educativo ‘para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo’, así como la consideración del diploma universitario después del primer ciclo de estudios en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación”.

Los antecedentes los podemos situar en la “Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones⁴⁷ relativas a la Educación Superior en la Región Europea”, desarrollada en Lisboa (1997),

Su evolución e implantación a lo largo de las declaraciones se aborda en primer lugar en Praga 2001, en la que plantean por una parte, la ventaja que supone la existencia de legislación nacional y de las herramientas europeas para facilitar el reconocimiento profesional y académico que deben proporcionar a los ciudadanos europeos, el usar las cualificaciones, competencias y habilidades en el área de

⁴⁷ Las cualificaciones como aspecto clave del reconocimiento se sustenta en los siguientes principios fundamentales: (i) los titulares de cualificaciones podrán obtener una evaluación de dichas cualificaciones; (ii) nadie será objeto de ninguna discriminación, a fin de garantizar este derecho, la evaluación de reconocimiento tendrá en cuenta exclusivamente los conocimientos y las aptitudes adquiridos; (iii) los procedimientos y criterios utilizados para la evaluación y el reconocimiento de las cualificaciones deberán ser transparentes, coherentes y fiables y (iv) la pertinencia de las informaciones sobre las cualificaciones cuyo reconocimiento se solicita. Así como la obligación de las instituciones de proporcionar la información solicitada.

Estos principios guían el reconocimiento de las cualificaciones que dan acceso a la educación superior, los periodos de estudios, de las cualificaciones de educación superior y de las cualificaciones de refugiados y personas desplazadas.

Por otra parte en materia de reconocimiento se insiste, que para facilitararlo se deben de establecer sistemas transparentes para la descripción de las cualificaciones obtenidas, disponer de un centro nacional de información, el cual facilitará acceso a informaciones fiables y exactas sobre el sistema de educación superior y prestara asesoramiento en relación a las leyes y los reglamentos nacionales y promover la utilización del suplemento UNESCO/Consejo de Europa sobre diplomas o de cualquier otro documento comparable.

Por último establece los órganos que tienen como misión supervisar, promover y facilitar la aplicación del Convenio. Por una parte el Comité del Convenio sobre el Reconocimiento de Cualificaciones y por otra la Red Europa ENIC (European Network of Information Centres).

Educación Superior Europea y por otra, se apela a las redes NARIC⁴⁸ y ENIC⁴⁹ para promover el reconocimiento de las cualificaciones teniendo en cuenta la diversidad de las mismas.

A continuación es en Berlín 2003 en la cual se señala la necesidad de continuar la implementación del reconocimiento de las titulaciones en los términos acordados en la “Convención de Lisboa” así como, establecer como objetivo que “cada estudiante que finalice su carrera a partir de 2005 debería recibir el Suplemento del Diploma” dicho diploma debería estar redactado en diferentes idiomas europeos.

Además, se comprometen a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación superior, dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel de aprendizaje, competencias y perfil.

Bergen 2005 supone un momento importante, en su declaración se adopta el marco general de calificaciones en el área de educación superior Europea cuyos descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias asimismo, se comprometen a elaborar marcos de calificaciones nacionales que sean compatibles con el marco general además, subrayan la importancia de que el marco general de calificaciones y el marco más amplio de calificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios.

⁴⁸ La red NARIC (National Academic Recognition Information Centres) es una iniciativa de la Comisión Europea y fue creada en 1984. La red trabaja en el mejoramiento del reconocimiento académico de diplomas períodos de estudio en los Estados miembros de la Unión Europea. <http://www.enic-naric.net/index.aspx>

⁴⁹ La red ENIC (European Network of Information Centres) creada por el Consejo Europa y la UNESCO para la puesta en práctica de la Convención de Reconocimiento de Lisboa y en general, el desarrollo de políticas y prácticas para el reconocimiento de calificaciones.

Las prioridades para la siguiente reunión se centran en la puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales y la expedición y reconocimiento de títulos conjuntos incluido el doctorado.

Por último las dos últimas declaraciones –Londres 2007 y Lovaina 2009–, se reitera el compromiso de aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, respetando al mismo tiempo su diversidad. Por otra parte, se considera que el correcto reconocimiento de las calificaciones de periodos de estudio es un componente esencial del área de educación superior y prerequisite para la movilidad de los ciudadanos y para garantizar el atractivo y la competitividad del EEES.

En síntesis una línea de acción considerada esencial cuya herramienta “los marcos de cualificaciones” no termina de implantarse en los sistemas de educación superior ya que después de una década, tan solo cinco de ellos han completado su implantación y que la mayoría no espera concluir antes de 2012. Según se recoge en informe de Eurydice⁵⁰ (2009)

La segunda línea de acción supone “Adoptar una estructura de titulaciones basada en tres ciclos”.

Las estructuras existentes de las titulaciones en Europa, presentan una gran complejidad y diversidad curricular si tenemos en cuenta el punto de partida de las características de los modelos tradicionales⁵¹ de universidad así como sus sistemas de estructuras de las titulaciones e instituciones.

⁵⁰ EURYDICE (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*
Disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf]
EURYDICE (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*.
Disponible [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf]

⁵¹ El Modelo alemán, también llamado humboldtiano –el objetivo era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral–; el Modelo francés, también llamado napoleónico –el objetivo, formar a los profesionales que necesitaba el Estado-nación burocrático– y el Modelo anglosajón –el objetivo fue la formación de los individuos, con la hipótesis de que personas bien formadas en un sentido amplio serían capaces de servir adecuadamente las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado–.

En las declaraciones de Praga 2001 y Berlín 2003 se insiste en que los programas de las titulaciones deben tener diferentes orientaciones, varios perfiles para acomodar la diversidad de necesidades: individuales, académicas y profesionales. Además, se propone conseguir para 2005 implantar el sistema de dos ciclos

En Bergen 2005 se integran los estudios de doctorado en la organización cíclica de las titulaciones aunque, se insiste en la organización de los estudios en dos ciclos principales para mejora el reconocimiento del sistema de grados.

La propuesta final se aborda en Londres 2007, al plantear la estructura de los estudios en tres ciclos –grado, máster y doctorado–.

En conclusión, la convergencia en una estructura de tres ciclos diferenciados ha provocado cambios profundos en sistemas nacionales que se han realizado en esta década aunque, no con uniformidad ya que encontramos estructuras con una duración diferente en los ciclos establecidos así, los grados se plantean con una duración de 180 o 240 ECTS por su parte, los másteres con una duración de 60 o 120 ECTS.

La falta de uniformidad en la duración y la lenta implantación del marco europeo y los marcos nacionales de cualificaciones, pone en riesgo la consecución del objetivo de comparabilidad y compatibilidad entre sistemas de educación superior de todos modos, es evidente que el avance en esta década es importante para la convergencia en el sistema europeo de educación superior.

La tercera línea de acción que centra nuestro interés es “Promocionar la movilidad de los estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración”.

En 1987, se inician una serie de programas de intercambio en concreto la primera edición del Programa Erasmus⁵² integrándose en 1996 en el Programa

⁵² El Programa Erasmus (1987), tiene como objetivo fomentar la movilidad y el aprendizaje de lenguas. Erasmus tiene por objeto promover la movilidad de los estudiantes y permitir a los profesores participar en intercambios, elaborar cursos en común, programar cursos intensivos y participar en la constitución de redes temáticas.

Sócrates⁵³ como un subprograma dirigido a la educación superior. La aparición de la movilidad como uno de los elementos claves de la Declaración de Bolonia es una tendencia como apunta Jiménez (2009:75) “...que se ve estimulada por la idea de la ventaja económica competitiva tanto en el ámbito profesional como en el académico.” Asimismo, considera que “la internacionalización de la educación superior a través de la movilidad estudiantil refleja, por un lado, la mejora general del mercado laboral europeo...” y “está relacionada con la integración económica que promueve la Unión europea.”

En un primer momento –Praga 2001 y Berlín 2003–, se insiste por una parte, en el compromiso de reducir aquellos obstáculos que limitan la movilidad, como manifiesta el Consejo Europeo en Niza en el año 2000 afirmando que “siguen existiendo importantes obstáculos: desigual acceso a la información, obstáculos de tipo financiero, dificultades administrativas en el ámbito fiscal y en el ámbito de la protección social, requisitos de estancia complejos, desventajas en términos de estatuto y de carrera.” Por otra, reforzar la idea de la importancia de la movilidad por razones académicas, culturales, políticas, sociales y económicas.

Sin embargo, consideran que es necesario eliminar todos los obstáculos que impiden la movilidad estudiantil, por consiguiente, se comprometen a dar los pasos necesarios para facilitar el acceso a préstamos y becas⁵⁴.

⁵³ El Programa Sócrates (1994), propugna la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Ésta adopta formas diversas: la movilidad (desplazarse en Europa), la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas (difusión de las ideas y de las prácticas correctas) o la realización de estudios y de análisis comparativos

⁵⁴ . Como releva el –Informe *Trends III (2003) Bologna four years after: Steps toward sustainable reform*

of higher education in Europe– al referirse que los fondos públicos destinados a la movilidad han aumentado en la mayoría de los países de la Unión Europea. Sin embargo, el número y la cuantía de las becas de movilidad para estudiantes resulta insuficiente para poder permitir una igualdad de acceso a la movilidad para los estudiantes menos privilegiados económicamente.

En las siguientes reuniones –Bergen 2005 y Londres 2007–, se reafirma el compromiso de facilitar el acceso a becas y créditos a través de acciones conjuntas, asimismo, facilitar la concesión de visados y permisos de trabajo. Además de seguir fomentando la participación de las instituciones y estudiantes en los programas de movilidad y el apoyo del pleno reconocimiento a los períodos de estudio en el extranjero dentro del marco de dichos programas.

Por otra parte, se consolida la idea de la movilidad como un elemento central de la Declaración de Bolonia y de su aportación a la dimensión europea al crear oportunidades a los ciudadanos para el crecimiento personal, la cooperación internacional y el aumento de la calidad de la educación superior e investigación.

En conclusión la reunión de Lovaina 2009 considera que la movilidad ayudará a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesita un mercado laboral cambiante asimismo, les facultará para convertirse en ciudadanos activos y responsables.

Por otra parte hacen un llamamiento para incrementarla con el objetivo de garantizar su calidad y para diversificar sus clases y alcance⁵⁵. Asimismo, consideran que las políticas de movilidad deben basarse en una serie de medias prácticas relativas a: la financiación de la movilidad, el reconocimiento, la infraestructura disponible y la normativa aplicable a visados y permisos de trabajo.

En suma en la movilidad de los estudiantes –pese a la importancia que se otorgó en las reuniones ministeriales y al aumento de programas europeos que promueven y financian formas de movilidad– se constata un hecho significativo esto es, que las diferencias nacionales importantes dentro de un panorama general de movilidad de estudiantes es relativamente baja. (Euridyce 2009:43)

⁵⁵ con este fin se concreta que, en el año 2020, al menos un 20% de los estudiantes titulados en el EEES deben haber realizado un período de estudios o de formación en el extranjero.

La cuarta línea de acción es la de “Adoptar un sistema de créditos como puede ser el sistema ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes”.

La utilización del crédito ECTS es adoptado en 1989⁵⁶ en el marco del programa ERASMUS⁵⁷ –en su origen constituyen una iniciativa para favorecer el desarrollo de una dimensión cultural de la Unión–, fue definitorio para plantear la necesidad de encontrar un sistema adecuado de equivalencias y reconocimientos de estudios. Su continuidad se establece con las dos fases del programa Sócrates⁵⁸ 1992-2006.

Berlín 2003 supone para la evolución de adoptar un sistema de créditos como el ECTS⁵⁹, reafirmar la importancia de dicho sistema para facilitar la movilidad de los estudiantes. Los Ministros de educación aluden que el sistema ECTS se está convirtiendo en la base de los sistemas de créditos nacionales aunque, como se recoge en el informe *Trends III*⁶⁰ –EUA en lo que se refiere a la utilización del sistema de créditos como acumulación– que es necesario someterla a revisión ya que: (i) su uso sigue sin estar integrado en las directrices y normativas de aplicación institucional; (ii) es preciso hacer llegar los principios básicos recogidos en el documento –características básicas del ECTS–, al profesorado, a los estudiante y al personal de administración y (iii) es necesario el asesoramiento en lo que se refiere a la asignación de créditos

⁵⁶ En 1989 a través de un programa piloto dentro del Programa ERASMUS –acrónimo– (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) tenía como finalidad el facilitar el reconocimiento de los periodos de estudios en el extranjero, basándose en la idea de la *Transferencia de créditos*

⁵⁷ En 1987 La Comunidad Europea inicia el programa ERASMUS de movilidad de los estudiantes.

⁵⁸ El programa Sócrates fue una iniciativa de la Comisión Europea, lleva funcionando desde 1994 hasta el 31 Diciembre de 1999 cuando fue remplazado por el programa Socrates II en 24 de Enero de 2000, el cual siguió activo hasta el 2006. Este, a su vez, fue remplazado por el Lifelong Learning Programme 2007-2013

⁵⁹ Características básicas del ECTS. Disponible en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_es.pdf

⁶⁰ *TRENDS 2003: Progress towards the Higher Education Area*. Disponible en <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

relacionados con los resultados de aprendizaje, la definición de la carga de trabajo y el uso del ECTS para la acumulación de créditos.

Por su parte en la reunión posterior Bergen 2005, se acuerda el número de créditos indicativos de los dos primeros.

En síntesis un objetivo que se considera implantado cuando se aplica a casi todos los programas ofertados por casi todos los centros de educación superior tanto para la transferencia como para la acumulación de créditos, además de cumplir los requisitos de atribución de créditos basados en los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo del estudiante.(Euridyce 2009:28)

La quinta línea de acción es la de “Promover la cooperación europea en materia de garantía de calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

En 1998 el Consejo de la Unión Europea presenta las primeras recomendaciones⁶¹ “sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior”, en dicho documento se establece: (i) apoyar y, en su caso, crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad; (ii) Basar los sistemas de evaluación de la calidad en los siguientes elementos: xxxx; (iii) la necesidad de alentar a los centros de enseñanza superior, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros y adoptar las medidas de seguimiento adecuadas; (iv) invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás Estados miembros así como, con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior y (v) promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de la calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.

⁶¹ Recomendación del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior (98/561/EC) DO L nº 270 de 7.10.1998, p. 56. Véase anexo I

Por su parte, la Europea University Association (EUA) en su Convención de Salamanca 2001 y bajo el título “Perfilando el espacio europeo de la educación superior”, considera la calidad como pilar esencial del proceso de construcción de la educación superior.

Sin embargo, señala que requiere un equilibrio entre: innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currículos y libre elección del estudiante. Asimismo, manifiestan que ésta abarca la función docente e investigadora, la dirección y administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como, la prestación de otros servicios además de los educativos.

Finalmente considera que “la calidad es la condición sine qua non para dotar al Espacio Europeo de Educación Superior de confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo.”

En Las primeras reuniones que siguen a la declaración de Bolonia –Praga 2001 y Berlín 2003–, los Ministros de educación reconocen el papel esencial que juegan los sistemas de garantía de calidad en asegurar los estándares de la alta calidad así como, en facilitar la comparabilidad de las calificaciones en toda Europa. Por otra parte, plantean la necesidad de fomentar una cooperación entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento apelando a las universidades, instituciones de educación superior, agencias estatales y a la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA⁶²), a colaborar en constituir un marco de trabajo común de referencia y a difundir la mejor práctica.

⁶² La Red europea para la garantía de calidad en Enseñanza superior (ENQA) fue oficialmente establecida el 29 de marzo de 2000, en Bruselas. La idea para ENQA provino del llamado Piloto europeo Project de 1994-95.

Por su parte el comunicado de –Berlín 2003–, recoge en uno de sus párrafos que “la calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea” además, se acuerda que para la próxima reunión los sistemas de garantía de calidad nacionales deberían incluir: (i) la definición de las responsabilidades de las instituciones; (ii) la evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisión externas, participación de los estudiantes y la publicación de los resultados; (iii) un sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares y (iv) la participación internacional, cooperación y networking.

Bergen 2005 destaca por aprobar la propuesta⁶³ de los estándares y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior propuestos por ENQA así como el compromiso de incluir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados.

En las dos siguientes reuniones Londres 2007 y Lovaina 2009 se destaca por un parte, la contribución en el campo de la garantía de la calidad de los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en EEES (ESG)⁶⁴, adoptados en la reunión de Bergen 2005, por constituir un elemento importante en su dinamización, por otra, el aumento de la participación de los estudiantes aunque insuficiente, la responsabilidad respecto a la calidad de las instituciones de educación superior, los avances respecto al reconocimiento mutuo de la acreditación y la necesidad de continuar con la cooperación internacional entre las agencias de certificación de la calidad.

⁶³ La ENQA en cooperación con EUA, EURASHE y ESIB, desarrolla los procedimientos y guías para la garantía de calidad en concreto los ‘*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*’ (ESG).

⁶⁴ ESG ‘*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*’

Además, de la aspiración a la excelencia en todos los aspectos de la educación superior y el pedir a las Instituciones de Educación Superior especial atención a la mejora de la enseñanza de sus programas docentes de todos los niveles.

En síntesis en esta última década la progresión en materia de garantía de calidad viene marcada en primer lugar por la aprobación de las directrices en materia de garantía de calidad –Bergen 2005–, entendidas como estándares.

En segundo lugar por la creación de agencias independientes a nivel nacional y regional, asociado a la creación de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en 2004 y posteriormente la red European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) en 2008. Además, de otras redes⁶⁵ internacionales de garantía de calidad.

En tercer lugar los mecanismos y tipos de evaluación de la calidad –interna, externa– utilizar.

Partiendo de la idea que la responsabilidad de la calidad de la oferta educativa y de su evaluación compete a las instituciones y que las subvencionadas por fondos públicos tienen que rendir cuentas ante la sociedad por consiguiente, las agencias y las instituciones deben determinar los procedimientos específicos que se van adoptar en función de su situación particular.

En consecuencia, en la mayoría de los países las reglamentaciones promulgadas por las administraciones educativas determinan que la evaluación interna de la calidad es obligatoria. Sin embargo, en muchos casos no regulan los distintos aspectos de la organización de la garantía interna de la calidad –el objeto de la evaluación, los

⁶⁵ La Red Internacional de Agencias de Evaluación de la Calidad en la Educación Superior (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, INQAAHE). La Red de Agencias de Evaluación de la Calidad de Europa Central y del Este (*Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencies in Higher Education*, CEEN). La Red Nórdica de Agencias para la Evaluación de la Calidad (*Nordic Quality Assurance Network in Higher Education*, NOQA). La Iniciativa para la Calidad Conjunta (*Joint Quality Initiative*, JQI) y El Consorcio Europeo para la Acreditación en la Educación Superior (*European Consortium for Accreditation in Higher Education*, ECA)

procedimientos, su frecuencia y quienes participan en el proceso—, sino que ceden la responsabilidad a las instituciones.

Por su parte la garantía externa de la calidad es obligatoria o recomendada en la mayoría de los países, los procedimientos incluyen los resultados de la evaluación interna y de las visitas a la institución –centro—. Asimismo, se exige procedimientos de seguimiento para garantizar que las recomendaciones se tienen en cuenta y que los planes de acción se ponen en práctica. Además, su frecuencia varía en relación a los procedimientos utilizados acreditación ante-post o evaluación, de instituciones, programas o por campos de estudio.

Por último hacemos mención a otras líneas de acción que han sido desarrolladas en las diferentes reuniones de los Ministros de educación. Así, la dimensión europea en la educación superior, la dimensión social y el aprendizaje a lo largo de vida se han ido incorporando a lo largo de la década.

En conclusión el proceso de Bolonia ha alcanzado en buena parte los objetivos planteados en lo que respecta a la estructura de los tres ciclos, la implantación de herramientas como el crédito ECTS y el suplemento al título y los sistemas de garantía de calidad.

Todos ellos han experimentado un importante desarrollo y son ahora norma en Europa, aunque, el reconocimiento de los títulos sigue siendo un problema al no tener establecido muchos países el marco nacional de cualificaciones.

2.5. Nuevo Escenario de la Educación Superior en España

En este apartado presento una descripción y análisis del escenario español antes y después de la puesta en marcha de la construcción del Sistema Europeo de Educación Superior, a partir de la firma de la Declaración de Bolonia por parte de España.

Para su estudio utilizare documentos y normativa que en el transcurso de esta primera década han configurado un nuevo escenario para la educación superior en nuestro país.

En primer lugar situamos a la educación superior en España antes de la Declaración de Bolonia, a continuación los cambios producidos y por último las posibles tendencias de futuro.

En la década de los noventa en España se encuentra vigente la Ley de Reforma Universitaria LRU⁶⁶ –publicada en 1983–. En su Título preliminar se recoge que son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- d) La extensión de la cultura universitaria.”

Asimismo, la LRU dotaba a las Universidades de personalidad jurídica y establecida sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre ellas. Además, una de las aportaciones significativas se encuentra el Título cuarto –Del estudio en la Universidad–, en el que se desarrolla cómo se establecerán los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices de los planes de estudio.

El Real Decreto 1497/1987⁶⁷ de 27 de noviembre –en desarrollo de la ley de Reforma Universitaria (LRU) –, en su preámbulo manifiesta que dos aspiraciones del proceso de reforma son dotar a la enseñanza universitaria de una estructura cíclica que tras la superación del primer ciclo permita el acceso a la actividad profesional y la

⁶⁶ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria

http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf

⁶⁷ Real Decreto 1497/1987

posibilidad de continuar con los estudios en un posterior segundo ciclo. Por otra parte, la necesaria redefinición de los contenidos de enseñanza y las exigencias de los planes de estudio. Estas dos aspiraciones van acompañadas de un objetivo transformador como es el acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional de nuestro entorno a través de una oferta coherente de titulaciones académicas con el fin de dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo, sin abandonar la investigación y la transmisión de la ciencia.

En este contexto, los contenidos de los planes de estudio se ordenan en tres bloques de materias: troncales, no troncales –obligatorias, optativas– y de libre configuración. Por otra parte se incorpora en nuestro sistema el cómputo del haber académico por créditos, que se define como “La unidad de valoración de las enseñanzas correspondiendo a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias,...”.

Por otra parte las titulaciones e instituciones vienen su calidad es evaluada, con la puesta en escena a mediados de los noventa en concreto en 1995 el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) y posteriormente el II Plan hasta 2003.

Ambos planes utilizan un modelo de evaluación basado en los procedimientos de Evaluación interna, Evaluación externa y propuesta de Plan de Mejoras.

En este escenario de la universidad española, se produce la Declaración Bolonia (1999) de la que España participa, asumiendo el compromiso de la adaptación de nuestro sistema de educación superior a las exigencias europeas.

A continuación describimos los hechos más significativos en el proceso de adaptación de la educación superior al modelo Europeo.

Por una parte, se produce a principios de la década del 2000 la publicación de normativas y documentos que marcan el punto de inflexión en la adaptación de España

al nuevo escenario en concreto: (i) la Ley Orgánica de Universidades (LOU 2001) y su modificación (LOMLOU 2007) –en particular el Título V “La Evaluación y Acreditación” y el Título XIII “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”; (ii) el documento-marco “La Integración del sistema universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (2003) –publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte– y (iii) los informes Bricall (2000) y Docampo (2001) –publicados por Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).

Además, una de las consecuencias significativas de la promulgación de la LOU (2001) es en concreto la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2002).

Por otra parte la promulgación de normativas entre 2001 y 2010 ha sido un continuo ir y venir de reformas que nos llevan a la situación actual.

Para adaptar las titulaciones a las propuestas del proceso de convergencia, se publica el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y su modificación que se recoge en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. En su desarrollo se recogen: (i) la nueva estructura en tres ciclos –grado, máster y doctorado–, (ii) el sistema europeo de créditos y calificaciones (iii) el reconocimiento y transferencia de créditos y (iv) el proceso de verificación y acreditación de los títulos.

Por su parte la ANECA en el proceso de implantar un nuevo modelo para garantizar la calidad de las titulaciones ha diseñado e implantado toda una serie de programas para cumplir con las directrices que se recogen en los Criterios y Directrices para la Certificación de la Calidad en EEES (ESG), aprobados en el comunicado de Bergen (2005) así como, de la normativa española.

Para concluir este recorrido de cambios producidos a nivel normativo en esta primera década. Cabe señalar que el cumplimiento para la adaptación a las estructuras de la titulaciones y garantizar la calidad de la mismas ha provocado reformas sustanciales en el sistema de educación superior español.

2.6. Conclusiones y aportes para la reflexión

El análisis realizado en este capítulo demuestra que, las instituciones de educación superior son componentes esenciales en el desarrollo cultural, económico y social. Así como las misiones que ellas desempeñan.

Sin embargo, éstas se tienen que ir adaptando a las necesidades de la nueva sociedad cada vez más globalizada, de la información y del conocimiento, por lo que se ven influenciadas por fuerzas externas que influyen en sus estructuras y misiones a realizar.

Así, las misiones actuales que deben desempeñar, la gestión y economía del conocimiento y la rendición de cuentas son aspectos que afectan a estas instituciones.

Por otra parte, la masificación de la educación superior, el entender el conocimiento como una mercancía o un servicio público, la necesidad de competitividad entre sistemas para captar estudiantes, el añadido de una tercera misión a las dos clásicas de las instituciones de educación superior, la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comunicación han provocado escenarios diferentes de la educación superior en el siglo XXI.

Dentro de los diferentes escenarios posibles o deseables podemos diferenciar dos alternativas como son, por una parte, la alternativa que mantiene las propuestas como la UNESCO (1998), que refuerza un escenario solidario que considera la educación superior un bien público. Además, concede prioridad a las áreas sociales del Estado.

Por otra, la alternativa que mantienen los organismos internacionales del sector financiero –BM, OMC—, que fortalece y profundiza el escenario de competitividad individualizada y mercantil.

Estas dos alternativas se ven reflejadas en la propuesta de la Unión Europea del EEES que por su parte, plantea la convergencia en términos de cooperación de : estructuras de sus titulaciones , garantía de la calidad, reconocimiento mutuo a partir del marco de cualificaciones asimismo, la que se recoge en la Estrategia de Lisboa en la que Europa debe “...convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”

Consideramos que las consecuencias de la competitividad —con el resto de sistemas de educación superior— llevan a una mayor diferenciación de las instituciones europeas, si bien la cooperación interna marca unos mínimos de convergencia.

En cuanto a España, al asumir la adaptación de sus normativas a este nuevo escenario Europeo cabe señalar, que se están dando dos niveles de instituciones, por un lado las que compiten en un escenario internacional –los llamados campus de excelencia–, y por otro las que afrontan en un escenario doméstico las adaptaciones a tantos cambios con una perspectiva de continuidad en su hacer.

Capítulo III La evaluación de la calidad en la educación superior

3.1. Introducción

Desde la puesta en marcha de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, con la aprobación de la declaración de Bolonia, hemos asistido a un incremento de la necesidad de garantizar la calidad de las titulaciones y de las instituciones de educación superior. A pesar de todo, algunas cuestiones sobre la garantía de calidad y su implantación deberían ser objeto de análisis y revisión. En consecuencia qué cambios se producen en el funcionamiento de las instituciones, cuál es el impacto de su implantación en los centros, en los estudiantes, profesorado y equipo directivo doy cómo se gestiona las estrategias de mejora continua.

El propósito del presente capítulo es exponer, en primer lugar, una aproximación al concepto de calidad y sus múltiples interpretaciones para a continuación, analizar los diferentes modelos de calidad entendidos como referentes y en particular el adoptado en el marco del EEES, y así poder profundizar en sus estructuras, procedimientos y puesta en práctica de sus estrategias de mejora continua asociados a cada uno de ellos.

3.2. La calidad en la educación superior

Uno de los elementos clave que configuran los diferentes escenarios estudiados con anterioridad es la necesidad de garantizar la calidad de los servicios de la educación superior. Por una parte, como un servicio público y comprometido con la sociedad y por otra, la que considera la producción del conocimiento como una mercancía para su comercialización.

En este apartado empezamos estudiando una aproximación del concepto de calidad en general a continuación, como esta es entendida en el contexto de la educación superior para finalizar con su relación con los procesos de evaluación de la misma.

Aproximación conceptual al término calidad.

Qué entendemos por calidad. Cuando se trata de estudiar el concepto de calidad, es necesario indagar en su procedencia y evolución. Muchos investigadores han aportado su análisis y orientaciones de cómo la calidad influye en las organizaciones. Sus aportaciones nos conducen ante un término complejo, situacional e interpretativo.

No se pretende hacer un análisis de todos los autores que han aportado con sus investigaciones sus argumentos al concepto de la calidad. Entre dichos investigadores, considerados los precursores por sus aportaciones para la implantación de ésta, medirla y controlarla cabe citar a Crosby, Juran, Deming y Feigenbaum entre otros.

En general la orientación que se le otorga al término de la calidad es de carácter instrumental en lugar de definirla conceptualmente.

Por lo tanto esto va a suponer que dicha instrumentalización provoca definiciones diferentes en función de su orientación y experiencia y al mismo tiempo su confusión conceptual.

A continuación las diferentes interpretaciones con las que cada autor considera el término calidad. En cada una de ellas se hace referencia a la definición y el énfasis.

Deming, E. entiende el término como el grado predecible de uniformidad a bajo costo y su adecuación al objetivo, su acento lo sitúa en mejorar los procesos y reducir la variación en la producción.

La proposición de Juran, J. define la calidad como la adecuación al uso. Su consecución es consecuencia de un adecuado diseño del servicio o producto, por el grado de conformidad final y por la capacidad de dar satisfacción al cliente. Fija su énfasis en la planificación, control y mejora de la calidad.

La interpretación de Crosby, Ph. entiende la calidad como la conformidad con las necesidades, destaca el papel de la dirección y la calidad como mejora continua.

Feigenbaum, A., interpreta la calidad en el sentido de un modo de dirigir la organización para satisfacer al cliente, hace hincapié en el hecho de que si toda la organización realiza su tarea lo mejor posible y de acuerdo con lo que el cliente desea, el producto o servicio, tendrá un grado de calidad más alto. A este autor se le debe la utilización por primera vez del término de ‘calidad total’.

Definir que entendemos por calidad no parece una tarea fácil a la vista de las interpretaciones de estos autores.

Para poder realizarla nos remontaremos a su definición etimológica, para continuar con los trabajos de Garvin (1984), Reeves y Bednar (1994) en su intento de agrupar diferentes definiciones del término calidad, que nos pueden ayudar a clarificar los diferentes puntos de vista y por último su evolución que ha tenido en diferentes etapas.

Así desde un punto de vista etimológico, ‘calidad’ procede del vocablo *qualitas-atris* como recoge el Diccionario de la Real Academia Española (2001). El cual lo define como la “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, asimismo lo define en sentido absoluto como la “superioridad o excelencia”, este término admite matices importantes al situarlo en diferentes contextos.

Por otra parte Garvin⁶⁸ (1984), analiza en sus investigaciones cinco formas o enfoques de abordar la definición de la calidad:

Enfoque trascendente. Considera la calidad como sinónimo de excelencia incondicional y universalmente reconocida.

Enfoque basado en el producto. Desde esta perspectiva ven la calidad como una variable precisa y medible de alguna de las características del servicio.

⁶⁸ Garvin - Sloan Management Review, 1984 - doku.iab.de
<http://doku.iab.de/externe/2006/k060210f02.pdf>

Enfoque basado en el usuario. Es la visión que tienen los usuarios del servicio en la cual reside la calidad.

Enfoque basado en la fabricación. Se ocupa de lograr productos libres de errores y que cumplen con las especificaciones de diseño.

Enfoque basado en el valor. Este enfoque entiende que la calidad es la relación que se establece entre el coste que supone un producto o servicio y la posibilidad de acceder a él es decir la calidad tiene tendencia a ser percibida en relación al coste.

En la siguiente tabla se recoge el posicionamiento de diferentes autores en relación a estos cinco enfoques que plantea Garvin (1984).

Tabla 3.1: Enfoques de formas de entender la calidad

Enfoque trascendente: calidad como excelencia	<p>“Calidad es una simple y no analizable propiedad que aprendemos a reconocer sólo a través de la experiencia.” D. A. Garvin (1988).</p> <p>“Calidad es la pérdida económica producida a la sociedad desde que el producto es lanzado al mercado.”G. Taguchi (1986)</p> <p>“Una condición de excelencia que implica una buena calidad a diferencia de la baja calidad ... Calidad es lograr o alcanzar el más alto nivel en vez de contentarse con lo chapucero o lo fraudulento.” Barbara W. Tuchman(1980)</p> <p>“Calidad no es ni materia ni espíritu, sino una tercera entidad independiente de las otras dos..., aun cuando la calidad no pueda definirse, usted sabe bien lo que es.” R. Pirsig (1974)</p>
Enfoque basado en el producto.	<p>“La calidad se refiere a la cantidad del atributo no apreciado contenido en cada unidad del atributo apreciado.” Kheith B. Leffler (Fortune, 1993).</p> <p>“Las diferencias en calidad son equivalentes a las diferencias en la cantidad de algún ingrediente o atributo deseado.” Abbott(1955)</p>
Enfoque basado en el usuario: calidad como satisfacción de las expectativas del cliente	<p>“Calidad es satisfacer las expectativas del cliente.” AT&T. (Fortune, 1993).</p> <p>“Calidad es la totalidad de los rasgos y las características de un producto o servicio que se refieren a su capacidad para satisfacer necesidades expresadas o implícitas.” Sociedad Americana de Calidad(ASQ)⁶⁹</p> <p>“Calidad es un grado predecible de uniformidad a bajo costo y apropiado para el mercado.” W.E. Deming (1984)</p> <p>“Calidad es el grado de satisfacción que ofrecen las características del producto, en relación con las exigencias del consumidor al que se destina.” M. Garbin y G. Invrea (1979)</p> <p>“Calidad es aptitud para el uso.” J.M. Juran (1974)</p>
Enfoque basado en la fabricación: calidad entendida como conformidad	<p>“Calidad es la medida en que un producto específico se ajusta a un diseño o especificación.” Harold L. Gilmore (Fortune, 1993)</p> <p>“Calidad (significa) conformidad con los requisitos.” Philip B. Crosby (1979)</p>
Enfoque basado en el valor: calidad entendida como valor con relación al precio	<p>“Calidad es el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable.” Robert A. Broh (Fortune, 1993).</p> <p>“Calidad significa lo mejor para ciertas condiciones del cliente. Estas condiciones son: a) el uso actual y b) el precio de venta del producto.” Armand V. Feigenbaum (1951).</p>

Fuente: Adaptada de Benavides, C.; Quintana, C., 2003:116-117

⁶⁹ Sociedad Americana de Calidad (ASQ) <http://www.asq.org/index.html>

A continuación analizamos la aportación del trabajo de Reeves y Bednar⁷⁰ (1994) que realizan una recopilación del concepto de “calidad”, destacando que ninguno de ellos es “mejor” y que todos presentan fortalezas y debilidades, agrupándolos en las categorías siguientes.

Calidad como excelencia.

Este concepto denota la superioridad de un producto o servicio, presentando como fortaleza un estándar elevado y difícil de alcanzar por contra sus debilidades se centran: en su medición, para valorar si la excelencia se ha alcanzado, en determinar quién y cómo se establece el estándar de excelencia y en la dificultad para medir y comparar el impacto de la calidad sobre el desempeño y otras variables.

Calidad como valor.

Según este concepto la noción de valor debe ser incluida en la definición de calidad. La calidad de un producto o servicio no puede ser independiente de su coste y de su precio. Este concepto Tiene en cuenta diferentes características al valorar el servicio o producto, permite centrarse tanto en la eficacia interna como en la externa y permite comparar distintos productos ya que el valor es un indicador de cómo son percibidos los servicios o la toma de decisión de adquirirlos. Por el contrario el valor de las características cambiara con el tiempo y deberá determinar que características son importantes.

Calidad como conformidad a unas especificaciones.

Se produce en la medida que se cumple con unos requisitos fijados. Tienen la facilidad de su medición, ya que la calidad se puede establecer en relación con la consecución o no de las especificaciones establecidas. Sin embargo la hace difícil de

⁷⁰ REEVES, C.A. y D.A. BEDNAR (1994): “Defining quality: Alternatives and implications”, *Academy of Management Review*, 19 (3), p. 419-445. Disponible en <http://www.jstor.org/pss/258934>

medir y comparar en relación al impacto, ya que, al cambiar las necesidades de los usuarios, la organización debe hacer frente a cambios de las especificaciones.

Calidad como satisfacción de las expectativas del usuario. Este concepto valora el grado en que un producto o servicio cumple con las expectativas de los usuarios. Ya que el usuario se convierte en un elemento prioritario en la determinación de la calidad. Ahora bien se trata de la definición más compleja, puesto que, su dificultad reside en la medición y ponderación, ya que los diferentes usuarios del servicio valoran de manera más prioritaria unas características que otras.

Estas aproximaciones al concepto de la calidad nos llevan ante una variedad de interpretaciones de un término complejo y multifuncional, el cual podemos entender como: excelencia, basado en el producto, como satisfacción del cliente, entendido como conformidad con el producto y basado en un valor. Cada uno de ellos presenta fortalezas y debilidades y en muchos casos la satisfacción del cliente es la definición más relevante de la calidad (Reeves y Bednar, 1994).

Estas interpretaciones del concepto de calidad han llevado a lo largo de su evolución a planteamientos diferentes de cómo se instrumentaliza su gestión. Dale, Boaden y Lascelles (1994:21)⁷¹ plantean cuatro fases o etapas evolutivas: inspección, control de la calidad, aseguramiento de la calidad y gestión de la calidad total. Cada una de ellas pone su énfasis en alguna de las interpretaciones de la calidad, recogidas en los trabajos de Garvin (1984), Reeves y Bednar (1994) que hemos visto con anterioridad.

Así la inspección fija su énfasis en la búsqueda expost de no conformidades del producto, no hay prevención ni plan de mejora. Estamos ante una visión reactiva de la calidad, su orientación es el producto.

⁷¹ Dale, B.G., R.J. Boaden y D.M. Lascelles (1994): "*Total quality management: An overview*". En Dale, B.G. (1994): *Managing quality*, Ed. Prentice Hall, Londres.

Por su parte el control de la calidad al igual que la inspección hace hincapié en la búsqueda expost de no conformidades pero busca la mejora de eficiencia respecto a la inspección, en consecuencia su orientación se dirige al proceso.

El aseguramiento de la calidad que surge en los años 50 y 60 hace énfasis en ofrecer productos ajustados a unas especificaciones dadas. Su búsqueda es la conformidad en el producto y en los procesos.

El cambio significativo respecto a los dos conceptos anteriores de entender la calidad, es la prevención de errores, para conseguirlo considera el diseño de los productos, la puesta en práctica de un sistema de calidad, así como su documentación de los procedimientos de trabajo como elementos clave.

Por último el concepto de gestión de la calidad o calidad total, su aparición se sitúa en los años 90. Su énfasis es satisfacer expectativas y la búsqueda de la excelencia entendida como una oportunidad para competir.

A diferencia del anterior no solo busca un enfoque interno sino también externo, pues prioriza el entorno y a la calidad como oportunidad para conseguir mejorar la competitividad.

Estos dos últimos enfoques de aplicación del concepto de calidad marcan el devenir de ésta, ya que a partir de los mismos surgen los diferentes modelos para su implantación en las organizaciones.

Por otra parte y utilizando las cuatro formas de agrupar los diferentes conceptos de calidad de Reeves y Bednar, (1994) –Calidad como: excelencia, valor, conformidad a unas especificaciones y satisfacción de las expectativas del usuario–.

En conclusión, al concepto de la calidad, entendemos que estamos ante un concepto multifuncional y complejo cuya forma de instrumentalizar lleva implícito una orientación y un énfasis con unas fortalezas y debilidades.

En el siguiente apartado desarrollamos la implementación de este concepto y su evolución en la educación superior, eje de este trabajo.

La educación superior y el concepto de calidad.

Como hemos visto en el capítulo 1, la calidad en el campo de la educación superior ha sido objeto de interés creciente, sobre todo, en la primera década del 2000 al coincidir con la declaración de la estrategia de Lisboa y la puesta en marcha de la construcción del llamado EEES.

Al igual que las organizaciones empresariales, las organizaciones educativas –públicas o privadas–, no han sido ajenas a la evolución de las diferentes interpretaciones de la calidad que hemos visto con anterioridad.

Una primera aproximación la realizan Harvey y Green⁷² (1993, 10:27) en el ámbito de la educación superior en el Reino Unido, analizando cinco diferentes concepciones de la calidad entendida como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor-coste y transformación.

La calidad entendida como fenómeno excepcional

Esta concepción distingue tres variantes de dicho término: la idea ‘tradicional’, entiende que las instituciones de educación superior encarnan la calidad y no tienen que demostrarlo, así pues, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. Además no se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe.

La segunda variante la entiende como ‘excelencia’, su visión implica la superación de altos estándares, es similar a la ‘tradicional’ pero se identifica con los componentes de la excelencia. Por ejemplo si una institución de educación superior capta a los mejores estudiantes, los mejores docentes y posee los mejores recursos

⁷² Harvey, L. y Green, D. (1993): “Defining quality”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), p. 9-34.

materiales e infraestructura, por su propia naturaleza es de calidad, es excelente, luego los graduados como producto serán de alta calidad. Por último la calidad es atribuida a satisfacer un conjunto de requisitos establecidos o estándares.

La calidad como perfección o coherencia.

En esta segunda aproximación el término calidad es considerado desde dos supuestos, el de 'cero defectos' y el de 'hacer las cosas bien'.

En el primer supuesto entiende 'cero defectos' en términos de conformación a especificaciones particulares. Así el producto o servicio es juzgado por su conformidad con las especificaciones predefinidas.

La excelencia consiste en asegurar que todo está correcto, carente de errores y que dicha responsabilidad recae en toda la organización, lo que liga dicho supuesto con la noción de 'cultura de calidad' según Peters y Waterman, citados por (Gonzalez y Ayarza⁷³, 2003).

En el segundo supuesto entiende 'hacer las cosas bien'. Esta concepción sitúa el énfasis en asegurar que todo se hace bien desde el inicio y en responsabilizar a las personas implicadas de que el producto y el proceso estén libres de defectos, lo que nos acerca al concepto de calidad total.

La calidad como logro de un propósito.

Esta aproximación entiende la calidad en la medida en que un producto o servicio satisface las necesidades para el que fue creado y se ajusta a las exigencias del cliente.

⁷³ González, L. y Ayarza, H. (2003) Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Disponible en http://www.unne.edu.ar/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf

Qué es un producto en el contexto de la educación superior. Van Vught y Westerheidjen⁷⁴ (1993) identifican el producto con el graduado. En cambio, Álvarez y Rodríguez⁷⁵ (1997:335) consideran a éste como el proceso de aprendizaje tanto del estudiante como del profesor.

Por otra parte qué entendemos por cliente. Lewis y Smith⁷⁶ (1994: 92-93) distinguen entre dos tipos de clientes, los internos y externos. En los internos se incluirían –los estudiantes, los profesores, los departamentos, el personal no docente y servicios—y los externos estarían compuestos por –los antiguos estudiantes, los empleadores, la administración del estado o autonómica, las agencias de acreditación y la sociedad en general—.

La calidad como relación valor-coste.

La idea de la eficiencia económica está en la base de este enfoque, pues incluye el concepto de ‘*accountability*’—rendición de cuentas—, a los contribuyentes de los sistemas públicos. Asimismo la efectividad es considerada en términos de mecanismos de control, resultados cuantificables y evaluaciones de la enseñanza y la investigación.

En este enfoque se aplica la calidad bajo la idea que el uso de recursos no es para mejorar una calidad mediocre, sino para retirar recursos si el desempeño es mediocre y estimular la búsqueda de la excelencia.

La calidad como transformación

Este enfoque enfatiza el desarrollo de las capacidades de los miembros de una institución y posibilitar su propia transformación. Desde esta visión el proveedor del

⁷⁴ Van Vught, F.A. & Westerheidjen, D.F. (1993): Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos. Nº 1 Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth.

⁷⁵ Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1997): “La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?”. Boletín de Estudios Económicos, vol. LII (161), p. 333-352.

⁷⁶ Lewis, R.G. y Smith, D.H. (1994): *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press, Delray Beach.

servicio no hace ‘algo’ por el cliente, sino ‘al’ cliente, por lo que el proceso de transformación es necesariamente único en cada caso. (Egido, I. y Haug, G.⁷⁷ 2006:86)

Dos elementos caracterizan este enfoque. Por una parte el ‘valor añadido’ entendido en términos en que la experiencia educativa incrementa el grado de conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, en consecuencia una educación de calidad efectúa cambios en los estudiantes y por tanto la posibilidad de enriquecer su experiencia educativa (Astin 1991 citado por Harvey y Green 1993:25).

Por otra la calidad transformativa consiste en involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta a su propia transformación.

Después de analizar los diferentes enfoques que recogen Harvey y Green (1993) podemos concluir que las diferentes definiciones o enfoques varían y, en cierto modo reflejan diferentes perspectivas del individuo, del contexto y de la sociedad. Además, nos sirven de referencia a la hora de analizar las propuestas en materia de política de calidad.

Asociado al concepto de calidad en la educación superior se establece el de ‘cultura de calidad en la educación superior’. Así la EUA 2006⁷⁸, pretendió aumentar la conciencia de la necesidad de desarrollar una cultura de calidad interna en las instituciones de educación superior y ayudar a extender las buenas prácticas.

Por su parte Harvey, L. y Stensaker B. (2008⁷⁹) nos aportan cuatro modelos ideales de cultura de la calidad y cuyas características se encuentran en diferentes escenarios y que permite establecer cómo se relacionan los mecanismos de evaluación y la cultura de la calidad de una institución.

⁷⁷ Egido, I. y Haug, G. (2006) La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el EEES. Revista Española de Educación Comparada, 12 , 81-112

⁷⁸ European University Association (EUA) (2006) Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach .Brussels. EUA. Disponible en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf

⁷⁹ Harvey, L. y Stensaker, B. (2008) Quality Culture: understandings, boundaries and Linkages European Journal of Education, Vol. 43, No. 4, 427- 442

Las dimensiones que componen estos cuatro ideales de cultura de calidad relacionan por una parte, la consistencia interna de la institución y la consistencia en las exigencias externas –administración, agencias de acreditación— y por otra la intensidad de la focalización fuerte o débil.

Tabla 3.2 Tipos ideales de ‘la cultura de calidad’

Consistencia interna institución	Fuerte	Débil
Consistencia en las exigencias externa		
Fuerte	Receptiva	Reactiva
Débil	Regenerativa	Reproductiva

Fuente: Adaptado de Harvey, L. y Stensaker, B. (2008:436)

Un primer modelo ideal, es la ‘Receptiva’ cuyas características se definen por demandas externas: (i) la cultura se construye principalmente por las exigencias de la administración o las agencias acreditadoras, (ii) las instituciones entienden que dichas exigencias son una oportunidad para revisar sus prácticas; (iii) explorar como maximizar las ventajas del compromiso con las políticas de calidad y el mejoramiento; (iv) se orienta a la mejora para el aseguramiento de la calidad, aunque toma conciencia de su responsabilidad y cumplimiento de los estándares; (v) aprende de las buenas prácticas de una cultura similar, las adopta y las modifica; (vi) la cultura de la calidad es una herramienta creada para solventar el problema de las exigencias de la administración o de las agencias acreditadoras; (vii) la cultura de calidad es percibida por las personas de la institución como algo que hay que integrar en el hacer diario sin embargo, sigue inconexo a la realidad y aparece de forma regular por las exigencias externas

El segundo modelo ideal, es la ‘Reactiva’ cuyas características están basadas en demandas externas: (i) las demandas externas están relacionadas con las aportaciones de financiación; (ii) en la institución se tiene dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad; (iii) la cultura reactiva duda del potencial de mejoramiento como consecuencia

de los resultados de la evaluación; (iv) sus prácticas evaluativas se realizan por conformidad y no aceptan la rendición de cuentas, entendiéndola como una pérdida de confianza y autonomía de la institución; (v) la cultura de calidad es entendida como algo, construida y manejada e impuesta, con poco o ningún sentido de pertenencia; (vi) Con mayor probabilidad será algo delegado en una oficina o servicio de calidad y (vii) puede cobijar por ejemplo, culturas contrarias entre académicos que perciben que cualquier clase de cultura de calidad es una amenaza.

El tercer modelo ideal, es la ‘Regenerativa’ cuyas características están basadas en el desarrollo interno: (i) la institución es el foco de atención, aunque consciente del contexto externo y sus expectativas; (ii) utiliza los procesos externos para el mejoramiento continuo y regenerar su propia hacer como institución; (iii) se establecen una relación clara entre las misiones de la instituciones y sus actividades; (iv) su dinamismo se manifiesta no solo en la mejoramiento sino en la reconceptualización de su misión y visión; (v) el proceso de mejora es impuesto externamente por lo que la cultura regeneradora lo entiende como una forma de rendición de cuentas; (vi) engloba una aproximación a una organización que aprende, busca nuevas oportunidades de aprendizaje e incluye criterios ‘benchmarking’, por todo ello, genera un contexto de reflexión interno; (vii) la cultura de la calidad formara parte del trabajo diario, ideológicamente está en sintonía con la misión visión de la institución y (viii) si la regeneración es interferida por agentes externos la cultura de la calidad puede ejercer una acción perturbadora sobre la institución.

Por último modelo ideal, es la ‘Reproductiva’ cuyas características están basadas en reducir al mínimo el impacto de los factores externos en tanto como sea posible sobre la institución: (i) en la cultura reproductiva la institución se centra en aquellos procesos en que es más eficiente y por lo que, obtiene mayor recompensa; (ii) al igual

que en la cultura regenerativa es indistinguible de la práctica diaria (iii) un sentido de trabajo bien hecho es mantenido y perpetuado por la cultura reproductiva, (iv) esta cultura de calidad refleja ideológicamente las aspiraciones y habilidades de sus miembros (v) cualquier intento de desarrollar una cultura más abierta y abocada a la autocrítica desemboca en una resistencia interna.

3.3. La evaluación de la calidad en la educación superior.

En este apartado haremos referencia en primer lugar, a los mecanismos de evaluación de la calidad. En segundo lugar, a la utilización de estos como referentes de la garantía interna y externa de la calidad. Para finalizar analizando los mecanismos establecidos y sus funcionalidades.

Qué entendemos por mecanismos de evaluación de la calidad en la educación superior.

Cómo se recoge en la LOU en el artículo 31 bajo la denominación ‘Garantía de la Calidad’ recogido en el Título V “De la evaluación y la acreditación”, establece como objetivos: (i) la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior y la rendición de cuentas a la sociedad; (ii) la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional; (iii) la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades; (iv) la información a las Administraciones Públicas para la toma de decisiones en el futuro de sus competencias y (v) la información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de profesores y alumnos.

Además, establece en el apartado 2 del citado artículo 31 que dichos objetivos se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación de: “Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial...”

La Evaluación.

La UNESCO⁸⁰ (1998) la define como “un proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados”.

Por su parte De Miguel⁸¹ (2004:13-14) entiende por evaluación al proceso interno orientado al aseguramiento de la calidad de un programa o institución con la finalidad de formular planes de mejora.

Asimismo apunta que su evolución terminológica se ha visto afectada por la evolución del término calidad. Así en un primer momento el término utilizado evaluación –*assessment*–, posteriormente evoluciona a del evaluación de la calidad –*quality assessment*–, para finalizar en el concepto de asegurar la calidad –*quality assurance*–.

El aseguramiento de la calidad como hemos visto con anterioridad no solo implica un cambio en el término sino que su funcionalidad no se centra tan solo en el control de los productos y los procesos sino que va mas allá, al analizar y valorar los sistemas establecidos internamente para asegurar la calidad de ambos (De Miguel 2004:17)

Otro aspecto que lleva asociado el aseguramiento de la calidad es la mejora, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué relación existe entre los procesos de evaluación y los procesos de mejora?

Para ayudarnos a esclarecer dicha relación De Miguel⁸² (2001) plantea tres enfoques para vincularlos, para ello entiende que desde un punto de vista técnico no es

⁸⁰ UNESCO (1998). Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París

⁸¹ De Miguel, M. (2004) Evaluación Institucional versus acreditación en la Enseñanza Superior. Contextos Educativos, 67, 13-21

⁸² De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. Revista de Investigación Educativa, 19 (2), 397-400.

lo mismo una ‘evaluación de la mejora’ que ‘evaluación para la mejora’ ó una ‘evaluación como mejora’.

La primera ‘de’, constituye cómo mejorar los resultados, la segunda ‘para’ sitúa su énfasis en detectar las fortalezas y debilidades para poder determinar las áreas de mejora, por lo que se centra más en los procesos que en los resultados e implica la participación activa de todos los participantes de la misma. La tercera ‘como’ está condicionada por dos aspectos la evaluación debe estar contextualizada en su fase de diseño y por otra parte la participación de los implicados en las fases de recogida, valoración y propuesta de mejora deben suponer aprendizaje e innovación por parte de implicados y de la organización.

La aplicación de la evaluación como mecanismo para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior, ha sufrido diferentes cambios en su orientación.

Así en un primer momento, en el entorno anglosajón es entendida como una necesidad de rendir cuentas –*accountability*–, ante la administración, para justificar la inversión de fondos públicos. (Mora 1991)⁸³.

Un segundo momento viene por el cambio de orientación al basarse las evaluaciones en una perspectiva diferente, ‘mejora’ –*improvement*–, es decir, lograr la mejora mediante el conocimiento de las cuestiones para la toma de decisiones.

En nuestro país el tratamiento de la evaluación de la calidad no es ajeno a las corrientes anglosajona y europea. Así la implantación de modalidades evaluativas contempla ambos procedimientos, los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Universidades (PNECU y PCU).

⁸³ Mora, J.G (1991) Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.

Cabe establecer según De Miguel (2009: 298-301) cuatro etapas distintas: (i) la etapa de la ilusión, período en que se promulga el PNECU (1995) con la característica dominante de que la evaluación institucional sería una realidad en las instituciones de educación superior; (ii) la etapa de la confusión; (iii) la etapa de la expansión y (iv) la etapa de negocio.

Podemos sintetizar la evaluación como el mecanismo o proceso, que permite a través de la autorregulación la toma de decisiones, para mejorar los resultados, al detectar debilidades y fortalezas y, en consecuencia formular planes de mejora.

La Acreditación

El término acreditación se viene usando desde hace tiempo y con gran aceptación en países como Estados Unidos, en donde la enseñanza superior tiene una gran diversidad de oferta y se considera un servicio. (Rauret, G. 2004:132)⁸⁴.

Su utilización se plantea como un mecanismo para afrontar la evaluación institucional y optimizar su funcionamiento y la necesidad de informar a los usuarios.

Por otra parte en Europa se entiende la acreditación como la declaración formal y pública de la calidad de una institución o programa bajo criterios consensuados, buenas prácticas y rendición de cuentas y debe basarse en criterios de calidad y da lugar a una respuesta dicotómica –si/no–. (Zamorano, 2007). Desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia en Europa el número de organismos vinculados con la acreditación ha crecido mucho al igual que en España en que se constituye en 2002 la ANECA.

Asimismo, desde la aparición de los organismos de acreditación en Europa y España, la utilización actual del término alude directamente al proceso de validación de las agencias certificadoras.

⁸⁴ Rauret, G. (2004) La acreditación en Europa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 131-147

Con la acreditación se garantiza que la entidad que otorga certificados lo hace correctamente y que los procesos realizados reúnen los estándares establecidos con la finalidad de asegurar y mejorar la calidad. (De Miguel, 2001)

Sin embargo, los problemas que presenta la acreditación son por una parte, los relativos a la contextualización y por otra a cómo determinar y establecer los estándares a utilizar como criterios de evaluación.

Algunas de las alternativas las recoge De Miguel⁸⁵ en el caso de los títulos de enseñanzas oficiales. Así, se puede: (i) considerar los estándares en términos de cumplimiento de los requisitos. Lo que constituye una verificación ex post de la normativa establecida re-homologación; (ii) Establecer unos estándares como requisitos específicos, en este caso la acreditación tiene un papel de certificación de la calidad; (iii) plantear los estándares de las titulaciones en términos de los logros alcanzados, estableciendo el perfil de los egresados y (iv) abordar el planteamiento de los estándares de forma global, incluyendo a los anteriores, la mejora continua y la eficacia demostrada en los resultados alcanzados.

A estas cuatro alternativas añadimos la actual planteada por la ANECA 2007 en el programa VERIFICA –de títulos de grado y máster–, lo que constituye una acreditación ex ante de la normativa establecida, seguimiento de la acreditación y acreditación ex post.

Así pues, la diferencia que se establece entre los procedimientos de evaluación y acreditación puede plantearse en términos de estándares frente a propósitos. Por lo que, no es lo mismo evaluar una institución o titulación en función de unas normas de calidad establecidas por determinadas agencias, que estimar la adecuación de los

⁸⁵ De Miguel, M. (2003-2004) Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. Contextos Educativos , 6-7, 13-20

procesos y la calidad de los resultados obtenidos en función de los objetivos que se propone alcanzar.

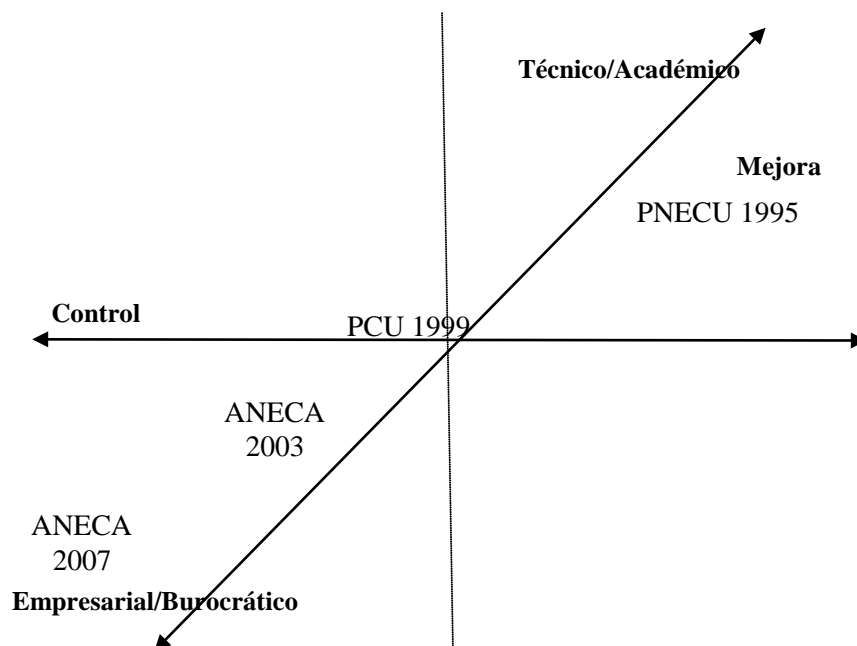
En esta misma línea se manifiesta Vroeijenstijn (1995) cuando afirma la oposición que existe entre sectores e intereses que ven en la evaluación una herramienta de control externo y de implantación de políticas de calidad externas en la educación superior –el caso actual de la implantación de la acreditación en España desde el 2007–, frente a otros, para quienes la evaluación sería primordialmente una herramienta de mejora de las instituciones desde el interior de las mismas (Apodaca, 2001)⁸⁶.

Como síntesis de la controversia entre mejora vs. control y entre un enfoque más técnico asentado en la tradición académica de la evaluación de titulaciones y otro más acorde con la tradición empresarial fusionado con el soporte burocrático de las agencias externas y la administración, De Miguel (2009)⁸⁷ recoge en el siguiente diagrama –esclarecedor– la evolución de la evaluación de la calidad desde los noventa a la actualidad.

⁸⁶ Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 367-382.

⁸⁷ De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la Educación Superior *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009. pp.295-310.

Figura 3.1 Evolución de la Evaluación de la Calidad en la educación superior en España



Fuente: Adaptado de De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009: 303)

3.3.1. Impacto y efectos de los mecanismos de evaluación de la garantía de calidad en las Instituciones de Educación Superior.

El impacto y efectos asociados a la implantación de mecanismos externos e internos para garantizar la calidad en las instituciones de Educación superior, viene siendo objeto de estudio desde su instauración

En primer lugar conviene señalar que entendemos por aseguramiento de la calidad, acreditación e impacto.

Entendemos por aseguramiento de la calidad a un conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas destinadas a mantener y promocionar estándares de calidad, así como su divulgación y transparencia en el sistema.

Por acreditación un modo particular de aseguramiento de la calidad que privilegia procedimientos de evaluación permanentes (internos y externos),

asociados con verificar y certificar públicamente que se cumplen ciertos criterios de calidad.

En cuanto al "impacto", existen diversas aproximaciones a este concepto, en nuestro caso, las que se refieren a los cambios que razonablemente se pueden atribuir al aseguramiento de la calidad y a la acreditación. (Zapata y Tejada, 2009).

Desde la década de los noventa, principalmente en EEUU y Europa occidental, aparece un debate orientado a identificar los principales impactos de los procesos de aseguramiento de calidad y acreditación, encontrándose con diversas dificultades de carácter conceptual y metodológico (Zapata y Tejada 2009:194).

Desde el punto de vista conceptual Harvey & Newton, 2004 la asocian a dos aspectos, por una parte al contexto en el que nacen las políticas de aseguramiento de calidad y los procedimientos de acreditación y por otra al concepto de "calidad", con múltiples aproximaciones en la literatura, no existiendo acuerdos sobre su sentido último.

Por ello, a la hora de evaluar el impacto del aseguramiento de la calidad hay que tener presente que los distintos actores entienden calidad de un modo diferente.

En cuanto a las dificultades de carácter metodológico Stensaker, 2003 señala la evidente dificultad para aislar las causas y efectos, pues las políticas y procedimientos de aseguramiento de calidad son sólo una de las varias consideraciones externas e internas que pueden estar influyendo en las instituciones de educación superior.

En el caso de España nos encontramos con la implantación de un nuevo modelo de aseguramiento de la calidad en un contexto en el que las instituciones venían siendo evaluadas con otro modelo de finalidades distintas.

Por otra parte diferentes autores señalan la necesaria relación entre el contexto externo e interno en el que se desarrollan los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Así Askling, 1997 considera que el aseguramiento externo de la calidad debe analizarse en relación con las prácticas internas de las instituciones. Por su parte Trow, 1996 considera que son los procesos internos de aseguramiento de la calidad lo que conducen al mejoramiento.

En segundo lugar hacemos referencia a algunas evidencias sobre la evaluación de los impactos de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que se recogen en la literatura.

Harvey (1999)⁸⁸, plantea la existencia de tres tipos de análisis sobre el impacto del aseguramiento de la calidad: i) los de aproximación teórica o de opinión, que tienden a predecir posibles efectos de evaluación y acreditación; ii) los que se basan en evidencia limitada y percepciones de los actores y iii) los elaborados a partir de una recolección sistemática de datos. La mayor parte de la literatura sobre impacto del aseguramiento de la calidad corresponde a i, ii,

La mayor parte de estudios de impacto se han centrado en los efectos que el seguimiento externo realiza en el personal académico, los procedimientos internos y en las estructuras de gestión de las instituciones de educación superior y en menor como afirman Harvey & Newton (2004).

Por su parte Stensaker (2008) recopila los resultados de distintos estudios estableciendo cuatro ámbitos en los que parecen observarse impactos del aseguramiento de la calidad: i) distribución y ejercicio del liderazgo en el interior de las instituciones; ii) la profesionalización de su gestión; iii) la imagen que proyectan las instituciones en sus relaciones públicas y iv) cierta permeabilidad y generación

⁸⁸ Harvey, L. (1999) Evaluating the evaluators. Presentación realizada en Fifth Biennial Conference, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago, Chile.

de más y mejor información para la toma de decisiones. Sin embargo, señala que dichos estudios mantienen serias dificultades para proporcionar evidencia con relación a lo que resulta más importante, esto es, el impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último cabe mencionar a nivel general como señala Stensaker (2008) que “aunque una función importante del aseguramiento externo de la calidad es estimular el cambio y la mejora de la docencia y el aprendizaje, sigue siendo pocos los estudios que se centran en estos temas”.

Después de la revisión de la literatura cabe agrupar los estudios realizados en cuanto a su finalidad en:

(i) los estudios que intentan describir los cambios ocurridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

(ii) los estudios que intentan describir los cambios ocurridos tras los procesos de evaluación en la gestión y organización de las instituciones de educación superior y

(iii) los estudios que intentan describir el impacto percibido por diferentes actores.

3.4. Modelos de calidad en la educación superior

Los modelos de calidad que analizamos a continuación nos permiten por una parte ver la evolución del tratamiento de la calidad y por otra profundizar en las finalidades, estructuras y procedimientos que los constituyen.

Es en la década de los ochenta cuando en el mundo empresarial se comienza a tomar conciencia, que la forma de subsistir en los negocios es tomando una mayor conciencia de la calidad como estrategia de gestión empresarial.

De forma paralela surge el mecanismo de la certificación, que permite verificar el nivel alcanzado de calidad por una empresa o institución, así la certificación, en

general supone que, una vez que una institución ha conseguido la mejora de sus servicios y la garantía de calidad, solicita a una entidad o agencia externa, independiente y acreditada para ello, la certificación de la garantía de calidad (Medina 2003:64).

Esta certificación consiste en la adecuación en nuestro caso de las titulaciones y centros a estándares establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que otorga el reconocimiento y que con su evolución positiva permite su registro en el Registro de Universidades Centros y Titulaciones (RUCT).

Según Medina (2003) diferentes modelos de certificación surgen desde los años ochenta, en base los cuales puede lograrse el reconocimiento de la calidad o la certificación. Así, podemos destacar la certificación según el modelo Deming, según el modelo Malcolm Baldrige, según el modelo de la Fundación Europea y las normas ISO, aunque como señala Medina (2003) estas últimas no suelen considerarse como un modelo de calidad.

Por modelo entendemos una representación esquemática de la realidad, a menor escala y respetando sus características básicas. En la educación superior, los modelos sirven para evaluar el nivel de calidad de un centro o una titulación que debe homologarse y presentar a la sociedad sus logros (Cantón Mayo, 2001:81)

A continuación analizamos diferentes aspectos de los dos primeros modelos, junto al modelo Europeo, considerados paradigmáticos en el desarrollo posterior de los modelos de calidad.

El primer aspecto analizar es su aparición en el marco espacio-temporal, así el modelo Deming surge en Japón en los años cincuenta, la denominación de este modelo constituye un reconocimiento a las aportaciones de Edwards W. Deming, experto norteamericano que llevó a Japón el mensaje del control de la calidad.

El reconocimiento que otorga este modelo es el denominado Premio Deming que aunque en un principio solo se otorgaba a empresas Japonesas es en 1989 cuando se establece una versión del mismo para empresas no japonesas.

El modelo americano Malcolm Baldrige es el equivalente al modelo Deming otorga al igual que este el reconocimiento con el denominado Premio Baldrige el cual se convocó por primera vez en 1987 por el gobierno de Estados Unidos para impulsar la gestión de la calidad total.

A continuación vamos analizar cómo es la visión de estos dos modelos respecto al concepto de calidad, sus componentes en el proceso de evaluación así como, su aportación en el ámbito de la educación. Para ello nos formulamos las siguientes preguntas.

¿Qué concepto de calidad plantean los modelos Deming y Baldrige?

¿Cuáles son sus componentes de evaluación de la calidad?

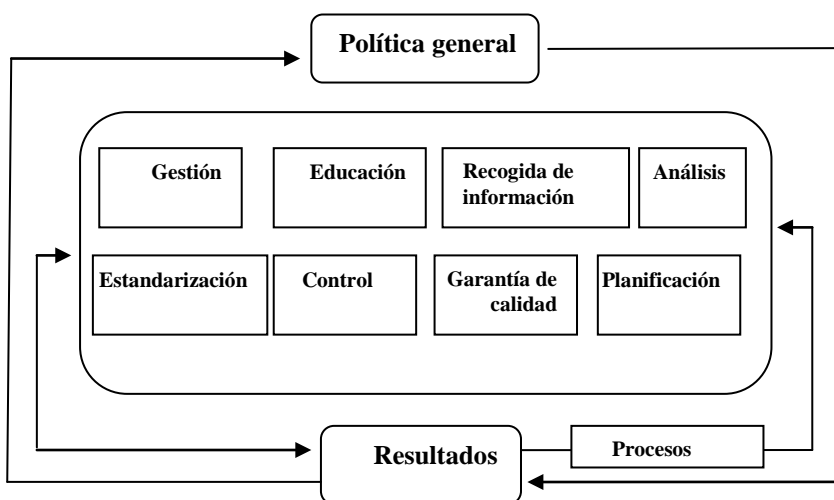
¿Cuáles son las aportaciones en el ámbito de educación superior?

El Modelo Deming se sitúa en los modelos de gestión de calidad total y cuyos componentes a destacar enunciamos a continuación:

- La implicación general de todos los niveles de la organización;
- se basa en el control estadístico de la calidad;
- concede más relevancia a los procesos a los resultados.

Su estructura de valoración de la calidad se configura en torno a diez categorías de los cuales nueve presentan la estimación de los procesos de mejoramiento de calidad, y uno de ellos a la estimación de los resultados en ella puede observarse que este modelo no tienen en cuenta el criterio de satisfacción del cliente.

Figura 3.2. Categorías de evaluación del Modelo Deming



Fuente: Adaptado de Gento, S. (2002:31)

En el ámbito de la educación en general y el de la educación superior en particular su aplicación se inicia en los años ochenta en Estados Unidos de Norteamérica y, posteriormente en el Reino Unido. De su acomodación a la educación superior recogemos catorce puntos señalados por Deming (Medina, A. 2003:72-81).

1. Crear la constancia del propósito para el mejoramiento del producto y el servicio, con el fin de ser competitivo, permanecer en el sector y mejorar las actuaciones.
2. Adoptar una nueva filosofía abierta a nuevos retos al aprendizaje de nuevas responsabilidades y fundada en el liderazgo para el cambio.
3. Abandonar la dependencia de la inspección permanente para el logro de la calidad.
4. Cesar la práctica de reconocer sólo el rendimiento individual en clase del estudiante.
5. Mejorar constantemente el sistema de enseñanza, aprendizaje, apoyo educativo y servicios, para mejorar la productividad, y mejorar constantemente la relación costo.

6. Implantar la formación en el ejercicio.
7. Implantar el liderazgo, que sustituirá a los niveles jerárquicos de información y supervisión.
8. Eliminar el miedo, con el fin de que todos y cada uno puedan contribuir al éxito de la institución.
9. Eliminar barreras entre clases, niveles, especialidades, centros educativos, departamentos o niveles de gestión.
10. Eliminar eslóganes, exhortaciones y objetivos para los individuos en lo que se pida cero defectos y nuevos niveles de productividad.
11. Eliminar cuotas, o estándares de trabajo, y la gestión por objetivos.
12. Remover las barreras que impiden a los grupos de interés –estudiantes, profesores, y directivos–, a estar satisfechos de su rendimiento y contribución al desarrollo sí mismos y de los demás.

El Modelo Malcolm Baldrige. Al igual que el modelo Deming, su enfoque de valoración de las empresas se centra en la implicación total de todos y cada uno de los componentes de la organización en el proceso de producción así como, en el mejoramiento de la gestión para la calidad.

Los componentes de este modelo se distribuyen en siete categorías divididas en cuatro elementos principales: liderazgo, sistema de mejora para la calidad, resultados de calidad y satisfacción del cliente. Estos elementos son valorados en base a tres categorías o criterios: enfoque, desarrollo y resultados.

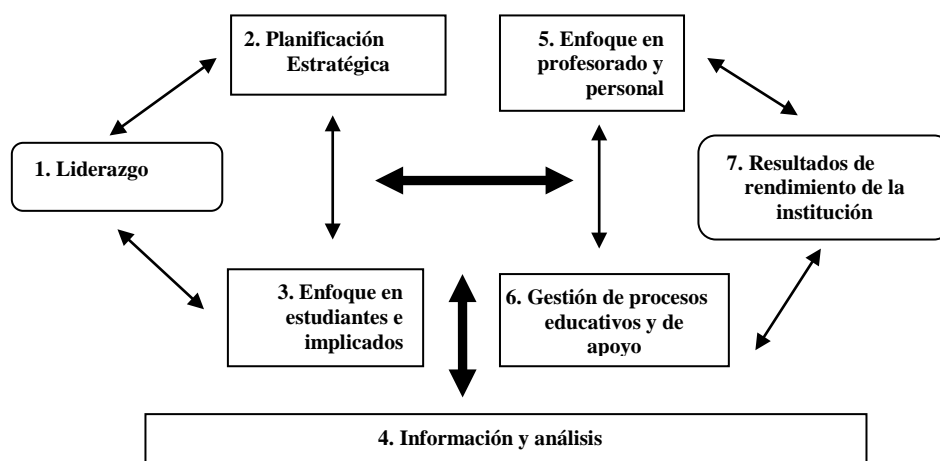
Es en 1999 cuando, por primera vez se establece una definición específica para instituciones de carácter educativo, siendo algunos criterios redefinidos.

Las aportaciones de pretenden la transformación de la institución educativa, lo que implica la aceptación de la calidad total. Partiendo de la idea que para implantar

dicho modelo por parte de los directivos del centro, los profesores y resto de personal, los estudiantes y la comunidad es necesaria la adaptación de los siguientes principios: (i) orientación a la satisfacción de los clientes; (ii) implicación total de todos los miembros; (iii) calidad de los resultados en proceso; (iv) solución y prevención de problemas, (v) mejora continua; (vi) liderazgo; (vii) diseño del plan estratégico; (viii) colaboración participativa para la mejora y (ix) autoevaluación para la acción.

En el cuadro siguiente se recogen los criterios y los componentes que determinan y constituyen la base sobre la cual las instituciones de educación superior pueden efectuar su autoevaluación, su planificación y propuestas de mejora.

Figura 3.3. Categorías del modelo de Malcolm Baldrige para educación



Fuente: Adaptado de Medina, A. (2003:89)

3.4.1. El Modelo European Foundation for Quality Management (EFQM)

Este modelo surgió en 1988 cuando compañías líderes de distintos sectores, - industriales como de servicios-, crean la Fundación Europea para la gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management- EFQM). En 1991 la EFQM, establece el Premio Europeo de la Calidad, con el apoyo de la Organización Europea para la Calidad (Europea Organization for Quality-EOQ), a semejanza del modelo Malcom Baldrige en los EE.UU y el modelo Deming en Japón.

El Modelo Europeo para la Gestión Total de Calidad tiene como finalidad la de convertirse en un instrumento para ayudar a las organizaciones a implantar el sistema de gestión de calidad total. Así como, incrementar el nivel de compromiso de las empresas y de la sociedad en la creciente importancia de la calidad en el nivel de vida y la competitividad en Europa.

Su aportación como modelo, proporciona una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a las organizaciones aprender mediante la comparación consigo misma y le ayuda en la planificación, desarrollo y seguimiento así como la corrección de las deficiencias. (Gonzalez, I. 2004:40)

El Modelo EFQM, entiende la gestión de calidad de las empresas y servicios, en un sentido amplio que abarca todos los aspectos a través de los cuales la institución satisface las necesidades y expectativas de sus estudiantes, de su personal, de los empleadores del sector, de la administración y un impacto positivo en la sociedad.

Desde su creación en 1991 hasta la actualidad el Modelo EFQM a experimentado cambios en sus versiones de 1999, 2003 y la actual de 2010.

Estos cambios para la mejora del modelo se fundamenta en las siguientes premisas (Senlle, A. at al 2005:48): (i) simpleza y facilidad de comprensión, herramienta dinámica que apoyará a la gestión y orientará el futuro; (ii) características globales, que abarque a todas las áreas de la organización; (iii) instrumento flexible, que permita la aplicación a todo tipo de organizaciones; (iv) la innovación y mejora continua como ejes; (v) enfatizar el valor y el papel que desempeñan las alianzas; (vi) coherencia con el modelo de la versión anterior y evitar cambios importantes en las organizaciones; (vii) profundizar en la parte humana y el papel social de la organización y (viii) introducción de instrumentos de apoyo en la identificación de puntos fuertes y áreas de mejora en la autoevaluación.

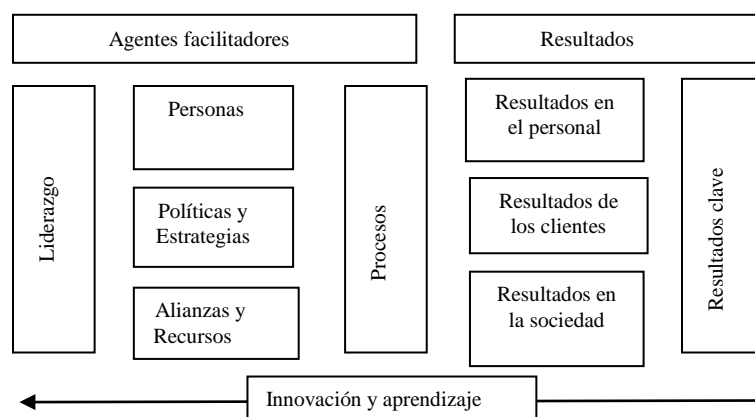
El primer cambio de versión se produce en 1999, –a esta le han seguido nuevas versiones en 2003 y la última 2010–, produciendo un cambio en el nombre pasando a denominarse Modelo EFQM de Excelencia. La palabra empresarial ha sido retirada, reflejando que el modelo se puede aplicar a todos los sectores y organizaciones. También se observan cambios en las diferentes versiones respecto a en sus componentes criterios y subcriterios, que serán analizados posteriormente.

El Modelo EFQM se basa en los siguientes principios que fundamentan su aplicación (Senlle, A. et al 2005: 50-56): (i) orientación a resultados; (ii) orientación al cliente; (iii) liderazgo y constancia en los objetivos; (iv) gestión por procesos y hechos; (v) desarrollo e implicación de las personas; (vi) aprendizaje, innovación y mejora continua; (vii) desarrollo de alianzas y (viii) responsabilidad social.

Además, para garantizar el resultado de los logros que determinan la calidad de una organización, este modelo establece los denominados agentes facilitadores como causantes de la misma estos son: el liderazgo, las personas, política y estrategia, alianzas y recursos y calidad de los procesos.

Al bloque de agentes facilitadores le acompaña el bloque de resultados distribuidos en resultados en los clientes, resultados en las personas, resultados en la sociedad y resultados clave. En el cuadro siguiente se recogen dichos agentes facilitadores y resultados.

Figura 3.4. Modelo europeo de Excelencia 1999



Su aplicación en la educación superior y en particular en el contexto español, es el Consejo de Universidades que a partir de los años 1993 y 1994, a través de sus actuaciones y en particular, la puesta en marcha del “Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario” y al “Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior” impulsa la preocupación para la evaluación de la calidad. Estas iniciativas tienen como consecuencia que en 1995 se establezca por Decreto el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas (Real Decreto 1447/1995 de 1 de diciembre).

Con el propósito de servir de referente y que pueda servir de posible punto de partida. Medina, A. (2004:108-119) describe lo que puede entenderse como una interpretación del Modelo de la Fundación Europea de Gestión de Calidad en el contexto de la educación superior a partir del modelo EFQM en 1991.

Como hemos presentado en párrafos anteriores el modelo EFQM en la versión de 1991 se componen en dos grandes bloques de elementos, los denominados agentes facilitadores y los resultados. Tomando como punto de partida la propuesta inicial del Consejo de Universidades, planteamos en la siguiente tabla las características que se plantean para cada uno de ellos en el contexto de las instituciones de educación superior.

Tabla 3.3. Características de los elementos de Modelo EFQM

Elemento	Caracterización
Agentes facilitadores	
Liderazgo	Compromiso activo manifestada en las actuaciones que llevan a la participación: de la misión institucional; la definición de la política y estrategia. La implicación real en actuaciones que se consideran críticas para el logro de la calidad. El reconocimiento en cuanto a la puesta en evidencia del valor añadido que aportan los diferentes
Personas	La planificación de la gestión del personal en relación a los objetivos estratégicos de la institución. El clima interrelacional en relación a comprobar las oportunidades de participación de que dispone el personal de la institución La participación entendida en las diferentes fases de diseño, ejecución y toma de decisiones de la estrategia de actuación de la institución La evaluación del personal, teniendo en cuenta el enfoque de su

	utilización para la mejor utilización de la misma.
Política y estrategia	La existencia de una conveniente definición de la política y estrategia de la calidad. La utilización de la información para la toma de decisiones. La existencia de un método adecuado de seguimiento y comprobación de la planificación estratégica. La información a todo el personal de los objetivos que afectan a cada uno.
Recursos	El sistema de asignación de recursos, teniendo en cuenta su acomodación a la misión de la institución El control de la utilización eficiente de los recursos de que dispone la institución. La introducción de las nuevas tecnologías puede constituir un criterio de calidad.
Procesos	Identificación de los procesos clave. Seguimiento y control de procesos Impulso a la mejora continua de procesos
Resultados de la institución	
Satisfacción del personal	Medición de los factores que influyen en la satisfacción Análisis de las tendencias en la evolución de la satisfacción Comparación de los resultados con otras instituciones
Satisfacción del cliente	Medición de factores que influyen en la satisfacción Análisis de las tendencias en la evolución de la satisfacción Comparación de los resultados con otras instituciones
Impacto en la sociedad	La repercusión en el entorno y contexto de la actuación de la institución La implicación actividad de la institución en la sociedad Las tendencias de programas de colaboración entre la institución y otras instituciones o empresas.
Resultados de la institución	Resultados de los servicios prestados, principalmente los que están relacionados con la naturaleza de la propia institución. Tendencias en los resultados.

Fuente: Adaptado Fuente Medina A. (2003: 108-119)

3.4.2. Modelo de las Normas International Standard Organization (ISO)

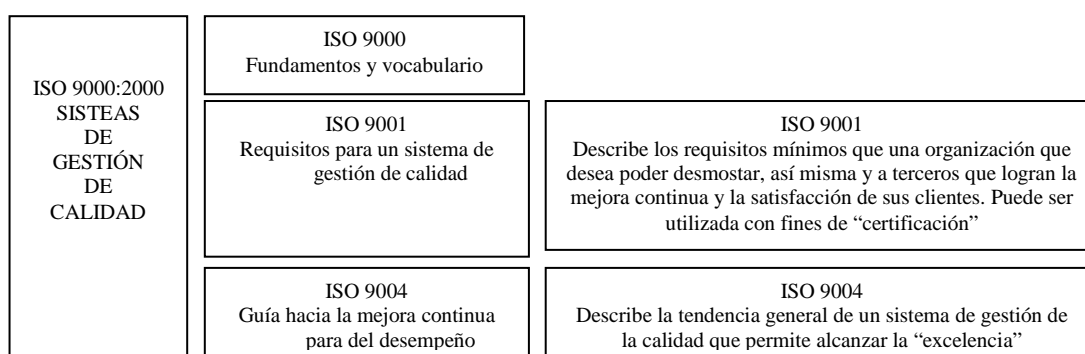
En 1985 se determina por parte de la Comunidad Económica Europea, la necesidad de aproximaciones técnicas en las empresas europeas para favorecer el libre mercado por lo que es necesario la utilización de normativas que aseguran la conformidad de servicios, productos, sistemas y procesos (Senlle, A. et al 2005: 57). Es en concreto 1987 cuando en Europa se adoptan la serie de Normas ISO 9000 como referencia para la certificación de sistemas de calidad.

La organización internacional para la estandarización ha desarrollado varios modelos para la evaluación de la calidad total en la gestión de empresas, entre las destacan las normas ISO 9000.

¿Qué son las ISO 9000? Es la denominación de uso común para una serie de normas internacionales de garantía de la calidad dentro de organizaciones. Existen cuatro grupos de normas ISO 900: (i) conceptos y elementos básicos (ISO 9000); (ii) requisitos de un sistema de calidad (ISO 9001); (iii) apoyos a la certificación (ISO 9003) y (iv) campos de comparación (ISO 9004).

Las normas en su versión 2000 presentan un cambio sustancial en relación a su enfoque y resultados previstos, pues, si la versiones anteriores responden al paradigma del “aseguramiento de la calidad”, en esta versión su terminología responde al paradigma de “gestión de la calidad” orientado a la satisfacción del cliente (Senlle, A. et al 2005: 58).

Figura 3.5 Familia Normas ISO 9000



Adaptado: Fuente Senlle, A. et al (2005: 58)

En las normas ISO 9000 del 2000, se consideran ocho principios de gestión de calidad: (i) enfoque al cliente; (ii) liderazgo; (iii) participación del personal; (iv) enfoque basado en procesos; (v) gestión basada en sistemas; (vi) mejora continua; (vii) toma de decisiones basada en hechos y (viii) relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

3.4.3. Modelo Mixto Garantía de Calidad: ENQA/ANECA.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES.

En el comunicado de Berlín 2003, los ministros de los estados signatarios del proceso de Bolonia invitaron a la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en cooperación con la European University Association (EUA), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la European Students' Unión (ESU), a desarrollar un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad en el marco de construcción del espacio europeo de educación superior.

En esta misma reunión se estableció que “tanto la evaluación como la acreditación son herramientas importantes para garantizar la calidad”. Así pues no se toma un único modelo para garantizar la calidad.

El informe de dicho trabajo es presentado en la siguiente reunión de Ministros de educación que se celebra en Bergen 2005 bajo el Título de “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior “dicho documento constituye el primer intento de: i. mejorar la coherencia de la garantía de calidad en todo el EEES; ii. Utilizar elementos comunes de referencias; iii. Potenciar la credibilidad del sistema y de las agencias; iv. Facilitar el intercambio de puntos de vista y experiencia; v. aumentar la confianza mutua entre instituciones y agencias y vi. Posibilitar el reconocimiento mutuo.

Además la puesta en práctica de los criterios y directrices acordados, es lograr la aspiración de convertirse en la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo por tal motivo, se necesita demostrar que las instituciones de educación superior,

toman en serio la calidad de sus programas y títulos y que se comprometen a poner en marcha los medios que aseguren y demuestren esa calidad.

Principios básicos de carácter interno y externo, sobre los que se basa la garantía de calidad en la educación superior en el EEES:

- (i) las instituciones son responsables de la calidad de sus ofertas y de la garantía de su calidad;
- (ii) defender los intereses de la sociedad respecto a la calidad y los criterios de la educación superior;
- (iii) necesidad de desarrollar y mejorar la calidad de los programas académicos destinados a los estudiantes y otros beneficiarios;
- (iv) son necesarias estructuras organizativas eficaces y eficientes en las que se ofrezcan y desarrollen los programas académicos;
- (v) la transparencia y la utilización de expertos externos son importantes en los procesos de garantía de calidad;
- (vi) debe promoverse una cultura de calidad dentro de las instituciones;
- (vii) establecer procesos mediante los que las instituciones pueden demostrar su responsabilidad, incluida la rendición de cuentas por la inversión de fondos públicos y privados;
- (viii) la garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas es compatible con finalidades de mejora;
- (ix) demostrar su calidad tanto a nivel nacional como internacional y
- (x) hacer compatible la diversidad y la innovación en los procesos utilizados.

Para desarrollar estos principios se plantean los criterios y directrices para la garantía interna y externa de la calidad, agrupados en tres bloques, cada uno de ellos afecta a diferentes agentes participantes como son: las instituciones de educación

superior y las agencias externas de garantía de calidad, que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 3.4 Criterios y directrices garantía interna y externa de la calidad

Criterios y directrices para la interna de las instituciones de educación superior	Criterios y directrices para la evaluación externa de las instituciones de educación superior. Garantía externa	Criterios y directrices para la evaluación de las agencias de garantía externa de calidad
1. Política y procedimientos para la garantía de calidad	1. Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad.	1. Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad para la educación superior.
2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos.	2. Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad	2. Rango oficial
3. Evaluación de los estudiantes.	3. Criterios para la toma de decisiones.	3. Actividades
4. Garantía de calidad del personal docente.	4. Procesos ajustados a sus finalidades.	4. Recursos
5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante.	5. Informes.	5. Declaración de la misión
6. Sistemas de información.	6. Procedimientos de seguimiento	6. Independencia
7. Información pública.	7. Evaluación periódica.	7. Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias.
	8. Análisis de todo el sistema.	8. Procedimientos de responsabilidad.

Con los criterios y directrices de garantía interna se pretende que las instituciones de educación superior en el marco del EEES logren: (i) fomentar los logros intelectuales y educativos; (ii) desarrollar su propia cultura de calidad; (iii) incrementar las expectativas de estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la institución. (iv) contribuir a un marco común de garantía de calidad dentro del EEES.

A continuación vamos a analizar más detalladamente cada uno de los criterios para la garantía interna de las instituciones de educación superior.

En primer lugar el criterio que hace referencia a política y procedimientos para la garantía de calidad. Este criterio demanda que las instituciones implanten: (i) una política y procedimientos asociados para la garantía de calidad; (ii) desarrollar una cultura de calidad; (iii) implantar una estrategia de mejora continua. (iv) la información pública de dichos procedimientos y (v) implicar a los estudiantes y otros agentes.

El segundo criterio insta que las instituciones deban disponer de mecanismos para la aprobación, control y revisión periódica de sus programas y títulos.

El tercer criterio tiene en la evaluación de los estudiantes, los cuales deben ser evaluados por criterios, normativas y procedimientos que sean públicos y que se apliquen de manera coherente.

El cuarto criterio insta a las instituciones el deber de disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para su trabajo.

El quinto criterio fija el deber de garantizar los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes y si son adecuados y apropiadas para cada programa académico.

El sexto criterio es garantizar que las instituciones recopilan, analizan y utilizan información pertinente para la gestión eficaz de sus programas académicos.

Y por último el criterio relacionado con la necesidad de la información pública tanto de carácter cuantitativo como cualitativo que las instituciones deberían facilitar de sus programas y titulaciones.

El análisis de estos criterios de garantía interna de las instituciones de educación superior nos sugieren las siguientes puntualizaciones: (i) de su lectura se deduce el carácter prescriptivo; (ii) la mayoría de los criterios concretan lo que debería ser hecho más que en lo que debe lograrse y (iii) los criterios van acompañados de unas “directrices” que proporcionan información adicional sobre “buenas prácticas”.

Modelo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

La ley orgánica de universidades (LOU) publicada en diciembre de 2001, en su título V. De la evaluación y acreditación y en particular en sus artículos 31 y 32 desarrolla la nueva visión de la garantía de calidad en la educación superior en España. Así, se establece como objetivos: (i) la medición del rendimiento y la rendición de cuentas; (ii) la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad; (iii) la

mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión y (iv) la información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad. Para su consecución se plantean unos criterios comunes de garantía de calidad que permitan la evaluación, la certificación y la acreditación.

A tal fin se establece que la ANECA y los órganos de evaluación creados por la ley de las Comunidades Autónomas les corresponden el desarrollo de los procesos anteriormente mencionados

El tratamiento de la garantía de calidad, no es una novedad en las instituciones de educación superior en España, aunque al hablar de calidad está asociado a la palabra evaluación y, en particular a los planes de evaluación fomentados por el Consejo de Universidades en la década de los noventa.

En el R.D. 1947/1995⁸⁹ se establece el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). El plan se desarrollo en cuatro convocatorias (1996-2000) y cuya finalidad era, promover la evaluación institucional de la calidad.

Finalizado el primer PNECU, se desarrollo el II Plan de Calidad de las Universidades (PCU)⁹⁰ publicado en el R.D. 408/2001 y que se deroga dos años más tarde por el RD. 1291/2003 de 17 de noviembre.

Por su parte, De Miguel (2009: 298-301) al analizar las etapas del desarrollo de la evaluación institucional, sitúa este momento en la llamada “etapa de la expansión”. Señalando que “...el Consejo de Universidades, entendiendo que uno de los objetivos de los Planes era la creación de una “cultura de la calidad”, se decidió dar trámite a todas las iniciativas “, sin tener en cuenta el volumen de proyectos y sin clarificar su viabilidad técnica y efectividad real.

⁸⁹ RD 1947/95 DE 1 DE Diciembre (BOE num 294 de 9 de diciembre de 1995)

⁹⁰ RD 408/2001 de 20 de Abril (BOE núm.261 de 31 de Octubre de 2001)

En este escenario calificado de “etapa de expansión”, la LOU y el desarrollo de su artículo 31 transformó el marco de la organización general y de las estructuras existentes en materia de medición y evaluación de la calidad del sistema de educación superior.

El art. 31 atribuye funciones de evaluación, certificación y acreditación de las universidades a la ANECA y a los órganos de evaluación que las leyes de las comunidades autónomas determinen -agencias de calidad autonómicas-.

Como señala De Miguel (2009:37), la nueva normativa regulada por la LOU establece un cambio en la orientación del modelo de evaluación ya que, frente a una metodología referida a las metas y objetivos de una institución, se enfatiza los modelos de acreditación y certificación con referencia a estándares en la línea de las teóricas sobre la calidad vigentes en otras organizaciones sociales.

La ANECA en su primera etapa plantea el Plan de Evaluación Institucional (PEI) como alternativa al (PCU), convocatoria 2003-2005 y 2006-2007. La finalidad que se persigue con el PEI es de: (i) dar apoyo a las universidades, para consolidar el conocimiento interno de la calidad de sus titulaciones a través del diagnóstico de las mismas y la experiencia en procesos de evaluación y (ii) proporcionar información útil a los usuarios y al conjunto de la sociedad, a los gestores de las universidades y a las administraciones sobre la calidad de las titulaciones y sus planes de actuación.

En la siguiente tabla comparamos los criterios y el modelo de evaluación que proponían tanto el PNECU, el II PCU como en el PEI, se puede apreciar que las diferencias en la lectura de sus criterios parecen escasas puesto que, más que cambiar los criterios a evaluar, parece que su objetivo es reorganizarlas para hacer más sencillo los procesos de evaluación. Así mismo, el modelo de evaluación institucional no presenta cambios. Autoevaluación_Evaluación externa_Plan de Mejoras.

Tabla 3.5 Criterios y Modelos de Evaluación

Consejo de Universidades (PNECU)	Consejo de Universidades (II PCU)	ANECA (PEI)
El contexto de la universidad	Contexto de la titulación	Programa formativo
Metas y objetivos	Metas y Objetivos	Organización de la enseñanza
El Programa de Formación	Programa de formación	Recursos humanos
Desarrollo de la enseñanza	Recursos humanos	Recursos materiales
Alumnado	Instalaciones y recursos	Proceso formativo
Profesorado	Desarrollo de la enseñanza	Resultados
Instalaciones	Resultados académicos	Planes de Mejora
Relaciones Externas	Propuestas de mejora.	
Puntos Fuertes y Débiles		
Propuestas de Mejora		
Comentarios sobre la evaluación		

A modo de síntesis de esta primera etapa de la presencia de la ANECA y de las Agencias Autonómicas, se podría decir que aunque la normativa de la LOU establece de manera explícita un cambio del modelo evaluativo sobre la calidad en las instituciones de educación superior al optar por la acreditación, este cambio no se aprecia en la primera etapa 2003-2006 ya que, como hemos visto con anterioridad, el PEI iniciado por la ANECA sigue en muchos aspectos –criterios y procedimientos–, los establecidos en los programas de evaluación anteriores.

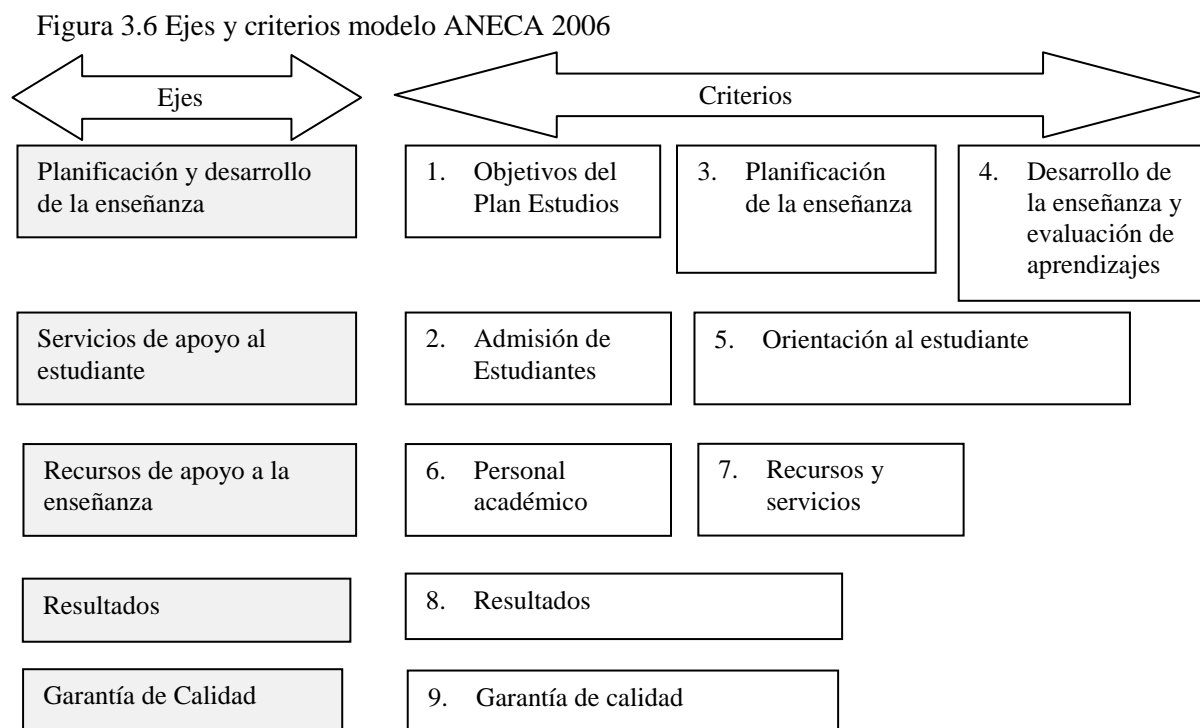
A continuación analizamos algunos hitos que a nuestro entender producen un cambio en la práctica de la evaluación de las instituciones de educación superior.

El primero al que haremos referencia es la aplicación de las directrices europeas adoptadas en Bergen (2005) por los ministros signatarios del proceso de Bolonia, en particular los criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establecidos por la ENQA.

Este cambio en la orientación del proceso de evaluación se hace visible con la propuesta de los “Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster. “ANECA (2006), en el que se define la acreditación “...como un proceso de evaluación ex post

que conduce a una decisión pública, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad”.

Este modelo de evaluación ex post se articula en la acreditación de una enseñanza oficial a partir de nueve criterios y cuarenta y seis directrices. Estos nueve criterios son estructurados a partir de cinco ejes según se recoge en el siguiente cuadro.



Fuente: Adaptado ANECA (2006)

Este modelo plantea la acreditación al finalizar el proceso de implantación de una titulación cuyas características: (i) es una evaluación sumativa y (ii) es binaria si o no se otorga la acreditación.

Para respaldar al sistema universitario, en la elaboración de dichos sistemas, las agencias ANECA, AQU⁹¹ y ACSUG⁹² impulsan la iniciativa del programa AUDIT. Dicho programa establece que el diseño de los sistemas de garantía interna de calidad de las instituciones de educación superior deberá integrar: i. las necesidades y expectativas

⁹¹ AQU. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

⁹² ACSUG. Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.

de los estudiantes, así como de otros grupos de interés; ii. los objetivos y ámbito de aplicación del sistema de garantía interna de calidad y iii. determinar los criterios de garantía de calidad, que han de ser acordes con a directrices marcados por ENQA y las directrices marcadas por el Ministerio de Educación para la implantación de Títulos oficiales de Grado y Máster.

El programa AUDIT⁹³ propone los siguientes criterios: i. Política y objetivos de calidad; ii. Diseño de la oferta formativa; iii. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje; iv. Orientación al estudiante; v. Personal académico; vi. Recursos y servicios; vii. Resultados y viii. Garantía de calidad.

Los cambios introducidos respecto al Plan de Evaluación Institucional ANECA 2006 al programa actual AUDIT no solo se sitúan en el plano de los criterios utilizados, pues los cambios afectan al procedimiento de evaluación estableció y el cambio de orientación de un modelo evaluación institucional a un modelo de acreditación o lo que es lo mismo aseguramiento de la calidad versus garantía de la calidad en el sistema universitario español.

Como señala De Miguel, (2001). La evaluación institucional se orienta fundamentalmente hacia el aseguramiento de la calidad y la acreditación a garantizar la calidad. Entendemos como aseguramiento los sistemas y procedimientos que estable una institución para velar que los procesos internos se desarrollen de acuerdo con la planificación prevista, con el fin de detectar debilidades y poder realizar planes de mejora. (De Miguel 2009:39)

Por otra parte la garantía de calidad entendida tal como plantea (De Miguel 2009:39) como aquellos procedimientos externos que permiten certificar ante la

⁹³ ANECA (2006) Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria Documento 02. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

sociedad que un programa o institución no sólo cumple los requisitos legales establecidos, sino que los servicios que ofrece generan confianza social.

3.5. Modelos de calidad su estructura, procedimientos y estándares.

Para comprender la puesta en práctica de los modelos que hemos analizado con anterioridad, en este apartado analizamos su puesta en práctica a partir de sus estructuras, procedimientos y estándares que son utilizados en cada uno de ellos. En primer lugar el modelo EFQM a continuación las Normas ISO: 9000 y para último el modelo misto ENQA/ANECA.

3.5.1. Puesta en práctica del Modelo EFQM en la educación superior

Al estar orientado a los resultados –como hemos visto con anterioridad–, la excelencia tiene que ver con la consecución de los objetivos planteados por la institución, y con el logro de la satisfacción de los grupos de interés, por lo cual deberán conocerse y medirse antes de tomar medidas estructurales y funcionales.

Estos resultados son consecuencia de los llamados agentes facilitadores que interaccionan: liderazgo; política y estrategia; recursos humanos; alianzas y recursos y los procesos.

Los cinco criterios anteriormente citados se refieren a lo que la institución hace y como lo hace desde estos criterios diferentes, asimismo estos criterios llevan asociados una cantidad variable de subcriterios que permiten el proceso evaluativo –estos criterios y subcriterios se han ido modificando en las diferentes versiones del modelo EFQM–, para lo que disponen de una lista de indicadores a tener en cuenta y cuyo objeto es definir el significado de cada subcriterio.

A continuación analizamos estos criterios desde tres perspectivas diferentes como señala (Sellen y Gutiérrez 2005:83). Enfoque, despliegue y evaluación y revisión. Estas perspectivas intentan contestar las siguientes preguntas:

- Qué ha planificado la institución y el porqué ENFOQUE
- Lo que hace la institución DESPLIEGUE
- Qué hace la institución para evaluar y revisar los dos aspectos anteriores en un ciclo de aprendizaje y mejora continua EVALUACIÓN Y REVISIÓN

Criterio 1. Liderazgo: estructura

Este criterio pretende evaluar la forma en que los líderes de la organización desarrollan y facilitan la misión, la visión y los valores necesarios para que la organización alcance el éxito y además mantenerlo mediante acciones y comportamientos adecuados.

En un centro universitario entendemos como líderes, respecto a los órganos colegiados, a los miembros del Equipo de Dirección, y en cuanto a los unipersonales el Decano o Director del centro, los Directores de Departamento, Jefes de Servicio, Coordinadores de Titulación y Responsables de Calidad del Título, pudiendo ampliar el número de personas afectadas por la caracterización de la función de liderazgo.

En la siguiente tabla se recogen los subcriterios que forman el criterio “liderazgo”

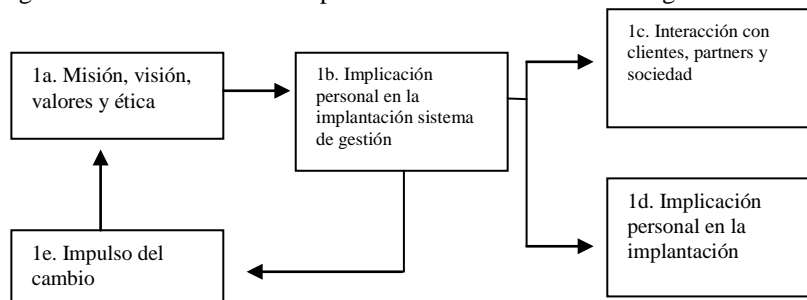
Tabla 3.6 Subcriterios “Liderazgo”

Subcriterio 1a	los líderes desarrollan la misión, visión, valores y principios éticos y actúan como modelo de referencia dentro de una cultura de excelencia.
Subcriterio 1b	los líderes se implican personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
Subcriterio 1c	los líderes interactúan__ con clientes, partners y representantes de la sociedad.
Subcriterio 1d	los líderes refuerzan una cultura de excelencia entre las personas de la organización.
Subcriterio 1e	los líderes definen e impulsan el cambio en la organización.

Cada uno de estos subcriterios llevan asociados una serie de áreas que aclaran el significado de cada subcriterio así las guías de actuación, la implicación interna y

externa el comportamiento y la actitud de los líderes sirven como referentes en la evolución de cada uno de los subcriterios en particular y del criterio en general. En la siguiente figura podemos ver la relación entre diferentes aspectos clave.

Figura 3.7. Relación de los aspectos clave del criterio Liderazgo



Fuente: Adaptado Hakes, C. (2007:18)

De forma más general pero sin dejar de vista las interrelaciones de los elementos que constituyen el modelo EFQM, presentamos a continuación la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando

Tabla 3.7 Relación principios criterio/subcriterio “Liderazgo”

Principios	Subcriterios
Orientación al cliente	1c
Liderazgo y coherencia	1 a,b,c,d,e
Gestión por procesos y hechos	1 b
Desarrollo e implicación de las personas	1 d
Proceso continuo de Aprendizaje, Innovación y Mejora	1 a, c, d, e
Desarrollo de Alianzas	1c
Responsabilidad Social	1 a,c, d

El criterio de ‘Liderazgo’ tiene relación a través de sus subcriterios con siete de los ocho principios o conceptos básicos del modelo y en particular el subcriterio ‘1c’ Implicación de los líderes con los grupos de interés aparece vinculado a cinco de los principios del modelo: i. orientación al cliente; ii. liderazgo y coherencia; iii. proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; iv. desarrollo de alianzas y v.

responsabilidad social. Asimismo la relación que establece con los criterios ‘2 Política y estrategia’, ‘3 Personas’

De aquí la importancia que se le otorga, como señalan (Calvo, A. y Criado, F 2005:53)⁹⁴, a la puesta en práctica de iniciativas relacionadas con la mejora de la calidad de contar con el liderazgo y compromiso de los máximos responsables de los centros.

Criterio2. Política y Estrategia: estructura

Según se recoge en el Glosario de términos del modelo EFQM, entendemos la estrategia como el modo en que una institución implanta su misión y visión basándose en las necesidades de los grupos de interés y con el apoyo de políticas, planes, metas y procesos relevantes.

Esta estrategia implica un conjunto de acciones, que tras adaptar los recursos a la situación actual, permite conseguir unos objetivos. Así a la hora de definir la misión del centro universitario exige que el Equipo Directivo reflexione sobre diferentes aspectos tales como: i. la razón de ser; ii. la actividad que realiza; iii. la definición de los grupos de interés y iv. el activo y valores. Esta reflexión se recoge en una breve declaración que da respuesta a la razón de ser de la institución ‘la misión’.

Por otra parte ‘la visión’, que debe llevar al Equipo Directivo a la reflexión del horizonte temporal para conseguir los objetivos, los resultados de la actividad realizada y los resultados en los grupos de interés. Describiendo cómo desea ser la institución en el futuro.

Por último después de definir, de dónde partimos, a dónde queremos llegar y cómo vamos a conseguirlo, la pregunta es ¿con qué contamos?, su reflexión debe

⁹⁴ Calvo de Mora, A.; Criado, F (2005) Análisis de la validez del modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad en instituciones universitarias: un enfoque directivo. Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 14, núm.3 (2005), pp 41-58 ISSN 1019-6838

permitir al Equipo Directivo, fijar los medios propios de los que disponemos y con los valores de los que disponen las personas de la institución.

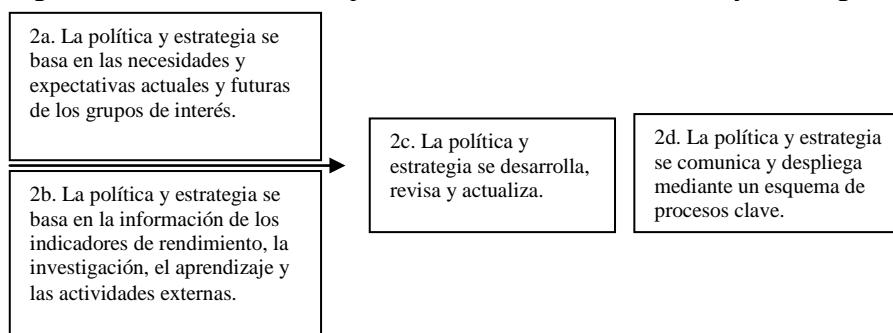
En la siguiente tabla se recogen los subcriterios que forman el criterio “Política y Estrategia”

Tabla 3.8 Subcriterios “Política y Estrategia”

Subcriterio 2a	La política y estrategia se basa en las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés.
Subcriterio 2b	La política y estrategia se basa en la información de los indicadores de rendimiento, la investigación, el aprendizaje y las actividades externas
Subcriterio 2c	La política y estrategia se desarrolla, revisa y actualiza.
Subcriterio 2d	La política y estrategia se comunica y despliega mediante un esquema de procesos clave

Cada uno de estos subcriterios llevan asociados una serie de áreas que aclaran el significado de cada subcriterio así, la identificación de necesidades y expectativas, el rendimiento en el aprendizaje y la investigación, la coherencia en el desarrollo y despliegue de la estrategia y efectividad de los procesos clave. En la siguiente figura podemos ver la relación entre diferentes aspectos clave.

Figura 3.8 Relación de los aspectos clave del criterio Política y Estrategia



Fuente: Adaptado Hakes, C. (2007:18)

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando.

Tabla 3.9 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Política y Estrategia’

Principios	Subcriterios
Orientación hacia los resultados	2 a,b,c,d
Orientación al cliente	2 a, c
Liderazgo y coherencia	2 c
Gestión por procesos y hechos	2 a, b, d
Desarrollo e implicación de las personas	2 a, c
Proceso continuo de Aprendizaje, Innovación y Mejora	2 b
Desarrollo de Alianzas	2 a, c
Responsabilidad Social	2 a, b, c

El criterio ‘Política y Estrategia’, es el único de los cinco agentes facilitadores que establece relación con los ocho principios o conceptos básicos del modelo.

De sus subcriterios cabe destacar el subcriterio ‘2a’ cuyo enfoque se centra en comprender el entorno ‘externo’ asimismo, el subcriterio ‘2c’ en el cual el término ‘sostenibilidad’ se integra en la estrategia.

Criterio 3. Personas: estructura

Este criterio define cómo la organización desarrolla y aprovecha el conocimiento utilizando las aptitudes de las personas que forma parte de la misma, tanto a nivel individual, como en equipos o en el conjunto de la institución.

En un centro universitario el profesorado y el personal de administración y servicios son elementos clave de este criterio. Cómo se favorece su formación, implicación, iniciativa y satisfacción además de cómo se define y comunica qué se espera de su actividad, junto con otros intangibles serán aspectos a tener en cuenta en la implementación de este criterio.

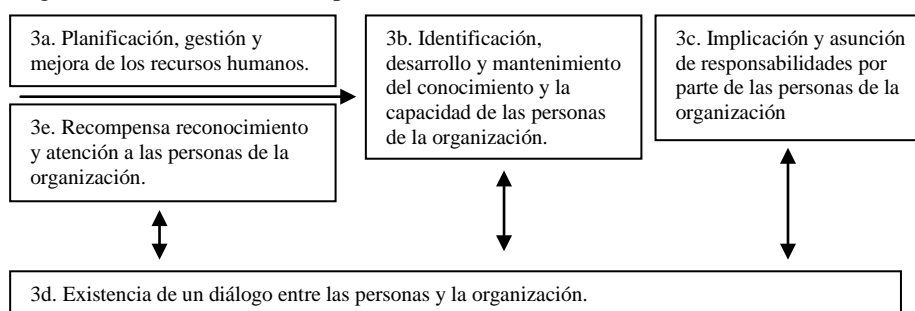
En la siguiente tabla se recogen los subcriterios que forman el criterio “Personas”

Tabla 3.10 Subcriterios “Personas”

Subcriterio 3a	Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos.
Subcriterio 3b	Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización.
Subcriterio 3c	Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización
Subcriterio 3d	Existencia de un diálogo entre las personas y la organización.
Subcriterio 3e	Recompensa reconocimiento y atención a las personas de la organización.

Cada uno de estos subcriterios llevan asociados una serie de áreas que aclaran el significado de cada subcriterio así, la formación, la participación individual y colectiva, el diálogo y la comunicación junto con y el reconocimiento se perciben como aspectos clave. En la siguiente figura podemos ver la relación entre diferentes aspectos clave.

Figura 3.9 Relación de los aspectos clave del criterio Personas



Fuente: Adaptado Hakes, C. (2007:19)

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando.

Tabla 3.11 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Personas’

Principios	Subcriterios
Orientación hacia los resultados	3b
Gestión por procesos y hechos	3a
Desarrollo e implicación de las personas	3 a,b,c,d,e
Proceso continuo de Aprendizaje, Innovación y Mejora	3 b, c, d
Responsabilidad Social	3 a,e

Criterio 4. Alianzas y Recursos: estructura

Este criterio pretende evaluar como la organización identifica sus necesidades de generar alianzas externas y de recursos internos en apoyo de su política y estrategia.

Respecto a la gestión interna, se pretende comprobar si el sistema de asignación de los diversos recursos se adapta a las necesidades operativas de la misión institucional y a otros elementos que establecen la política y estrategia de la institución. Además del control del uso eficiente de dichos recursos.

En cuanto a la gestión externa su interés se centra en cómo la institución establece relaciones con redes de colaboradores para el desarrollo de su misión.

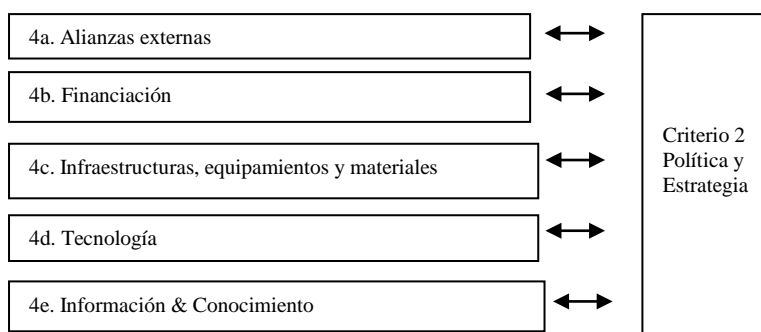
En la siguiente tabla se recogen los subcriterios que forman el criterio “Alianzas y Recursos”

Tabla 3.12 Subcriterios “Alianzas y Recursos”

Subcriterio 4a	Gestión de alianzas externas
Subcriterio 4b	Gestión de recursos económicos y financieros
Subcriterio 4c	Gestión de edificios, equipos y materiales
Subcriterio 4d	Gestión de la tecnología
Subcriterio 4e	Gestión de la información y del conocimiento

Cada uno de estos subcriterios llevan asociados una serie de áreas que aclaran el significado de cada subcriterio así, las relaciones con los partners, gestión de recursos económicos y financieros, gestión y mantenimiento de equipos y materiales y las tecnológicas son aspectos clave en este criterio. En la siguiente figura podemos ver dichas relaciones.

Figura 3.10 Relación de los aspectos clave del criterio Alianzas y Recursos



Fuente: Adaptado Hakes, C. (2007:19)

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando.

Tabla 3.13 Relación Principios y Criterio/Subcriterios 'Alianzas y recursos'

Principios	Subcriterios
Gestión por procesos y hechos	4e
Proceso continuo de Aprendizaje, Innovación y Mejora	4e
Desarrollo de Alianzas	4a
Responsabilidad Social	4 a,b,c, d

Criterio 5. Procesos: estructura

Este criterio describe cómo diseña y mejora la organización sus procesos para apoyar su política y estrategia y para satisfacer plenamente, generando cada vez mayor valor a sus grupos de interés.

Además se examina la forma en que la institución gestiona sus procesos, distinguiendo los procesos clave en nuestro caso, relacionados con la docencia e investigación, los procesos de prestación de servicios, como biblioteca, actividades culturales etc. y procesos de soporte, como gestión administrativa, económica, de personal etc.

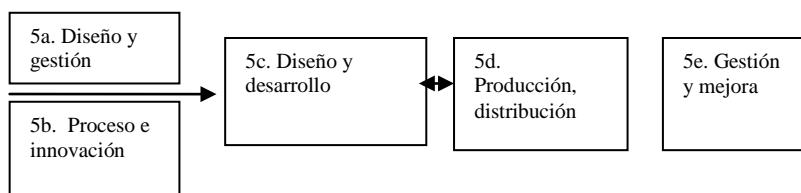
En la siguiente tabla se recogen los subcriterios que forman el criterio "Procesos"

Tabla 3.14 Subcriterios “Procesos”

Subcriterio 5a	Diseño y gestión sistemática de los procesos
Subcriterio 5b	Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y grupos de interés, generando cada vez mayor valor.
Subcriterio 5c	Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes.
Subcriterio 5d	Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios.
Subcriterio 5e	Gestión y mejora de la relación con los clientes.

Cada uno de estos subcriterios llevan asociados una serie de áreas que aclaran el significado de cada subcriterio así, los sistemas estandarizados de gestión de procesos – como las normas ISO 9001–, la mejora continua, creatividad e innovación, las expectativas actuales y futuras de los clientes y generar nuevos productos y servicios son aspectos clave en este criterio. En la siguiente figura podemos ver la relación entre diferentes aspectos clave.

Figura 3.11 Relación de los aspectos clave del Criterio ‘Procesos’



Fuente: Adaptado de Hakes, C. (2007:20)

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando.

Tabla 3.15 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Procesos’

Principios	Subcriterios
Orientación hacia los resultados	5 a,b
Orientación al cliente	5 c,d,e
Gestión por procesos y hechos	5 a,b
Desarrollo de Alianzas	5 c,e
Responsabilidad Social	5 a

Del mismo modo, que hemos analizado los cinco criterios facilitadores que forman la estructura del modelo EFQM en el siguiente bloque, analizamos los cuatro criterios de resultados.

Los criterios 6 “Resultados en los clientes”, 7 “Resultados en las personas” y 8 “Resultados en la sociedad”. Presentan dos subcriterios comunes por una parte las medidas de percepción y por otra parte los indicadores de rendimiento

Así el primero de ellos pretende reflejar el nivel de satisfacción de los clientes de la organización y centra su acción en la disponibilidad de datos directos y medibles que permiten valorar la satisfacción. En nuestro caso el nivel de satisfacción de los estudiantes, además de otros como pueden ser los relacionados con las actividades que generan recursos propios.

Por otra parte el criterio 7 “Resultados en las personas” que, como el anterior centra su acción en este caso en la satisfacción del personal de la organización y su tendencia, así como la identificación de estos con la organización y sus objetivos.

Por último el criterio 8 hace referencia en cuanto a lo que está logrando la organización en la sociedad a nivel local, nacional e internacional.

En el análisis de este criterio se debería considerar las acciones que van más allá de las propias de la institución de educación superior –docencia, investigación y transferencia del conocimiento–, y que tienen impacto en la comunidad y sociedad en un sentido más amplio.

En la tabla siguiente se recogen los subcriterios que forman los criterios anteriormente descritos.

Tabla 3.16 Subcriterios Resultados “clientes, personas y sociedad”

Subcriterio 6a, 7a y 8a	Medidas de percepción
Subcriterio 6b, 7b y 8b	Indicadores de rendimiento

A continuación, presentamos en la siguiente tabla la relación que se establece entre los principios del modelo y el criterio y subcriterios que estamos analizando.

Tabla 3.17 Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Resultados en los clientes, personas y en la sociedad’

Principios	Subcriterios
Orientación hacia los resultados	6 a,b / 7 a,b / 8 a,b
Liderazgo y coherencia	7 a,
Orientación al cliente	6 a,b
Gestión por procesos y hechos	6 a,b / 7 a,b / 8 a,b
Desarrollo e implicación en las personas	7 a,b
Responsabilidad social	8 a,b

Finalizamos este análisis de las estructuras de los criterios de resultado con el criterio Resultados clave: estructura.

Los resultados clave están relacionados con aquello que la organización ha determinado como factores esenciales y medibles para su éxito, son medidas de la eficacia –consecución de los objetivos de la organización– y eficiencia entendida como los recursos utilizados para conseguir dichos objetivos. Al igual que los criterios de resultados anteriores se componen de dos subcriterios: 9a. Resultados clave de rendimiento y 9b indicadores clave de rendimiento. Asimismo, en la siguiente tabla se estable su relación con los principios del modelo.

Tabla 3.18: Relación Principios y Criterio/Subcriterios ‘Resultados clave’

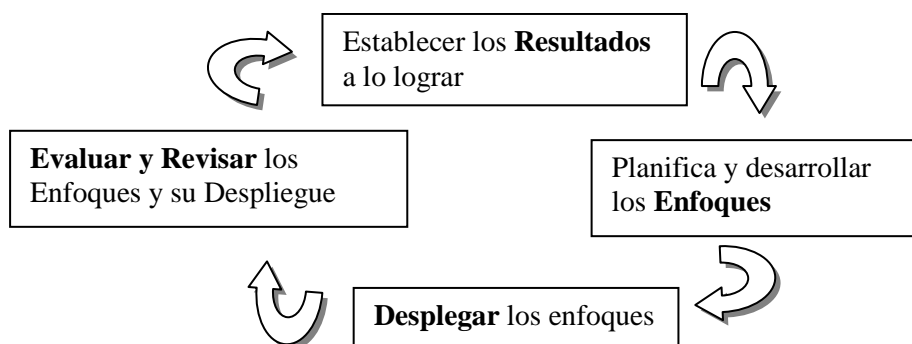
Principios	Subcriterios
Orientación hacia los resultados	9 a,b
Gestión por procesos y hechos	9 a,b
Desarrollo de Alianzas	9 a,b

Para finalizar el apartado relacionado con el análisis de la estructura y procedimientos que utiliza el modelo EFQM, examinamos el mecanismo de mejora

continua que utiliza el modelo para llevar a la organización a la excelencia por lo que, plantea el esquema denominado REDER, acrónimo que se deriva del contenido de sus elementos:

Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión.

Figura 3.12 Esquema REDER



Fuente: Adaptado Modelo EFQM 2003

Su estructura tiene similitudes con el conocido ciclo de Deming –PDCA: planificar, hacer, comprobar, actuar–, pero la diferencia fundamental está en que en el esquema REDER, antes de planificar se determinan los ‘resultados’ que se quieren mejorar, y en función de estos se adopta un determinado enfoque.

A continuación, analizamos como se evalúan los diferentes elementos del modelo EFQM, al utilizar esquema REDER.

Para este fin utilizamos la función de los elementos, agrupándolos en resultados –criterios 6, 7, 8 y 9– y elementos facilitadores –criterios 1, 2, 3, 4 y 5–.

En un primer bloque analizamos los criterios de resultados, que son el éxito que se obtiene gracias al enfoque y despliegue de los criterios agentes. Un resultado – criterio, subcriterio, elemento o grupo de elementos–, se evalúa en base a los siguientes atributos: (i) resultados y (ii) ámbito de aplicación.

Estos atributos se componen de los siguientes subatributos como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 3.19: Relación atributos, subatributos criterios resultados

Atributos	Subatributos
Resultados	Tendencias Objetivos Comparaciones Causas
Ámbito de aplicación	Alcance

A modo de ejemplo en el contexto de la educación superior, la manera en que se evalúan los resultados pasa por el evaluar el ámbito de aplicación en particular los logros en los estudiantes –grupo de interés y producto al mismo tiempo–, diferenciando entre las medidas de percepción –satisfacción alcanzada–, e indicadores de rendimiento en nuestro caso la tasa de rendimiento del título⁹⁵ en un curso académico analizando sus tendencias, objetivos, comparaciones y causas.

En el segundo bloque son los criterios agentes –criterio, subcriterio, elemento o grupo de elementos–, que son los modos de hacer y que se evalúan en base a los siguientes atributos: (i) enfoque; (ii) despliegue; y (iii) evaluación y revisión. Estos atributos se componen de los siguientes subatributos como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 3.20 Relación atributos, subatributos criterios agentes

Atributos	Subatributos
Enfoque	Sólidamente fundamentado Integrado
Despliegue	Implantado Sistemático
Evaluación y Revisión	Mediciones Actividades de Aprendizaje Mejoras

⁹⁵ La tasa de rendimiento del título según se recoge por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) en el documento Seguimiento de Títulos Oficiales con fecha de marzo de 2010, la fija como la relación porcentual entre el número de créditos ordinarios superados en el título T en la universidad U y el número total de créditos ordinarios matriculados en el Título T en la universidad U.

3.5.2. Puesta en práctica Normas ISO 9000 en la educación superior

La familia de Normas ISO 9000: 2000 está formada por las normas, 9000⁹⁶, 9001⁹⁷, 9004⁹⁸, a estas se le suma la 14001 relativa a medioambiente y la 19011, que regula las auditorías del sistema de gestión de calidad.

La importancia de conocer y analizar en concreto la Norma ISO 9001 –Sistema de Gestión de la Calidad–, nos permite entender la puesta en práctica de un sistema de gestión de calidad que certifica que una organización es capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus grupos de interés, de manera planificada y controlada y además cumplir con la normativa recogida en la legislación actual universitaria y la que se genera de la integración del EEES.

Sin embargo no puede garantizar que los titulados –productos o resultados de la institución– consigan el máximo nivel de cualificación. Por otra parte, el valor añadido real de un proceso de certificación de este tipo sigue siendo dudoso junto a los costes de tiempo y recursos que implica dicho proceso (Van den Berghe, 1998: 21)⁹⁹.

La visualización del esquema de gestión de la calidad basado en el proceso ISO 9000:2000, que a continuación presentamos, nos va a permitir entender la importancia de los clientes cuyos requisitos de entrada y la percepción del producto recibido, mantienen el proceso de mejora continua de este modelo.

Ahora bien como opina Senlle, A.; Gutierrez, N. 2005:121, se debe tener en cuenta que, cuando hablamos de educación y en particular de educación superior el concepto de ‘cliente’¹⁰⁰, no solo se aplica a los estudiantes sino además a otros grupos de interés –personal, empleadores, administración educativa, sociedad–. Así pues en el

⁹⁶ ISO 9000: Sistemas de Gestión de Calidad. Fundamentos y Vocabulario.

⁹⁷ ISO 9001: Sistema de Gestión de Calidad. Requisitos.

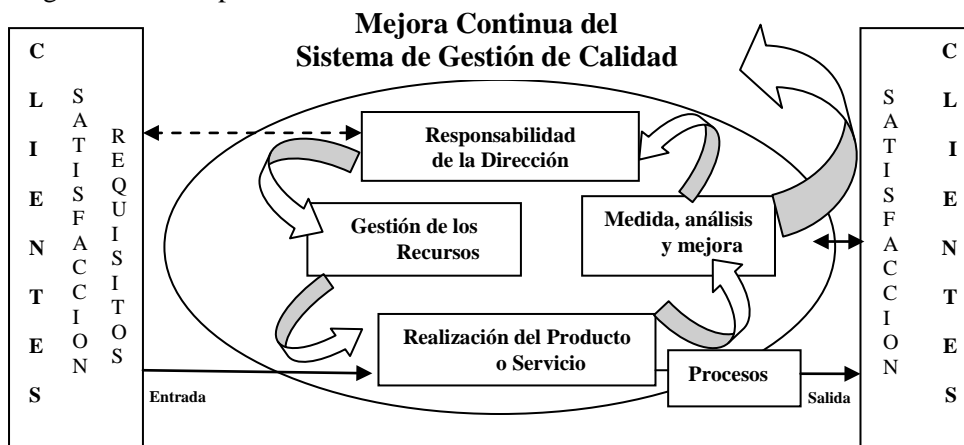
⁹⁸ ISO 9004: Sistemas de Gestión de Calidad. Directivas para la mejora continua.

⁹⁹ Van den Berghe, W. (1998) Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Revista Europea de Formación Profesional, ISSN 0258-7483, Nº 15, 1998, págs. 21-30. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131241>

¹⁰⁰ Cliente: La organización o persona que recibe un producto ISO. Glosario de términos.

momento de definir los requisitos de los clientes y también en el momento de evaluar en qué grado se han cumplido las necesidades y expectativas de los mismos deberemos de tener en cuenta la amplitud del término ‘clientes’.

Figura 3.13 Componentes básicos



Fuente: Adaptado de ISO 9001:2000

De acuerdo con lo que se visualiza en el figura (3.10), el sistema consta de cuatro componentes básicos: (i). responsabilidad de la dirección; (ii) gestión de los recursos; (iii) realización del producto y (iv) medición, análisis y mejora organizados en un esquema de funcionamiento del mismo.

En primer lugar analizamos el componente ‘Responsabilidad de la dirección’, este componente está organizado en una serie de áreas, que permitirán el desarrollo del sistema de gestión de la calidad de la organización, que son: (i) compromiso de la dirección; (ii) enfoque en el cliente; (iii) política de la calidad; (iv) planificación de la calidad; (v) responsabilidad, autoridad y comunicación y (vi) revisión por la dirección.

Qué requisitos establece la Norma en relación a estas diferentes áreas.

Compromiso de la dirección: para evidenciar su implantación la organización deberá, fijar la política de la calidad, entendida como los principios que guían la satisfacción del cliente, concretar los objetivos de la calidad que permitan precisar dicha política, comunicar a la organización la política y objetivos así como, la importancia de

satisfacer los requisitos de los clientes y los normativos, asegurar los recursos necesarios a este fin y medir los resultados de los objetivos propuestos.

Enfoque en el cliente: los requisitos se concretan en identificar los clientes de la organización. Así en el contexto de la educación superior determinar los requisitos que deben cumplir los estudiantes y sus expectativas, las demandas de los empleadores como futuros receptores y las exigencias de carácter normativo. Definen las necesidades de información que la dirección deberá disponer a la hora de planificar el sistema de gestión, teniendo en cuenta las necesidades presentes y futuras de los titulados a formar.

Política de la calidad: según la norma debe expresar los ejes sobre los cuales la organización construye su sistema de gestión de la calidad así, la coherencia con el proyecto de la organización, su compromiso de satisfacer las necesidades de los clientes, la mejora continua, el tener un marco de referencia, difundirla y actualizarla deben ser principios de dicha política.

Planificación de la calidad: sus requisitos se centran en dos aspectos los objetivos, como elementos que concretan la política de calidad, que deben cumplir la condición de ser medibles y la planificación del sistema de gestión de la calidad en sus tres momentos inicial, seguimiento, resultados y mejora.

Responsabilidad, autoridad y comunicación: la exigencia de la norma se define en asegurar la definición y comunicación de las funciones y responsabilidades del personal –directivos, docente, administración y servicios–, en relación a la consecución de los objetivos de la calidad. Además que debe existir un representante de la dirección –responsable de la calidad–. Otro aspecto a que hace referencia la norma es la comunicación interna como herramienta para favorecer la eficacia del sistema de gestión de la calidad.

Revisión por la dirección: la revisión del sistema de gestión de la calidad por parte de la dirección debe asegurar la conveniencia y eficacia del mismo, asimismo proporcionar las oportunidades de mejora, incluyendo la política y los objetivos de la calidad.

El segundo componente que analizamos es la ‘Gestión de los recursos’, este componente está organizado en una serie de áreas que permitirán el desarrollo del sistema de gestión de la calidad de la organización, que son: (i) dotación de recursos; (ii) recursos humanos; (iii) infraestructura y (iv) ambiente de trabajo.

Qué requisitos establece la Norma en relación a estas diferentes áreas.

Dotación de recursos: de forma general esta dotación hace referencia a las necesidades respecto a la implantación y mantenimiento del sistema de gestión de la calidad además, de lograr la satisfacción del cliente.

Recursos humanos: las necesidades se centran en la competencia del personal – personal docente, personal no docente, dirección y personal externo– y en su capacitación inicial y continua en relación a los objetivos de la organización Asimismo la organización deberá comprobar la eficacia de sus acciones y asegurar que su personal comprende la pertinencia y relevancia de sus actividades para la consecución de los objetivos de calidad.

Infraestructuras: se entiende por infraestructura al conjunto formado por las instalaciones, equipos y servicios necesarios para el funcionamiento de una organización. Por consiguiente las infraestructuras como medios de los procesos están relacionadas con los resultados y satisfacción de los participantes de los procesos.

Ambiente de trabajo: dos aspectos son requeridos por la norma. Uno hace referencia al aspecto físico y tangible del entorno de trabajo, otro más intangible la gestión apropiada del ideario institucional. Este aspecto en el contexto que realizamos

este trabajo lo entendemos de gran importancia ya que, la percepción que tengan el personal y los estudiantes del clima que genera el ideario condiciona una menor o mayor coherencia en sus actividades y procesos.

El tercer componente que analizamos es la 'Realización del producto', este componente está organizado en una serie de áreas que permitirán el desarrollo del sistema de gestión de la calidad de la organización, que son: (i) la planificación de la realización del producto; (ii) procesos relacionados con los clientes; (iii) diseño y desarrollo; (iv) compras; (v) producción y prestación del servicio y (vi) control de los dispositivos de medición y seguimiento.

Qué requisitos establece la Norma en relación a estas diferentes áreas.

Planificación de la realización del producto: la norma determina dos tipos de aspectos respecto a la planificación. Por una parte la definición de los objetivos de la calidad y los requisitos del producto, por otra el proceso de documentación, asignación de recursos y las actividades que sean necesarias para su verificación junto con los criterios para su control.

En el contexto de la educación superior un ejemplo que responde a este elemento con el diseño y desarrollo del plan de estudios. Desde determinar el perfil de ingreso como requisitos de input del producto y la verificación del perfil de egresado como output del producto.

Procesos relacionados con el cliente: en este apartado la norma hace referencia a tres aspectos en relación a los clientes. En primer lugar a los requisitos sobre el producto así se pueden distinguir los especificados por el cliente, los necesarios pero no especificados, los normativos y otros que la organización considere necesarios. En segundo lugar hace referencia a la revisión y actualización del producto y por último a la comunicación en una doble vía informativa y de retroalimentación del cliente.

Diseño y desarrollo: la norma describe las características de este elemento en cuanto a la planificación –grupos participantes y responsabilidades–, elementos de entrada –requisitos del producto– y resultados –cumplir los requisitos de los elementos de entrada–. Por otra parte centra su atención en la necesidad de que estas características deben ser revisadas, verificadas, validadas y controlar los posibles cambios a realizar.

Compras: tres características presentan la norma a tener en cuenta. Los requisitos en el proceso de compra –criterios de selección–, la información de las compras y la verificación de los productos comprados.

Producción y prestación del servicio: en este apartado la norma establece que la organización debe asegurar que los procesos implementados para llevar a cabo un producto, son llevados de manera controlada. Además establece la necesidad de analizar el impacto que cada uno de los procesos realiza sobre el producto ofrecido y la necesidad de realizar controles.

Igualmente establece la validación de los procesos de producción y de prestación de los servicios como la forma de demostrar la capacidad de estos para alcanzar los resultados planificados. Así en la educación superior tiene la utilidad para cuestionarnos y comprobar, aspectos como: si la metodología de la clase es utilizada según lo planificado en la guía docente, los docentes tienen las competencias necesarias para realizar las funciones establecidas en un nuevo modelo de aprendizaje etc.

Por otra parte la norma establece el término trazabilidad¹⁰¹, es decir la organización debe de identificar el estado del producto con respecto a los requisitos de seguimiento y medición. En nuestro caso el seguimiento del estudiante a lo largo de los diferentes cursos académicos.

¹⁰¹ Trazabilidad: capacidad para seguir la historia, la aplicación o la localización del producto o servicio. ISO 9000: 2000. Glosario de términos

Por último este apartado incide en la propiedad del cliente en nuestro caso 'propiedad intelectual', que hace referencia a salvaguardar los materiales y proyectos elaborados por los estudiantes durante el proceso formativo del mismo modo, al conjunto de 'valores' establecidos por la organización en el desarrollo del producto.

Control de los dispositivos de seguimiento y medición: este último elemento, hace referencia a la fabricación de productos, la norma considera la necesidad de asegurar su calibración y ajuste para poder asegurar la validación de los resultados de su medición.

El cuarto y último componente que analizamos es la 'Medición, análisis y mejora', este componente está organizado en una serie de áreas que permitirán el desarrollo del sistema de gestión de la calidad de la organización, que son: (i) generalidades; (ii) medición y seguimiento; (iii) control del producto no conforme; (iv) análisis de datos y (v) mejora.

Qué requisitos establece la Norma en relación a estas diferentes áreas.

Generalidades: este componente de la norma establece que los procesos de seguimiento, medición, análisis y mejora deben demostrar la conformidad del producto y la eficacia del sistema de gestión de la calidad además, su mejora continua por lo que la organización deberá decidir qué, cómo se va a medir y quién participa en las mediciones.

Medición y seguimiento: este componente de la norma establece que los procesos de seguimiento, medición, análisis y mejora deben demostrar la conformidad del producto y la eficacia del sistema de gestión de la calidad además, de su mejora continua por lo que, la organización deberá decidir qué y cómo se va a medir y quién participa en las mediciones.

Los aspectos que deben ser objeto de medición y seguimiento son: i. la percepción del cliente con respecto al cumplimiento de sus requisitos; ii. el sistema de gestión de calidad es conforme con las disposiciones planificadas y su puesta en práctica y mantenimiento es eficaz; iii. la capacidad de los procesos para alcanzar los resultados planificados y iv. las características del producto cumplen con los requisitos establecidos.

Control del producto no conforme: la norma hace referencia, que un producto no es conforme cuando no cumple los requisitos planificados. Así se establece, que la organización debe de identificar e implementar acciones para eliminar la no conformidad.

Análisis de datos: el análisis de los datos, tienen como finalidad la eficacia del sistema de gestión de calidad, y para establecer dónde puede realizarse la mejora continua del propio sistema. Para lógralo, la organización debe concretar: i. cómo se analizan los datos; ii. cómo se presenta y comunica la información y iii. en qué aspectos del sistema se aplica los datos del análisis.

Mejora: la norma plantea que la organización debe mejorar continuamente la eficacia de su sistema de gestión de calidad asimismo afrontar acciones correctoras, en los casos que aparece una no conformidad, lo que supone implantar procedimientos para rectificarla y eliminar sus causas. Por otra parte, otra función que se determina es la búsqueda de posibles causas de no conformidad, cuyo ajuste hace necesario la elaboración de procedimientos a los que denomina acciones preventivas.

Además de establecer los cuatro componentes básicos analizados, la norma ISO 9001 plantea como requisitos para implementar un sistema de gestión de calidad y mejora continua los siguientes: i. identificar los procesos para el sistema de gestión de la calidad; ii. decidir su secuencia e interacción; iii. asegurar el control de estos procesos;

iv. disponer de recursos e información para su seguimiento, medición y análisis y v. planificar la mejora continua de los procesos.

Dichos requisitos llevan asociados unos requerimientos de documentación así, documentar la política y los objetivos de la calidad, un manual de la calidad, los procedimientos establecidos. Además, los documentos que la organización necesita para planificar y controlar los procesos junto con el control de los propios documentos y registros necesarios.

Como hemos visto con anterioridad la norma ISO 9001, utiliza como ejes operativos del sistema de gestión de la calidad el enfoque basado en procesos y la mejora continua junto a la demostración documental de ambos aspectos.

A continuación analizamos ambos aspectos operativos desde la visión que supone su puesta en práctica para una organización en nuestro caso un centro de educación superior.

¿Qué supone la utilización de un enfoque basado en procesos? Lo que la norma propone es gestionar las actividades y recursos como un proceso con el propósito de la mejora continua en el funcionamiento de la organización.

Sin embargo al analizar la implantación del enfoque basado en procesos entendemos que no solo debe hacerse desde una dimensión ‘técnica’ ya que como señala Pérez Fernández (2009:310) otras dos dimensiones deben considerarse a la hora de implantar dicho enfoque como son la dimensión ‘personas’ y ‘organización’.

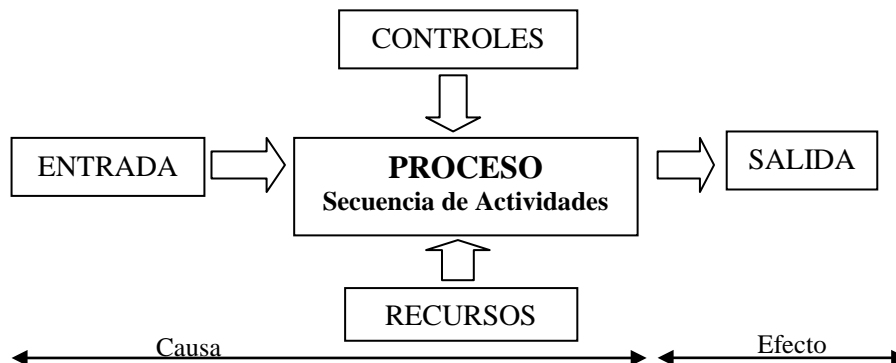
Para entender la dimensión técnica nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué es y qué elementos forman parte de un proceso? El término ‘Proceso’¹⁰², la norma lo define como el “conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. Sus elementos

¹⁰² Proceso. Norma ISO 9000 (2005) Sistemas de gestión de calidad. Fundamentos y vocabulario p.12

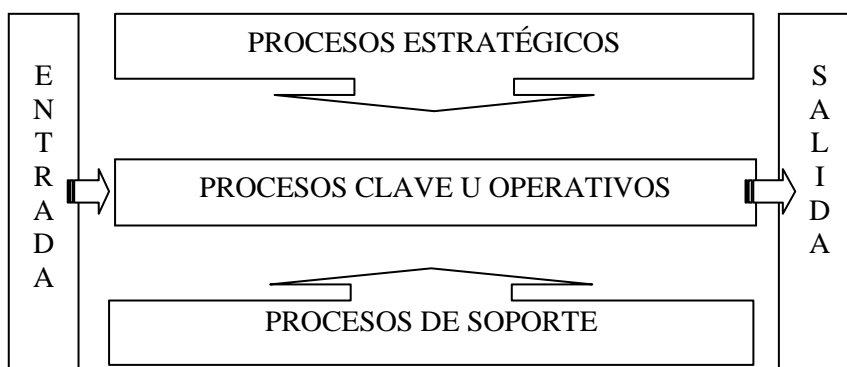
como aparecen en la Figura 3.12 entradas o ‘inputs’, secuencian de actividades, medios y recursos, salidas u ‘outputs’, sistema de control y alcance o límites del proceso.

Figura 3.14 Diagrama de proceso



¿Qué tipos de procesos podemos utilizar y como visualizar su interacción y funcionalidad? Según su funcionalidad los tipos de procesos que podemos identificar, tal como plantea Zaratiegui, J.R. (1999:85): i. procesos estratégicos tienen con finalidad definir y controlar los objetivos de la organización, sus políticas y estrategias; ii. los procesos clave u operativos destinados a llevar a la práctica las políticas y estrategias definidas por la organización para dar servicio a los clientes y iii. los de soporte o apoyo cuya funcionalidad influye directamente en el nivel de los procesos clave u operativos. En la figura (3.12) podemos ver su interacción y funcionalidad en lo que se denomina ‘mapa de procesos’.

Figura 3.15: Mapa de procesos

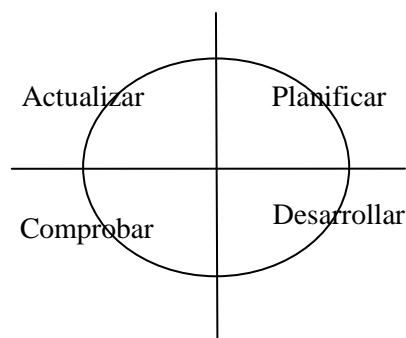


¿Cómo se gestionan los procesos las normas ISO?

La ISO 9000:2000 define gestión como “actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización”.

Un modelo que nos ayuda a visualizar el concepto de gestión y al mismo tiempo la mejora continua, es el denominado ciclo Deming o ‘PDCA’ acrónimo de Planificar-Desarrollar-Comprobar-Actualizar. Al aplicarlo a la gestión de procesos se elaboran los procedimientos para responder a los requisitos de la norma.

Figura 3.16 Ciclo PDCA o Ciclo de Deming



Además, la familia de normas ISO 9000 dispone de la norma ISO 9004, que recoge una serie de directrices para la mejora continua del sistema de gestión de calidad. Como recoge su anexo b. 'Proceso para la mejora continua' señalando que, "un objetivo estratégico de una organización debería ser la mejora continua de los procesos para aumentar el desempeño de la organización y beneficiar a las partes interesadas".

Así, entiende que la mejora continua implica: (i) identificar un problema en el proceso y seleccionar un área para la mejora; (ii) evaluar la eficacia y eficiencia de los procesos existentes; (iii) identificar y verificar las causas del problema; (iv) explorar alternativas para las soluciones y (v) confirmar que el problema y sus causas han sido eliminados.

3.5.3. Puesta en práctica Modelo Mixto ENQA/ANECA para la Garantía de la Calidad en las titulaciones e instituciones de educación superior

En este apartado analizamos los criterios y directrices establecidos por ENQA en el documento ‘Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area’ (2005), en particular los ‘Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las instituciones de educación superior’ y los ‘criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior’. Ya que, en el se recoge las directrices y criterios para la garantía de calidad en el EEES.

Por otra parte los criterios y directrices establecidos por los programas de ANECA, que implementan las directrices que se recogen en dicho documento anterior, en particular el programa AUDIT (2007).

Para una mayor comprensión de las exigencias para la garantía interna de calidad las instituciones de educación superior, presentamos de forma paralela la relación que se establece entre los criterios de garantía interna de los centros enunciados por ENQA y su implementación en el programa AUDIT, cuya función es el diseño, implementación y evaluación del Sistema de Garantía Interno de Calidad de los Centros.

En la siguiente tabla se recoge los criterios de garantía interna de los centros propuesto por ENQA en la ESG¹⁰³ y por otra parte, la ANECA en el programa AUDIT.

¹⁰³ ESG: European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

Tabla 3.21 Criterios de garantía interna de los centros de educación superior

ENQA /ESG (2005)	ANECA / AUDIT (2007)
1.1 Política y procedimientos para la garantía de calidad.	1.0 Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.
1.2 Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos.	1.1 Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.
1.3 Evaluación de los estudiantes	1.2 Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.
1.4 Garantía de calidad del personal docente	1.3 Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico.
1.5 Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante.	1.4 Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios.
1.6 Sistemas de información	1.5 Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados.
1.7 Información pública	1.6 Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones.

El primer criterio que hace referencia ESG (2005: 15-20) es la ‘Política y procedimientos para la garantía de calidad’. Los elementos que incluye este criterio, están relacionados con el deber de las instituciones de educación superior de contar con una política, procedimientos y criterios para garantizar sus programas y títulos.

Además de fomentar una cultura de la calidad en el centro e implantar y publicar la estrategia de mejora continua, política y procedimientos de la calidad. Así mismo, conceder protagonismo a los grupos de interés implicados –estudiantes, personal, empleadores, egresados –.

Por su parte AUDIT (2007) recoge todos estos elementos en el criterio ‘Cómo el centro define su política y objetivos de calidad’. En él se establece como los centros deber hacer: una declaración pública de política y objetivos de calidad, determinar que grupos de interés han estado implicados en dicha definición, que aspectos de carácter organizativo y sistemático permiten realizar dicha política y por último dos elementos como son la estrategia de mejora continua y la rendición de cuentas a los diferentes grupos de interés.

Este criterio establece los elementos clave a nuestro entender que hacen de referencial en el desarrollo de los sistemas de garantía interna de calidad de los centros

de educación superior como son: un enfoque por procesos, la estrategia de mejora continua y la rendición de cuentas –sistemas de información–, a los diferentes grupos de interés.

El segundo criterio ‘Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos’. El elemento que recoge la ESG, es el de disponer de mecanismos para que los centros puedan controlar y revisar sus programas y títulos.

Este criterio establece relación con el criterio que AUDIT (2007) define, ‘Cómo el centro garantiza la calidad de sus programas formativos’. Los elementos que desarrolla este criterio los podemos agrupar en dos tipos de categorías, la que establece aspectos de carácter organizativo y los grupos de interés implicados y por otra la que agrupa los mecanismos de recogida, análisis, y toma de decisiones. Teniendo todos ellos la finalidad de: implantar mejoras, rendir cuentas o incluso suspender la impartición del programa o título.

Un aspecto relevante que posibilita este criterio es el que hace referencia a la implantación de mejoras en los programas formativos o título.

La posibilidad de modificaciones de los planes de estudio que se recoge en la actual normativa para la ordenación de la educación superior –RD. 1393/2007 y RD. 861/2010¹⁰⁴–. Para tal fin ANECA publica el programa de evaluación de la modificación de títulos MODIFICA (2010), en el se recoge los protocolos para poder establecer las solicitudes de modificaciones a dos niveles: las consideradas sustanciales, lo que implica una nueva acreditación/verificación del programa o título y las no sustanciales que no implican una nueva acreditación/verificación del programa o título.

El tercer criterio ‘Evaluación de los estudiantes’ la ESG. Dicho criterio es considerado como uno de los más importantes de la educación por lo que supone la

¹⁰⁴ Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

recogida de información en los diferentes momentos que tienen lugar la evaluación. Así en los diferentes momentos la evaluación inicial, formativa y sumativa proporciona al centro elementos clave para el diseño, desarrollo y control de sus programas o títulos.

Por su parte AUDIT (2007) en el criterio ‘Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.’ Establece tres categorías de elementos relacionados con los estudiantes: la que plantea la necesidad de disponer sistemas de información para conocer y valorar las necesidades de los estudiantes, la de establecer directrices – reglamentos y normas– de uso que afectan a los estudiantes y la de los mecanismos de mejora y rendición de cuentas.

Este criterio, tiene que poder permitir a los centros comprobar si la recogida de información y las acciones implementadas como consecuencia de la misma, favorece el aprendizaje de los estudiantes.

El cuarto criterio que analizamos es la ‘Garantía de calidad del personal docente’ la ESG. Este criterio hace referencia a la competencia del profesorado y de la disponibilidad de dicha información para las revisiones externas.

Un criterio que se desarrolla en AUDIT (2007) en el criterio ‘Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico’. Dos aspectos guían este criterio. Por una parte la política y necesidades de personal y por otra el acceso, evaluación, promoción y reconocimiento del personal docente y de apoyo.

Para implementar este criterio relacionado con el personal académico y en particular su acceso, evaluación, promoción y reconocimiento las instituciones de educación superior además, de sus propios procesos, cuentan con el apoyo del programa ACADEMIA (2008), elaborado por la ANECA y cuya finalidad es evaluar el perfil de los solicitantes para el acceso a dichas instituciones, asimismo el programa DOCENTIA

(2006), que desarrolla los mecanismos para la valoración de la actividad docente para favorecer su mejora y reconocimiento del personal académico.

El quinto criterio que analizamos es los ‘Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante’ la ESG. Este criterio hace referencia a dos tipos de recursos que se debe proporcionar a los estudiantes. Los recursos físicos necesarios –bibliotecas, laboratorios, equipos informáticos etc. – y los recursos humanos como tutores o asesores de apoyo al aprendizaje.

Por su parte AUDIT (2007) establece dichas directrices en el criterio ‘Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios’. En este criterio centra su interés en los recursos físicos y servicios en concreto en sus mejoras que derivan de su revisión.

El sexto criterio establece las directrices de los ‘Sistemas de información’ la ESG. La recogida, análisis y utilización de información por parte de las instituciones tiene como finalidad, el conocimiento de sí misma para una garantía de calidad eficaz. Así la información relacionada con la calidad del rendimiento y satisfacción de los estudiantes, la efectividad del personal académico y los recursos disponibles se consideran mínimos que toda institución debe poseer de sus actividades y programas de estudio.

AUDIT (2007) integra dicho criterio en ‘Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados’, sus directrices se orientan a obtener información de sus actividades y procesos, para poder informar a los grupos de interés y servir de retroalimentación para la toma de decisiones y mejora continua de sus programas y titulaciones.

Por último el criterio 'Información pública' la ESG. En él se recoge la importancia de publicar información de carácter cuantitativo como cualitativo por parte de las instituciones de sus programas y títulos, además de actualizar de manera regular.

Garantizar la publicación periódica de información actualizada y las rendición de cuentas a los diferentes grupos de interés sobre su programas formativos son aspectos que se desarrollan en el criterio de 'Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones' AUDIT (2007).

Del análisis que acabamos de hacer de la alineación de los criterios de AUDIT (2007) y los criterios y directrices de ESG podemos concluir que: los diferentes criterios de ESG, están presentes de manera explícita de la mayoría de los que recoge el programa AUDIT.

Sin embargo como se recoge en las conclusiones del apartado Stocktaking on implementation of quality assurance en Bologna Process Stocktaking Report (2009: 51) que, aunque la respuesta de las instituciones de educación superior alinean sus sistemas de garantía interna de calidad con los de la primera parte de ESG , para muchos supone realizar informes de valoración sin hacer referencias a los resultados de aprendizaje de los estudiantes ni a la orientación a la mejora de los propios sistemas de garantía de calidad.

¿Cómo es diseñado e implementado el sistema interno de garantía de la calidad SIGC en las instituciones de educación superior a partir del programa AUDIT (2007)? ¿Qué garantía estamos certificando con el SIGC? ¿Qué supone para un centro de educación superior su certificación en el marco del programa AUDIT (2007)? ¿Qué diferencias plantea respecto a los implementados en el resto de países dentro marco del EEES?

Qué nos pide el programa AUDIT para certificar el sistema interno de garantía de calidad. Según se recoge en el documento Directrices para el diseño de Sistemas de Garantía de Calidad de la formación universitaria (ANECA 2007/ Documento 02).

En primer lugar documentar el sistema del centro, para ello deberá elaborar un manual de calidad, en el, se definen las características generales del sistema, los requisitos que atiende, su alcance y las referencias a la documentación de la que se parte y a los procedimientos que desarrolla. Este manual se completa con con la definición de la política y objetivos de calidad y la estructura organizativa.

En segundo lugar fijar los objetivos que pretenden alcanzar como resultado de su implantación. Así se consideran objetivos de SGIC el garantizar la calidad de todas las titulaciones que se imparten en el centro, realizando el seguimiento y mejora de las mismas, teniendo en cuenta la necesidades y expectativas de sus grupos de interés – estudiantes, personal docente y no docente, egresados, empleadores–.

Tercer lugar definir su alcance, es decir el SGIC deberá contemplar como mínimo aquellos elemento que afectan a la formación universitaria. En la siguiente tabla se recogen estos elementos mínimos relacionados con los criterios y directrices señalados anteriormente.

Tabla 3.22 Elementos que deberá contemplar como mínimo los Sistemas de Garantía Interna de Calidad

Diseño de la Oferta formativa	Definición de política y objetivos de calidad Definición y aprobación de programas formativos Criterios de admisión de estudiantes Planificación de la oferta formativa Criterios para la eventual suspensión del título
Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes	Actividades de acogida y apoyo al aprendizaje Desarrollo de la oferta formativa Metodología de enseñanza-aprendizaje Evaluación del aprendizaje Prácticas externas y movilidad de estudiantes Orientación profesional Evaluación y mejora de la oferta formativa Despliegue de las Acciones de mejora detectadas Gestión de las quejas y reclamaciones Gestión de expedientes y tramitación de títulos
Personal académico y de apoyo a la docencia	Acceso, evaluación, promoción, formación, reconocimiento y apoyo a la docencia
Recursos materiales y servicios	Diseño, gestión y mejora de aulas, espacios de trabajo, laboratorios y espacios experimentales, bibliotecas y fondos bibliográficos. Recursos y servicios de aprendizaje y apoyo a los estudiantes
Resultados de la formación	Medición y análisis y utilización de resultados inserción laboral académicos satisfacción de los diferentes grupos de interés
Información pública	Difusión de información actualizada sobre la formación universitaria.

Fuente: Adaptado ANECA /AUDIT Doc. 2 v.1.0 (2007: 14-15)

Por último es los aspectos organizativos y estructurales, así como los recursos de apoyo. Entendemos que el organigrama y estructura organizativa del centro, las responsabilidades y funciones de los órganos de gestión y gobierno, personal académico y de apoyo a la docencia, las comisiones, los departamentos y las normativas que regulan las actividades del centro van a ser elementos esenciales en la implantación del SIGC ya que, el enfoque por procesos que implanta el programa AUDIT implica un cambio de estructura organizativa diferente a la actual, de carácter funcional, el nivel de implantación de una cultura de la calidad de que parte el centro, y la implicación de los diferentes grupos de interés marcaran un antes y un después de la implantación del SIGC.

3.6. Conclusiones y aportes para la reflexión.

El análisis realizado de la diversa bibliografía y documentación sobre el tema, nos revela que no parece tarea fácil a las vista de la opinión de muchos autores el definir el concepto de calidad, por lo que, podemos hablar de el término “posicionamiento” frente a este concepto.

Así, la podemos entender como excelencia, basada en el producto, como satisfacción de las expectativas del cliente, como valor añadido o como transformación.

Tres características constatan su conceptualización, es “variante”, es decir cambia su concepto según los agentes que deciden implantarla –administración, agencias, instituciones– y sus destinatarios –estudiantes, personal, empleadores–, es “circunstancial”, porque responde a los intereses, circunstancias y necesidades y “temporal”, ya que cambia a lo largo de la historia.

De manera paralela a su implantación, surgen los mecanismos de evaluación de la misma. Esta evaluación está condicionada por aspectos como su concepto y funcionalidad.

Así surgen diferentes mecanismos como la Evaluación y la Acreditación, mientras que el primero enfatiza la adecuación de los procesos y la calidad de los resultados en función de los objetivos que se propone alcanzar una institución o titulación, el segundo focaliza su aplicación en función de unas normas de calidad establecidas por determinadas agencias bancando la rendición de cuentas.

En España en esta primera década del siglo XXI hemos vivenciado los cambios producidos de la utilización de mecanismos de evaluación –1995-2006– frente a los actuales marcados por la acreditación desde 2007.

Aunque la evaluación institucional de titulaciones presenta debilidades como: (i) falta de información que existe respecto a los instrumentos de recogida de información;

(ii) la ordenación y análisis de datos; (iii) inexistencia de acciones inmediatas – rendición de cuentas, procesos de mejora, servir de fuente de conocimiento y compromiso social–; (iv) inadecuado funcionamiento de los comités de evaluación y (v) el cuestionamiento de los indicadores de rendimiento en relación a su diseño, aplicación e interpretación. (Rodríguez, C. et al. 2003).

Por su parte, la acreditación también presenta debilidades como la contextualización y establecer los estándares a utilizar como criterios de evaluación.

Finalmente queremos destacar que la variedad conceptual, de interés y circunstancias, han dado lugar a una variedad de modelos de calidad y su aplicación en la educación superior.

Así, el modelo EFQM las normas ISO 9000 o el modelo ESG/AUDIT, su estudio y aplicación nos permite establecer relaciones entre sus principios a que responden, criterios y procedimientos que utilizan pudiendo establecen puntos de encuentro entre los mismos.

A modo de reflexión, en relación a la cooperación en materia del aseguramiento de la calidad en la construcción del EEES –que hemos estudiado en el capítulo anterior–, se recoge en el informe sobre el impacto de su implantación en los países firmantes de la Declaración de Bolonia –*Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*¹⁰⁵–, los siguientes aspectos: (i) no existe una única forma del aseguramiento interno de la calidad entre los países firmantes, por lo que, se utiliza tanto los mecanismos centrados en el mejoramiento de la calidad como en el control; (ii) las agencias encargadas del aseguramiento de la calidad también presentan diversidad

¹⁰⁵ EURYDICE (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice). Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

en sus roles así, unas ejercen como agentes consultivos frente a otras que se focaliza en la certificación de la calidad de títulos y centros.

Por otra parte en el Bologna process Stocktaking Report (2009)¹⁰⁶ se recoge que mientras hay países que prescriben los mecanismos particulares – en España AUDIT y apartado 9 VERIFICA para la garantía interna de calidad, otros utilizan diferentes modelos metodológicos –EFQM, Normas ISO– en coherencia a sus objetivos.

Las preguntas que surgen y que llevan tiempo en nuestro pensamiento, se ven reforzadas por estas conclusiones de los informes de impacto que acabamos de analizar y que nos confirman mucho más estos interrogantes.

¿El cambio producido por la acreditación en España soluciona las debilidades que presentaba la evaluación institucional anterior?

¿Era necesario dicho cambio?

¿Qué intereses y circunstancias provocan la burocratización actual?

¿Es posible que cada institución en relación a su misión y visión establezca sus propios mecanismos para asegurar la calidad de sus titulaciones?

¹⁰⁶ Rauhvargers, A. Deane, C. & Pauwels, W. (2009). *Bologna process Stocktaking Report (2009). Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve*. Disponible en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>

Capítulo IV Diseño Metodológico.

4.1. Introducción

Este apartado pretende, por una parte, contextualizar el estudio desde su perspectiva metodológica, por otra, fundamentar el diseño y justificación de las decisiones tomadas para su realización.

Las orientaciones de Latorre et al. (2003:43) establecen, que en “el ámbito de la investigación educativa nos encontramos con gran profusión de clasificaciones de investigación” por lo que, dificulta la tarea de esclarecer los fundamentos, ya que la variedad de criterios puede tener un carácter “arbitrario” y no siempre sus ámbitos son mutuamente excluyentes.

Considerando los parámetros de clasificación, que definen los diferentes paradigmas de investigación –Positivista, Interpretativo y Sociocrítico--, esta investigación se sitúa en el Interpretativo-Fenomenológico.

A continuación señalamos de forma general las características, que delimitan la perspectiva de la misma : (i) en cuanto a su alcance temporal, tiene un carácter transversal, ya que pretende realizar un corte en un momento determinado para visualizar la implantación de la acreditación y del sistema de garantía de calidad en el centro ; (ii) según la profundidad y finalidad, se puede clasificar la investigación como descriptiva, puesto que tiene como objetivo la descripción de los fenómenos relacionados con la implantación y sus efectos ; (iii) en lo referente al carácter de la medida, se combinan ambas medias cuantitativas y cualitativas, puesto que el interés mayor radica en las construcciones que los actores van realizando en torno a la problemática de la acreditación y de la implantación del sistema de garantía de calidad; y (iv) las decisiones sobre los instrumentos a utilizar se hallan marcadas por la triangulación metodológica.

A fin de cumplir con los objetivos propuestos y responder a las hipótesis formuladas, cada vez es más frecuente investigaciones que combinan diversas metodologías, esta tendencia denominada complementariedad metodológica, no resulta novedosa, siendo defendida desde hace tiempo por diferentes autores bajo la denominación de triangulación (Guba, 1983; Goetz y Le Compte, 1988; Cohen y Manion 1990, etc.). Por su parte Ruiz Olabuenaga (1999) citado por Medina, A. y Castillo, S. (2006:255) recoge la síntesis del pensamiento de varios autores que coinciden en que ambas metodologías son aceptables y principalmente considera que se basan en dos postulados básicos: “La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que las hace recomendables en casos y situaciones distintas” y por otro lado “la metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación”.

Por tanto, nuestra investigación se sustenta en atributos propios del enfoque cuantitativo, más específicamente, de las características de la metodología descriptiva y complementándola con otras aportaciones de la metodología cualitativa.

Por todo ello, el diseño adoptado es de naturaleza comprensiva, exploratoria y descriptiva.

Esto es, pretendemos comprender las percepciones de la estudiantes, profesorado y del equipo directivo en relación por una parte a la consistencia interna en relación a la calidad y su cultura que guían a su actores, por otra, los efectos producidos y mejoras que perciben de estudiantes, profesorado y equipo directivo en relación a la acreditación y la implantación del sistema de garantía interno de calidad.

En esta investigación se emplea el cuestionario y las entrevistas al servicio de los objetivos propuestos. Esta complementariedad de instrumentos nos permite afrontar el

proceso de triangulación para integrar y contrastar la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de la investigación.

Se pretende aplicar dos tipos de triangulación.

La triangulación metodológica conjugando datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, dando lugar a un diseño mixto así como, utilizar diferentes métodos para estudiar el mismo fenómeno.

Por otro lado la triangulación de informantes, ya que pretendemos realizar una aproximación a una comprensión amplia de la realidad que permita interpretaciones justificadas.

La parte empírica de esta investigación, que guarda relación con el marco teórico desarrollado en los capítulos precedentes, se compone del siguiente estudio que debe servir para la consecución de los objetivos planteados.

El estudio trata de abordar por una parte las percepciones de los estudiantes, profesorado y equipo directivo en relación al concepto de 'calidad' y su 'cultura' y por otra los efectos y mejoras instaurados por la implantación de la acreditación y del sistema de garantía interno de calidad en la educación superior.

4.2. Metodología de la investigación

El diseño metodológico se sitúa en una metodología no experimental, ya que los efectos de la implantación de la acreditación y del sistema de garantía de calidad ya se han producido, no se modifica, sólo se selecciona y observar.

Dentro de los tipos de métodos que podemos encontrar agrupados en la metodología no experimental o ex post facto se encuentran: los métodos descriptivos, el comparativo causal y los correlacionales.

El método comparativo-causal, intenta explicar relaciones de causalidad comparando grupos de datos, pero las variables que pueden ser posibles causas no son manipulables por el investigador.

Los métodos descriptivos cuya finalidad es explorar relaciones y para ello tratan de asociar y comparar grupos de datos.

Los métodos correlacionales, buscan el grado de relación entre variables e informan también sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra. (Latorre et al. 2003:174)

Por otra parte, Tejedor, (2000) y Creswell, (2002) señalan los siguientes tipos de diseños: diseños experimentales, diseños longitudinales, diseños correlacionales, diseños causales y diseños descriptivos-comparativos.

En relación a estos últimos los diseños descriptivos-comparativos cabe señalar como afirma Cresswell (2002) que, los diseños de investigación descriptivos son un tipo de procedimiento en los que el investigador administra un instrumento –cuestionario, test, inventario) a una muestra o a toda una población de sujetos de estudio con el propósito de describir las actitudes, creencias, opiniones, conductas o características de la población.

En esta línea Tejedor (2000) sitúa a los estudios descriptivos como aquellos que pretenden describir un fenómeno determinado, analizando su estructura y explorando las asociaciones estables en las características que lo definen.

De acuerdo con lo expuesto, y teniendo en cuenta las características de nuestro estudio, hemos considerado adecuado optar por esta modalidad descriptiva-comparativa de corte cuantitativo a través de la cual podamos verificar las hipótesis de nuestro estudio.

En resumen el método descriptivo-comparativo elegido atiende a los siguientes aspectos o fases:

Identificar y formular el problema de investigación

Establecer los objetivos del estudio

Seleccionar la muestra apropiada

Diseñar y seleccionar los instrumentos de recogida de información

Recoger y analizar datos

Extraer conclusiones

4.3. Instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de datos sobre la calidad percibida, los efectos y mejoras de los sistemas de garantía de calidad y cumplir con los objetivos establecidos en la investigación se elaboró dos instrumentos. Por una parte un cuestionario para cada uno de los agentes implicados --estudiantes, profesorado y equipo directivo-- y por otro los guiones de entrevista a realizar a los estudiantes, profesorado y equipo directivo.

Cuestionario

El cuestionario, al ser uno de los instrumentos más utilizados en la investigación educativa nos aporta dos aspectos importantes, por una parte, su facilidad de aplicación y por otra la cantidad y diversidad de datos que puede proporcionar.

Diferentes aproximaciones definen el cuestionario. Así Rodríguez, G. et al (1996) lo define como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal...”

Por su parte Albert, M.J. (2006:115) entiende el cuestionario como “[...] una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información

mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir”.

Los aspectos que se recogen en ambas definiciones las entendemos como ventajas del cuestionario sin embargo, también presentan limitaciones a la hora de su utilización.

Así, la información debe ser cotejada y contrastada con otras técnicas, la redacción de las preguntas deben tener un significado unívoco para los sujetos y la información obtenida es superficial (Lukas y Santiago, 2004)

En esta investigación se utiliza el cuestionario por una serie de motivos: (i) poder recoger la opinión de estudiantes, profesorado y responsable de calidad del centro; (ii) poder discriminar estadísticamente entre la opinión de los diferentes colectivos, de acuerdo con una serie de variables y (iii) rapidez en la obtención de información.

El proceso de construcción, fiabilidad y aplicación se recoge en forma de esquema en la figura 4.1

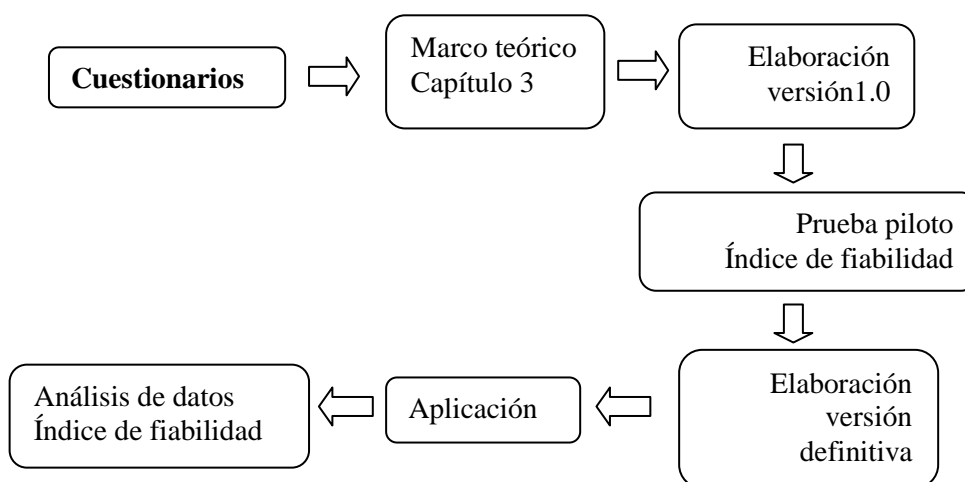


Figura 4.1 Fases en la construcción de los cuestionarios

Diseño de los ítems del cuestionario.

El instrumento está compuesto por diferentes bloques, que servirán para configurar el cuestionario de los estudiantes y el cuestionario de los profesores y equipo directivo. A continuación presentamos el diseño de dichos bloques.

En primer lugar el bloque de datos de identificación, que recoge los siguientes variables contextuales.

Estudiantes

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción
SEXO	Sexo	Variable nominal Dos alternativas excluyentes 1 Hombre 2 Mujer
TITUL	Titulación	Variable nominal Dos alternativas excluyentes 1 Educación infantil 2 Educación primaria
N_CRED	Número de créditos superados	Variable nominal Tres alternativas excluyentes 1 Entre 84 y 95 ects 2 Entre 96 y 107 ects 3 Entre 108 y 120 ects

Profesorado

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción
SEXO	Sexo	Variable nominal Dos alternativas excluyentes 1 Hombre 2 Mujer
DED	Dedicación	Variable nominal Tres alternativas excluyentes 1 A tiempo parcial 2 Dedicación plena 3 Dedicación exclusiva
AG_CENTRO	Antigüedad en el centro	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Menos de 5 años 2 Entre 5 y 10 años 3 Entre 11 y 16 años 4 Más de 16 años

AG_DOCENTE	Antigüedad docente	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Menos de 5 años 2 Entre 5 y 10 años 3 Entre 11 y 16 años 4 Más de 16 años
TITUL	Titulación que imparte	Variable nominal 1 Educación infantil 2 Educación primaria

Equipo directivo

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción
SEXO	Sexo	Variable nominal Dos alternativas excluyentes 1 Hombre 2 Mujer
AG_CENTRO	Antigüedad en el centro	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Menos de 5 años 2 Entre 5 y 10 años 3 Entre 11 y 16 años 4 Más de 16 años
AG_CARGO	Antigüedad en el cargo	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Menos de 5 años 2 Entre 5 y 10 años 3 Entre 11 y 16 años 4 Más de 16 años

En segundo lugar el bloque relacionado con la calidad en la educación superior.

En primer lugar que entienden por calidad los estudiantes, profesorado y equipo directivo y en segundo lugar como perciben en el centro la “cultura de la calidad”.

En este bloque se formulan dos preguntas:

¿Qué es para ti la calidad en la enseñanza superior? y

¿En el centro, la calidad es entendida como...?

Para la elaboración de los ítems de la primera pregunta se ha utilizado como referente los diferentes términos que conforman el concepto de calidad en la educación superior, según Harvey, L. y Green (1993).

Conceptos de calidad	Conceptos operativos
La calidad como transformación	<ul style="list-style-type: none">• La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.• La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social
La calidad como adecuación a una finalidad	<ul style="list-style-type: none">• La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y misión que ha establecido la institución.• La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución.
La calidad como perfección o consistencia	No se ha operacionalizado
La calidad como condición excepcional o cumplimiento de estándares	<ul style="list-style-type: none">• La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.
La calidad como valor por dinero	<ul style="list-style-type: none">• La calidad consiste en conseguir eficacia es decir mejores resultados a menor costo.

Variables contenidas

Nombre Variable	Etiqueta	Descripción/Categorías
CALID (CALID_1- CALID_6)	La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	Variable nominal Cuatro alternativas de respuesta 1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Totalmente de acuerdo

Para la elaboración de los ítems de la segunda pregunta utilizamos las características que se recogen en los modelos ideales de cultura de calidad que plantean Harvey, L. y Stensaker, B. (2008:436).

De los cuatro modelos ideales que plantean estos autores se han seleccionado varios ítems. Así de la “cultura receptiva” se seleccionaron tres ítems, de la “cultura reactiva” cuatro ítems, de la “cultura regenerativa” tres ítems y de la “cultura reproductiva” tres ítems.

Receptiva

- (i) la cultura se construye principalmente por las exigencias de la administración o las agencias acreditadoras,
- (ii) las instituciones entiende que dichas exigencias son una oportunidad para revisar sus prácticas;
- (iii) explorar como maximizar las ventajas del compromiso con las políticas de calidad y el mejoramiento;
- (iv) se orienta a la mejora para al aseguramiento de la calidad, aunque toma conciencia de su responsabilidad y cumplimiento de los estándares;

- (v) aprende de las buenas prácticas de una cultura similar, las adopta y las modifica;
- (vi) la cultura de la calidad es una herramienta creada para solventar el problema de la exigencias de la administración o de las agencias acreditadoras;
- (vii) la cultura de calidad es percibida por las personas de la institución como algo que hay que integrar en el hacer diario sin embargo, sigue inconexo a la realidad y aparece de forma regular por las exigencias externas

Reactiva

- (i) las demandas externas están relacionadas con las aportaciones de financiación;
- (ii) en la institución se tiene dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad;
- (iii) la cultura reactiva duda del potencial de mejoramiento como consecuencia de los resultados de la evaluación;
- (iv) (sus prácticas evaluativas se realizan por conformidad y no aceptan la rendición de cuentas, entendiéndola como una pérdida de confianza y autonomía de la institución;
- (v) la cultura de calidad es entendida como algo, construida y manejada e impuesta, con poco o ningún sentido de pertenencia;
- (vi) con mayor probabilidad será algo delegado en una oficina o servicio de calidad ;
- (vii) puede cobijar por ejemplo, culturas contrarias entre académicos que perciben que cualquier clase de cultura de calidad es una amenaza.

Regenerativa

- (i) la institución es el foco de atención, aunque consciente del contexto externo y sus expectativas;
- (ii) utiliza los procesos externos para el mejoramiento continuo y regenerar su propia hacer como institución;
- (iii) se establecen una relación clara entre las misiones de la instituciones y sus actividades;
- (iv) su dinamismo se manifiesta no solo en la mejoramiento sino en la reconceptualización de su misión y visión;
- (v) el proceso de mejora es impuesto externamente por lo que la cultura regeneradora lo entiende como una forma de rendición de cuentas;
- (vi) engloba una aproximación a una organización que aprende, busca nuevas oportunidades de aprendizaje e incluye criterios 'benchmarking', por todo ello, genera un contexto de reflexión interno;
- (vii) la cultura de la calidad formara parte del trabajo diario, ideológicamente está en

sintonía con la misión visión de la institución;

(viii) si la regeneración es interferida por agentes externos la cultura de la calidad puede ejercer una acción perturbadora sobre la institución.

Reproductiva

- (i) en la cultura reproductiva la institución se centra en aquellos procesos en que es más eficiente y por lo que, obtiene mayor recompensa;
- (ii) al igual que en la cultura regenerativa es indistinguible de la práctica diaria;
- (iii) un sentido de trabajo bien hecho es mantenido y perpetuado por la cultura reproductiva;
- (iv) esta cultura de calidad refleja ideológicamente las aspiraciones y habilidades de sus miembros
- (v) cualquier intento de desarrollar una cultura más abierta y abocada a la autocrítica desemboca en una resistencia interna.

VARIABLES CONTENIDAS

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción/Categorías
CL_CALID. (CL_CALID_1- CL_CALID_13)	En el centro, la calidad es entendida como ... 1. La consecuencia de las exigencias de la administración 2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro 3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro 4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad 5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación 6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa 7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública 8. Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos 9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	Variable nominal Cuatro alternativas de respuesta 1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Totalmente de acuerdo

-
10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro
 11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro
 12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro
 13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.
-

En tercer lugar el bloque relacionado con el propósito y efecto general que pretenden los sistemas de garantía de calidad.

Se formulan cuatro preguntas dos relacionadas con el sistema garantía externo de calidad (acreditación) y dos relacionadas con el sistema de garantía interno de calidad.

Preguntas

¿Qué propósitos para ti, pretende la acreditación de las titulaciones?

¿Qué propósitos para ti, pretende el sistema de garantía interno de calidad?

¿Qué efectos ha tenido para ti, la implantación de la acreditación de las titulaciones?

¿Qué efectos ha tenido para ti, la implantación del sistema de garantía interno de calidad en el centro?

Variables contenidas

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción
PRO_ACR	Propósitos ¿Qué propósitos para ti, pretende la acreditación de las titulaciones?	Variable nominal Seis alternativas excluyentes 1 Sólo el control 2 Principalmente control
PRO_SGIC	¿Qué propósitos para ti, pretende el sistema de garantía interno de calidad?	3 Mejora y control 4 Principalmente mejora 5 Sólo mejora

		6 Ni control ni mejora
EFEC_GEN_ACR	Efectos ¿Qué efectos ha tenido para ti, la implantación de la acreditación de las titulaciones?	Variable nominal Cinco alternativas excluyentes -2 Alto negativo -1 Moderado negativo
EFEC_GEN_SGIC	¿Qué efectos ha tenido para ti, la implantación del sistema de garantía interno de calidad en el centro?	0 Ninguno 1 Moderado positivo 2 Alto positivo

En cuarto lugar el bloque relacionado con los efectos y mejoras que perciben los estudiantes, profesores y equipo directivo en las diferentes dimensiones que componen el sistema de garantía externo de calidad (acreditación). Para su elaboración se ha utilizado como referente las dimensiones que se recogen en el programa VERIFICA elaborado por la ANECA 2007.

Se formulan dos preguntas la primera relacionada con la percepción de los efectos y la segunda la percepción de la mejora que se ha producido en las titulaciones.

¿La acreditación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...?

¿La acreditación de las titulaciones ha producido la mejora en...?

Variables contenidas

Nombre de la variable	Etiquetas	Descripción
EFECTOS_ACR (EFECTOS1_ACR- EFECTOS14_ACR)	Efectos en ... 1. La planificación del plan de estudios 2. La organización de la enseñanza 3. La adquisición de competencias 4. El proceso de enseñanza-aprendizaje 5. La evaluación 6. La orientación del estudiante 7. La movilidad de los estudiantes 8. La gestión de quejas y reclamaciones	Variable nominal Cinco alternativas excluyentes -2 Alto negativo -1 Moderado negativo 0 Ninguno 1 Moderado positivo 2 Alto positivo

	9. El profesorado 10. La coordinación docente 11. Las instalaciones 12. Los recursos y servicios 13. El grado de satisfacción 14. Los resultados académicos	
MEJORAS_ACR (MEJORAS1_ACR- MEJORAS14_ACR)	Mejoras en ... 1. La planificación del plan de estudios 2. La organización de la enseñanza 3. La adquisición de competencias 4. El proceso de enseñanza-aprendizaje 5. La evaluación 6. La orientación del estudiante 7. La movilidad de los estudiantes 8. La gestión de quejas y reclamaciones 9. El profesorado 10. La coordinación docente 11. Las instalaciones 12. Los recursos y servicios 13. El grado de satisfacción 14. Los resultados académicos	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Ninguna 2 Poca 3 Bastante 4 Mucha

En quinto y último lugar el bloque relacionado con los efectos y mejoras que perciben los profesores y equipo directivo en las diferentes dimensiones que componen el sistema de garantía interno de calidad. Para su elaboración se ha utilizado como referente las dimensiones que se recogen en el programa AUDIT elaborado por la ANECA 2007.

Se formulan dos preguntas la primera relacionada con la percepción de los efectos y la segunda la percepción de la mejora que se ha producido en la gestión de la calidad.

¿El sistema de garantía interno de calidad ha tenido efectos positivos o negativos en...?

¿El sistema de garantía interno de calidad ha producido la mejora en...?

Variables contenidas

Nombre de la variable	Etiqueta	Descripción
EFFECTOS_SGIC (EFFECTOS1_SGIC- EFFECTOS15_SGIC)	Efectos en ... 1. Los objetivos de calidad 2. La calidad de los programas formativos 3. La orientación del estudiante durante el proceso 4. El desarrollo de la enseñanza 5. La gestión de la movilidad de los estudiantes 6. La gestión de la orientación profesional de los estudiantes 7. La gestión de las prácticas externas 8. La gestión de incidencias reclamaciones y sugerencias 9. La política del personal académico 10. La formación del personal académico 11. La evaluación y reconocimiento del personal académico 12. La gestión de los recursos materiales 13. La gestión de los servicios 14. El análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna. 15. La publicación de información	Variable nominal Cinco alternativas excluyentes -2 Alto negativo -1 Moderado negativo 0 Ninguno 1 Moderado positivo 2 Alto positivo
MEJORAS_SGIC (MEJORAS1_SGIC- MEJORAS15_SGIC)	Mejoras en ... 1. Los objetivos de calidad 2. La calidad de los programas formativos 3. La orientación del estudiante durante el proceso 4. El desarrollo de la enseñanza 5. La gestión de la movilidad de los estudiantes 6. La gestión de la orientación profesional de los estudiantes 7. La gestión de las prácticas externas 8. La gestión de incidencias reclamaciones y sugerencias 9. La política del personal académico 10. La formación del personal	Variable nominal Cuatro alternativas excluyentes 1 Ninguna 2 Poca 3 Bastante 4 Mucha

-
- académico
11. La evaluación y reconocimiento del personal académico
 12. La gestión de los recursos materiales
 13. La gestión de los servicios
 14. El análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna.
 15. La publicación de información
-

Propiedades del Cuestionario: fiabilidad y validez

La fiabilidad la entendemos como el grado en que una prueba obtiene en diversidad de ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes (Bell, 2002:119). El cálculo de la fiabilidad, lo llevé a cabo mediante el procedimiento del Alfa de Cronbach para el conjunto total de estudiantes por una parte y el conjunto total de profesores y equipo directivo que han conformado la muestra en la aplicación del cuestionario, es decir 124 estudiantes, 34 profesores y 8 equipo directivo.

En cuanto al cuestionario de los estudiantes obtuvimos un valor para el coeficiente Alfa de 0,90 y para el cuestionario profesores-equipo directivo un valor para el coeficiente de Alfa de 0,94.

Si tenemos en cuenta que un rango de 0,60 se considera aceptable (Thorndike, 1997) podemos deducir que nuestro instrumento presenta un coeficiente de fiabilidad aceptable. Asimismo se cálculo para cada uno de los ítems del cuestionario, como se distingue en la tabla (ver Anexo X y XI), el grado de consistencia interna, el comportamiento de cada uno de los ítems descubre unos coeficientes Alfa en todos ellos igual o superior de 0,9, por lo que podemos concluir que cada uno de los bloques del cuestionario posee fiabilidad.

Tabla 4.1. Estadísticos de fiabilidad Cuestionario estudiantes

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,906	,902	49

Tabla 4.2. Estadísticos de fiabilidad Cuestionario profesorado y equipo directivo

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,948	,949	81

Respecto a la validez del cuestionario, después de revisar la literatura, comprobamos que existen varios procedimientos para calcular la validez (Bisquerra, 1987; Creswell, 2002).

En este estudio, el procedimiento que utilicé fue el de la validez de contenido. Para el primero de ellos empleé la estrategia de la prueba piloto que como señala Creswell, 2002:647, es un procedimiento que nos permite hacer cambios apoyándose en el feedback suministrado por un grupo reducido de individuos que completan y evalúan el instrumento.

La aplicación de la prueba piloto consistió en administrar de forma experimental a un grupo reducido, 15 profesores y 30 estudiantes, para comprobar su funcionamiento y poder rectificar diferentes aspectos, antes de aplicarlo a los estudiantes, profesorado y equipo directivo.

Una primera versión del cuestionario se entregó a estudiantes en una muestra aleatoria y a los profesores con experiencia en procesos de evaluación de la calidad, a la Directora y un Director de Departamento. Después de una semana, nos entrevistamos con los mismos para que nos comentaran sus sugerencias. Éstas se introdujeron en el cuestionario definitivo

La Entrevista

El segundo instrumento que utilizamos en esta investigación es la entrevista cualitativa. Como indica Patton (2002), el principio básico es proporcionar un marco en el cual los entrevistados puedan expresar su comprensión del tema en sus propios términos.

Además pretende, a través de preguntas dirigidas, encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir dimensiones subjetivas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. (Cohen y Manion, 1990)

En nuestra investigación la función principal de las entrevistas es constituir un elemento más para tener en cuenta en el proceso de triangulación para validar los resultados alcanzados. Como afirma Pérez Serrano (1994:81) la triangulación “implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema...”, además, de profundizar en los datos aportados por los estudiantes, profesorado y responsables de calidad en los cuestionarios y compensar las limitaciones de estos.

Para ello, partimos en su diseño del enfoque inductivo, a partir de los datos recogidos en los cuestionarios.

El proceso de aplicación de las entrevistas cualitativas se recoge en forma de esquema en la figura 4.2

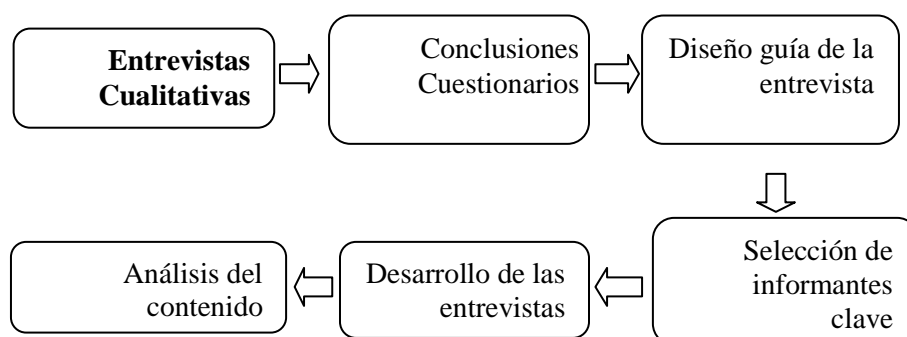


Figura 4.2 Fases en la aplicación de las entrevistas cualitativas

Diseño del guión de la entrevista.

A partir del análisis de los cuestionarios de los estudiantes, profesores y equipo directivo se elaboró los guiones de las entrevistas.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos, estructuras en bloques de preguntas.

Guión entrevista estudiantes

El guión está estructurado en dos bloques de cuatro preguntas cada uno.

Bloque I La calidad en la educación superior

1. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.
2. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior.
3. Cómo debe evaluarse la calidad.
4. Qué importancia tiene para ti que una titulación esta acreditada.

Bloque II El sistema de garantía externo de calidad (Acreditación)

1. Qué importancia le otorgas a los siguientes aspectos que afectan a la calidad de tu aprendizaje.
2. En mi titulación en que aspectos se han producido cambios y qué importancia se les puede atribuir.
3. En cuáles aspectos se han producido mejoras que afectan a la calidad de tus aprendizajes.
4. Las mejoras percibidas se adecuan a las demandas de los estudiantes.

Guión entrevista profesorado y equipo directivo.

El guión está estructurado en tres bloques de cuatro preguntas cada uno.

Bloque I La calidad en la educación superior

1. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.
2. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior.
3. Cómo debe evaluarse la calidad.
4. Qué importancia tiene para ti que una titulación esta acreditada.

Bloque II El sistema de garantía externo de calidad (Acreditación)

1. Para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones.
2. Qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones
3. En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones
4. En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones

Bloque III El sistema de garantía interno de calidad

1. Crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces.
2. Cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad.
3. Qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro.
4. Qué finalidad busca la capacidad de mejora continua

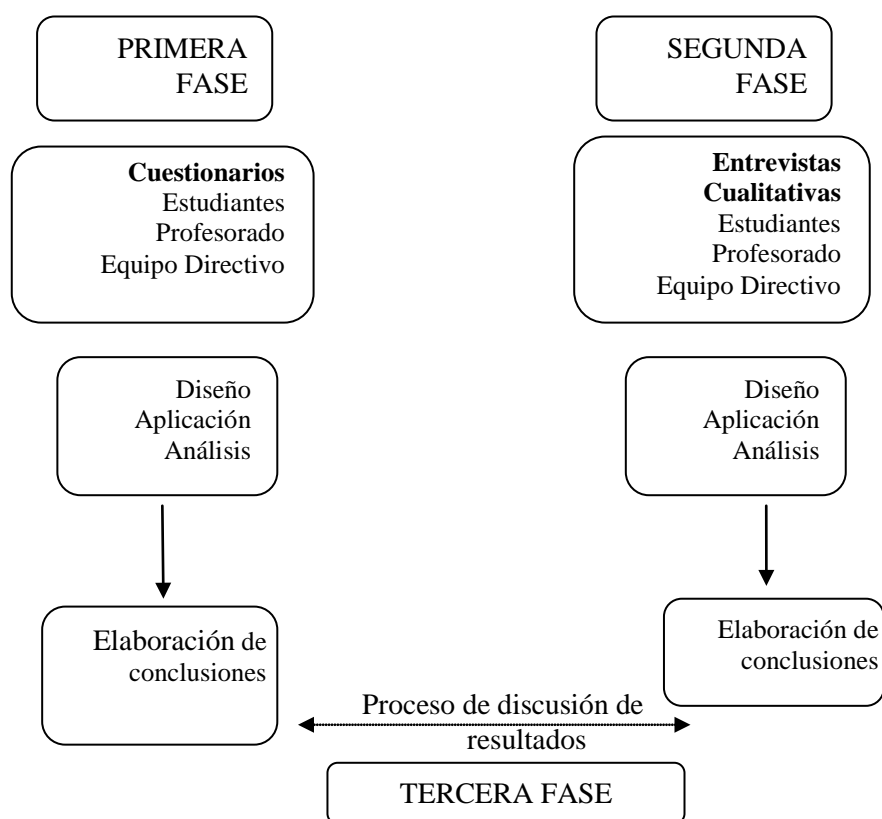


Figura 4.3 Fases de la aplicación de los instrumentos

4.4. Descripción de la población y muestra

El contexto de aplicación de este estudio se sitúa en un Centro de Enseñanza Superior privado adscrito a la Universidad de las Islas Baleares.

La población la constituye en relación a los estudiantes, los estudiantes matriculados en tercero de grado de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria durante curso 2011-12. En cuanto al profesorado profesores que imparten docencia en la titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria. Por su parte el equipo directivo se ha considerado al Director, Jefe de Estudios, Secretario y los Directores de Departamento

Las muestras obtenidas en la implementación de los instrumentos son las siguientes:

Cuestionario Estudiantes:

Población Estudiantes matriculados curso 2011-12 = 140

Muestra Estudiantes = 124 lo que supone el 88,6% de la población

Con un margen de error del 3% o un nivel de confianza del 97%

Cuestionario Profesorado

Población Profesorado que imparte docencia curso 2011-12= 40

Muestra Estudiantes = 34 lo que supone el 85% de la población

Con un margen de error del 6,5 % a un nivel de confianza del 95%

Cuestionario Equipo Directivo

Población Equipo Directivo curso 2011-12 = Director, Jefe de Estudios, Secretario y 5 Directores de Departamento.

En este caso la muestra corresponde con la población ya que todos los componentes del equipo directivo contestaron el cuestionario.

Entrevistas Estudiantes

La muestra se realizó de forma aleatoria en cada una de las titulaciones, quedando configurada por 18 entrevistas en estudiantes de educación infantil y 18 entrevistas en educación primaria

Entrevistas Profesorado

La muestra se realizó de forma estratificada según la antigüedad en el centro, quedando configurada por tres estratos con 6 entrevistas en cada uno con un total de 18 entrevistas.

Entrevistas Equipo Directivo

La muestra se realizó con el 100% de la población entrevistando a los 8 componentes del equipo directivo.

4.5. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

Aplicación Cuestionarios

La aplicación de los cuestionarios a los estudiantes se realizó de forma presencial en el aula, en una sesión con una duración de treinta minutos.

En cuanto al profesorado y equipo directivo se entregó en formato papel para su contestación y recogida posterior individual.

Aplicación Entrevistas

Previamente a las entrevistas se realizó un calendario con los diferentes grupos (estudiantes, profesorado y equipo directivo).

Las sesiones fueron registradas en formato audio para su posterior transcripción. Así como la recogida de notas por parte del entrevistador, teniendo una duración aproximada de cuarenta minutos.

4.6. Procedimientos de análisis de los datos

Una vez recogidos los datos, se procedió a su codificación informática. Para llevar a cabo estas operaciones hemos recurrido al paquete SPSS para los datos de los cuestionarios y al paquete NVIVO para los datos cualitativos de las entrevistas.

Análisis datos Cuestionarios	Análisis datos Entrevistas
Análisis exploratorio y descriptivo a nivel univariable y bivariale	Análisis del contenido

Capítulo V Descripción e interpretación de los resultados.

5.1. Introducción

En primer lugar analizamos los datos de los cuestionarios aplicados al Profesorado, Equipo Directivo y Estudiantes. A partir de los datos recogidos hemos realizado el análisis de frecuencias, así como los porcentajes con la intención de conseguir una visión global de la realidad objeto de análisis

Se llevaron a cabo también estadísticas para conocer los valores centrales o promedios y la desviación típica de los diferentes ítems que conforman cada uno de los cuestionarios. Así como representaciones gráficas que nos ayudan a visualizar los resultados.

Por otra parte se realizaron también estadísticas de comparación bivariable con los datos de los estudiantes y profesorado y la comparación de los ítems entre los estudiantes, profesorado y equipo directivo.

Por último el análisis del contenido de las entrevistas, presentadas por cada uno de los agentes entrevistados y recogiendo a través de sus bloques de preguntas los patrones de respuesta que aparecen en su codificación y análisis.

5.2. Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Estudiantes

5.2.1. Análisis Univariable

En este apartado describimos las respuestas dadas a cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario y que se presentan agrupadas en los siguientes bloques.

En primer lugar el bloque que hace referencia a las características generales de los encuestados, en este bloque se recoge los datos obtenidos de las variables, sexo, titulación y número de créditos superados. A continuación se presentan las tablas que recogen dichas variables.

Tabla 5.1. Estudiantes Características personales

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	13	10,5
Mujer	111	89,5
Total	124	100,0

Tabla 5.2. Estudiantes Titulación

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	61	49,2
Educación Primaria	63	50,8
Total	124	100,0

Tabla 5.3. Estudiantes Número de créditos superados

Créditos superados	Frecuencia	Porcentaje
Entre 84 y 95 ECTS	9	7,3
Entre 96 y 107 ECTS	27	21,8
Entre 108 y 120 ECTS	88	71,0
Total	124	100,0

En segundo lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, está compuesto de seis ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, pretende saber lo que piensan los estudiantes sobre la idea de “la calidad consiste en...”

En el primer ítem “La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad” se puede constatar que existe una mayoría de grado de acuerdo con una frecuencia de 97 (78,2%) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta concepción.

El segundo ítem, “La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución”, también el grado de acuerdo alcanza una frecuencia de 97 (78,2%).

El tercer ítem, “La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución”, recoge una frecuencia de 98 (79%) muy similar a los dos anteriores.

La cuarta cuestión, “La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste, presenta el grado de desacuerdo más elevado de los seis ítems con una frecuencia de 51 (41,1%). La media es la más baja (2,77), aunque con la desviación típica (0,99) más elevada de los seis ítems.

El quinto ítem, “La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación” aquí el grado de acuerdo alcanza el mayor valor con una frecuencia de 120 (96,8%) al igual que la media (3,48) y la menor desviación típica (0,61).

Por último el sexto ítem, “La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”, junto con el anterior los dos ítems que presentan un mayor grado de acuerdo, con una frecuencia de 111 (89,5%) con una media de (3,34) y una desviación típica (0,70).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este primer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.4 Estudiantes: ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des.Típ
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	7 (5,6%)	20 (16,1%)	82 (66,1%)	15 (12,1%)	2,85 0,69
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	1 (0,8%)	26 (21,0%)	81 (65,3%)	16 (12,9%)	2,90 0,60
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	5 (4,0%)	21 (16,9%)	61 (49,2%)	37 (29,8%)	3,05 0,79
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	14 (11,3%)	37 (29,8%)	37 (29,8%)	36 (29,0%)	2,77 0,99
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	2 (1,6%)	2 (1,6%)	55 (44,4%)	65 (52,4%)	3,48 0,61
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	2 (1,6%)	11 (8,9%)	54 (43,5%)	57 (46,0%)	3,34 0,70

Para complementar la descripción anterior se recoge en el siguiente gráfico y de forma global el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

Podemos observar en el gráfico como el grado de acuerdo se destaca en los ítems “desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación” y “en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”.

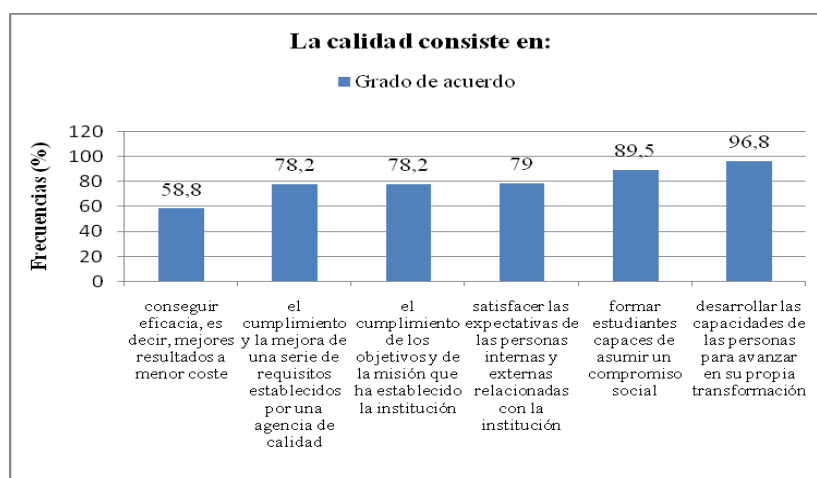


Figura 5.1. Estudiantes : La calidad consiste en...

Para comprobar como se adecuan las diferentes ideas de calidad en las percepciones de los estudiantes se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,608$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a cuál debe ser la idea de calidad en un marco interpretativo que considera tres factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 74,42% (ver anexo 8).

El tercer bloque plantea la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? y está compuesto de trece ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Pretende saber lo que piensan los estudiantes sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

En el primer ítem la calidad entendida como “La consecuencia de las exigencias de la administración” se puede observar que con una frecuencia de 69 (55,7 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Aunque el grado de desacuerdo alcanza la frecuencia de 55 (44,3%).

La segunda cuestión plantea la afirmación “Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro”. Aquí dos tercios de los encuestados, frecuencia de 83 (66,9%), manifiestan su grado de acuerdo. Su desviación típica es de las más bajas (0,56) obteniendo por ello un buen grado de coincidencia.

La tercera cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro”. Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 86,3% manifiesta su grado de acuerdo. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (3,18) y una desviación típica de (0,69), logrando por ello, cierto grado de coincidencia en las respuestas.

En el cuarto ítem pide opinión sobre la afirmación “Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (48,4%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (51,6%).

La quinta cuestión plantea la afirmación “Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación”. Se puede observar que con una frecuencia de 85 (68,6 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Aunque el grado de desacuerdo alcanza la frecuencia de 39 (31,4%).

La sexta cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que se realiza por aceptación de la normativa”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (54,1%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (46,0%). Aunque la desviación típica es de las más altas (0,72).

El séptimo ítem pide opinión sobre la afirmación “Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública”. Se puede observar que con una frecuencia de 103 (83,0 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación, alcanzando el grado de desacuerdo la frecuencia de 21 (16,9%).

La octava cuestión plantea la afirmación “Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos”. Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el

87,9% manifiestan acuerdo. Destacar que estamos ante un ítem con la media más alta (3,35), aunque con una desviación típica alta de (0,87).

El noveno ítem pide opinión sobre la afirmación “La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa”. Se puede observar que con una frecuencia de 94 (75,8 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación, alcanzando el grado de desacuerdo la frecuencia de 30 (24,1%).

La decima cuestión pide opinión sobre la afirmación “Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro”. Se puede observar que con una frecuencia de 96 (77,4 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación, alcanzando el grado de desacuerdo la frecuencia de 28 (22,6%).

El ítem once plantea la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro” Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 90,1% manifiesta su grado de acuerdo. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (3,18) y una desviación típica de (0,59), logrando por ello un buen grado de coincidencia en las respuestas.

El ítem doce pide opinión sobre la afirmación “El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro”. Se puede observar que con una frecuencia de 98 (79,0 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación, alcanzando el grado de desacuerdo la frecuencia de 26 (20,9%).

El último ítem de este bloque plantea la afirmación “Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (53,3%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (46,9%). Aunque la desviación típica es de las más altas (0,70).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este segundo bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.5 Estudiantes: ¿En el centro, la calidad es entendida como...?

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des.Típ
La consecuencia de las exigencias de la administración	5 (4,0%)	50 (40,3%)	61 (49,2%)	8 (6,5%)	2,58 0,67
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	1 (0,8%)	40 (32,3%)	77 (62,1%)	6 (4,8%)	2,71 0,56
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	2 (1,6%)	15 (12,1%)	66 (53,2%)	41 (33,1%)	3,18 0,69
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	3 (2,4%)	61 (49,2%)	51 (41,1%)	9 (7,3%)	2,53 0,66
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	2 (1,6%)	37 (29,8%)	76 (61,3%)	9 (7,3%)	2,74 0,61
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	8 (6,5%)	49 (39,5%)	58 (46,8%)	9 (7,3%)	2,55 0,72
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	18 (14,5%)	85 (68,5%)	17 (13,7%)	4 (3,2%)	2,06 0,64
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	9 (7,3%)	6 (4,8%)	41 (33,1%)	68 (54,8%)	3,35 0,87
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	7 (5,6%)	23 (18,5%)	76 (61,3%)	18 (14,5%)	2,85 0,73
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	3 (2,4%)	25 (20,2%)	79 (63,7%)	17 (13,7%)	2,89 0,65
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	1 (0,8%)	10 (8,1%)	79 (63,7%)	34 (26,4%)	3,18 0,59
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	5 (4,0%)	21 (16,9%)	79 (63,7%)	19 (15,3%)	2,90 0,69
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	7 (5,8%)	51 (41,1%)	58 (46,8%)	8 (6,5%)	2,54 0,70

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos y distribuidos por dimensiones el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura receptiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (86,3%) corresponde a la afirmación “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro”.

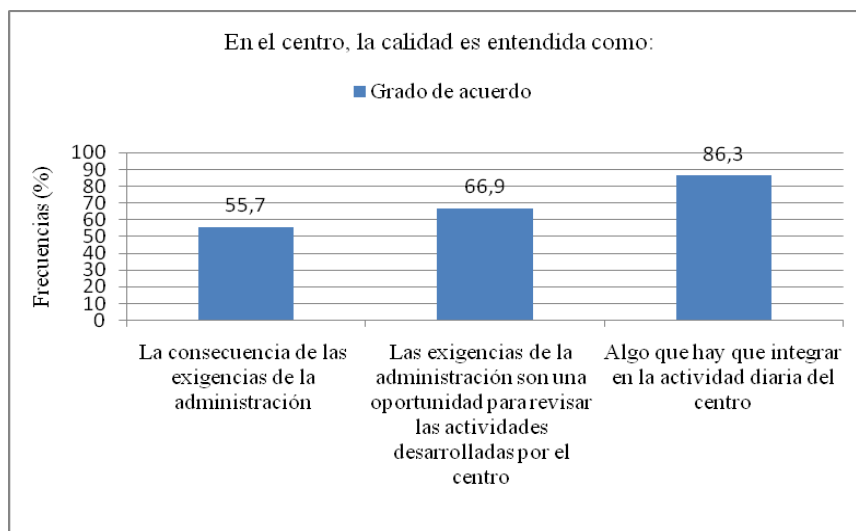


Figura 5.2. Estudiantes: Calidad de cultura receptiva

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reactiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (68,6%) corresponde a la afirmación “Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación”.

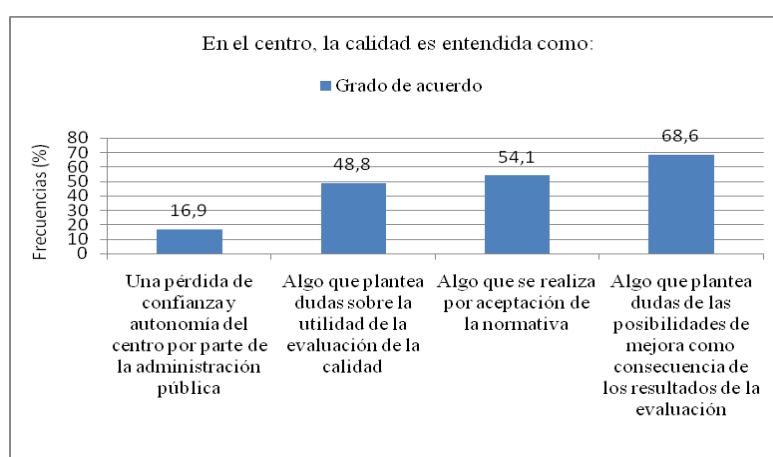


Figura 5.3. Estudiantes : Calidad de cultura reactiva

En el siguiente gráfico agrupa los ítems de la dimensión “cultura regenerativa”. Aquí se puede observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (87,9%)

corresponde a la afirmación “Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos”.

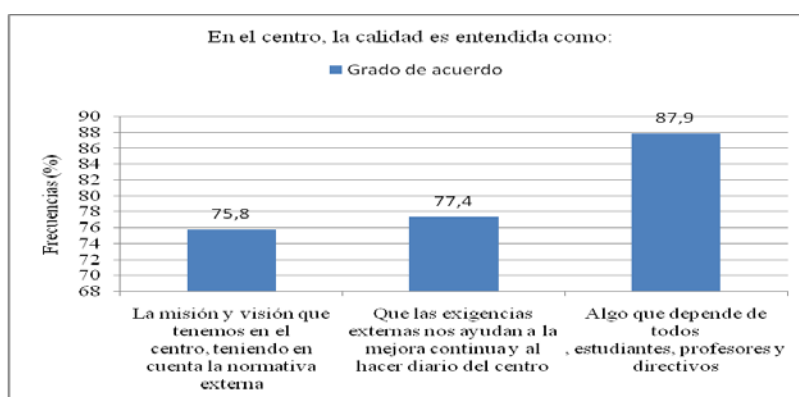


Figura 5.4. Estudiantes : Calidad de cultura regenerativa

Por último el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reproductiva” podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (79,0%) corresponde a la afirmación “El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro”. Asimismo se percibe un grado de acuerdo de similar porcentaje (77,4%) que corresponde a la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro”.

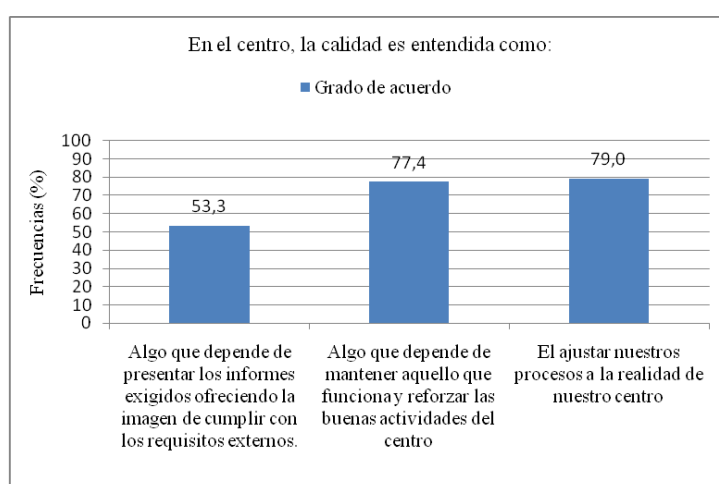


Figura 5.5. Estudiantes: Calidad de cultura reproductiva

Para comprobar como se adecuan las diferentes ideas de la cultura de la calidad en las percepciones de los estudiantes se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,695$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a la cultura de calidad percibida en la institución, en un marco interpretativo que considera cuatro factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 58,11% (ver anexo 8).

Las siguientes preguntas del cuestionario tienen como proposito, tener una visión general de lo que perciben los estudiantes, a nivel de proposito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantia de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones.

Se formulan dos preguntas, la primera ¿Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...? está compuesto de un ítem en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

Se observa que mejora y control alcanza una frecuencia de 79 (63,7%) destacando sobre el resto.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de la pregunta. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.6. Estudiantes : Propósito de la acreditación

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	Ni Control ni mejora
Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...	5 (4,0%)	17 (13,7%)	79 (63,7%)	21 (16,9%)	2 (1,6%)	-

La segunda pregunta ¿Para ti el efecto de la acreditación de las titulaciones es...? , está compuesto de un ítem en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Se observa que moderado positivo alcanza una frecuencia de 79 (63,7%) destacando sobre el resto.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de la pregunta. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.7 Estudiantes : Efecto general de la acreditación

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
Para ti el efecto de la acreditación de las titulaciones es...	2 (1,6%)	3 (2,4%)	19 (15,3%)	79 (63,7%)	21 (16,9%)

Siguiendo el orden que se recoge en el cuestionario, analizamos el cuarto bloque, que plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo

Pretende saber lo que piensan los estudiantes sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el efecto en “la planificación del plan de estudios”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 57 (46,0%). Aunque el valor de moderado negativo alcanza una frecuencia de 31 (25,0%).

La segunda cuestión plantea el efecto en “la organización de la enseñanza”. Aquí un poco más de la mitad de los estudiantes se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 68 (54,8%).

La tercera cuestión plantea el efecto en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. Pues bien, se puede constatar que existe una mayoría a favor del moderado positivo con una frecuencia de 76 (61,3%).

El cuarto ítem pide opinión sobre el efecto en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se observa que más de la mitad valoran como moderado positivo, con una frecuencia de 71 (57,3%) y con una desviación típica no precisamente de las más altas (0,78), alcanzando cierto grado de coincidencia en las respuestas.

La quinta cuestión pide opinión sobre el efecto en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí la mitad de los estudiantes se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 62 (50,0%).

El sexto ítem plantea el efecto en el proceso de “la orientación del estudiante”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 35,5%, y los que piensan en “moderado positivo” 32,3%.

La séptima cuestión pide opinión sobre el efecto en “la movilidad de los estudiantes”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia de 59 (47,6%).

La octava consulta plantea el efecto en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Al igual que el anterior ítem la valoración es de ninguno con una frecuencia de 63 (50,8%).

El noveno ítem pide opinión sobre el efecto en “el personal académico”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (42,7%), y por otro lado, es moderado positivo (46,0%).

La decima cuestión plantea el efecto en el proceso de “la coordinación docente”. Se observa un efecto de moderado positivo con una frecuencia de 51 (41,1%).

El ítem once pide opinión sobre el efecto en “las instalaciones”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia de 63 (50,8%).

El ítem doce plantea el efecto en el proceso de “los recursos y servicios” .En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 42,7%, y los que piensan en “moderado positivo” 44,4%.

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre el efecto en “el grado de satisfacción”. Aquí los estudiantes se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 58 (46,8%).

El catorce ítem y último de este bloque plantea el efecto en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí un poco más de la mitad de los estudiantes, valoran como moderado positivo con una frecuencia de 65 (52,4%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este tercer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.8 Estudiantes : Efectos de la acreditación en

	-2 Alto negativo	-1 Moderado negativo	0 Ninguno	+1 Moderado positivo	+2 Alto positivo	Media Des. Típ
Ítem 1	6 (4,8%)	31 (25,0%)	19 (15,3%)	57 (46,0%)	11 (8,9%)	0,29 1,08
Ítem 2	2 (1,6%)	21 (16,9%)	25 (20,2%)	68 (54,8%)	8 (6,5%)	0,48 0,90
Ítem 3	1 (0,8%)	5 (4,0%)	24 (19,4%)	76 (61,3%)	18 (14,5%)	0,85 0,74
Ítem 4	1 (0,8%)	5 (4,0%)	21 (16,9%)	71 (57,3%)	26 (21,0%)	0,94 0,78
Ítem 5	2 (1,6%)	15 (12,1%)	34 (27,4%)	62 (50%)	11 (8,9%)	0,52 0,87
Ítem 6	5 (4,0%)	26 (21,0%)	44 (35,5%)	40 (32,3%)	9 (7,3%)	0,18 0,98
Ítem 7	2 (1,6%)	30 (24,2%)	59 (47,6%)	27 (21,8%)	6 (4,8%)	0,04 0,85
Ítem 8	8 (6,5%)	25 (20,2%)	63 (50,8%)	27 (21,8%)	1 (0,8%)	-0,10 0,71
Ítem 9	1 (0,8%)	8 (6,5%)	53 (42,7%)	57 (46,0%)	5 (4,0%)	0,46 0,71
Ítem 10	1 (0,8%)	24 (19,4%)	42 (33,9%)	51 (41,1%)	6 (4,8%)	0,30 0,86
Ítem 11	4 (3,2%)	8 (6,5%)	63 (50,8%)	41 (33,1%)	8 (6,5%)	0,33 0,82
Ítem 12	4 (3,2%)	9 (7,3%)	53 (42,7%)	55 (44,4%)	3 (2,4%)	0,35 0,76
Ítem 13	5 (4,0%)	14 (11,3%)	41 (33,1%)	58 (46,8%)	6 (4,8%)	0,37 0,89
Ítem 14	2 (1,6%)	11 (8,9%)	34 (27,4%)	65 (52,4%)	12 (9,7%)	0,60 0,84

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos agrupados por procesos de soporte, básicos, resultados y recursos la valoración del efecto en frecuencias (%).

En el gráfico correspondiente a los “procesos de soporte”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de ninguno.

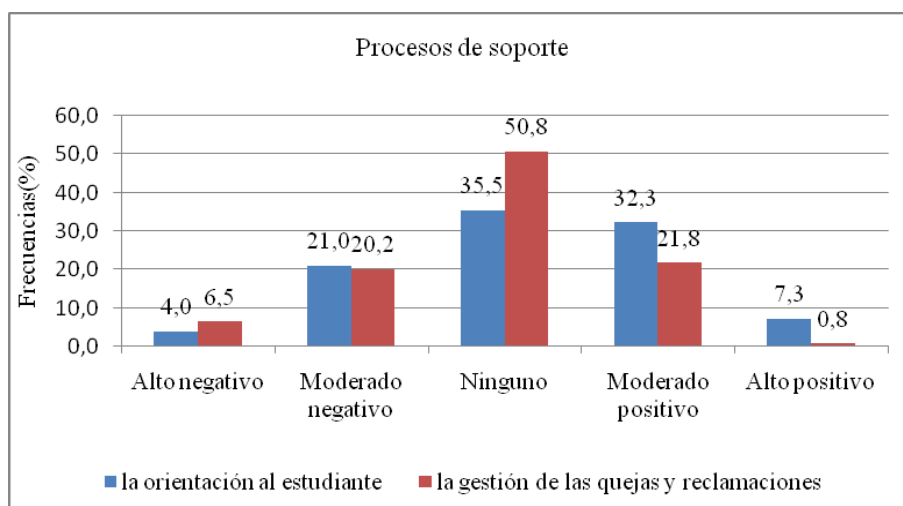


Figura 5.6. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

En el gráfico correspondiente a los “procesos básicos (I)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de moderado positivo, con una valoración mayor en el proceso de “organización de la enseñanza”.

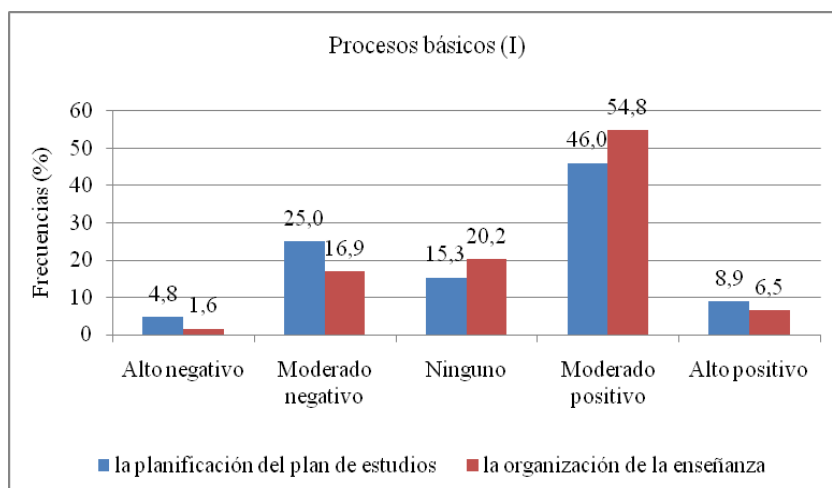


Figura 5.7. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

En el gráfico correspondiente a los “procesos básicos (II)”, podemos observar como dos de los tres procesos alcanzan la valoración de moderado positivo como son el “proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El tercer proceso “movilidad de los estudiantes”, alcanza una valoración de ninguno.

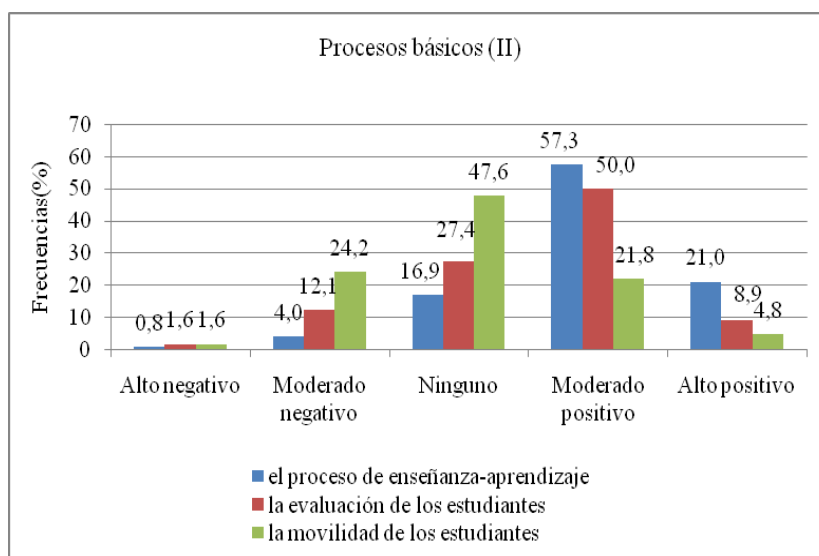


Figura 5.8. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

El siguiente gráfico corresponde a los “procesos de resultados”, podemos observar como los tres procesos alcanzan la valoración de moderado positivo, con una valoración mayor en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”.

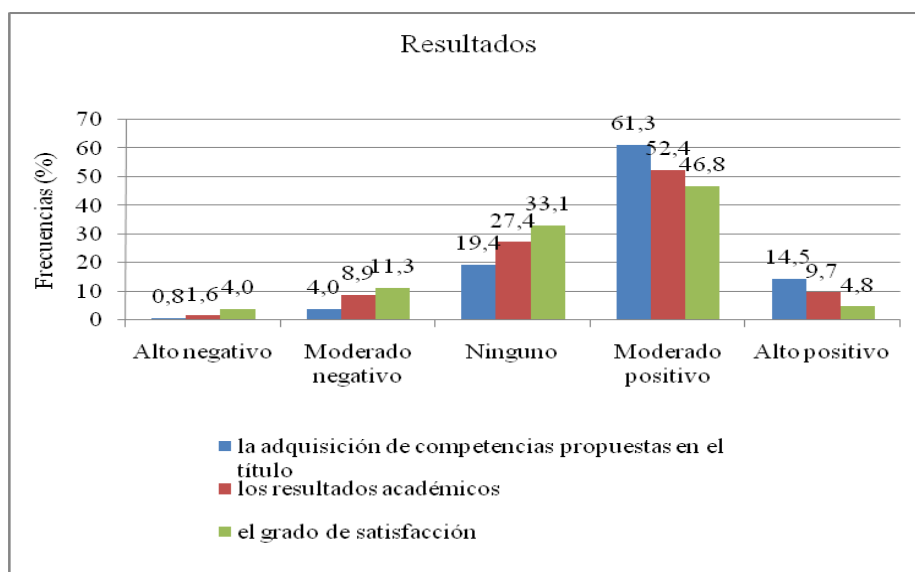


Figura 5.9. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

En el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (I)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de moderado positivo.

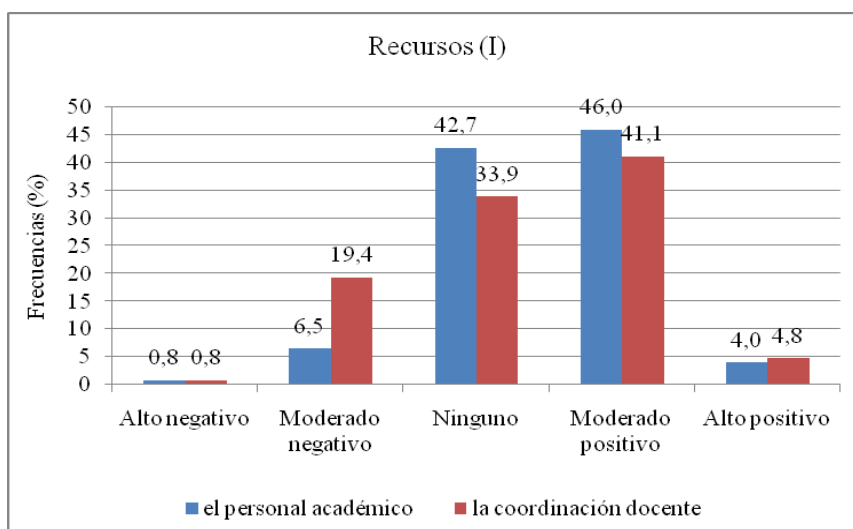


Figura 5.10. Estudiantes: Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

Por último en el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (II)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de moderado positivo.

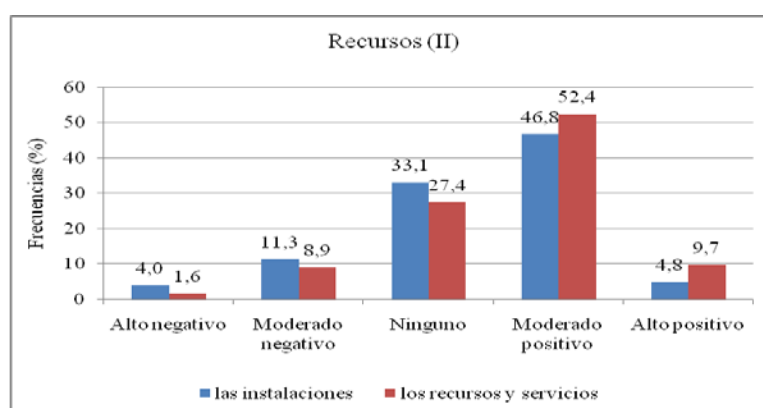


Figura 5.11. Estudiantes : Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones de los estudiantes sobre los efectos de la acreditación en las titulaciones, se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,780$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a los efectos de la acreditación en las titulaciones, en un marco interpretativo que considera cuatro factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 64,58% (ver anexo 8).

El quinto bloque y último plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha producido la mejora en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de ninguna a mucha.

Pretende saber lo que piensan los estudiantes sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el nivel de mejora en “la planificación del plan de estudios”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “poca” 43,5%, y los que piensan en “bastante” 40,3%.

La segunda cuestión plantea si hay mejora en “la organización de la enseñanza”. Aquí al igual que el ítem anterior no se deduce claridad de criterios. Más o menos se

está en un término medio entre los que piensan en “poca” 41,9%, y los que piensan en “bastante” 43,5%.

La tercera cuestión plantea la mejora en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. Pues bien, se puede constatar que existe una mayoría a favor de bastante con una frecuencia de 65 (52,4%).

El cuarto ítem pide opinión sobre la mejora en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se observa que más de la mitad valoran como bastante, con una frecuencia de 68 (54,8%).

La quinta cuestión pide opinión sobre la mejora en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí se obtiene un valor de bastante con una frecuencia de 51 (41,1%).

El sexto ítem plantea la mejora en el proceso de “la orientación del estudiante”. En este caso la valoración es poca con una frecuencia de 60 (48,4%).

La séptima cuestión pide opinión sobre la mejora en “la movilidad de los estudiantes”. Se observa una valoración de poca con una frecuencia de 59 (47,6%).

La octava consulta plantea la mejora en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Aquí se recoge una valoración de poca con una frecuencia de 61 (49,2%).

El noveno ítem pide opinión sobre la mejora en “el personal académico”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (40,3%), y por otro lado, bastante (41,9%).

La décima cuestión plantea la mejora en el proceso de “la coordinación docente”. Se observa una mejora de bastante con una frecuencia de 54 (43,5%).

El ítem once pide opinión sobre la mejora en “las instalaciones”. Se observa una valoración de poca con una frecuencia de 44 (35,5%).

El ítem doce plantea la mejora en el proceso de “los recursos y servicios”. Aquí la valoración es poca con una frecuencia de 53 (42,7%)

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre la mejora en “el grado de satisfacción”. Aquí los estudiantes se pronuncian como bastante con una frecuencia de 56 (45,2%).

El catorce ítem y último de este bloque plantea la mejora en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí un poco menos de la mitad de los estudiantes, valoran como bastante con una frecuencia de 58 (46,8%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este cuarto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.9. Estudiantes: Mejoras de la acreditación en

	1 Ninguna	2 Poca	3 Bastante	4 Mucha	Media Des. Típ
Ítem 1	15 (12,1%)	54 (43,5%)	50 (40,3%)	5 (4,0%)	2,36 0,74
Ítem 2	9 (7,3%)	52 (41,9%)	54 (43,5%)	9 (7,3%)	2,52 0,73
Ítem 3	7 (5,6%)	34 (27,4%)	65 (52,4%)	18 (14,5%)	2,76 0,76
Ítem 4	7 (5,6%)	27 (21,8%)	68 (54,8%)	22 (17,7%)	2,85 0,77
Ítem 5	15 (12,1%)	44 (35,5%)	51 (41,1%)	14 (11,3%)	2,52 0,85
Ítem 6	20 (16,1%)	60 (48,4%)	37 (29,8%)	7 (5,6%)	2,25 0,79
Ítem 7	33 (26,6%)	59 (47,6%)	24 (19,4%)	8 (6,5%)	2,06 0,84
Ítem 8	30 (24,2%)	61 (49,2%)	29 (23,4%)	4 (3,2%)	2,06 0,77
Ítem 9	14 (11,3%)	50 (40,3%)	52 (41,9%)	8 (6,5%)	2,44 0,77
Ítem 10	14 (11,3%)	47 (37,9%)	54 (43,5%)	9 (7,3%)	2,47 0,79
Ítem 11	34 (27,4%)	44 (35,5%)	37 (29,8%)	9 (7,3%)	2,17 0,91
Ítem 12	24 (19,4%)	53 (42,7%)	38 (30,6%)	9 (7,3%)	2,26 0,85
Ítem 13	14 (11,3%)	41 (33,1%)	56 (45,2%)	13 (10,5%)	2,55 0,83
Ítem 14	15 (12,1%)	35 (28,2%)	58 (46,8%)	16 (12,9%)	2,60 0,86

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos agrupados por procesos de soporte, básicos, resultados y recursos la valoración de la mejora en frecuencias (%).

En el gráfico correspondiente a los “procesos de soporte”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de poca.

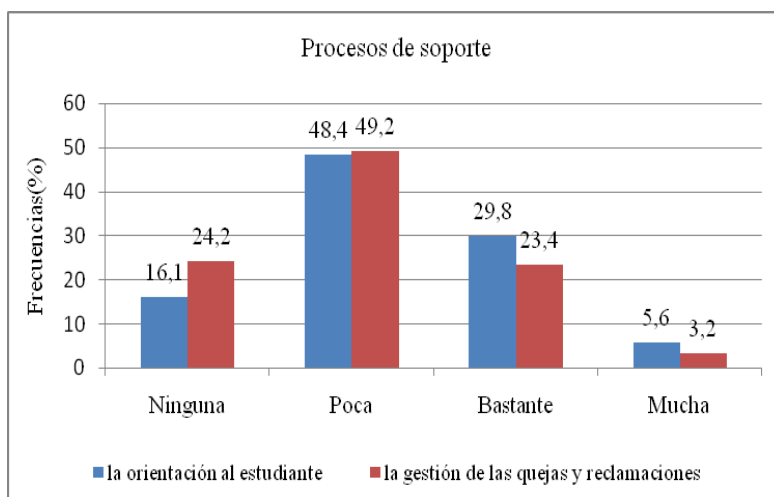


Figura 5.12. Estudiantes: Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

En el gráfico correspondiente a los “procesos básicos (I)”, podemos observar como, por una parte el ítem “la planificación del plan de estudios” obtiene una valoración de poca 43,5% y por otra parte la “organización de la enseñanza” alcanza una valoración de bastante 43,5%.

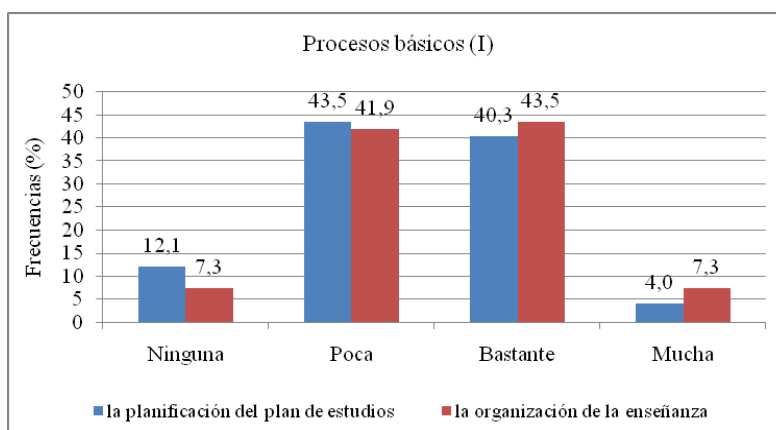


Figura 5.13. Estudiantes: Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

En el gráfico correspondiente a los “procesos básicos (II)”, podemos observar como hay disparidad de criterio en los procesos. Dos de los tres procesos alcanzan la valoración de bastante como son el “proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los estudiantes” con una valoración de 54,8% y 41,1%. El tercer proceso “movilidad de los estudiantes”, alcanza una valoración de poca 47,6%.

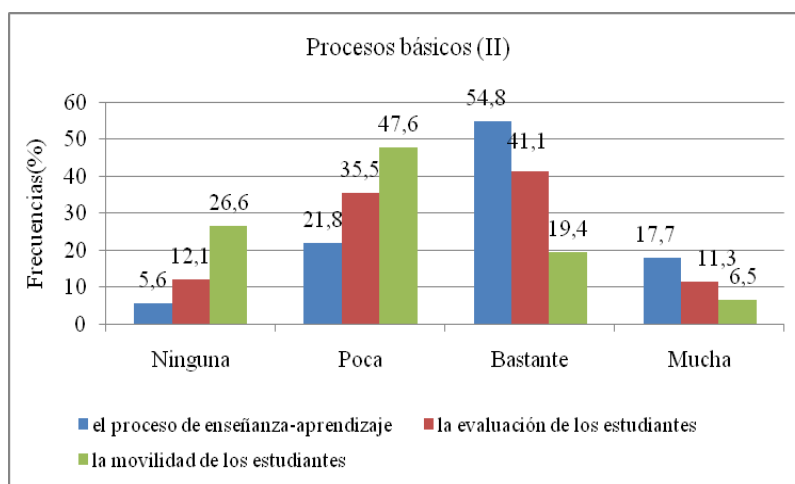


Figura 5.14. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

El siguiente gráfico corresponde a los “procesos de resultados”, podemos observar como los tres procesos alcanzan la valoración de bastante, con una valoración mayor en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título” 52,4%.

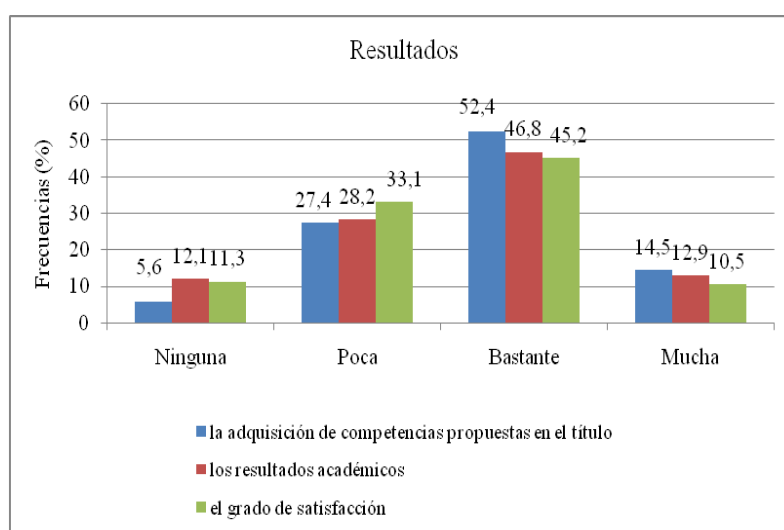


Figura 5.15. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

En el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (I)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de bastante con un 41,9 % y 43,5%.

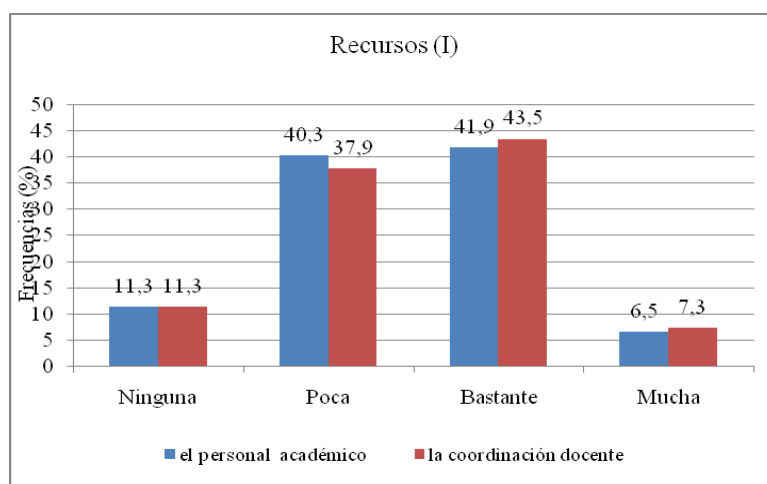


Figura 5.16. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

Por último en el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (II)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración de poca.

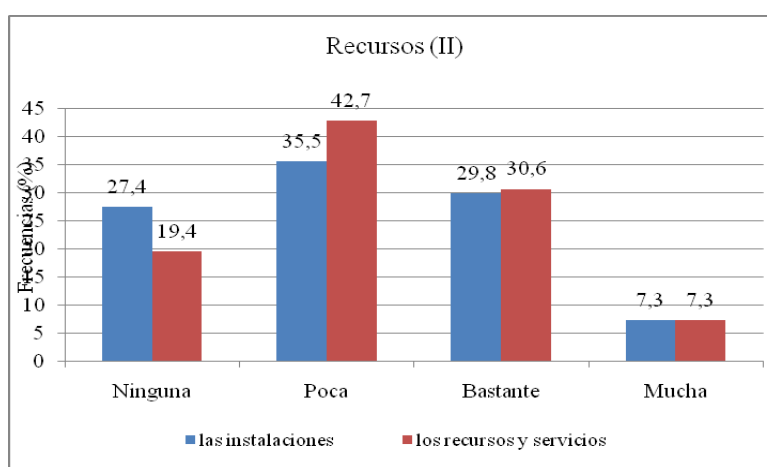


Figura 5.17. Estudiantes. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones de los estudiantes sobre la mejora de la acreditación en las titulaciones se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,890$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a la mejora de la acreditación en las titulaciones, en un marco interpretativo que considera dos factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 59,86% (ver anexo 8).

5.2.2. Análisis Bivariable en función de la titulación

Los resultados obtenidos los hemos organizado atendiendo primeramente a las diferencias entre los estudiantes en función de la titulación que están cursando.

El análisis se ha realizado por bloques según se presentan en el cuestionario y se han utilizado las medias y desviación típica par realizar la comparación.

En primer lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes sobre la idea de “la calidad consiste en...”, en función de la titulación

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad

Ítem 2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución

Ítem 3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución

Ítem 4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste

Ítem 5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

Ítem 6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social

Podemos observar que no existen diferencias en los diferentes ítems que forman este bloque y que las medias se asemejan en ambas titulaciones

A continuación se expone la tabla de esta comparación, correspondiente al primer bloque de cuestiones.

Tabla 5.10. Estudiantes. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la titulación

Titulación		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6
Edu.	N	61	61	61	61	61	61
Infantil	Media	2,84	2,92	3,00	2,69	3,48	3,26
	Desv. típ.	,583	,586	,753	,923	,622	,794
Edu.	N	63	63	63	63	63	63
Primaria	Media	2,86	2,89	3,10	2,84	3,48	3,41
	Desv. típ.	,800	,625	,837	1,06	,618	,613

En cuanto al segundo bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes de educación infantil y educación primaria sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La consecuencia de las exigencias de la administración

Ítem 2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro

Ítem 3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro

Ítem 4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad

Ítem 5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación

Ítem 6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa

Ítem 7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública

Ítem 8. Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos

Ítem 9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.

Ítem 10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro

Ítem 11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro

Ítem 12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro

Ítem 13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

Para su análisis los ítems se han distribuido por dimensiones de "cultura de la calidad". Así en la primera dimensión "cultura receptiva", podemos observar que no existen diferencias entre los ítems salvo en la afirmación "La consecuencia de las exigencias de la administración", cuya media alcanza en educación infantil un valor de 2,41, mientras en la educación primaria, su media es de 2,75.

A continuación se expone la tabla de esta comparación, correspondiente a la dimensión "cultura receptiva"

Tabla 5.11. Estudiantes. Cultura receptiva en función de la titulación

Titulación		Ítem1	Ítem2	Ítem3
Edu. Infantil	N	61	61	61
	Media	2,41	2,69	3,10
	Desv. típ.	,616	,501	,651
Edu. Primaria	N	63	63	63
	Media	2,75	2,73	3,25
	Desv. típ.	,695	,627	,740

En la segunda dimensión "cultura reactiva", muestra diferencia según la titulación. Los estudiantes de educación primaria alcanzan unas medias de nivel de acuerdo superiores a los estudiantes de educación infantil.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.12. Estudiantes. Cultura reactiva en función de la titulación

Titulación		Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem 7
Edu. Infantil	N	61	61	61	61
	Media	2,39	2,62	2,34	1,95
	Desv. típ.	,585	,637	,655	,590
Edu. Primaria	N	63	63	63	63
	Media	2,67	2,86	2,75	2,16
	Desv. típ.	,718	,564	,740	,677

En la tercera dimensión "cultura regenerativa", muestra diferencia según la titulación. Los estudiantes de educación primaria alcanzan una media de nivel de acuerdo superior a los estudiantes de educación infantil en el ítem " Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos". Por otra parte son los estudiantes de Educación infantil que en los dos restantes ítems presentan mayor grado de acuerdo.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.13 Estudiantes. Cultura regenerativa en función de la titulación

Titulación		Ítem8	Ítem9	Ítem10
Edu. Infantil	N	61	61	61
	Media	3,31	2,90	2,90
	Desv. típ.	,923	,651	,625
Edu. Primaria	N	63	63	63
	Media	3,40	2,79	2,87
	Desv. típ.	,834	,806	,684

En la cuarta y última dimensión "cultura reproductiva", muestran coincidencia según la titulación excepto en el ítem "El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro", en el cual los estudiantes de educación infantil alcanzan una media de nivel de acuerdo superior a los estudiantes de educación primaria.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.14 Estudiantes. Cultura reproductiva en función de la titulación

Titulación		Ítem11	Ítem12	Ítem13
Edu. Infantil	N	61	61	61
	Media	3,16	3,00	2,54
	Desv. típ.	,610	,632	,647
Edu. Primaria	N	63	63	63
	Media	3,19	2,81	2,54
	Desv. típ.	,592	,737	,758

Las siguientes preguntas del cuestionario tienen como propósito, tener una visión general de lo que perciben los estudiantes, a nivel de propósito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantía de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones.

Se formulan dos preguntas, la primera ¿Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones es...? está compuesto de un ítem en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

La segunda pregunta ¿Para ti el efecto de la evaluación de las titulaciones es...? , está compuesto de un ítem en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

El análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes de educación infantil y educación primaria sobre el nivel de propósito y efectos.

Podemos observar que tanto a nivel de propósitos como de efectos las diferencias entre ambas titulaciones son mínimas. Por lo que hay bastante grado de coincidencia.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.15. Estudiantes. En función de la titulación. Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...

		Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...					
		Sólo el control	Principalment e control	Mejor a y contro l	Principalment e mejora	Sólo mejor a	Total
Edu. Infantil	Frecuencia	4	8	38	10	1	61
Edu. Primaria	Frecuencia	1	9	41	11	1	63

Tabla 5.16 Estudiantes. En función de la titulación. El efecto de la acreditación de las titulaciones es...

		El efecto de la acreditación de las titulaciones es...					
		Alto negativo	Moderado negativo	Ningun o	Moderado positivo	Alto positivo	Total
Edu. Infantil	Frecuencia	1	0	8	39	13	61
Edu. Primaria	Frecuencia	1	3	11	40	8	63

En el tercer bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes de educación infantil y educación primaria sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

En la primera agrupa siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre las titulaciones de educación infantil y educación primaria presentando medias superiores en la titulación de educación infantil.

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre las titulaciones de educación infantil y educación primaria presentando medias superiores en la titulación de educación infantil, excepto en el ítem "personal académico".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.17. Estudiantes. En función de la titulación. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Titulación		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Edu. Infantil	N	61	61	61	61	61	61	61
	Media	0,39	0,56	0,90	0,97	0,64	0,41	0,15
	Desv. típ.	1,037	,866	,724	,730	,731	,844	,872
Edu. Primaria	N	63	63	63	63	63	63	63
	Media	0,19	0,40	0,79	0,90	0,41	-0,05	-0,06
	Desv. típ.	1,134	,943	,765	,837	,994	1,054	,821

Tabla 5.18. Estudiantes. En función de la titulación. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Titulación		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Edu.	N	61	61	61	61	61	61	61
Infantil	Media	0,10	0,44	0,41	0,44	0,54	0,43	0,69
	Desv. típ.	,724	,719	,824	,742	,673	,846	,786
Edu.	N	63	63	63	63	63	63	63
Primaria	Media	-0,29	0,48	0,19	0,22	0,17	0,32	0,51
	Desv. típ.	,906	,715	,895	,888	,853	,947	,896

El cuarto bloque y último plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha producido la mejora en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de ninguna a mucha. Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

Pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes de educación infantil y educación primaria sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre las titulaciones de educación infantil y educación primaria presentando medias superiores en la titulación de educación infantil, excepto en dos ítems "el proceso de enseñanza-aprendizaje" y "la evaluación de los estudiantes.

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre las titulaciones de educación infantil y educación primaria presentando medias superiores en la titulación de educación infantil, excepto en el ítem "personal académico". A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.19 Estudiantes. En función de la titulación. Mejoras de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Titulación		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Edu.	N	61	61	61	61	61	61	61
Infantil	Media	2,39	2,54	2,84	2,80	2,48	2,28	2,07
	Desv. típ.	,759	,765	,778	,853	,808	,756	,793
Edu.	N	63	63	63	63	63	63	63
Primaria	Media	2,33	2,48	2,68	2,89	2,56	2,22	2,05
	Desv. típ.	,741	,715	,758	,698	,894	,832	,906

Tabla 5.20. Estudiantes. En función de la titulación. Mejoras de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Titulación		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Edu.	N	61	61	61	61	61	61	61
Infantil	Media	2,07	2,33	2,59	2,18	2,41	2,66	2,61
	Desv. típ.	,814	,747	,824	,975	,901	,793	,822
Edu.	N	63	63	63	63	63	63	63
Primaria	Media	2,05	2,54	2,35	2,16	2,11	2,44	2,60
	Desv. típ.	,750	,800	,744	,865	,785	,857	,908

5.2.3. Análisis Bivariable en función del número de créditos superados

En segundo lugar Los resultados obtenidos los hemos organizado atendiendo a las diferencias entre los estudiantes en función del rendimiento "número de créditos superados", agrupando en tres niveles " nivel 1: entre 84-95 ECTS, nivel 2: entre 96-107 ECTS y nivel 3: entre 108-120 ECTS".

El análisis se ha realizado por bloques según se presentan en el cuestionario y se han utilizado las medias y desviación típica par realizar la comparación.

En primer lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes sobre la idea de “la calidad consiste en...”, en función del rendimiento académico.

Los ítems son los siguientes:

1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad
2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución
3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución
4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste
5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.
6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social

Podemos observar que existen diferencias en los diferentes ítems que forman este bloque. Aunque las medias no presentan diferencias sustanciales en los diferentes niveles de rendimiento académico.

A continuación se expone la tabla de esta comparación, correspondiente al primer bloque de cuestiones.

Tabla 5.21. Estudiantes. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la titulación

Créditos		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Entre 84 y 95 ECTS	N	9	9	9	9	9	9
	Media	3,11	3,00	3,11	2,78	3,22	3,22
	Desv. típ.	,333	,500	,333	1,202	,972	,972
Entre 96 y 107 ECTS	N	27	27	27	27	27	27
	Media	2,70	2,81	3,26	2,89	3,30	3,26
	Desv. típ.	,953	,557	,712	,934	,465	,656
Entre 108 y 120 ECTS	N	88	88	88	88	88	88
	Media	2,86	2,92	2,98	2,73	3,56	3,37
	Desv. típ.	,628	,629	,844	1,003	,604	,700

En cuanto al segundo bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes en función del rendimiento académico, sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

1. La consecuencia de las exigencias de la administración
2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro
3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro
4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad
5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación
6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa
7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública
8. Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos
9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.

10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro

11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro

12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro

13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que no hay diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento académico presentando medias muy similares.

En la segunda agrupa a los seis ítems restantes, podemos observar que al igual que la anterior no hay diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento académico

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.22. Estudiantes Cultura receptiva y reactiva en función del número de créditos superados

Créditos		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Entre 84 y	N	9	9	9	9	9	9	9
95 ECTS	Media	2,33	2,67	3,22	2,56	2,67	2,67	2,00
	Desv. típ.	,866	,500	1,093	,527	,707	,707	,500
Entre 96 y	N	27	27	27	27	27	27	27
107 ECTS	Media	2,59	2,74	3,22	2,48	2,70	2,33	2,07
	Desv. típ.	,572	,594	,641	,700	,609	,832	,675
Entre 108 y	N	88	88	88	88	88	88	88
120 ECTS	Media	2,60	2,70	3,16	2,55	2,76	2,60	2,06
	Desv. típ.	,687	,571	,676	,677	,606	,687	,650

Tabla 5.23 Estudiantes. Cultura regenerativa y reproductiva en función del número de créditos superados

Créditos		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Entre 84 y	N	9	9	9	9	9	9
95 ECTS	Media	3,44	2,67	3,33	3,11	3,00	2,78
	Desv. típ.	1,014	,707	,500	,333	,866	,441
Entre 96 y	N	27	27	27	27	27	27
107 ECTS	Media	3,41	2,67	2,85	3,11	2,85	2,41
	Desv. típ.	,797	,832	,718	,506	,662	,797
Entre 108 y	N	88	88	88	88	88	88
120 ECTS	Media	3,33	2,92	2,85	3,20	2,91	2,56
	Desv. típ.	,893	,698	,635	,646	,689	,692

Las siguientes preguntas del cuestionario tienen como propósito, tener una visión general de lo que perciben los estudiantes en función de su rendimiento académico, a nivel de propósito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantía de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones.

Se formulan dos preguntas, la primera ¿Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones es...? está compuesto de un ítem en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

La segunda pregunta ¿Para ti el efecto de la evaluación de las titulaciones es...? , está compuesto de un ítem en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

El análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes de educación infantil y educación primaria en función del rendimiento académico sobre el nivel de propósito y efectos.

Podemos observar que tanto a nivel de propósitos como de efectos, las valoraciones que obtienen mayor frecuencia son las mismas. Así en propósitos la

valoración es de "mejora y control" y en los efectos es "moderado positivo". Por lo que hay bastante grado de coincidencia.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.24. Estudiantes. En función del número créditos superados. Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...

		Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...					Total
		Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	
Entre 84 y 95 ECTS	Frecuencia	2	0	7	0	0	9
Entre 96 y 107 ECTS	Frecuencia	0	2	18	6	1	27
Entre 108 y 120 ECTS	Frecuencia	3	15	54	15	1	88

Tabla 5.25. Estudiantes. En función del número de créditos superados. El efecto de la acreditación de las titulaciones es...

		El efecto de la acreditación de las titulaciones es...					Total
		Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo	
Entre 84 y 95 ECTS	Frecuencia	1	0	0	8	0	9
Entre 96 y 107 ECTS	Frecuencia	1	1	1	18	6	27
Entre 108 y 120 ECTS	Frecuencia	0	2	18	53	15	88

En el tercer bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes en función del rendimiento académico, sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los

diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que no hay diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento académico presentando medias muy similares.

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que al igual que la anterior no hay diferencias entre los diferentes niveles de rendimiento académico

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.26. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Créditos		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Entre 84 y 95 ECTS	N	9	9	9	9	9	9	9
	Media	-0,22	0,44	1,00	1,00	0,67	-0,11	0,22
	Desv. típ.	1,093	1,130	,000	,500	,866	1,269	1,302
Entre 96 y 107 ECTS	N	27	27	27	27	27	27	27
	Media	0,59	0,52	0,96	1,15	0,74	0,22	-0,04
	Desv. típ.	1,047	,935	,518	,864	,813	1,121	,759
Entre 108 y 120 ECTS	N	88	88	88	88	88	88	88
	Media	0,25	0,47	0,80	0,86	0,44	0,19	0,05
	Desv. típ.	1,085	,883	,833	,776	,895	,908	,829

Tabla 5.27. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Créditos		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Entre 84 y	N	9	9	9	9	9	9	9
95 ECTS	Media	-0,11	0,44	0,11	0,33	0,44	-0,22	0,22
	Desv. típ.	,601	,527	,782	,500	,527	,972	,833
Entre 96 y	N	27	27	27	27	27	27	27
107 ECTS	Media	-0,15	0,48	0,11	0,22	0,15	0,19	0,81
	Desv. típ.	1,027	,802	,934	1,050	1,064	,962	,736
Entre 108 y	N	88	88	88	88	88	88	88
120 ECTS	Media	-0,08	0,45	0,38	0,36	0,41	0,49	0,57
	Desv. típ.	,805	,710	,848	,776	,705	,844	,868

El cuarto bloque y último plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha producido la mejora en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de ninguna a mucha.

Pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los estudiantes en función del rendimiento académico sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los niveles de rendimiento académico presentando medias superiores en el nivel dos " entre 96 y 107 ECTS".

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre los niveles de rendimiento académico presentando medias superiores en el nivel tres " entre 108 y 120 ECTS".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.28. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Créditos		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Entre 84 y 95	N	9	9	9	9	9	9	9
ECTS	Media	2,00	2,44	2,89	2,78	2,33	2,44	2,33
	Desv. típ.	,707	,527	,601	,833	,866	,882	1,000
Entre 96 y 107	N	27	27	27	27	27	27	27
ECTS	Media	2,41	2,56	2,78	3,00	2,63	2,33	2,07
	Desv. típ.	,694	,751	,751	,734	,839	,877	,675
Entre 108 y 120	N	88	88	88	88	88	88	88
ECTS	Media	2,39	2,50	2,74	2,81	2,50	2,20	2,02
	Desv. típ.	,765	,758	,795	,786	,858	,761	,884

Tabla 5.29. Estudiantes. En función del número de créditos superados. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Créditos		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Entre 84 y 95	N	9	9	9	9	9	9	9
ECTS	Media	2,22	2,33	2,44	2,22	2,56	2,56	2,44
	Desv. típ.	,667	,707	,527	,667	,527	,527	,527
Entre 96 y 107	N	27	27	27	27	27	27	27
ECTS	Media	2,04	2,41	2,26	2,15	2,19	2,41	2,74
	Desv. típ.	,759	,747	,764	,907	,834	,844	,712
Entre 108 y 120	N	88	88	88	88	88	88	88
ECTS	Media	2,05	2,45	2,53	2,17	2,25	2,59	2,58
	Desv. típ.	,801	,801	,816	,950	,887	,853	,931

5.3 Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Profesorado

5.3.1. Análisis Univariante

En este apartado describimos las respuestas dadas a cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario y que se presentan agrupadas en los siguientes bloques.

En primer lugar el bloque que hace referencia a las características generales de los encuestados, en este bloque se recogen los datos obtenidos de las variables, sexo, dedicación, antigüedad en el centro, antigüedad docente y titulación que imparte.

A continuación se presentan las tablas que recogen dichas variables.

Tabla 5.30 Profesorado. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	12	35,3
Mujer	22	64,7
Total	34	100,0

Tabla 5.31 Profesorado. Dedicación

Dedicación	Frecuencia	Porcentaje
A tiempo parcial	7	20,6
Dedicación exclusiva	27	79,4
Total	34	100,0

Tabla 5.32. Profesorado. Antigüedad en el centro

Antigüedad en el centro	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	13	38,2
Entre 5 y 10 años	11	32,4
Entre 11 y 16 años	7	20,6
Más de 16 años	3	8,8
Total	34	100,0

Tabla 5.33 Profesorado. Antigüedad docente

Antigüedad docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	10	29,4
Entre 5 y 10 años	12	35,3
Entre 11 y 16 años	8	23,5
Más de 16 años	4	11,8
Total	34	100,0

Tabla 5.34 Profesorado. Titulación que imparte

Titulación que imparte	Frecuencia	Porcentaje
Edu. Infantil	13	38,2
Edu. Primaria	21	61,8
Total	34	100,0

En segundo lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, está compuesto de seis ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, pretende saber lo que piensan los profesores sobre la idea de “la calidad consiste en...”

En el primer ítem “La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad” se puede constatar que existe una igualdad entre el grado de desacuerdo 17 (50%) y el grado de acuerdo 17 (50%).

El segundo ítem, “La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución”, el grado de acuerdo alcanza una frecuencia de 27 (79,4%). La media es de (2,97) con una desviación de las más bajas de (0,62).

El tercer ítem, “La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución”, recoge una frecuencia de 28 (82,3%) muy similar a la anterior.

La cuarta cuestión, “La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste, presenta el grado de desacuerdo más elevado de los seis ítems con una frecuencia de 20 (58,8%). La media es (2,50), aunque con la desviación típica (0,89) más elevada de los seis ítems.

El quinto ítem, “La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación” aquí el grado de acuerdo alcanza el mayor valor con una frecuencia de 33 (97,0%) al igual que la media (3,56) y la menor desviación típica (0,56).

Por último el sexto ítem, “La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”, junto con el anterior los dos ítems que presentan un

mayor grado de acuerdo, con una frecuencia de 33 (97,0%) con una media de (3,47) y una desviación típica (0,56).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este primer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.35. Profesorado. ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des.Típ
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	4 (11,8%)	13 (38,2%)	14 (41,2%)	3 (8,8%)	2,47 0,82
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	-	7 (20,6%)	21 (61,8%)	6 (17,6%)	2,97 0,62
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	1 (2,9%)	5 (14,7%)	22 (64,7%)	6 (17,6%)	2,97 0,67
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	6 (17,6%)	8 (23,5%)	17 (50,0%)	3 (8,8%)	2,50 0,89
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	-	1 (2,9%)	13 (38,2%)	20 (58,8%)	3,56 0,56
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	-	1 (2,9%)	16 (47,1%)	17 (50%)	3,47 0,56

Para complementar la descripción anterior se recoge en el siguiente gráfico y de forma global el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

Podemos observar en el gráfico como el grado de acuerdo se destaca en los ítems “desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación” y “en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”

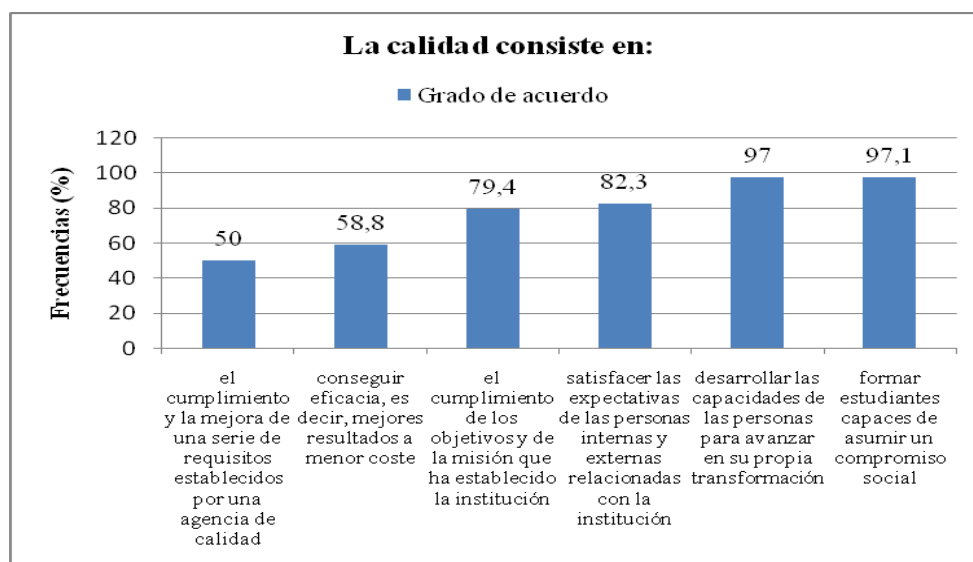


Figura 5.18. Profesorado. La calidad consiste en...

Para comprobar como se adecuan las diferentes ideas de calidad en las percepciones del profesorado se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,558$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a cuál debe ser la idea de calidad en un marco interpretativo que considera tres factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 76,07% (ver anexo 8).

El tercer bloque plantea la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? y está compuesto de trece ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Pretende saber lo que piensa el profesorado sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

En el primer ítem la calidad entendida como “La consecuencia de las exigencias de la administración” se puede observar que con una frecuencia de 22 (64,7 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

La segunda cuestión plantea la afirmación “Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro”. Se puede observar que con una frecuencia de 21 (61,8 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

La tercera cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro”. Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 85,2% manifiesta su grado de acuerdo. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (2,91).

En el cuarto ítem pide opinión sobre la afirmación “Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (41,2%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (58,8%).

La quinta cuestión plantea la afirmación “Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación”. Se puede observar que con una frecuencia de 29 (55,8 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Aunque el grado de desacuerdo alcanza la frecuencia de 15 (44,1%).

La sexta cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que se realiza por aceptación de la normativa”. Se puede observar que con una frecuencia de 24 (70,6 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

El séptimo ítem pide opinión sobre la afirmación “Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública”. Se puede observar que con

una frecuencia de 31 (91,2 %) se inclina afirmar su grado de desacuerdo en esta afirmación.

La octava cuestión plantea la afirmación “Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos”. Aquí, se puede observar que con una frecuencia de 23 (67,7 %) se inclina afirmar su grado de desacuerdo en esta afirmación. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (2,94).

El noveno ítem pide opinión sobre la afirmación “La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa”. Se puede observar que con una frecuencia de 29 (85,3 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (2,91) y una desviación típica de (0,57), logrando por ello un buen grado de coincidencia en las respuestas.

La decima cuestión pide opinión sobre la afirmación “Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro”. Se puede observar que con una frecuencia de 25 (73,5 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

El ítem once plantea la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro” Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 82,4% manifiesta su grado de acuerdo. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (2,91) y una desviación típica de (0,62), logrando por ello un buen grado de coincidencia en las respuestas.

El ítem doce pide opinión sobre la afirmación “El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro”. Se puede observar que con una frecuencia de (76,4 %) se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. El último ítem de este bloque plantea la afirmación “Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo

la imagen de cumplir con los requisitos externos”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (58,9%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (41,2%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este segundo bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.36 Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des.Tip
La consecuencia de las exigencias de la administración	3 (8,8%)	9 (26,5%)	14 (41,2%)	8 (23,5%)	2,79 0,91
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	4 (11,8%)	9 (26,5%)	17 (50%)	4 (11,8%)	2,62 0,85
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	4 (11,8%)	1 (2,9%)	23 (67,6%)	6 (17,6%)	2,91 0,83
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	5 (14,7%)	15 (44,1%)	11 (32,4%)	3 (8,8%)	2,35 0,84
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	-	15 (44,1%)	18 (52,9%)	1 (2,9%)	2,59 0,55
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	2 (5,9%)	8 (23,5%)	13 (38,2%)	11 (32,4%)	2,97 0,90
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	7 (20,6%)	24 (70,6%)	2 (5,9%)	1 (2,9%)	1,91 0,62
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	2 (5,9%)	9 (26,5%)	12 (35,3%)	11 (32,4%)	2,94 0,91
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	1 (2,9%)	4 (11,8%)	26 (76,5%)	3 (8,8%)	2,91 0,57
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	2 (5,9%)	7 (20,6%)	23 (67,6%)	2 (5,9%)	2,74 0,66
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	1 (2,9%)	5 (14,7%)	24 (70,6%)	4 (11,8%)	2,91 0,62
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	1 (2,9%)	7 (20,6%)	20 (58,8%)	6 (17,6%)	2,91 0,71
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	2 (5,9%)	12 (35,3%)	11 (32,4%)	9 (26,5%)	2,79 0,91

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos y distribuidos por dimensiones el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura receptiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (85,2%) corresponde a la afirmación “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro” y en segundo lugar “La consecuencia de las exigencias de la administración”

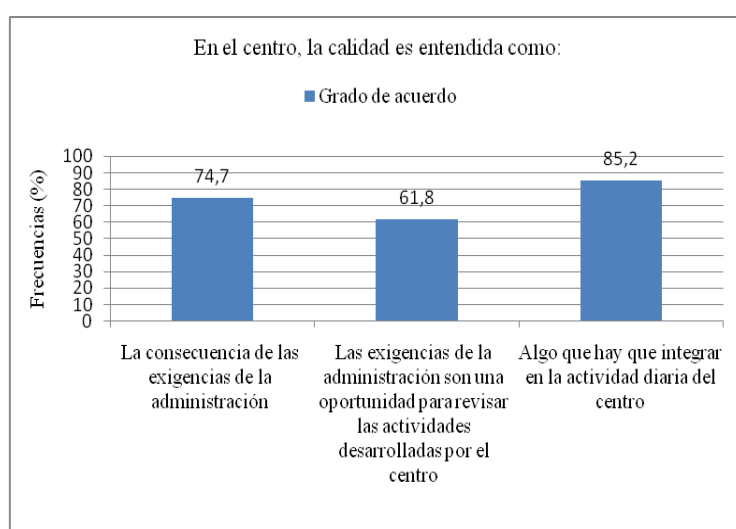


Figura 5.19. Profesorado Calidad de cultura receptiva

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reactiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (70,6%) corresponde a la afirmación “Algo que se realiza por aceptación de la normativa”.

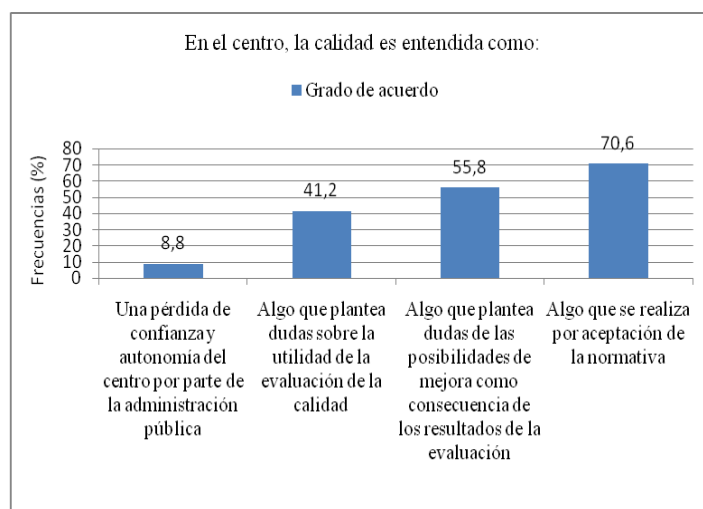


Figura 5.20. Profesorado. Calidad de cultura reactiva

En el siguiente gráfico agrupa los ítems de la dimensión “cultura regenerativa”. Aquí se puede observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (85,3%) corresponde a la afirmación “La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa”.

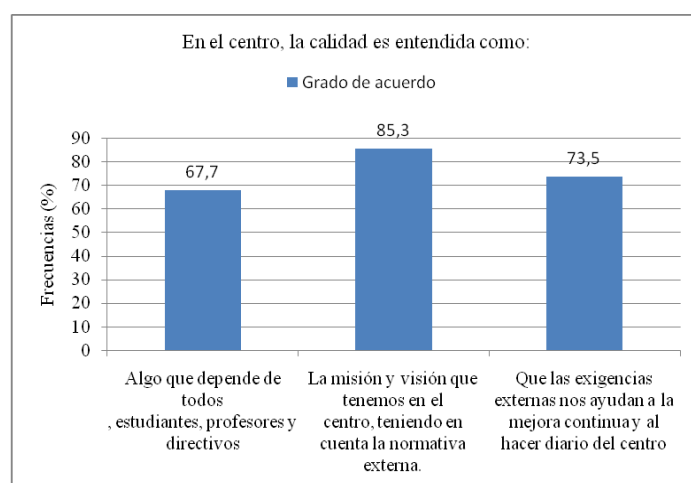


Figura 5.21. Profesorado. Calidad de cultura regenerativa

Por último el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reproductiva” podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (82,4%) corresponde a la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro”.

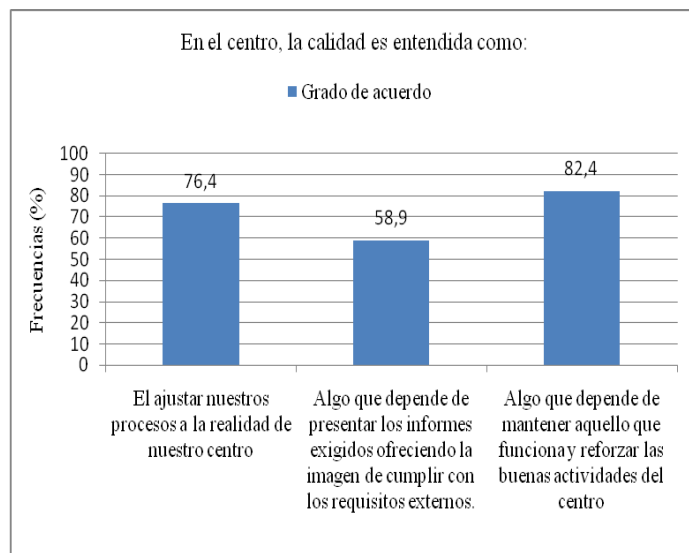


Figura 5.22. Profesorado. Calidad de cultura reproductiva

Para comprobar como se adecuan las diferentes ideas de la cultura de la calidad en las percepciones del profesorado se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,628$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a la cultura de calidad percibida en la institución, en un marco interpretativo que considera cuatro factores formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 73,12% (ver anexo 8).

Las siguientes preguntas del cuestionario tienen como proposito, tener una visión general de lo que perciben los profesores y profesoras, a nivel de proposito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantia de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones, así como del sistema interno de garantía de calidad.

Se formulan cuatro preguntas, las dos primeras hacen referencia a los propósitos, los ítems se presentan en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

Se observa por una parte que mejora y control alcanza una frecuencia de 23 (67,6%) respecto al sistema externo de calidad y por otra parte mejora y control alcanza una frecuencia de 21 (61,8%) respecto al sistema interno de calidad.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de las preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.37 Profesorado. Propósito de la acreditación y de la garantía interna

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	Ni Control ni mejora
Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...	-	7 (20,6%)	23 (67,6%)	4 (11,8%)	-	-
Para ti el propósito de la garantía interna es...		5 (14,7%)	21 (61,8%)	6 (17,6%)	-	2 (5,9%)

Las dos siguientes preguntas hacen referencia a los efectos, los ítems se presentan en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Se observa que en las dos la valoración de moderado positivo alcanza en la primera una frecuencia de 20 (58,8%) respecto al sistema externo de calidad y en la segunda una frecuencia de 18 (52,9%) respecto al sistema interno de calidad.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de las preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.38 Profesorado. Efecto general de la acreditación y de la garantía interna

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
El efecto de la acreditación de las titulaciones es...	-	5 (14,7%)	7 (20,6%)	20 (58,8%)	2 (5,9%)
El efecto de la garantía interna es...	-	4 (11,8%)	8 (23,5%)	18 (52,9%)	4 (11,8%)

Siguiendo el orden que se recoge en el cuestionario, analizamos el cuarto bloque, que plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Pretende saber lo que piensan los profesores y profesoras sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el efecto en “la planificación del plan de estudios”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 15 (44,1%).

La segunda cuestión plantea el efecto en “la organización de la enseñanza”. Aquí la mitad del profesorado se pronuncia como moderado positivo con una frecuencia de 17 (50,0%).

La tercera cuestión plantea el efecto en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 41,2%, y los que piensan en “moderado positivo” 41,2%.

El cuarto ítem pide opinión sobre el efecto en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se observa que más de la mitad valoran como moderado positivo, con una frecuencia de 19 (55,9%) y con una desviación típica no precisamente de las más altas (0,62), alcanzando cierto grado de coincidencia en las respuestas.

La quinta cuestión pide opinión sobre el efecto en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí más de la mitad del profesorado se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 20 (58,8%).

El sexto ítem plantea el efecto en el proceso de “la orientación del estudiante”. Aquí la mitad del profesorado se pronuncia como moderado positivo con una frecuencia de 17 (50,0%).

La séptima cuestión pide opinión sobre el efecto en “la movilidad de los estudiantes”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (47,1%), y por otro lado, es moderado positivo (47,1%).

La octava consulta plantea el efecto en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Se observa diferencia de criterios, por una parte la valoración de ninguno con una frecuencia de 17 (50%) y por otra parte la valoración de moderado positivo con una frecuencia de 15 (44,1%).

El noveno ítem pide opinión sobre el efecto en “el personal académico”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (44,1%), y por otro lado, es moderado positivo (41,2%).

La decima cuestión plantea el efecto en el proceso de “la coordinación docente”.

Se observa un efecto de moderado positivo con una frecuencia de 16 (47,1%).

El ítem once pide opinión sobre el efecto en “las instalaciones”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia de 22 (64,7%).

El ítem doce plantea el efecto en el proceso de “los recursos y servicios”. Al igual que el ítem anterior se observa una valoración de ninguno con una frecuencia de 21 (61,8%).

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre el efecto en “el grado de satisfacción”. Aquí el profesorado manifiesta una valoración de ninguno con una frecuencia de 19 (55,9%).

El catorce ítem y último de este bloque plantea el efecto en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (47,1%), y por otro lado, es moderado positivo (47,1%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este tercer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.39. Profesorado. Efectos de la implantación de la acreditación

	-2 Alto negativo	-1 Moderado negativo	0 Ninguno	+1 Moderado positivo	+2 Alto positivo	Media Des. Típ.
Ítem 1	1 (2,9%)	3 (8,8%)	11 (32,4%)	15 (44,1%)	4 (11,8%)	0,53
Ítem 2	1 (2,9%)	4 (11,8%)	7 (20,6%)	17 (50%)	5 (14,7%)	0,62
Ítem 3	-	-	14 (41,2%)	14 (41,2%)	6 (17,6%)	0,76
Ítem 4	-	-	8 (23,5%)	19 (55,9%)	7 (20,6%)	0,97
Ítem 5	-	-	10 (29,4%)	20 (58,8%)	4 (11,8%)	0,62
Ítem 6	-	1 (2,9%)	10 (29,4%)	17 (50%)	6 (17,6%)	0,82
Ítem 7	-	1 (2,9%)	16 (47,1%)	16 (47,1%)	1 (2,9%)	0,47
Ítem 8	-	1 (2,9%)	17 (50%)	15 (44,1%)	1 (2,9%)	0,44

Ítem 9	-	3 (8,8%)	15 (44,1%)	14 (41,2%)	2 (5,9%)	0,44
Ítem 10	1 (2,9%)	2 (5,9%)	13 (38,2%)	16 (47,1%)	2 (5,9%)	0,74
Ítem 11	1 (2,9%)	1 (2,9%)	22 (64,7%)	8 (23,5%)	2 (5,9%)	0,82
Ítem 12	1 (2,9%)	1 (2,9%)	21 (61,8%)	10 (29,4%)	1 (2,9%)	0,75
Ítem 13	1 (2,9%)	7 (20,6%)	19 (55,9%)	7 (20,6%)	-	0,71
Ítem 14	-	1 (2,9%)	16 (47,1%)	16 (47,1%)	1 (2,9%)	-0,06
						0,73
						0,50
						0,61

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos agrupados por procesos de soporte, básicos, resultados y recursos la valoración del efecto en frecuencias (%).

En el gráfico correspondiente a los “procesos de soporte”, podemos observar que por una parte el proceso de “orientación al estudiante alcanza la valoración más alta de moderado positivo (50%) y por otra parte “la gestión de las quejas y reclamaciones” alcanza la valoración más alta de ninguno (50%).

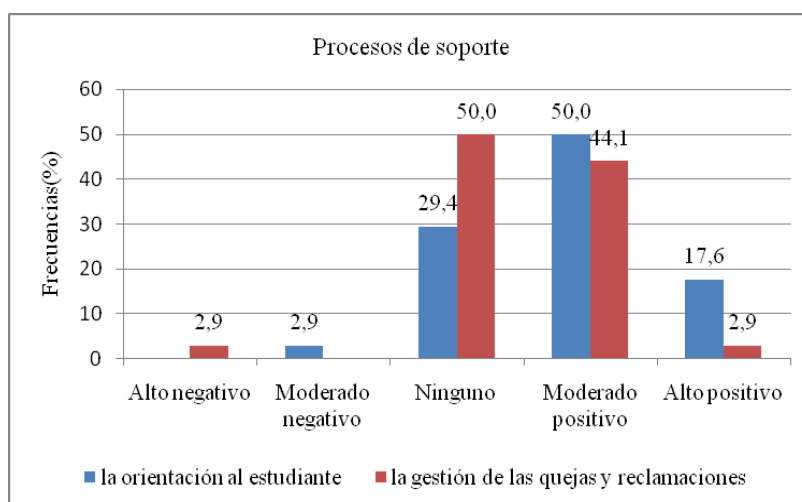


Figura 5.23. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

En el siguiente gráfico correspondiente a los “procesos básicos (I)”. Aquí ambos proceso alcanzan una valoración de moderado positivo.

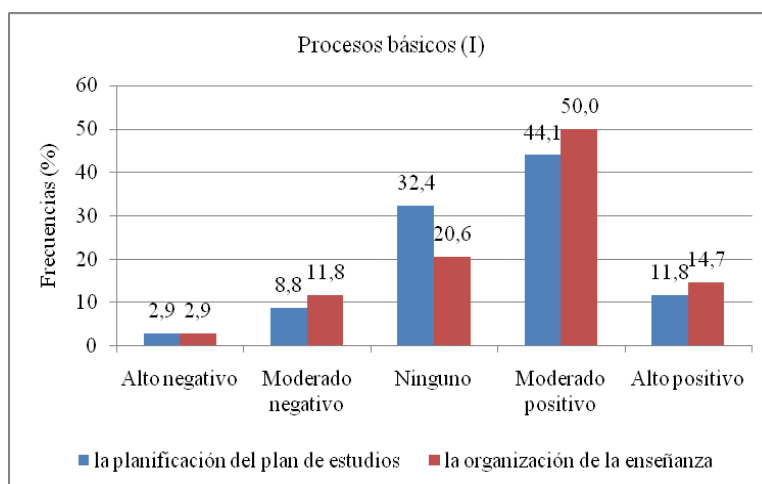


Figura 5.24. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

En el gráfico correspondiente a los “procesos básicos (II)”, podemos observar como dos de los tres procesos alcanzan la valoración más alta de moderado positivo como son el “proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El tercer proceso “movilidad de los estudiantes”, alcanza una valoración más alta de ninguno.

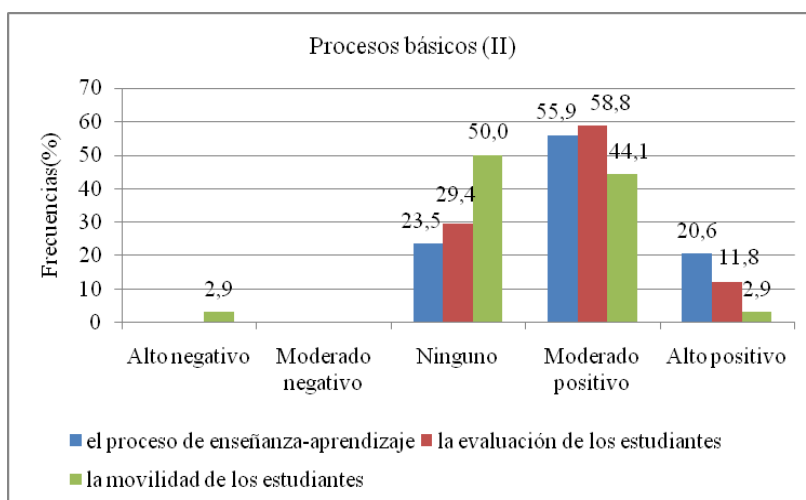


Figura 5.25. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

El siguiente gráfico corresponde a los “procesos de resultados”, podemos observar como dos procesos la “adquisición de competencias” y “resultados académicos”, presentan disparidad de criterios con valoración más alta de ninguno y

moderado positivo, por otra parte el proceso “grado de satisfacción” alcanza como valor más alto ninguno (55,9%).

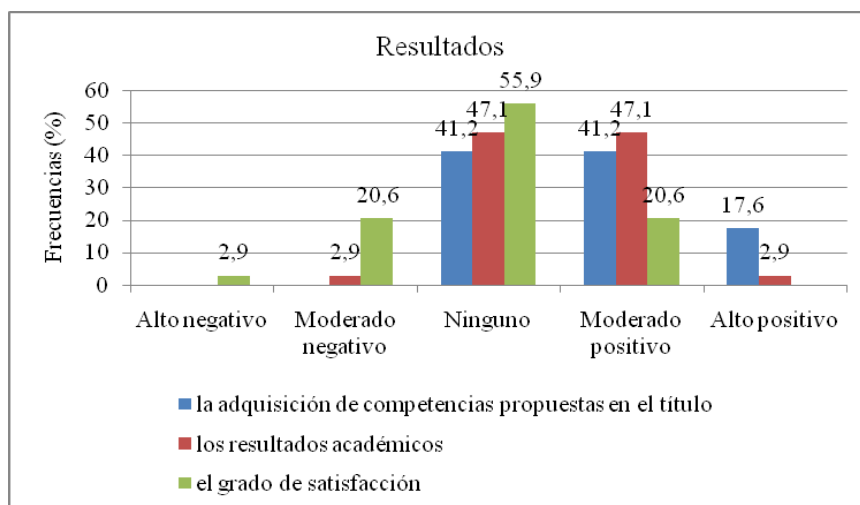


Figura 5.26. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

En el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (I)”, podemos examinar como por una parte el proceso “personal académico” alcanza la valoración más alta de ninguno y por otra parte la “coordinación docente” alcanza la valoración más alta de moderado positivo.

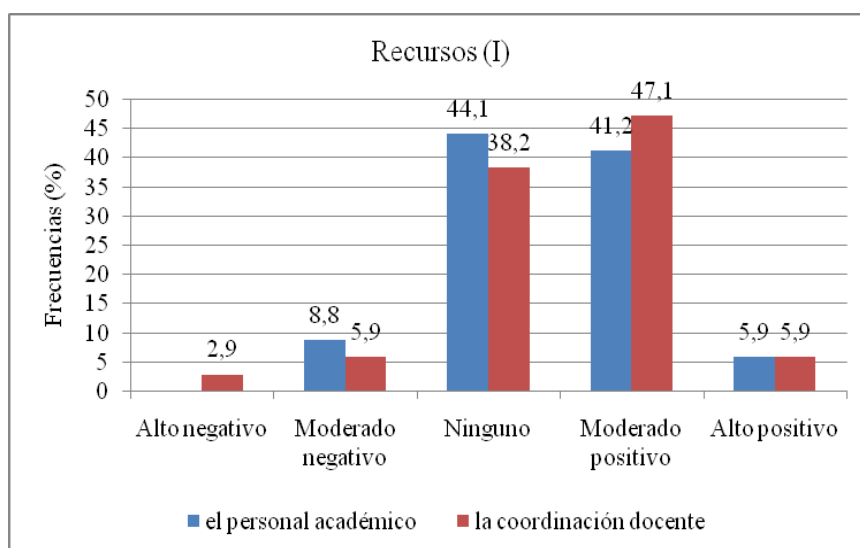


Figura 5.27. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

Por último en el gráfico correspondiente a los “procesos recursos (II)”, podemos observar como los dos procesos alcanzan la valoración más alta en ninguno.

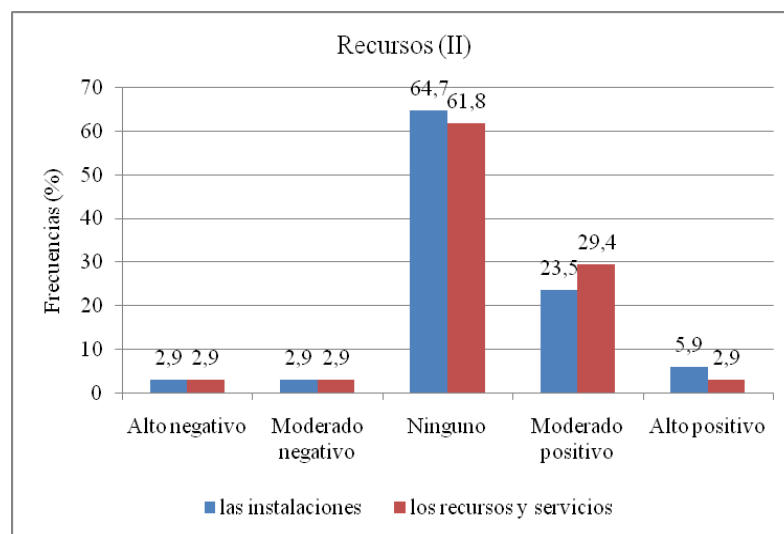


Figura 5.28. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones del profesorado sobre los efectos de la acreditación en las titulaciones, se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,507$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a los efectos de la acreditación en las titulaciones, en un marco interpretativo que considera cuatro factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 75,39% (ver anexo 8).

El quinto bloque, que plantea la pregunta ¿La evaluación de la gestión del centro ha tenido efectos positivos o negativos en...? y está compuesto de quince ítems, en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo

Pretende saber lo que piensan los profesores y profesoras sobre la percepción del efecto que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema agrupados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

El primer ítem pretende saber el efecto en “los objetivos de calidad”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 29 (85,3%).

La segunda cuestión plantea el efecto en “la calidad de los programas formativos”. Aquí un poco más de la mitad del profesorado se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 18 (52,9%).

La tercera cuestión plantea el efecto en el proceso de “la orientación del estudiante durante el proceso”. Pues bien, se puede constatar que existe una mayoría a favor del moderado positivo con una frecuencia de 23 (67,6%).

El cuarto ítem pide opinión sobre el efecto en “el desarrollo de la enseñanza”. Se observa que más de la mitad valoran como moderado positivo, con una frecuencia de 20

(58,8%) y con una desviación típica no precisamente de las más altas (0,62), alcanzando cierto grado de coincidencia en las respuestas.

La quinta cuestión pide opinión sobre el efecto en “la gestión de la movilidad de los estudiantes”. Aquí los profesores y profesoras se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia de 21 (61,8%).

El sexto ítem plantea el efecto en el proceso de “la gestión de la orientación profesional de los estudiantes”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 20 (58,8%).

La séptima cuestión pide opinión sobre el efecto en “la gestión de las prácticas externas”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 21 (61,8%).

La octava consulta plantea el efecto en el proceso de “la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 47,1%, y los que piensan en “moderado positivo” 44,1%.

El noveno ítem pide opinión sobre el efecto en “la política de personal académico”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (41,2%), y por otro lado, es moderado positivo (47,1%).

La decima cuestión plantea el efecto en el proceso de “la formación del personal académico”. Se observa un efecto de ninguno con una frecuencia de 20 (58,8%).

El ítem once pide opinión sobre el efecto en “la evaluación y reconocimiento del personal académico”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia de 19 (55,9%).

El ítem doce plantea el efecto en el proceso de “la gestión de los recursos materiales”. Aquí los profesores y profesoras se pronuncian como ninguno con una frecuencia de 21 (61,8%).

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre el efecto en “la gestión de los servicios” .En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 47,1%, y los que piensan en “moderado positivo” 47,1%.

El catorce ítem plantea el efecto en el proceso de “el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna”. Aquí un poco más de la mitad del profesorado, valoran como moderado positivo con una frecuencia de 19 (55,9%).

El decimoquinto ítem y último de este bloque plantea el efecto en el proceso de “la publicación de información sobre las titulaciones”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 21 (61,8%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este cuarto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.40 Profesorado. Efectos de la implantación de la garantía interna de calidad

	-2 Alto negativo	-1 Moderado negativo	0 Ninguno	+1 Moderado positivo	+2 Alto positivo	Media Des. Típ.
Ítem 1	-	-	4 (11,8%)	29 (85,3%)	1 (2,9%)	0,91 0,37
Ítem 2	-	-	12 (35,3%)	18 (52,9%)	4 (11,8%)	0,76 0,65
Ítem 3	-	-	6 (17,6%)	23 (67,6%)	5 (14,7%)	0,97 0,57
Ítem 4	-	-	10 (29,4%)	20 (58,8%)	4 (11,8%)	0,82 0,62
Ítem 5	1 (2,9%)	-	11 (32,4%)	21 (61,8%)	1 (2,9%)	0,62 0,69
Ítem 6	-	-	10 (29,4%)	20 (58,8%)	4 (11,8%)	0,82 0,62
Ítem 7	-	1 (2,9%)	10 (29,4%)	21 (61,8%)	2 (5,9%)	0,71 0,62
Ítem 8	1	-	16	15	2	0,50

Ítem 9	(2,9%)		(47,1%)	(44,1%)	(5,9%)	0,74
	1	2	14	16	1	0,41
Ítem 10	(2,9%)	(5,9%)	(41,2%)	(47,1%)	(2,9%)	0,78
	-	1	20	12	1	0,38
Ítem 11	-	(2,9%)	(58,8%)	(35,3%)	(2,9%)	0,60
	-	3	19	11	1	0,29
Ítem 12	-	(8,8%)	(55,9%)	(32,4%)	(2,9%)	0,67
	-	-	21	12	1	0,41
Ítem 13	-	-	(61,8%)	(35,3%)	(2,9%)	0,55
	-	-	16	16	2	0,59
Ítem 14	-	-	(47,1%)	(47,1%)	(5,9%)	0,60
	-	-	12	19	3	0,74
Ítem 15	-	-	(35,3%)	(55,9%)	(8,8%)	0,61
	-	-	9	21	4	0,85
			(26,5%)	(61,8%)	(11,8%)	0,61

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), del efecto en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan agrupados según se recoge en el sistema de garantía interno de calidad como son los procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

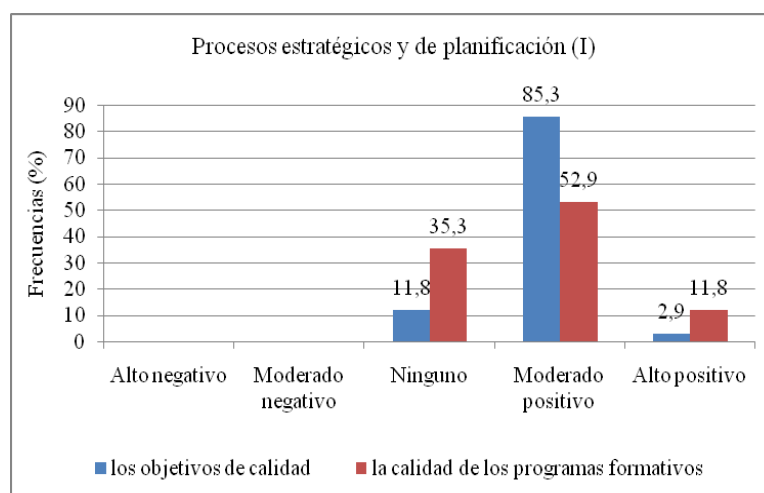


Figura 5.29. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

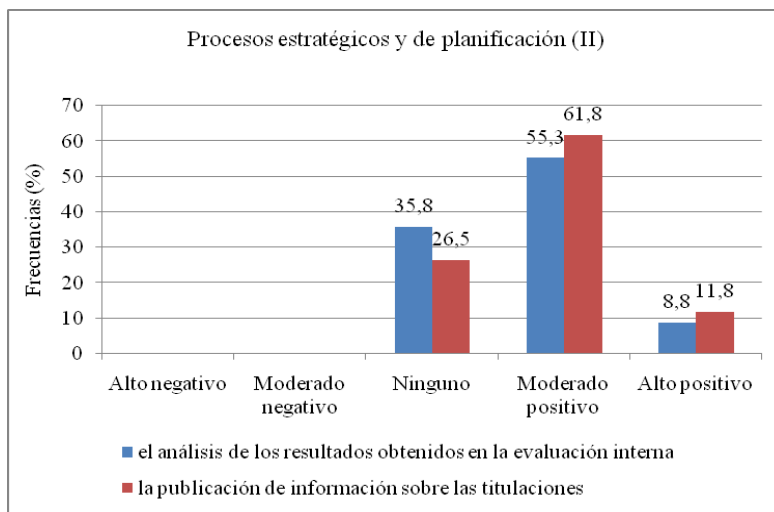


Figura 5.30. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

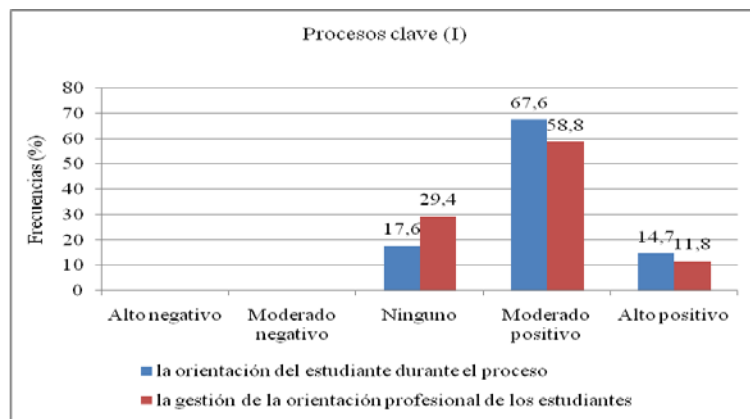


Figura 5.31. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (III)

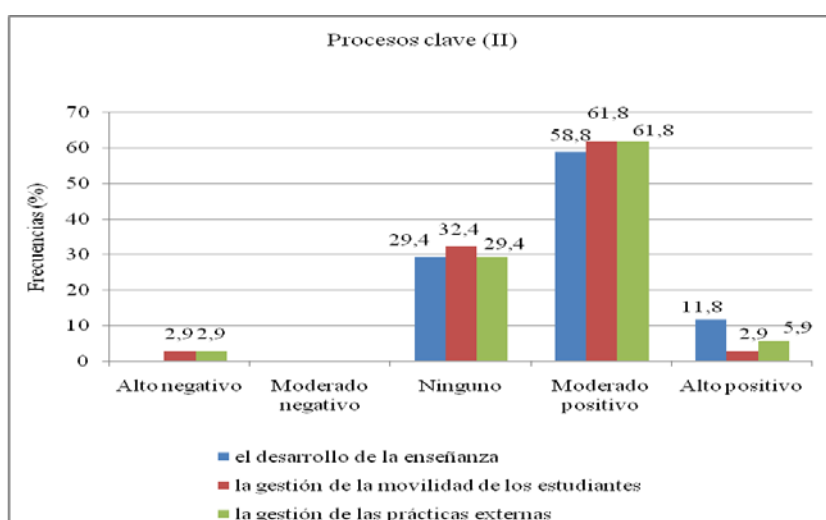


Figura 5.32. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV)

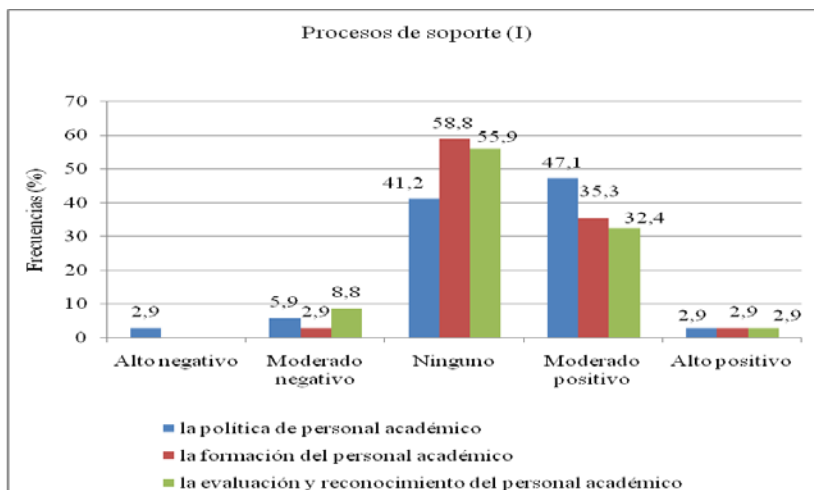


Figura 5.33. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (V)

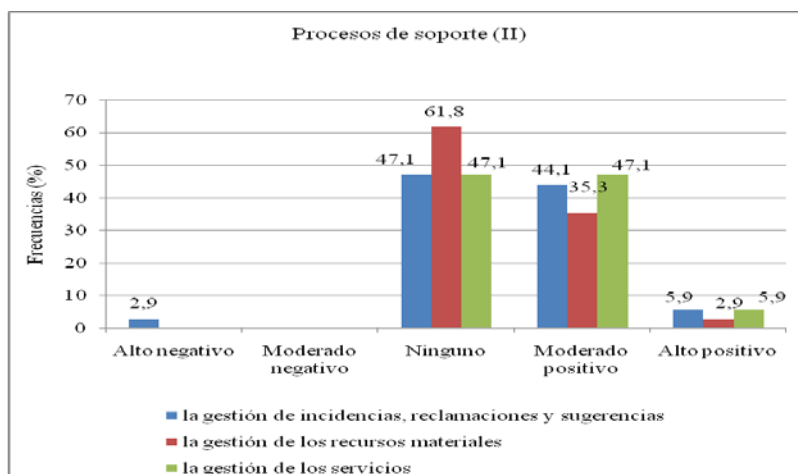


Figura 5.34. Profesorado. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones del profesorado sobre los efectos del sistema interno de calidad, se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,541$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a los efectos del sistema interno de calidad, en un marco interpretativo que considera cinco factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 75,77% (ver anexo 8).

El sexto bloque plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha producido la mejora en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de ninguna, poca, bastante y mucha.

Pretende saber lo que piensan los profesores y profesoras sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el nivel de mejora en “la planificación del plan de estudios”. En este caso no se deduce claridad de criterios, entre los que piensan en “poca” 35,3%, y los que piensan en “bastante” 41,2%.

La segunda cuestión plantea si hay mejora en “la organización de la enseñanza”. Se observa que más de la mitad valoran como poca, con una frecuencia de 18 (52,9%).

La tercera cuestión plantea la mejora en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia de 15 (44,1%).

El cuarto ítem pide opinión sobre la mejora en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (41,2%), y por otro lado, bastante (38,2%).

La quinta cuestión pide opinión sobre la mejora en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia de 18 (52,9%).

El sexto ítem plantea la mejora en el proceso de “la orientación del estudiante”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (32,4%), y por otro lado, bastante (38,2%).

La séptima cuestión pide opinión sobre la mejora en “la movilidad de los estudiantes”. Aquí un poco más de la mitad de los profesores y profesoras, valoran como bastante con una frecuencia de 18 (52,9%).

La octava consulta plantea la mejora en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Al igual que el anterior ítem un poco más de la mitad de los profesores y profesoras, valoran como bastante con una frecuencia de 19 (55,9%).

El noveno ítem pide opinión sobre la mejora en “el personal académico”. Se observa la valoración de poca con una frecuencia de 15 (44,1%).

La decima cuestión plantea la mejora en el proceso de “la coordinación docente”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (35,3%), y por otro lado, bastante (41,2%).

El ítem once pide opinión sobre la mejora en “las instalaciones”. Se observa una valoración de poca con una frecuencia de 17 (50,0%).

El ítem doce plantea la mejora en el proceso de “los recursos y servicios”. Aquí la valoración es poca con una frecuencia de 15 (44,1%)

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre la mejora en “el grado de satisfacción”. Aquí los profesores y profesoras se pronuncian como poca con una frecuencia de 17 (50,0%).

El catorce ítem y último de este bloque plantea la mejora en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí un poco menos de la mitad, valoran como poca con una frecuencia de 16 (47,1%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este quinto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.41 Profesorado. Mejoras con la implantación de la acreditación

	1 Ninguna	2 Poca	3 Bastante	4 Mucha	Media Des. Típ.
Ítem 1	7 (20,6%)	12 (35,3%)	14 (41,2%)	1 (2,9%)	2,26 0,82
Ítem 2	4 (11,8%)	18 (52,9%)	10 (29,4%)	2 (5,9%)	2,29 0,76
Ítem 3	6 (17,6%)	15 (44,1%)	8 (23,5%)	5 (14,7%)	2,35 0,95
Ítem 4	3 (8,8%)	14 (41,2%)	13 (38,2%)	4 (11,8%)	2,53 0,82
Ítem 5	2 (5,9%)	18 (52,9%)	11 (32,4%)	3 (8,8%)	2,44 0,74
Ítem 6	5 (14,7%)	11 (32,4%)	13 (38,2%)	5 (14,7%)	2,53 0,92
Ítem 7	7 (20,6%)	18 (52,9%)	8 (23,5%)	1 (2,9%)	2,09 0,75
Ítem 8	8 (23,5%)	19 (55,9%)	5 (14,7%)	2 (5,9%)	2,03 0,79
Ítem 9	6 (17,6%)	15 (44,1%)	12 (35,3%)	1 (2,9%)	2,24 0,78
Ítem 10	7 (20,6%)	12 (35,3%)	14 (41,2%)	1 (2,9%)	2,26 0,82
Ítem 11	9 (26,5%)	17 (50%)	6 (17,6%)	2 (5,9%)	2,03 0,83
Ítem 12	10 (29,4%)	15 (44,1%)	7 (20,6%)	2 (5,9%)	2,03 0,87
Ítem 13	10 (29,4%)	17 (50%)	7 (20,6%)	-	1,91 0,71
Ítem 14	6 (17,6%)	16 (47,1%)	11 (32,4%)	1 (2,9%)	2,21 0,77

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), de la mejora en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan

agrupados según se recoge en el sistema de garantía externo de calidad como son los procesos de soporte, procesos básicos, resultados y recursos.

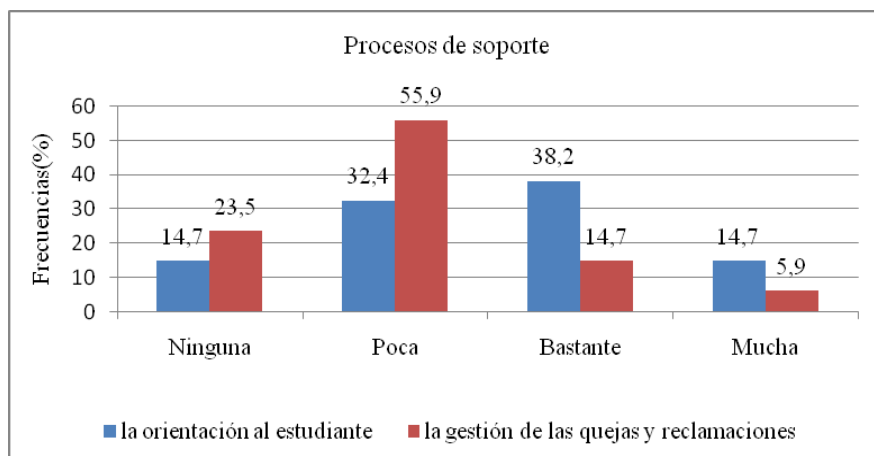


Figura 5.35. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

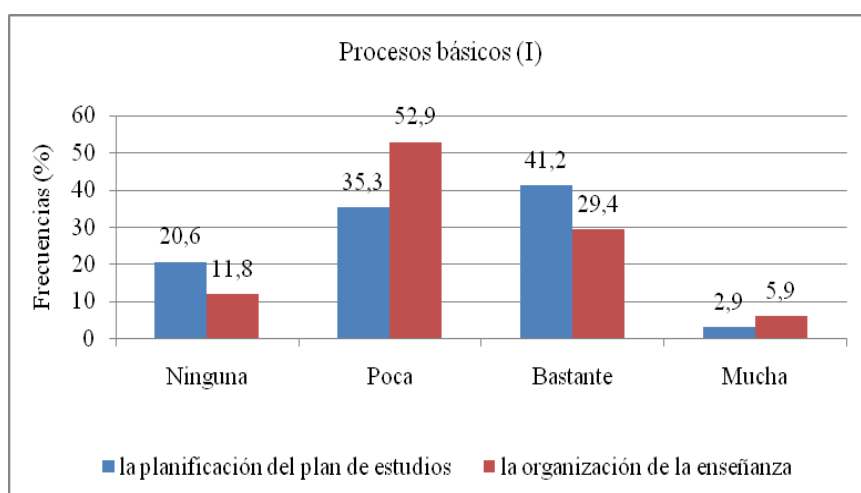


Figura 5.36. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

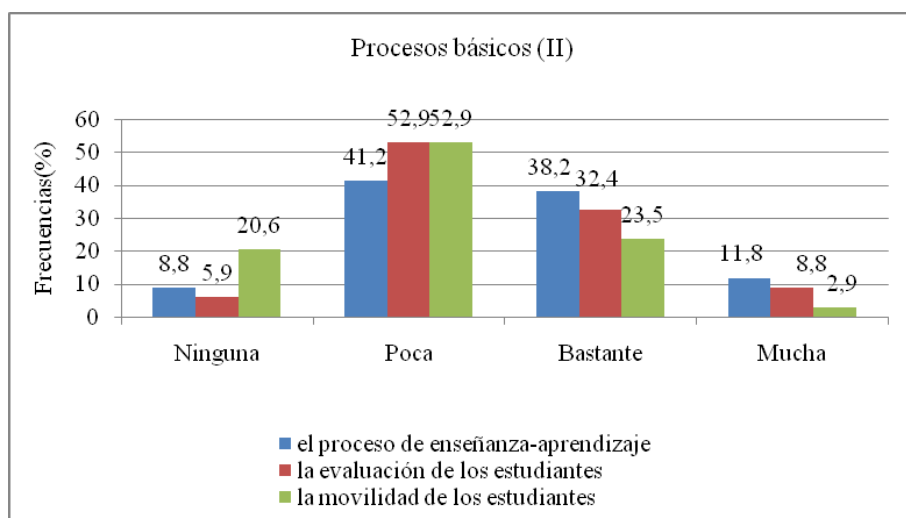


Figura 5.37. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

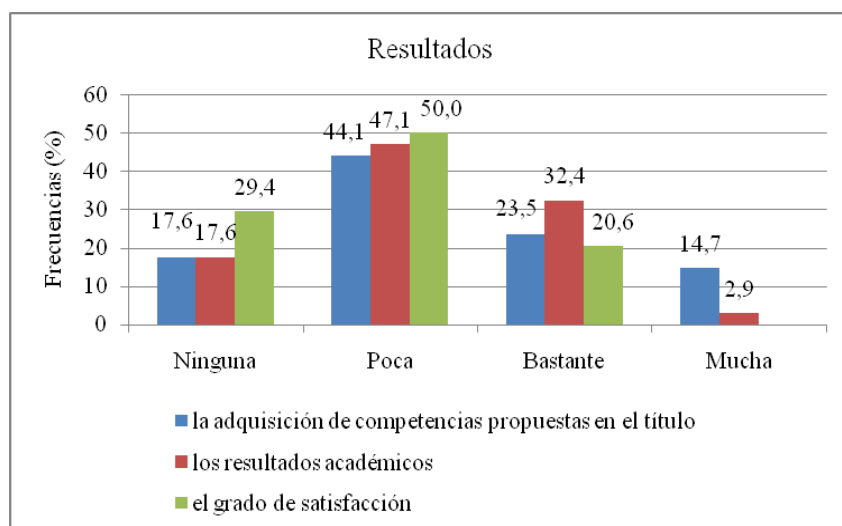


Figura 5.38. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

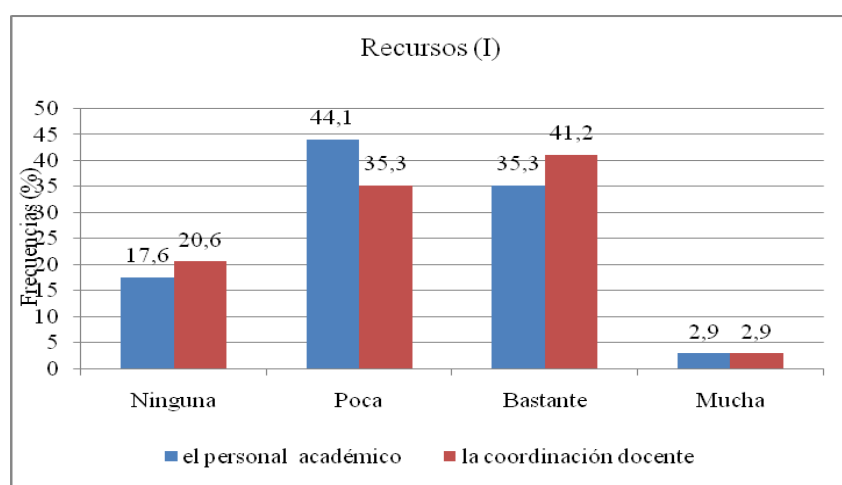


Figura 5.39. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

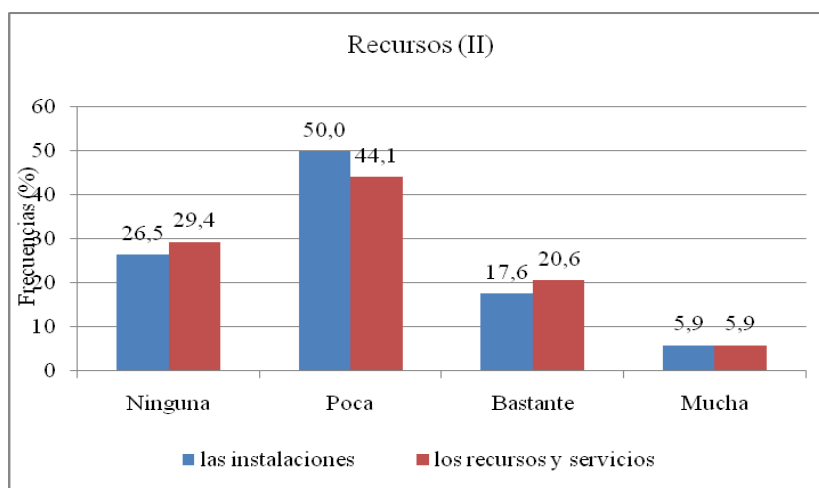


Figura 5.40. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones del profesorado sobre las mejoras de la acreditación en las titulaciones, se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,789$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a los efectos de la acreditación en las titulaciones, en un marco interpretativo que considera dos factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 68,69% (ver anexo 8).

El séptimo y último bloque, plantea la pregunta ¿La evaluación de la gestión del centro ha producido mejora en...? y está compuesto de quince ítems, en una escala de ninguna, poca, bastante y mucha.

Pretende saber lo que piensan los profesores y profesoras sobre la percepción de la mejora que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema agrupados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

El primer ítem pretende saber el nivel de mejora en “los objetivos de calidad”.

Se observa que más de la mitad valoran como bastante, con una frecuencia de 20 (58,8%).

La segunda cuestión plantea si hay mejora en “la calidad de los programas formativos”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia de 16 (47,1%).

La tercera cuestión plantea la mejora en el proceso de “la orientación del estudiante durante el proceso”. Aquí se obtiene un valor de bastante con una frecuencia de 16 (47,1%).

El cuarto ítem pide opinión sobre la mejora en “el desarrollo de la enseñanza”. Se observa que más de la mitad valoran como bastante, con una frecuencia de 18 (52,9%).

La quinta cuestión pide opinión sobre la mejora en “la gestión de la movilidad de los estudiantes”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia de 17 (50,0%).

El sexto ítem plantea la mejora en el proceso de “la gestión de la orientación profesional de los estudiantes”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (35,3%), y por otro lado, bastante (35,3%).

La séptima cuestión pide opinión sobre la mejora en “la gestión de las prácticas externas”. Se observa la valoración de poca con una frecuencia de 15 (44,1%).

La octava consulta plantea la mejora en el proceso de “la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias”. Aquí un poco menos de la mitad de los profesores y profesoras, valoran como poca con una frecuencia de 16 (47,1%).

El noveno ítem pide opinión sobre la mejora en “la política de personal académico”. Se observa la valoración de poca con una frecuencia de 18 (52,9%).

La decima cuestión plantea la mejora en el proceso de “”. Aquí hay disparidad de criterios, que abarca desde ninguna (32,4%), poca (32,4%) hasta bastante (32,4%).

El ítem once pide opinión sobre la mejora en “la evaluación y reconocimiento del personal académico”. Aquí un poco más de la mitad de los profesores y profesoras, valoran como poca con una frecuencia de 18 (52,9%). .

El ítem doce plantea la mejora en el proceso de “la gestión de los recursos materiales”. Aquí la valoración es poca con una frecuencia de 17 (50,0%)

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre la mejora en “la gestión de los servicios”. Aquí los profesores y profesoras se pronuncian como poca con una frecuencia de 14 (41,2%).

El catorce ítem plantea la mejora en el proceso de “el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (41,2%), y por otro lado, bastante (35,3%).

El decimoquinto y último ítem de este bloque pide opinión sobre la mejora en el proceso de “la publicación de información sobre las titulaciones”. Aquí la valoración es bastante con una frecuencia de 16 (47,1%)

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este sexto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.42. Profesorado. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad

	1 Ninguna	2 Poca	3 Bastante	4 Mucha	Media Des. Típ.
Ítem 1	3 (8,8%)	10 (29,4%)	20 (58,8%)	1 (2,9%)	2,56 0,70
Ítem 2	5 (14,7%)	16 (47,1%)	12 (35,3%)	1 (2,9%)	2,26 0,75
Ítem 3	6 (17,6%)	8 (23,5%)	16 (47,1%)	4 (11,8%)	2,53 0,92
Ítem 4	4 (11,8%)	12 (35,3%)	18 (52,9%)	-	2,41 0,70
Ítem 5	6 (17,6%)	17 (50%)	11 (32,4%)	-	2,15 0,70
Ítem 6	6 (17,6%)	12 (35,3%)	12 (35,3%)	4 (11,8%)	2,41 0,92
Ítem 7	6 (17,6%)	15 (44,1%)	10 (29,4%)	3 (8,8%)	2,29 0,87
Ítem 8	8 (23,5%)	16 (47,1%)	8 (23,5%)	1 (2,9%)	2,12 0,84
Ítem 9	7 (20,6%)	18 (52,9%)	8 (23,5%)	1 (2,9%)	2,09 0,75
Ítem 10	11 (32,4%)	11 (32,4%)	11 (32,4%)	1 (2,9%)	2,06 0,88
Ítem 11	9 (26,5%)	18 (52,9%)	6 (17,6%)	1 (2,9%)	1,97 0,75
Ítem 12	9 (26,5%)	17 (50%)	6 (17,6%)	2 (5,9%)	2,03 0,83
Ítem 13	10 (29,4%)	14 (41,2%)	8 (23,5%)	2 (5,9%)	2,06 0,88
Ítem 14	6 (17,6%)	14 (41,2%)	12 (35,3%)	2 (5,9%)	2,29 0,83
Ítem 15	5 (14,7%)	8 (23,5%)	16 (47,1%)	5 (14,7%)	2,62 0,92

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), de la mejora en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan agrupados según se recoge en el sistema de garantía interno de calidad como son los procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

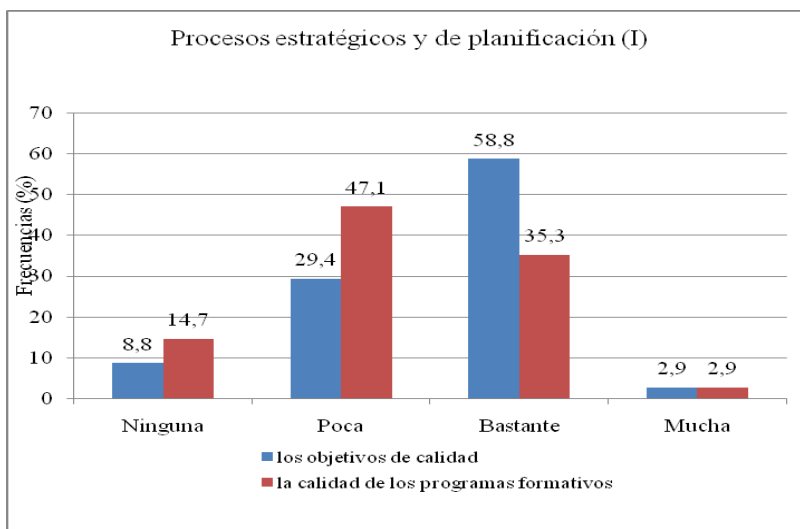


Figura 5.41. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

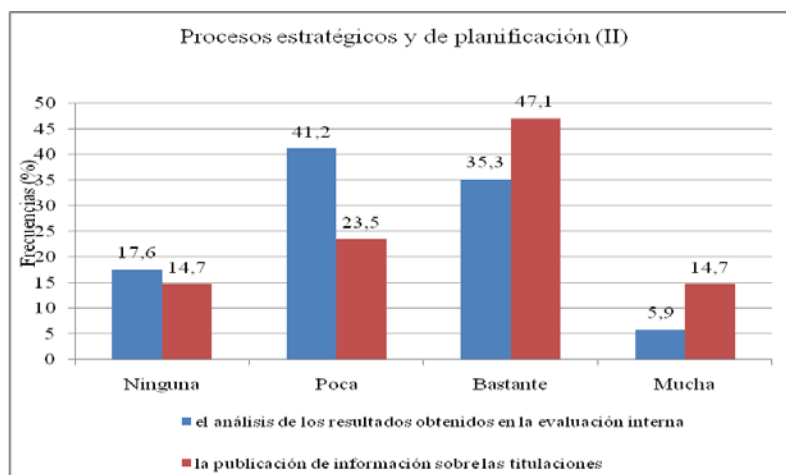


Figura 5.42. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

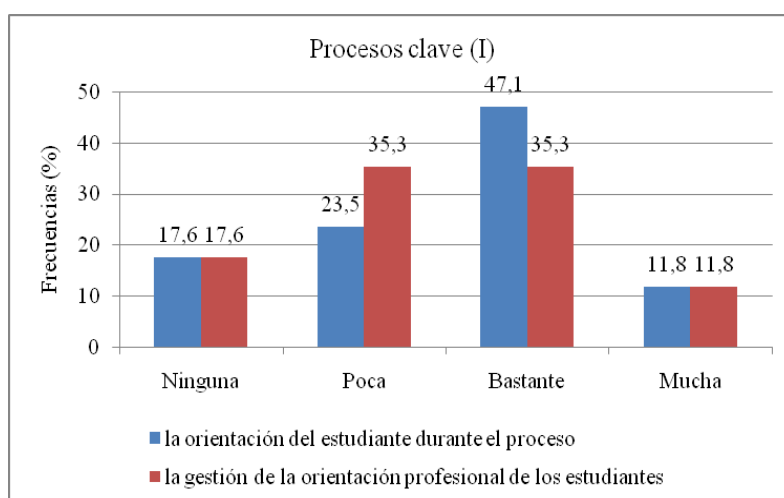


Figura 5.43. Profesorado Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (III)

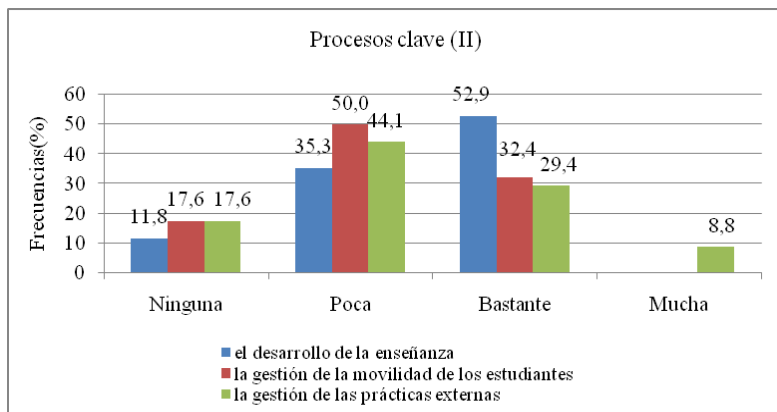


Figura 5.44. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV)

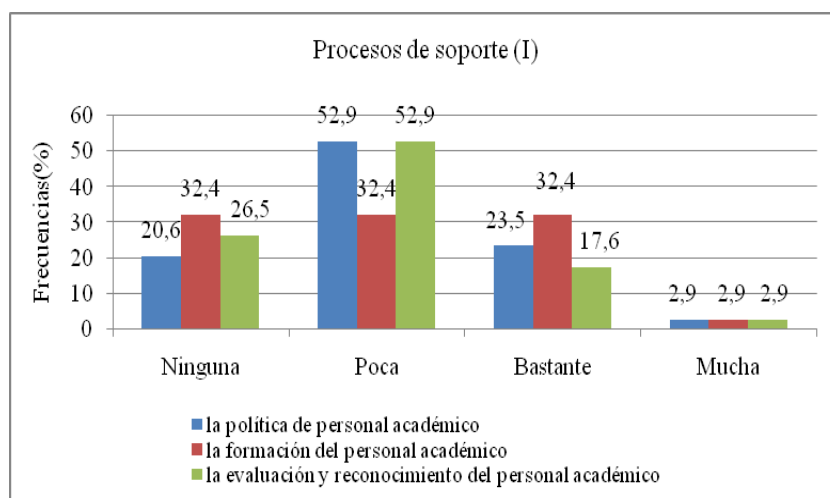


Figura 5.45. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (V)

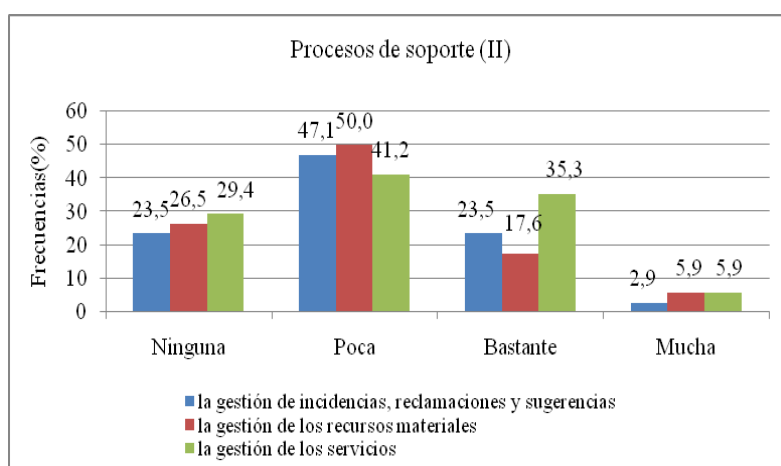


Figura 5.46. Profesorado. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI)

Para comprobar como se asocian los diferentes factores en las percepciones del profesorado sobre las mejoras del sistema interno de calidad, se ha aplicado a los ítems el análisis de componentes principales. En primer lugar comprobamos si la matriz de correlaciones de los ítems del cuestionario era una matriz apropiada para realizar el análisis de componentes principales.

Para ello, calculamos el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin que mostro un valor de $KMO = ,793$ y la prueba de esfericidad de Barlett, lo que confirma la posibilidad del análisis de las asociaciones lineales entre variables.

Dicho análisis sugiere que el profesorado elabora sus preferencias con respecto a las mejoras del sistema interno de calidad, en un marco interpretativo que considera tres factores, formados por diferentes ítems y con una explicación de la varianza del 74,09% (ver anexo 8).

5.3.2. Análisis Bivariable en función de la antigüedad en el centro

Los resultados obtenidos los hemos organizado atendiendo a las diferencias entre los profesores/as en función de la antigüedad en el centro, agrupados en grupo 1: menos de cinco años, grupo 2: entre 5 y 10 años, grupo 3: entre 11 y 16 años y grupo 4: más de 16 años.

El análisis se ha realizado por bloques según se presentan en el cuestionario y se han utilizado las medias y desviación típica par realizar la comparación.

En primer lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as sobre la idea de “la calidad consiste en...”, en función de la antigüedad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad

Ítem 2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución

Ítem 3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución

Ítem 4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste

Ítem 5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

Ítem 6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social

Podemos observar que los dos ítems que alcanzan mayores medias son los mismos, " La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación" y " La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social", en los cuatro grupos.

A continuación se expone la tabla de esta comparación, correspondiente al primer bloque de cuestiones.

Tabla 5.43. Profesorado. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la antigüedad en el centro

Antigüedad en el centro		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13
	Media	2,69	2,85	3,08	2,77	3,69	3,62
	Desv. típ.	,751	,689	,641	,599	,480	,506
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11
	Media	2,09	3,09	3,00	2,55	3,36	3,36
	Desv. típ.	,944	,539	,632	1,036	,674	,674
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7
	Media	2,86	2,86	2,71	1,71	3,57	3,43
	Desv. típ.	,690	,690	,951	,951	,535	,535
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3
	Media	2,00	3,33	3,00	3,00	3,67	3,33
	Desv. típ.	,000	,577	,000	,000	,577	,577

En cuanto al segundo bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad en el centro, sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La consecuencia de las exigencias de la administración

Ítem 2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro

Ítem 3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro

Ítem 4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad

Ítem 5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación

Ítem 6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa

Ítem 7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública

Ítem 8. Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos

Ítem 9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.

Ítem 10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro

Ítem 11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro

Ítem 12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro

Ítem 13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad en el centro. Así el grupo uno presenta la mayor valoración en la media del ítem "Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro" por otra parte los grupos dos, tres y cuatro presentan la mayor valoración en la media del ítem "algo que se realiza por aceptación de la normativa".

En la segunda agrupa a los seis ítems restantes, podemos observar que al igual que la anterior hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad en el centro. Así el grupo uno presenta la mayor valoración en la media del ítem " Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro". El grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem " El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro". El grupo tres al igual que el cuatro presentan la mayor valoración en la media del ítem "algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.44. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad en el centro (I)

Antigüedad en el centro		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem7
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	2,54	2,92	3,31	2,38	2,31	2,31	2,00
	Desv. típ.	,776	,641	,480	,650	,480	,855	,408
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	3,09	2,55	3,09	2,55	2,91	3,36	1,82
	Desv. típ.	,944	,934	,539	1,036	,539	,674	,603
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	2,86	2,43	2,14	1,86	2,43	3,43	1,86
	Desv. típ.	1,069	1,134	1,069	,900	,535	,787	1,069
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	2,67	2,00	2,33	2,67	3,00	3,33	2,00
	Desv. típ.	1,155	,000	1,155	,577	,000	,577	,000

Tabla 5.45. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad en el centro (II)

Antigüedad en el centro		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13
	Media	3,15	3,08	2,92	3,23	3,08	2,54
	Desv. típ.	,987	,494	,494	,439	,641	,967
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11
	Media	2,91	2,82	2,82	2,91	3,18	2,91
	Desv. típ.	,831	,405	,603	,539	,603	,831
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7
	Media	2,57	2,71	2,43	2,29	2,43	3,00
	Desv. típ.	,976	,951	,976	,756	,787	1,000
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3
	Media	3,00	3,00	2,33	3,00	2,33	3,00
	Desv. típ.	1,000	,000	,577	,000	,577	1,000

En el tercer bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as, en función de la antigüedad en el centro, a nivel de propósito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantía de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones, así como del sistema interno de garantía de calidad.

Se formulan cuatro preguntas, las dos primeras hacen referencia a los propósitos, los ítems se presentan en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

Se observa que no hay diferencia respecto a la valoración del propósito, independientemente del grupo de antigüedad en el centro. En ambos casos la valoración mayor corresponde a la "mejora y control" en todos los grupos.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.46. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Para ti el propósito de la acreditación y del sistema de garantía interno es...

		Para ti el propósito es...						Total
		Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	Ni control ni mejora	
Menos de 5 años	Frec.SGEC	0	2	10	1	0	0	13
	Frec.SGIC	0	2	9	2	0	0	13
Entre 5 y 10 años	Frec.SGEC	0	2	8	1	0	0	11
	Frec.SGIC	0	1	6	2	0	2	11
Entre 11 y 16 años	Frec.SGEC	0	3	3	1	0	0	7
	Frec.SGIC	0	2	5	0	0	0	7
Más de 16 años	Frec.SGEC	0	0	2	1	0	0	3
	Frec.SGIC	0	0	1	2	0	0	3

Las dos siguientes preguntas hacen referencia a los efectos, los ítems se presentan en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Se observa que no hay diferencia respecto a la valoración del efecto independientemente del grupo de antigüedad en el centro. En ambos casos la valoración mayor corresponde a "moderado positivo" en todos los grupos.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.47. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Para ti el efecto general de la acreditación y del sistema de garantía interno es...

		Para ti el efecto es...					Total
		Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo	
Menos de 5 años	Frec.SGEC	0	1	3	9	0	13
	Frec.SGIC	0	0	3	9	1	13
Entre 5 y 10 años	Frec.SGEC	0	2	2	7	0	11
	Frec.SGIC	0	1	4	5	1	11
Entre 11 y 16 años	Frec.SGEC	0	1	2	3	1	7
	Frec.SGIC	0	2	0	4	1	7
Más de 16 años	Frec.SGEC	0	1	0	1	1	3
	Frec.SGIC	0	1	1	0	1	3

En relación al cuarto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad en el centro, sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en el ítem "el proceso de enseñanza-aprendizaje" al ser el de más alta valoración en la media de los diferentes grupos de antigüedad en el centro. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración en las medias.

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre los distintos grupos de antigüedad en el centro. Así el grupo uno y tres presenta la mayor valoración en la media del ítem " el personal académico". El grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem " los resultados académicos " y el grupo cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "las instalaciones".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.48. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Antigüedad en el centro		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	,92	,77	,77	1,00	,77	,69	,46
	Desv. típ.	,862	1,166	,725	,577	,599	,855	,519
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	,36	,73	,73	1,00	,91	,91	,64
	Desv. típ.	,809	,786	,786	,775	,701	,701	,505
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	,57	,57	,86	,86	,71	,71	,43
	Desv. típ.	,535	,787	,900	,900	,756	,756	,535
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	-,67	-,33	,67	1,00	1,00	1,33	,00
	Desv. típ.	1,528	1,155	,577	,000	,000	,577	2,000

Tabla 5.49. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Antigüedad en el centro		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	,54	,69	,62	,15	,38	-,08	,54
	Desv. típ.	,519	,751	,650	,376	,506	,641	,660
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	,45	,27	,64	,18	,27	,09	,73
	Desv. típ.	,522	,647	,809	,405	,467	,701	,467
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	,29	,29	,29	,00	-,14	-,29	,14
	Desv. típ.	,488	,756	,756	1,155	1,069	,951	,690
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	,33	,33	-,33	1,67	,67	,00	,33
	Desv. típ.	2,082	1,155	1,528	,577	1,155	1,000	,577

En relación al quinto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad en el centro, sobre la percepción del efecto que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema asociados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte, agrupados en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en los grupos uno, dos y tres en concreto en el ítem "los objetivos de calidad" al ser el de más alta valoración en la media. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

En la segunda agrupa a los ocho ítems restantes, podemos observar que hay coincidencia en los grupos dos, tres y cuatro en concreto en el ítem "la publicación de información sobre las titulaciones" al ser el de más alta valoración en la media. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.50 Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

Antigüedad en el centro		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	1,00	,92	,92	,85	,69	,69	,77
	Desv. típ.	,000	,494	,494	,376	,480	,480	,725
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	,91	,73	,91	,82	,64	,82	,64
	Desv. típ.	,539	,786	,701	,751	,505	,751	,505

Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	1,00	,57	1,00	,71	,71	,86	,57
	Desv. típ.	,000	,535	,577	,756	,488	,690	,535
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	,33	,67	1,33	1,00	,00	1,33	1,00
	Desv. típ.	,577	1,155	,577	1,000	2,000	,577	1,000

Tabla 5.51. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

Antigüedad en el centro		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	Media	,54	,38	,31	,38	,31	,85	,92	,77
	Desv. típ.	,519	,650	,630	,506	,480	,555	,641	,725
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11	11
	Media	,55	,55	,36	,18	,45	,45	,55	,91
	Desv. típ.	,688	,688	,505	,751	,522	,522	,522	,539
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7	7
	Media	,43	,00	,29	,14	,29	,29	,57	,86
	Desv. típ.	,535	1,000	,488	,690	,488	,488	,535	,378
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Media	,33	1,00	1,00	,67	1,00	,67	1,00	1,00
	Desv. típ.	2,082	1,000	1,000	1,155	1,000	1,155	1,000	1,000

En relación al sexto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad en el centro, sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad en el centro. Así el grupo uno y cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "la orientación del estudiante", el grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem "la evaluación de los estudiantes" y el grupo tres presenta la mayor valoración en la media del ítem " el proceso de enseñanza-aprendizaje".

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay coincidencia en los grupos uno, dos y tres en concreto en el ítem "la coordinación docente" al ser el de más alta valoración en la media. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.52. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Antigüedad en el centro		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	2,46	2,38	2,46	2,54	2,46	2,69	2,15
	Desv. típ.	,877	,870	,776	,660	,660	,630	,376
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	2,27	2,45	2,45	2,55	2,64	2,27	2,00
	Desv. típ.	,647	,688	1,214	1,036	1,027	1,191	,775
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	2,14	2,00	2,14	2,57	2,14	2,43	2,14
	Desv. típ.	,900	,577	,900	,976	,378	,976	,900
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	1,67	2,00	2,00	2,33	2,33	3,00	2,00
	Desv. típ.	1,155	1,000	1,000	,577	,577	1,000	1,732

Tabla 5.53. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Antigüedad en el centro		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	2,31	2,08	2,31	2,00	2,23	2,00	2,23
	Desv. típ.	,630	,641	,630	,816	,832	,707	,599
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	1,91	2,36	2,36	1,91	1,91	1,91	2,36
	Desv. típ.	,831	,809	,924	,831	,831	,701	,924
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	1,57	2,00	2,14	1,86	1,71	1,71	2,00
	Desv. típ.	,535	,816	,690	,690	,756	,756	,816
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	2,33	3,00	2,00	3,00	2,33	2,00	2,00
	Desv. típ.	1,528	1,000	1,732	1,000	1,528	1,000	1,000

En relación al séptimo y último bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad en el centro, en concreto en la percepción de la mejora que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema asociados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte, agrupados en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay coincidencia por una parte en los grupos uno y dos en el ítem "los objetivos de calidad" y por otra parte en los grupos tres y cuatro en el ítem "la orientación del estudiante durante el proceso" al ser los de más alta valoración en la media. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

En la segunda agrupa a los ocho ítems restantes, podemos observar que hay coincidencia en los grupos uno, dos y tres en concreto en el ítem "la publicación de información sobre las titulaciones" al ser el de más alta valoración en la media, por su parte el grupo cuatro otorga la mayor valoración al ítem "la política de personal académico". Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.54. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

Antigüedad en el centro		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13
	Media	2,92	2,54	2,62	2,62	2,23	2,31	2,46
	Desv. típ.	,494	,519	,650	,650	,599	,630	,877
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11
	Media	2,55	2,18	2,36	2,45	2,18	2,45	2,09
	Desv. típ.	,688	,751	1,120	,688	,751	1,128	,831
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7
	Media	2,14	1,86	2,43	2,14	2,00	2,29	2,00
	Desv. típ.	,690	,690	1,134	,690	,816	1,113	,816
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3
	Media	2,00	2,33	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
	Desv. típ.	1,000	1,528	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000

Tablas 5.55. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

Antigüedad en el centro		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
Menos de 5 años	N	13	13	13	13	13	13	13	13
	Media	2,31	2,23	2,15	1,92	2,15	2,23	2,54	2,85
	Desv. típ.	,630	,832	,801	,760	,801	,832	,776	,899
Entre 5 y 10 años	N	11	11	11	11	11	11	11	11
	Media	2,09	2,00	2,00	1,91	1,82	1,91	2,18	2,64
	Desv. típ.	,944	,632	1,000	,701	,751	,831	,874	,809
Entre 11 y 16 años	N	7	7	7	7	7	7	7	7
	Media	1,71	1,57	1,71	1,86	1,86	1,86	1,86	2,14
	Desv. típ.	,756	,535	,756	,690	,900	,900	,690	,900
Más de 16 años	N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Media	2,33	3,00	2,67	2,67	2,67	2,33	2,67	2,67
	Desv. típ.	1,528	,000	1,155	1,155	1,155	1,528	1,155	1,528

5.3.3. Análisis Bivariable en función de la antigüedad docente

Los resultados obtenidos los hemos organizado atendiendo a las diferencias entre los profesores/as en función de la antigüedad docente, agrupados en grupo1: menos de cinco años, grupo 2: entre 5 y 10 años, grupo 3: entre 11 y 16 años y grupo 4: más de 16 años.

El análisis se ha realizado por bloques según se presentan en el cuestionario y se han utilizado las medias y desviación típica par realizar la comparación.

En primer lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as sobre la idea de “la calidad consiste en...”, en función de la antigüedad docente.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad

Ítem 2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución

Ítem 3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución

Ítem 4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste

Ítem 5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

Ítem 6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social

Podemos observar que los dos ítems que alcanzan mayores medias son los mismos, " La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación" y " La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social", en los cuatro grupos.

A continuación se expone la tabla de esta comparación, correspondiente al primer bloque de cuestiones.

Tabla 5.56. Profesorado. Qué es para ti la calidad en la Educación Superior en función de la antigüedad docente

Antigüedad docente		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10
	Media	2,60	2,90	2,90	2,80	3,70	3,60
	Desv. típ.	,699	,738	,568	,632	,483	,516
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12
	Media	2,58	3,00	3,25	2,50	3,42	3,50
	Desv. típ.	,900	,603	,622	1,087	,669	,674
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8
	Media	2,13	2,75	2,50	1,87	3,50	3,25
	Desv. típ.	,835	,463	,756	,835	,535	,463
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4
	Media	2,50	3,50	3,25	3,00	3,75	3,50
	Desv. típ.	1,000	,577	,500	,000	,500	,577

En cuanto al segundo bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad docente, sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La consecuencia de las exigencias de la administración

Ítem 2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro

Ítem 3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro

Ítem 4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad

Ítem 5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación

Ítem 6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa

Ítem 7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública

Ítem 8. Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos

Ítem 9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.

Ítem 10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro

Ítem 11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro

Ítem 12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro

Ítem 13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad docente. Así los grupos uno y dos presentan la mayor valoración en la media del ítem "Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro" por otra parte los grupos tres y cuatro presentan la mayor valoración en la media del ítem "Algo que se realiza por aceptación de la normativa".

En la segunda agrupa a los seis ítems restantes, podemos observar que al igual que la anterior hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad docente. Así el grupo uno presenta la mayor valoración en la media del ítem "Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro". El grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem "El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro". El grupo tres presenta la mayor valoración en la media del ítem "Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos" y el grupo cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos" y "La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.57. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad docente (I)

Antigüedad docente		Ítem1	Ítem2	Ítem3	Ítem4	Ítem5	Ítem6	Ítem7
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	2,70	2,80	3,30	2,50	2,40	2,50	2,00
	Desv. típ.	,675	,632	,483	,707	,516	,707	,000
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	2,83	2,75	3,25	2,42	2,67	3,00	1,75
	Desv. típ.	1,115	,965	,452	,996	,651	1,128	,622
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	3,00	2,38	2,13	2,00	2,63	3,50	2,00
	Desv. típ.	,926	1,061	,991	,926	,518	,535	1,069
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	2,50	2,25	2,50	2,50	2,75	3,00	2,00
	Desv. típ.	1,000	,500	1,000	,577	,500	,816	,000

Tabla 5.58. Profesorado. ¿En el centro, la calidad es entendida como...? en función de la antigüedad docente (I)

Antigüedad docente		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10
	Media	3,10	3,10	2,90	3,20	3,00	2,70
	Desv. típ.	1,101	,568	,568	,422	,667	,949
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12
	Media	3,00	2,83	2,92	3,08	3,17	2,58
	Desv. típ.	,739	,389	,515	,515	,577	,900
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8
	Media	2,63	2,75	2,38	2,38	2,63	3,25
	Desv. típ.	1,061	,886	,916	,744	,916	,886
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4
	Media	3,00	3,00	2,50	2,75	2,50	2,75
	Desv. típ.	,816	,000	,577	,500	,577	,957

En el tercer bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as, en función de la antigüedad docente, a nivel de propósito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantía de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones, así como del sistema interno de garantía de calidad.

Se formulan cuatro preguntas, las dos primeras hacen referencia a los propósitos, los ítems se presentan en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

Se observa que no hay diferencia respecto a la valoración del propósito, independientemente del grupo de antigüedad docente. En ambos casos la valoración mayor corresponde a la "mejora y control" en todos los grupos.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.59. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Para ti el propósito de la acreditación y del sistema de garantía interno es...

		Para ti el propósito es...					Total	
		Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	Ni control ni mejora	
Menos de 5 años	Frec.SGEC	0	2	7	1	0	0	10
	Frec.SGIC	0	2	6	2	0	0	10
Entre 5 y 10 años	Frec.SGEC	0	3	8	1	0	0	12
	Frec.SGIC	0	1	7	2	0	2	12
Entre 11 y 16 años	Frec.SGEC	0	2	6	0	0	0	8
	Frec.SGIC	0	2	6	0	0	0	8
Más de 16 años	Frec.SGEC	0	0	2	2	0	0	4
	Frec.SGIC	0	0	2	2	0	0	4

Las dos siguientes preguntas hacen referencia a los efectos, los ítems se presentan en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Se observa que no hay diferencia respecto a la valoración del efecto independientemente del grupo de antigüedad docente. En ambos casos la valoración mayor corresponde a "moderado positivo" en todos los grupos.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.60. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Para ti el efecto general de la acreditación y del sistema de garantía interno es...

		Para ti el efecto es...					Total
		Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo	
Menos de 5 años	Frec.SGEC	0	1	2	7	0	10
	Frec.SGIC	0	0	2	7	1	10
Entre 5 y 10 años	Frec.SGEC	0	1	3	8	0	12
	Frec.SGIC	0	1	4	6	1	12
Entre 11 y 16 años	Frec.SGEC	0	2	2	3	1	8
	Frec.SGIC	0	2	1	4	1	8
Más de 16 años	Frec.SGEC	0	1	0	2	1	4
	Frec.SGIC	0	1	1	1	1	4

En relación al cuarto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad docente, sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios
 Ítem 2 la organización de la enseñanza
 Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título
 Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje
 Ítem 5 la evaluación de los estudiantes
 Ítem 6 la orientación del estudiante
 Ítem 7 la movilidad de los estudiantes

Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
 Ítem 9 el personal académico
 Ítem 10 la coordinación docente
 Ítem 11 las instalaciones
 Ítem 12 los recursos y servicios
 Ítem 13 el grado de satisfacción
 Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en el ítem "el proceso de enseñanza-aprendizaje" al ser el de más alta valoración en la media de los diferentes grupos de antigüedad docente. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración en las medias. Cabe señalar que el

grupo de más antigüedad docente obtiene mayores medias que el resto de grupos docentes.

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre los distintos grupos de antigüedad docente. Así el grupo dos y tres presenta la mayor valoración en la media del ítem "La coordinación docente". El grupo uno presenta la mayor valoración en la media del ítem "el personal académico" y el grupo cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "las instalaciones".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.61. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Antigüedad docente		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	,90	,80	,80	1,00	,70	,60	,40
	Desv. típ.	,876	1,229	,789	,667	,675	,843	,516
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	,58	,75	,67	1,00	,92	,92	,50
	Desv. típ.	,900	,866	,778	,739	,669	,793	,522
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	,38	,50	,75	,75	,75	,75	,63
	Desv. típ.	,518	,756	,707	,707	,707	,707	,518
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	-,25	,00	1,00	1,25	1,00	1,25	,25
	Desv. típ.	1,500	1,155	,816	,500	,000	,500	1,708

Tabla 5.62. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Antigüedad docente		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	,40	,90	,70	,10	,30	,00	,60
	Desv. típ.	,516	,738	,675	,316	,483	,667	,699
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	,50	,08	,50	,00	,17	-,17	,50
	Desv. típ.	,522	,669	,905	,426	,577	,718	,522
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	,38	,38	,38	,25	,13	-,13	,38
	Desv. típ.	,518	,518	,518	1,035	,991	,835	,744
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	,50	,50	,00	1,50	,75	,25	,50
	Desv. típ.	1,732	1,000	1,414	,577	,957	,957	,577

En relación al quinto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad docente, sobre la percepción del efecto que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema asociados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte, agrupados en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay coincidencia por una parte en los grupos uno, dos y tres en concreto en el ítem "los objetivos de calidad" al ser el de más alta valoración en la media y por otra parte los grupos uno, tres y cuatro en el ítem "La orientación del estudiante durante el proceso". Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

En la segunda agrupa a los ocho ítems restantes, podemos observar que hay coincidencia en los grupos dos, tres y cuatro en concreto en el ítem "la publicación de información sobre las titulaciones" al ser el de más alta valoración en la media. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración. Cabe señalar que el grupo de más antigüedad docente obtiene mayores medias que el resto de grupos docentes.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.63. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

Antigüedad docente		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	1,00	,90	1,00	1,00	,70	,80	,60
	Desv. típ.	,000	,568	,471	,000	,483	,422	,699
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	1,00	,83	,92	,75	,58	,83	,83
	Desv. típ.	,426	,718	,669	,754	,515	,718	,577
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	,88	,50	,88	,63	,75	,63	,50
	Desv. típ.	,354	,535	,641	,744	,463	,744	,535
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	,50	,75	1,25	1,00	,25	1,25	1,00
	Desv. típ.	,577	,957	,500	,816	1,708	,500	,816

Tabla 5.64. Profesorado. En función de la antigüedad en el centro. Efectos de la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

Antigüedad docente		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	Media	,60	,50	,40	,50	,30	,90	1,00	,90
	Desv. típ.	,516	,707	,699	,527	,483	,568	,667	,738
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12	12
	Media	,33	,33	,25	,08	,33	,42	,67	,92
	Desv. típ.	,651	,651	,452	,669	,492	,515	,492	,515
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8	8
	Media	,63	,13	,25	,13	,38	,38	,38	,63
	Desv. típ.	,518	,991	,463	,641	,518	,518	,518	,518
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4	4
	Media	,50	1,00	1,00	,75	1,00	,75	1,00	1,00
	Desv. típ.	1,732	,816	,816	,957	,816	,957	,816	,816

En relación al sexto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad docente, sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación, se han agrupado en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios
 Ítem 2 la organización de la enseñanza
 Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título
 Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje
 Ítem 5 la evaluación de los estudiantes
 Ítem 6 la orientación del estudiante
 Ítem 7 la movilidad de los estudiantes

Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
 Ítem 9 el personal académico
 Ítem 10 la coordinación docente
 Ítem 11 las instalaciones
 Ítem 12 los recursos y servicios
 Ítem 13 el grado de satisfacción
 Ítem 14 los resultados académicos

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad docente. Así el grupo uno,

tres y cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "la orientación del estudiante", el grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem "la evaluación de los estudiantes".

En la segunda agrupa a los siete ítems restantes, podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad docente. Así el grupo uno presenta la mayor valoración en la media del ítem "la gestión de las quejas y reclamaciones", el grupo dos presenta la mayor valoración en la media del ítem "personal académico", el grupo tres presenta la mayor valoración en la media del ítem "la coordinación docente" y el grupo cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "personal académico e instalaciones", asimismo este grupo con más antigüedad docente obtiene mayores medias que el resto de grupos docentes

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.65. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (I)

Antigüedad docente		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	2,40	2,30	2,50	2,50	2,40	2,70	2,20
	Desv. típ.	,843	,823	,850	,707	,516	,483	,422
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	2,33	2,50	2,50	2,75	2,75	2,42	2,08
	Desv. típ.	,778	,798	1,087	,866	,965	1,165	,793
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	2,13	2,13	2,13	2,25	2,13	2,38	2,00
	Desv. típ.	,835	,641	,991	1,035	,641	1,061	,756
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	2,00	2,00	2,00	2,50	2,25	2,75	2,00
	Desv. típ.	1,155	,816	,816	,577	,500	,957	1,414

Tabla 5.66. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Externo de Calidad: Acreditación (II)

Antigüedad docente		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	2,50	2,20	2,40	2,20	2,40	2,20	2,40
	Desv. típ.	,527	,632	,516	,789	,843	,632	,516
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	1,83	2,25	2,42	1,75	1,83	1,83	2,17
	Desv. típ.	,835	,754	,793	,754	,718	,577	,937
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	1,63	1,88	1,88	1,75	1,63	1,50	2,00
	Desv. típ.	,518	,835	,835	,707	,744	,756	,756
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	2,25	3,00	2,25	3,00	2,50	2,25	2,25
	Desv. típ.	1,258	,816	1,500	,816	1,291	,957	,957

Relacionado con el séptimo y último bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los/as profesores/as en función de la antigüedad docente, en concreto en la percepción de la mejora que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema asociados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte, agrupados en dos tablas.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad	Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
Ítem 2 la calidad de los programas formativos	Ítem 9 la política de personal académico
Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso	Ítem 10 la formación del personal académico
Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza	Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes	Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Ítem 13 la gestión de los servicios
Ítem 7 la gestión de las prácticas externas	Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
	Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

En la primera tabla se agrupan siete de los ítems, en los cuales podemos observar que hay diferencias entre los diferentes grupos de antigüedad docente. Así el grupo uno y dos presentan la mayor valoración en la media del ítem "los objetivos de calidad", el grupo tres presenta la mayor valoración en la media del ítem "la orientación del estudiante durante el proceso" y el grupo cuatro presenta la mayor valoración en la media del ítem "la gestión de las prácticas externas". Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

En la segunda agrupa a los ocho ítems restantes, podemos observar que hay coincidencia en los cuatro grupos en el ítem "la publicación de información sobre las titulaciones" al ser el de más alta valoración en la media y el ítem "el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna" que es por igual el segundo más valorado. Asimismo el resto de ítems presentan diferencias de valoración.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.67. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

Antigüedad docente		Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10
	Media	3,10	2,60	2,80	2,80	2,40	2,50	2,50
	Desv. típ.	,316	,516	,422	,422	,516	,527	,707
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12
	Media	2,67	2,25	2,50	2,50	2,08	2,42	2,25
	Desv. típ.	,492	,622	1,000	,522	,793	1,084	,965
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8
	Media	1,88	1,75	2,13	1,88	2,00	2,13	1,75
	Desv. típ.	,641	,707	1,246	,835	,756	1,126	,707
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4
	Media	2,25	2,50	2,75	2,25	2,00	2,75	3,00
	Desv. típ.	,957	1,291	,957	,957	,816	,957	,816

Tabla 5.68. Profesorado. En función de la antigüedad docente. Mejoras con la implantación del Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

Antigüedad docente		Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15
Menos de 5 años	N	10	10	10	10	10	10	10	10
	Media	2,50	2,50	2,50	2,20	2,40	2,50	2,70	3,10
	Desv. típ.	,527	,707	,527	,632	,699	,707	,675	,738
Entre 5 y 10 años	N	12	12	12	12	12	12	12	12
	Media	1,92	1,92	1,83	1,75	1,75	1,83	2,25	2,67
	Desv. típ.	,900	,669	,937	,622	,622	,718	,754	,651
Entre 11 y 16 años	N	8	8	8	8	8	8	8	8
	Media	1,75	1,50	1,50	1,63	1,63	1,63	1,75	1,88
	Desv. típ.	,707	,535	,756	,744	,916	,916	,886	,991
Más de 16 años	N	4	4	4	4	4	4	4	4
	Media	2,50	2,75	2,75	2,75	2,75	2,50	2,50	2,75
	Desv. típ.	1,291	,500	,957	,957	,957	1,291	1,000	1,258

5.4. Análisis descriptivo exploratorio: Cuestionario Equipo Directivo

5.4.1. Análisis Univariante

En este apartado describimos las respuestas dadas a cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario y que se presentan agrupadas en los siguientes bloques.

En primer lugar el bloque que hace referencia a las características generales de los encuestados, en este bloque se recogen los datos obtenidos de las variables, sexo, antigüedad en el centro y antigüedad en el cargo.

A continuación se presentan las tablas que recogen dichas variables.

Tabla 5.69. E_Directivo. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	2	25,0
Mujer	6	75,0
Total	8	100,0

Tabla 5.70. E_Directivo. Antigüedad en el centro

Antigüedad en el centro	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	4	50,0
Entre 5 y 10 años	3	37,5
Entre 11 y 16 años	1	12,5
Total	8	100,0

Tabla 5.71. E_Directivo. Antigüedad en el cargo

Antigüedad en el cargo	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	5	62,5
Entre 5 y 10 años	2	25,0
Entre 11 y 16 años	1	12,5
Total	8	100,0

En segundo lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, está compuesto de seis ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, pretende saber lo que piensa el equipo directivo sobre la idea de “la calidad consiste en...”

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad

Ítem 2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución

Ítem 3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución

Ítem 4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste

Ítem 5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

Ítem 6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social

En el primer ítem “La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad”. El grado de acuerdo alcanza el 62,7%. La media es de (2,75) con una desviación alta de (1,03).

El segundo ítem, “La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución”. El grado de acuerdo alcanza el 62,5%. La media es de (2,75) con una desviación de (0,70).

El tercer ítem, “La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución”. Se observa que el grado de acuerdo alcanza el 75%. La media es de (2,80) con una desviación de las más bajas de (0,64).

La cuarta cuestión, “La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste”. El grado de acuerdo alcanza el 62,5%. La media es de (2,50) con una desviación de (0,75).

El quinto ítem, “La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación”. Aquí el grado de acuerdo alcanza el mayor valor con un 100,0% al igual que la media (3,63) y la menor desviación típica (0,51).

Por último el sexto ítem, “La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”, junto con el anterior los dos ítems que presentan un mayor grado de acuerdo, con un 100,0% con una media de (3,63) y una desviación típica (0,51).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este primer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.72 E_Directivo. ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des. Típ.
Ítem 1	1 (12,0%)	2 (25,2%)	3 (37,5%)	2 (25,2%)	2,75
Ítem 2	-	3 (37,5%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	2,75
Ítem 3	-	2 (25,2%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	2,88
Ítem 4	1 (12,5%)	2 (25,2%)	5 (62,5%)	-	2,50
Ítem 5	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	3,63
Ítem 6	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	3,63

Para complementar la descripción anterior se recoge en el siguiente gráfico y de forma global el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

Podemos observar en el gráfico como el grado de acuerdo se destaca en los ítems “desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación” y “en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social”

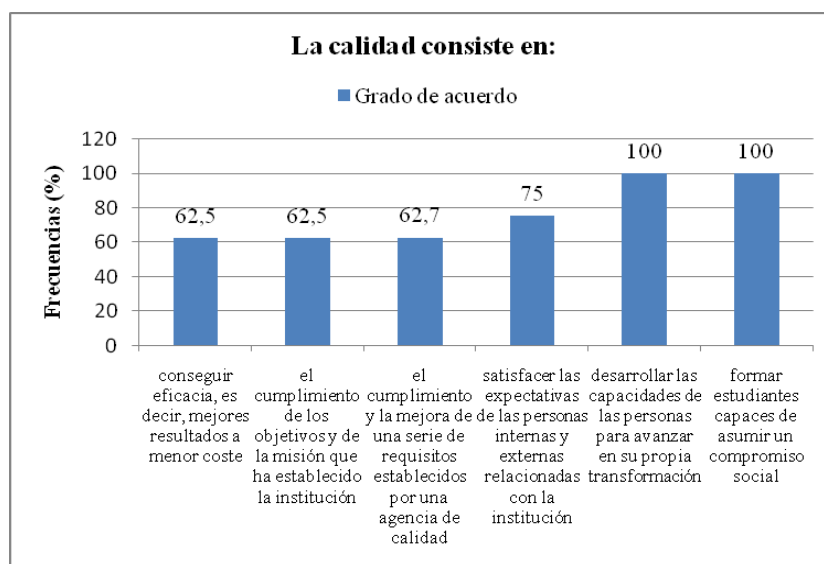


Figura 5.47. E_Directivo. La calidad consiste en.

El tercer bloque plantea la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? y está compuesto de trece ítems en una escala de totalmente en desacuerdo a

totalmente de acuerdo. Pretende saber lo que piensa el equipo directivo sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1. La consecuencia de las exigencias de la administración

Ítem 2. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro

Ítem 3. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro

Ítem 4. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad

Ítem 5. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación

Ítem 6. Algo que se realiza por aceptación de la normativa

Ítem 7. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública

Ítem 8. Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos

Ítem 9. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.

Ítem 10. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro

Ítem 11. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro

Ítem 12. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro

Ítem 13. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

En el primer ítem la calidad entendida como “La consecuencia de las exigencias de la administración”. Se puede observar que con una frecuencia del 62,7 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

La segunda cuestión plantea la afirmación “Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro”. Se puede observar que con una frecuencia 100,0 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

La tercera cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro”. Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 100,0% manifiesta su grado de acuerdo. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (3,13).

En el cuarto ítem pide opinión sobre la afirmación “Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad”. Aquí hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (25,0%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (75,0%).

La quinta cuestión plantea la afirmación “Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación”. Al igual que el anterior hay diversidad de criterios, por una lado se está de acuerdo o totalmente de acuerdo (25,0%), y por otro lado, se está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo (75,0%).

La sexta cuestión pide opinión sobre la afirmación “Algo que se realiza por aceptación de la normativa”. Se puede observar que con una frecuencia del 62,7% se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Aunque el grado de desacuerdo alcanza la frecuencia del 37,7%.

El séptimo ítem pide opinión sobre la afirmación “Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública”. Se puede observar que con una frecuencia del 100 % se inclina afirmar su grado de desacuerdo en esta afirmación.

La octava cuestión plantea la afirmación “Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos”. Se puede observar que con una frecuencia del 62,7% se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Aunque el grado de desacuerdo alcanza la frecuencia del 37,7%.

El noveno ítem pide opinión sobre la afirmación “La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa”. Se puede observar que con una frecuencia del 75,0 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación. Destacar también que estamos ante un ítem con una de las medias más altas (2,75) y una desviación típica de (0,46), logrando por ello un buen grado de coincidencia en las respuestas.

La decima cuestión pide opinión sobre la afirmación “Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro”. Se puede observar que con una frecuencia del 87,5 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

El ítem once plantea la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro”. Aquí se ve unanimidad de criterio ya que, el 100% manifiesta su grado de acuerdo.

El ítem doce pide opinión sobre la afirmación “El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro”. Se puede observar que con una frecuencia del 75,0 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

El último ítem de este bloque plantea la afirmación “Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos”. Se puede observar que con una frecuencia del 75,2 % se inclina afirmar su grado de acuerdo en esta afirmación.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este segundo bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.73. E_Directivo. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?.

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	Media Des.Típ.
Ítem 1	-	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25,2%)	2,88 0,83
Ítem 2	-	-	7 (87,5%)	1 (12,5%)	3,13 0,35
Ítem 3	-	-	7 (87,5%)	1 (12,5%)	3,13 0,35
Ítem 4	-	6 (75,0%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2,38 0,74
Ítem 5	-	6 (75,0%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2,38 0,74
Ítem 6	1 (12,5%)	2 (25,2%)	3 (37,5%)	2 (25,2%)	2,75 1,03
Ítem 7	1 (12,5%)	7 (87,5%)	1 (12,5%)	-	2,13 0,35
Ítem 8	1 (12,5%)	2 (25,2%)	3 (37,5%)	2 (25,2%)	2,75 1,03
Ítem 9	-	2 (25,2%)	6 (75,0%)	-	2,75 0,46
Ítem 10	-	1 (12,5%)	7 (87,5%)	-	2,88 0,35
Ítem 11	-	-	7 (87,5%)	1 (12,5%)	3,13 0,35
Ítem 12	-	2 (25,2%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	2,88 0,64
Ítem 13	-	2 (25,2%)	4 (50,0%)	2 (25,2%)	3,00 0,75

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos y distribuidos por dimensiones el grado de acuerdo en una escala de menor a mayor frecuencia (%).

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura receptiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (100,0%) corresponde a las afirmaciones “Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro” y “Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro”

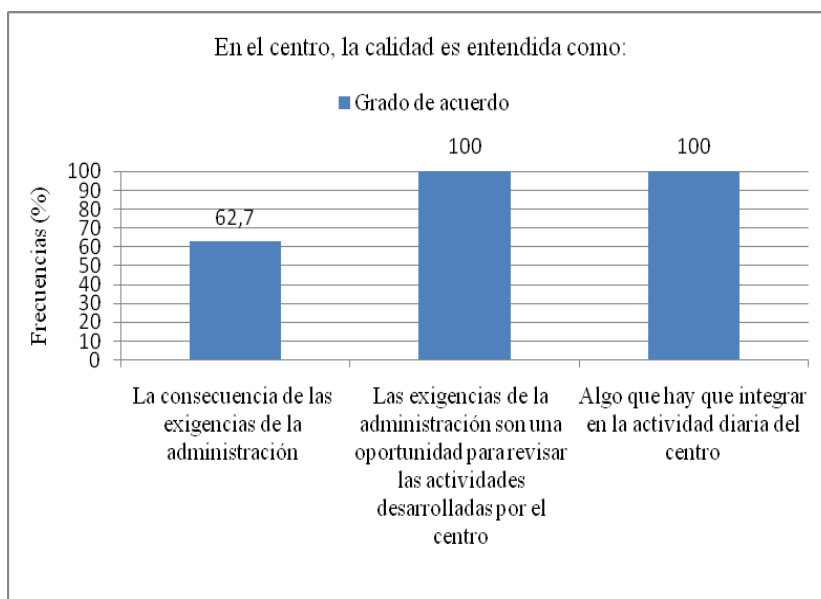


Figura 5.48. E_Directivo. Calidad de cultura receptiva

En el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reactiva”, podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (62,7%) corresponde a la afirmación “Algo que se realiza por aceptación de la normativa”.

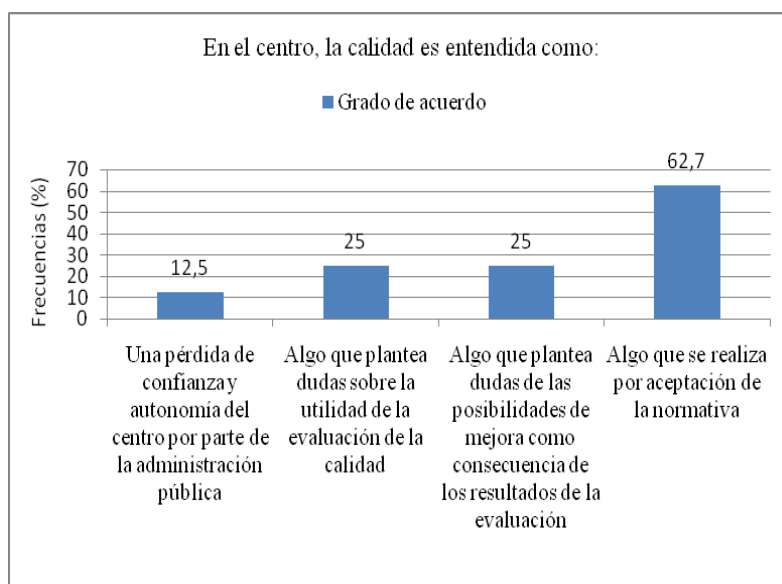


Figura 5.49. E_Directivo. Calidad de cultura reactiva

En el siguiente gráfico agrupa los ítems de la dimensión “cultura regenerativa”. Aquí se puede observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (87,5%) corresponde a la afirmación “Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro”.

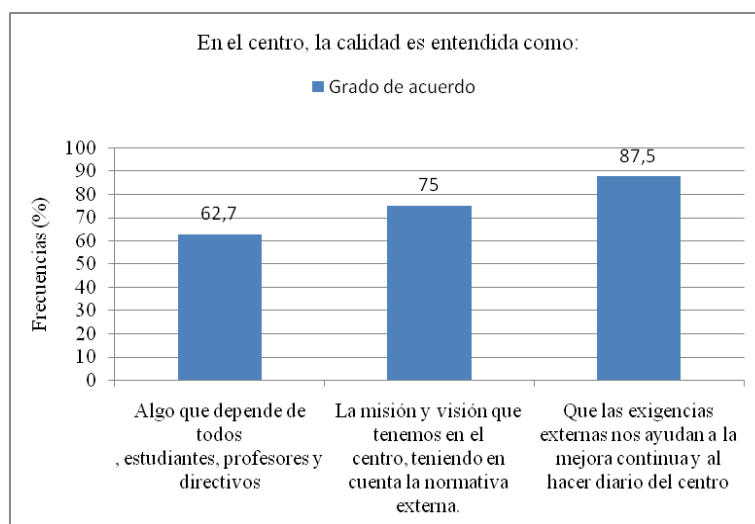


Figura 5.50. E_Directivo. Calidad de cultura regenerativa

Por último el gráfico correspondiente a la dimensión “cultura reproductiva” podemos observar como el grado de acuerdo de mayor porcentaje (100,0%) corresponde a la afirmación “Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro”

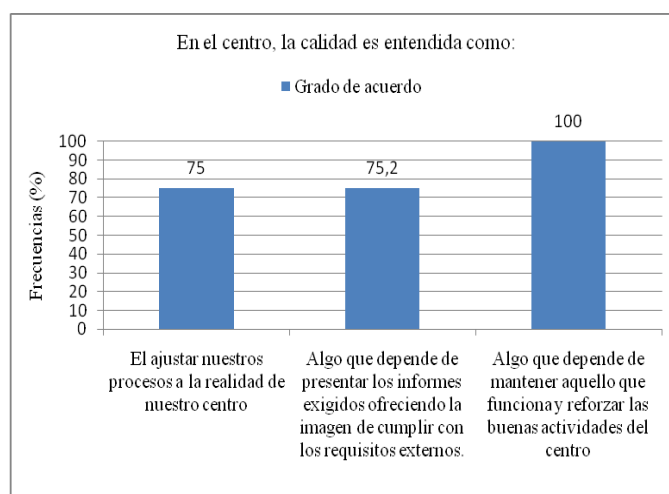


Figura 5.51. E_Directivo. Calidad de cultura reproductiva

Las siguientes preguntas del cuestionario tienen como propósito, tener una visión general de lo que perciben los componentes del equipo directivo, a nivel de propósito y efectos, en cuanto al sistema externo de garantía de calidad y en concreto de su fase de verificación de las titulaciones, así como del sistema interno de garantía de calidad.

Se formulan cuatro preguntas, las dos primeras hacen referencia a los propósitos, los ítems se presentan en una escala de sólo control, principalmente control, mejora y control, principalmente mejora, sólo mejora y ni control ni mejora.

Se observa por una parte que respecto al sistema externo de calidad, hay diversidad de criterios, por un lado principalmente control (50,0%), y por otro lado, mejora y control (50,0%). Por otra parte mejora y control alcanza una frecuencia del 62,5% respecto al sistema interno de calidad.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de las preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.74 E_Directivo. Propósito de la acreditación y de la garantía interna.

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo mejora	Ni Control ni mejora
Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...	-	4 (50,0%)	4 (50,0%)	-	-	-
Para ti el propósito de la garantía interna es...		2 (25,2%)	5 (62,5%)	-	-	1 (12,5%)

Las dos siguientes preguntas hacen referencia a los efectos, los ítems se presentan en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo.

Se observa unanimidad en las dos, la valoración de ninguna alcanza en la primera una frecuencia del 50,0% y en la segunda una frecuencia del 37,5% en los dos sistemas de garantía de calidad.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de las preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas.

Tabla 5.75. E_Directivo. Efecto general de la acreditación y de la garantía interna.

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
El efecto de la acreditación de las titulaciones es...	-	1 (12,5%)	4 (50,0%)	3 (37,5%)	-
El efecto de la garantía interna es...	-	1 (12,5%)	4 (50,0%)	3 (37,5%)	-

Siguiendo el orden que se recoge en el cuestionario, analizamos el cuarto bloque, que plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo

Pretende saber lo que piensan los componentes del equipo directivo sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el efecto en “la planificación del plan de estudios”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia del 50,0%.

La segunda cuestión plantea el efecto en “la organización de la enseñanza”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Más o menos se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 37,5%, y los que piensan en “moderado positivo” 37,5%.

La tercera cuestión plantea el efecto en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 75,0%.

El cuarto ítem pide opinión sobre el efecto en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Se observa que la mitad valoran como moderado positivo y una desviación típica no precisamente de las más altas (0,75), alcanzando cierto grado de coincidencia en las respuestas.

La quinta cuestión pide opinión sobre el efecto en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (50,0%), y por otro lado, es moderado positivo (50,0%).

El sexto ítem plantea el efecto en el proceso de “la orientación del estudiante”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

La séptima cuestión pide opinión sobre el efecto en “la movilidad de los estudiantes”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 75,0%.

La octava consulta plantea el efecto en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Al igual que el ítem anterior se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

El noveno ítem pide opinión sobre el efecto en “el personal académico”. Aquí hay una valoración de ninguno en la mitad de los encuestados.

La decima cuestión plantea el efecto en el proceso de “la coordinación docente”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno con una frecuencia del 37,5%, y por otro lado, es moderado positivo con una frecuencia del 37,5%.

El ítem once y doce pide opinión sobre el efecto en “las instalaciones” y de “los recursos y servicios”. Se observa una valoración de ninguno en ambos ítems con una frecuencia del 87,5% y 62,5% respectivamente.

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre el efecto en “el grado de satisfacción”. Aquí los componentes del equipo directivo manifiestan una valoración de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

El catorce ítem y último de este bloque plantea el efecto en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguno (62,5%), y por otro lado, es moderado positivo (25,2%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este tercer bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem

Tabla 5.76. E_Directivo. Efectos de la implantación de la acreditación.

	-2 Alto negativo	-1 Moderado negativo	0 Ninguno	+1 Moderado positivo	+2 Alto positivo	Media Des. Típ.
Ítem 1	-	1 (12,5%)	2 (25,2%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	0,63
Ítem 2	-	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	0,50
Ítem 3	-	-	6 (75,0%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0,38
Ítem 4	-	-	3 (37,5%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	0,75
Ítem 5	-	-	4 (50,0%)	4 (50,0%)	-	0,50
Ítem 6	-	-	5 (62,5%)	2 (25,2%)	1 (12,5%)	0,53
Ítem 7	-	-	6 (75,0%)	2 (25,2%)	-	0,25
						0,46

Ítem 8	-	-	5 (62,5%)	3 (37,5%)	-	0,38
Ítem 9	-	1 (12,5%)	4 (50,0%)	2 (25,2%)	1 (12,5%)	0,38
Ítem 10	-	1 (12,5%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	0,50
Ítem 11	-	1 (12,5%)	7 (87,5%)	-	-	-0,13
Ítem 12	-	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	0,13
Ítem 13	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	-	-0,38
Ítem 14	-	-	5 (62,5%)	2 (25,2%)	1 (12,5%)	0,50
						0,75

Para complementar la descripción anterior se recoge en los siguientes gráficos agrupados por procesos de soporte, básicos, resultados y recursos la valoración del efecto en frecuencias (%).

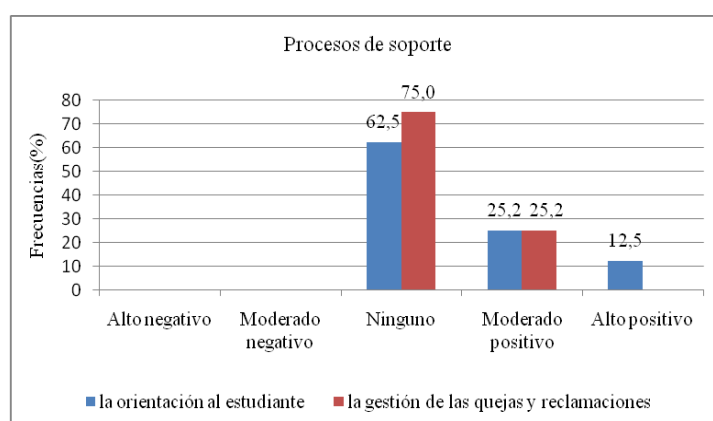


Figura 5.52. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

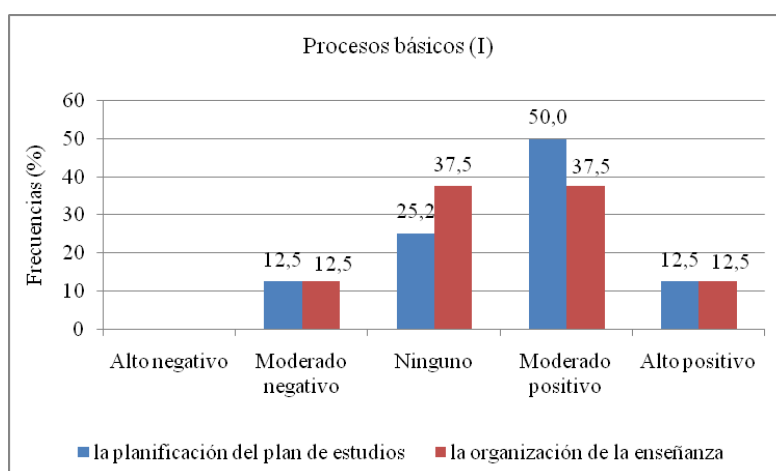


Figura 5.53. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

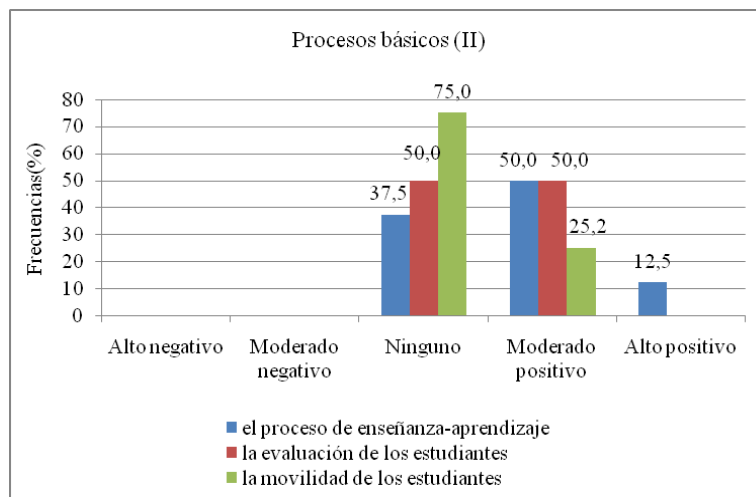


Figura 5.54. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

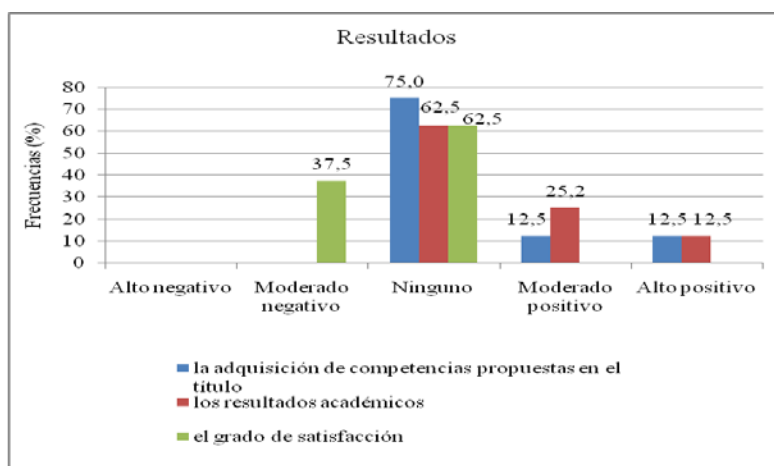


Figura 5.55. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

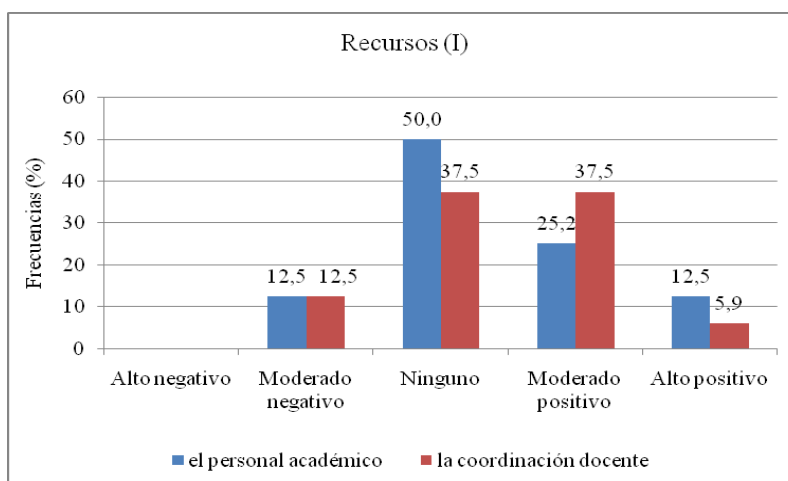


Figura 5.56. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

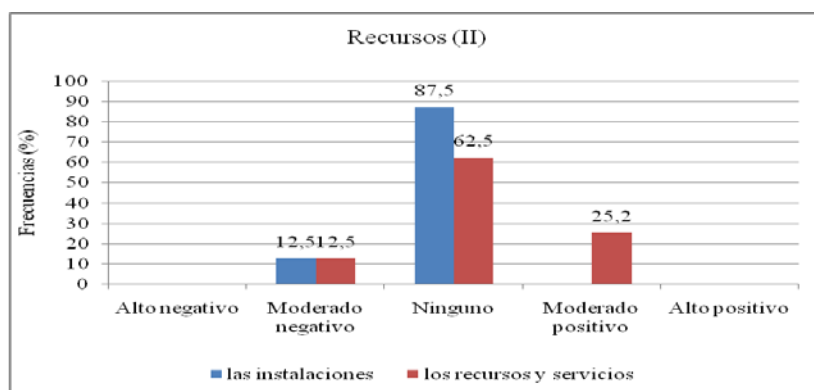


Figura 5.57. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

El quinto bloque, que plantea la pregunta ¿La evaluación de la gestión del centro ha tenido efectos positivos o negativos en...? y está compuesto de quince ítems, en una escala de alto negativo, moderado negativo, ninguno, moderado positivo y alto positivo

Pretende saber lo que piensan los componentes del equipo directivo sobre la percepción del efecto que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema agrupados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 los objetivos de calidad
 Ítem 2 la calidad de los programas formativos
 Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso
 Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza
 Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes
 Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes
 Ítem 7 la gestión de las prácticas externas

Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias
 Ítem 9 la política de personal académico
 Ítem 10 la formación del personal académico
 Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico
 Ítem 12 la gestión de los recursos materiales
 Ítem 13 la gestión de los servicios
 Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna
 Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones

El primer ítem pretende saber el efecto en “los objetivos de calidad”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia del 87,5%.

La segunda cuestión plantea el efecto en “la calidad de los programas formativos”. Aquí los componentes del equipo directivo se pronuncian como moderado positivo con una frecuencia del 75,0%.

La tercera cuestión plantea el efecto en el proceso de “la orientación del estudiante durante el proceso”. Al igual que el anterior ítem, la valoración alcanza una frecuencia del 75,0%.

El cuarto ítem pide opinión sobre el efecto en “el desarrollo de la enseñanza”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia de 62,5%. Aunque la valoración de ninguno alcanza una frecuencia del 37,5%.

La quinta cuestión pide opinión sobre el efecto en “la gestión de la movilidad de los estudiantes”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 50,0%, y los que piensan en “moderado positivo” 50,0%.

El sexto ítem plantea el efecto en el proceso de “la gestión de la orientación profesional de los estudiantes”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia del 62,5%. Aunque la valoración de ninguno alcanza una frecuencia del 37,5%.

La séptima cuestión pide opinión sobre el efecto en “la gestión de las prácticas externas”. Se observa una valoración de moderado positivo con una frecuencia del 75,0%.

La octava consulta plantea el efecto en el proceso de “la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

El noveno ítem pide opinión sobre el efecto en “la política de personal académico”. Aquí al igual que el ítem anterior se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

La decima cuestión plantea el efecto en el proceso de “la formación del personal académico”. Se observa un efecto de ninguno con una frecuencia del 62,5%.

El ítem once pide opinión sobre el efecto en “la evaluación y reconocimiento del personal académico”. Se observa una valoración de ninguno con una frecuencia del 75,0%.

El ítem doce plantea el efecto en el proceso de “la gestión de los recursos materiales”. Aquí los componentes del equipo directivo se pronuncian como ninguno con una frecuencia del 75,0%.

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre el efecto en “la gestión de los servicios”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 50,0%, y los que piensan en “moderado positivo” 50,0%.

El catorce ítem plantea el efecto en el proceso de “el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna”. Aquí un poco más de la mitad del profesorado, valoran como moderado positivo con una frecuencia del 62,5%.

El decimoquinto ítem y último de este bloque plantea el efecto en el proceso de “la publicación de información sobre las titulaciones”. En este caso no se deduce claridad de criterios. Se está en un término medio entre los que piensan en “ninguno” 50,0%, y los que piensan en “moderado positivo” 50,0%.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este cuarto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.77 E_Directivo. Efectos de la implantación de la garantía interna de calidad.

	-2 Alto negativo	-1 Moderado negativo	0 Ninguno	+1 Moderado positivo	+2 Alto positivo	Media Des.Típ.
Ítem 1	-	-	1 (12,5%)	7 (87,5%)	-	0,88 0,35
Ítem 2	-	-	2 (25,2%)	6 (75,0%)	-	0,75 0,46
Ítem 3	-	-	2 (25,2%)	6 (75,0%)	-	0,75 0,46
Ítem 4	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	0,63 0,51
Ítem 5	-	-	4 (50,0%)	4 (50,0%)	-	0,50 0,53
Ítem 6	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	0,63 0,51
Ítem 7	-	-	2 (25,2%)	6 (75,0%)	-	0,75 0,46
Ítem 8	-	-	5 (62,5%)	3 (37,5%)	-	0,38 0,51
Ítem 9	-	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	0,13 0,64
Ítem 10	-	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	0,13 0,64
Ítem 11	-	-	6 (75,0%)	2 (25,2%)	-	0,25 0,46
Ítem 12	-	-	6 (75,0%)	2 (25,2%)	-	0,25 0,46
Ítem 13	-	-	4 (50,0%)	4 (50,0%)	-	0,50 0,53
Ítem 14	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	0,63 0,51
Ítem 15	-	-	4 (50,0%)	4 (50,0%)	-	0,50 0,53

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), del efecto en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan agrupados según se recoge en el sistema de garantía interno de calidad como son los procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

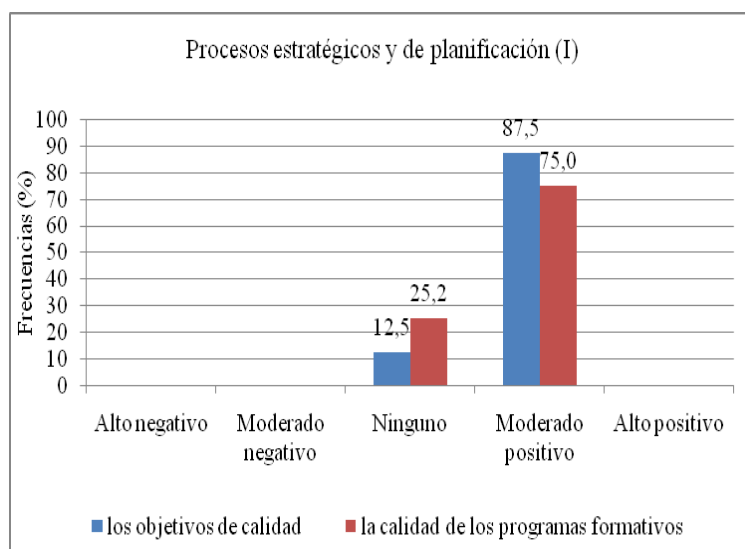


Figura 5.58. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

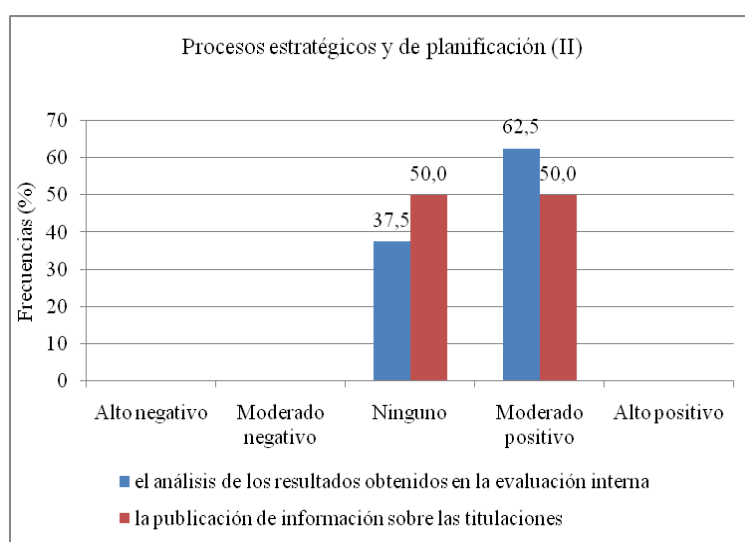


Figura 5.59. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

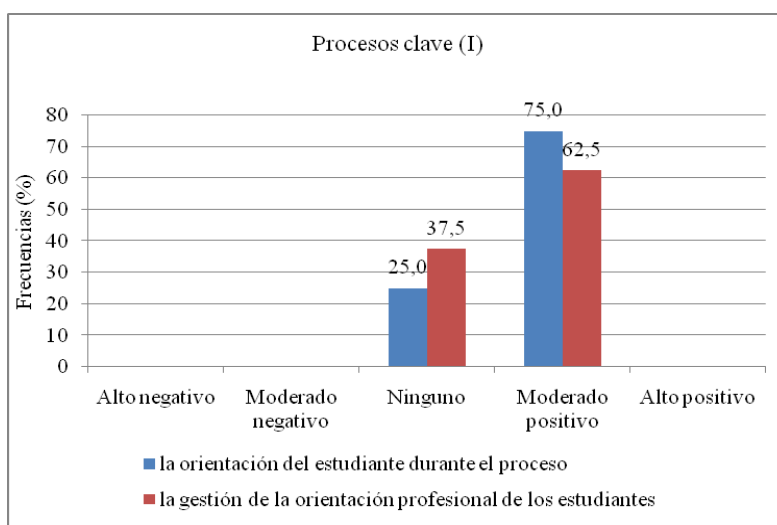


Figura 5.60. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (III)

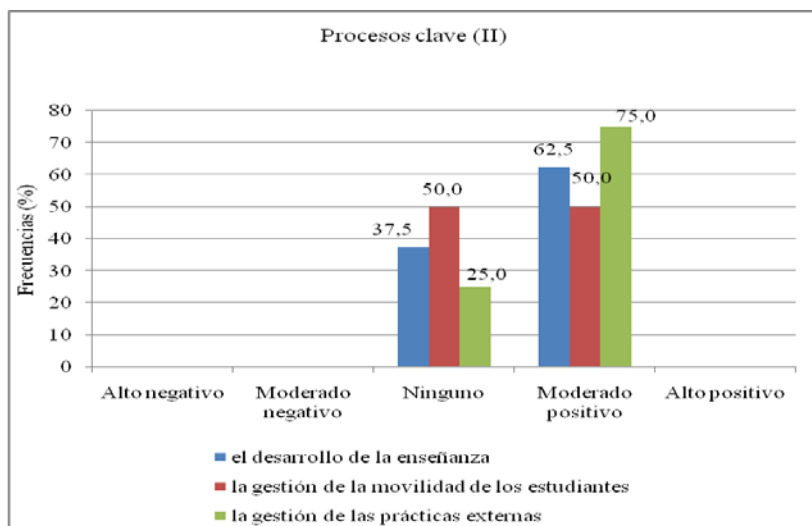


Figura 5.61. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV)

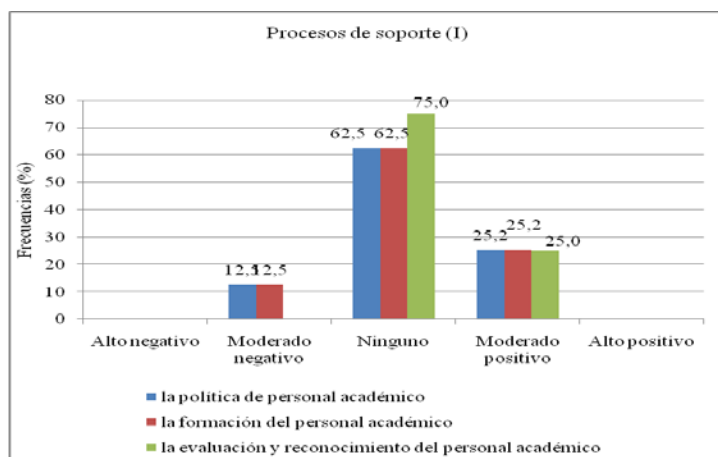


Figura 5.62. E_Directivo Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (V)

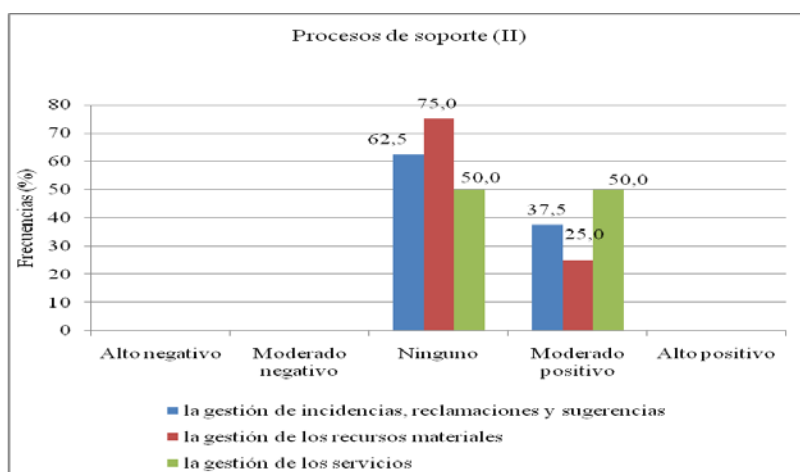


Figura 5.63. E_Directivo. Efectos Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI)

El séptimo bloque plantea la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha producido la mejora en...? y está compuesto de catorce ítems, en una escala de ninguna, poca, bastante y mucha.

Pretende saber lo que piensan los componentes del equipo directivo sobre la percepción de la mejora que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen la fase de verificación.

Los ítems son los siguientes:

Ítem 1 la planificación del plan de estudios	Ítem 8 la gestión de las quejas y reclamaciones
Ítem 2 la organización de la enseñanza	Ítem 9 el personal académico
Ítem 3 la adquisición de competencias propuestas en el título	Ítem 10 la coordinación docente
Ítem 4 el proceso de enseñanza-aprendizaje	Ítem 11 las instalaciones
Ítem 5 la evaluación de los estudiantes	Ítem 12 los recursos y servicios
Ítem 6 la orientación del estudiante	Ítem 13 el grado de satisfacción
Ítem 7 la movilidad de los estudiantes	Ítem 14 los resultados académicos

El primer ítem pretende saber el nivel de mejora en “la planificación del plan de estudios”. Se observa que más de la mitad valoran como poca, con una frecuencia del 62,5%.

La segunda cuestión plantea si hay mejora en “la organización de la enseñanza”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia del 87,5%.

La tercera cuestión plantea la mejora en el proceso de “la adquisición de competencias propuestas en el título”. Al igual que el anterior ítem se obtiene un valor de poca con una frecuencia del 62,5%.

El cuarto ítem pide opinión sobre la mejora en “el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado bastante (50,0%), y por otro lado, poca (37,5%).

La quinta cuestión pide opinión sobre la mejora en “la evaluación de los estudiantes”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia del 62,5%.

El sexto ítem plantea la mejora en el proceso de “la orientación del estudiante”. Se observa la valoración de poca con una frecuencia del 50,0%.

La séptima cuestión pide opinión sobre la mejora en “la movilidad de los estudiantes”. Aquí un poco más de la mitad de los componentes del equipo directivo, valoran como poca con una frecuencia del 62,5%.

La octava consulta plantea la mejora en el proceso de “la gestión de las quejas y reclamaciones”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (37,5%), y por otro lado, bastante (50,0%).

El noveno ítem pide opinión sobre la mejora en “el personal académico”. Se observa la valoración de poca con una frecuencia del 75,0%.

La decima cuestión plantea la mejora en el proceso de “la coordinación docente”. Al igual que el anterior ítem se obtiene un valor de poca con una frecuencia del 50,0%.

El ítem once pide opinión sobre la mejora en “las instalaciones”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguna (37,5%), y por otro lado, poca (62,5%).

El ítem doce plantea la mejora en el proceso de “los recursos y servicios”. Aquí al igual que el anterior ítem hay disparidad de criterios, por un lado ninguna (37,5%), y por otro lado, poca (50,0%).

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre la mejora en “el grado de satisfacción”. Aquí un poco más de la mitad de los componentes del equipo directivo,

valoran como poca con una frecuencia del 62,5%. Aunque la valoración de ninguno alcanza una frecuencia del 37,5%.

El catorce ítem y último de este bloque plantea la mejora en el proceso de “los resultados académicos”. Aquí un poco más de la mitad, valoran como poca con una frecuencia del 62,5%.

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este quinto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.78. E_Directivo. Mejoras con la implantación de la acreditación.

	1	2	3	4	Media
	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha	Des.Típ.
Ítem 1	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	2,13 0,64
Ítem 2	1 (12,5%)	7 (87,5%)	-	-	1,88 0,35
Ítem 3	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	2,13 0,64
Ítem 4	1 (12,5%)	3 (37,5%)	4 (50,0%)	-	2,38 0,74
Ítem 5	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,2%)	-	2,13 0,64
Ítem 6	2 (25,2%)	4 (50,0%)	2 (25,2%)	-	2,00 0,75
Ítem 7	2 (25,2%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	-	1,88 0,64
Ítem 8	3 (37,5%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	-	1,75 0,70
Ítem 9	2 (25,2%)	6 (75,0%)	-	-	1,75 0,46
Ítem 10	2 (25,2%)	4 (50,0%)	2 (25,2%)	-	2,00 0,75
Ítem 11	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	-	1,63 0,51
Ítem 12	3 (37,5%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	-	1,75 0,70
Ítem 13	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	-	1,63 0,51
Ítem 14	2 (25,2%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	-	1,88 0,64

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), de la mejora en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan

agrupados según se recoge en el sistema de garantía externo de calidad como son los procesos de soporte, procesos básicos, resultados y recursos.

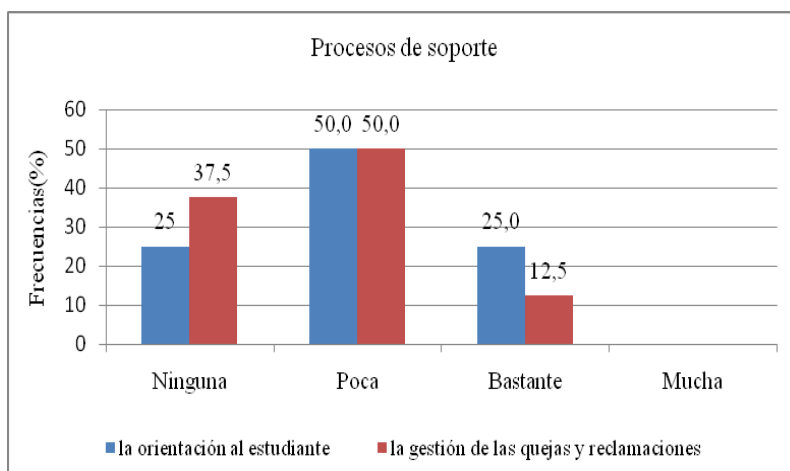


Figura 5.64. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (I)

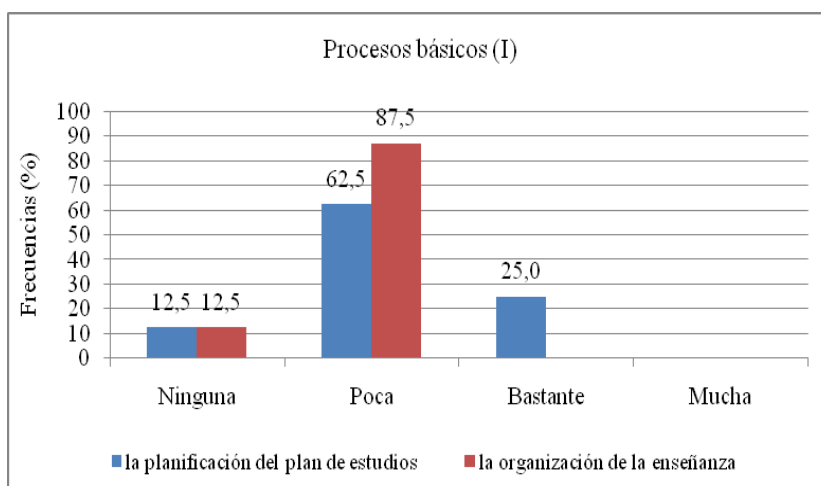


Figura 5.65. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (II)

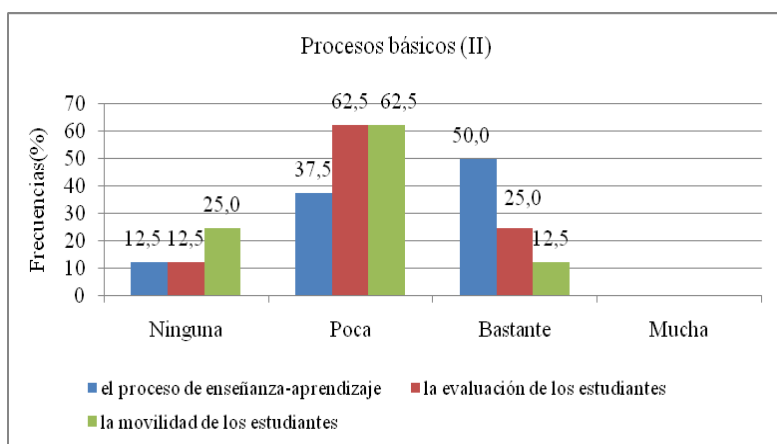


Figura 5.66. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (III)

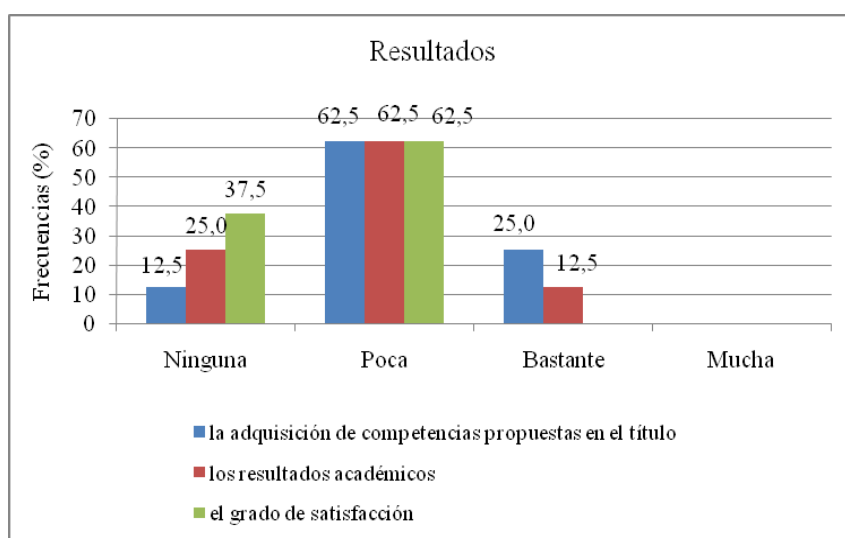


Figura 5.67. E_Directivo Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (IV)

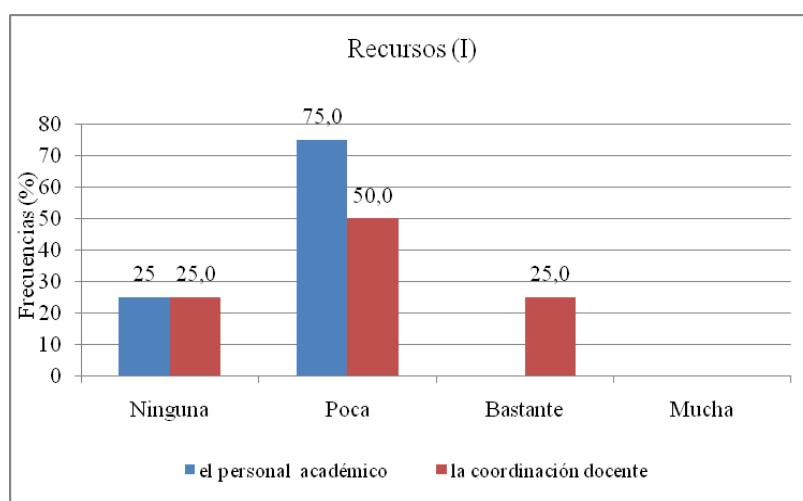


Figura 5.68. E_Directivo Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (V)

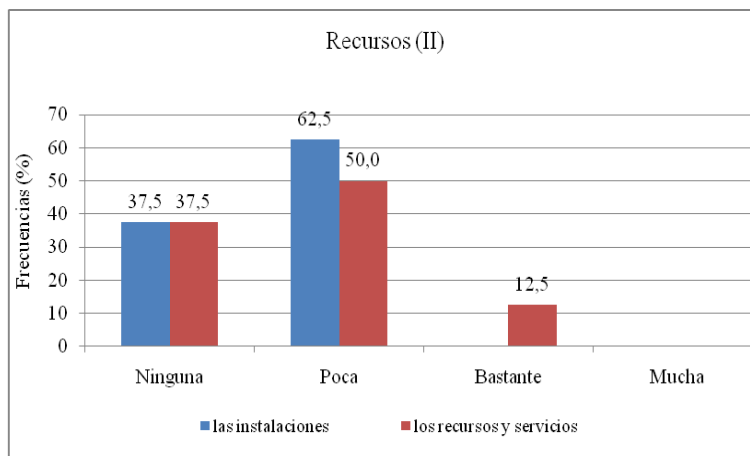


Figura 5.69. E-Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Externo de Calidad (VI)

El séptimo y último bloque, plantea la pregunta ¿La evaluación de la gestión del centro ha producido mejora en...? y está compuesto de quince ítems, en una escala de ninguna, poca, bastante y mucha.

Pretende saber lo que piensan los componentes del equipo directivo sobre la percepción de la mejora que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems recogen los diferentes procesos que constituyen dicho sistema agrupados en procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

Los ítems son los siguientes:

- | | |
|--|--|
| Ítem 1 los objetivos de calidad | Ítem 8 la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias |
| Ítem 2 la calidad de los programas formativos | Ítem 9 la política de personal académico |
| Ítem 3 la orientación del estudiante durante el proceso | Ítem 10 la formación del personal académico |
| Ítem 4 el desarrollo de la enseñanza | Ítem 11 la evaluación y reconocimiento del personal académico |
| Ítem 5 la gestión de la movilidad de los estudiantes | Ítem 12 la gestión de los recursos materiales |
| Ítem 6 la gestión de la orientación profesional de los estudiantes | Ítem 13 la gestión de los servicios |
| Ítem 7 la gestión de las prácticas externas | Ítem 14 el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna |
| | Ítem 15 la publicación de información sobre las titulaciones |

El primer ítem pretende saber el nivel de mejora en “los objetivos de calidad”. Se observa que más de la mitad valoran como bastante, con una frecuencia del 62,5%.

La segunda cuestión plantea si hay mejora en “la calidad de los programas formativos”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (50,0%), y por otro lado, bastante (37,5%).

La tercera cuestión plantea la mejora en el proceso de “la orientación del estudiante durante el proceso”. Al igual que el ítem anterior hay disparidad de criterios, por un lado poca (50,0%), y por otro lado, bastante (37,5%).

El cuarto ítem pide opinión sobre la mejora en “el desarrollo de la enseñanza”. Aquí se obtiene un valor de poca con una frecuencia del 75,0%.

La quinta cuestión pide opinión sobre la mejora en “la gestión de la movilidad de los estudiantes”. Al igual que el anterior ítem se obtiene un valor de poca con una frecuencia de 62,5%.

El sexto ítem plantea la mejora en el proceso de “la gestión de la orientación profesional de los estudiantes”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (37,5%), y por otro lado, bastante (37,5%).

La séptima cuestión pide opinión sobre la mejora en “la gestión de las prácticas externas”. Al igual que el anterior ítem Aquí hay disparidad de criterios, por un lado ninguna (37,5%), y por otro lado, bastante (37,5%).

La octava consulta plante la mejora en el proceso de “la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias”. Aquí un poco más de la mitad de los componentes del equipo directivo, valoran como poca con una frecuencia del 62,5%.

El noveno ítem pide opinión sobre la mejora en “la política de personal académico”. Al igual que el ítem anterior un poco más de la mitad de los componentes del equipo directivo, valoran como poca con una frecuencia del 62,5%.

La decima cuestión plantea la mejora en el proceso de “la formación del personal académico”. Aquí la valoración es poca con una frecuencia del 37,6%

El ítem once pide opinión sobre la mejora en “la evaluación y reconocimiento del personal académico”. Aquí de la mitad de los componentes del equipo directivo, valoran como poca la mejora.

El ítem doce plantea la mejora en el proceso de “la gestión de los recursos materiales”. Aquí la valoración es poca con una frecuencia del 62,5%

El decimotercero de los ítems pide opinión sobre la mejora en “la gestión de los servicios”. Aquí los componentes del equipo directivo se pronuncian como poca con una frecuencia del 62,5%.

El catorce ítem plantea la mejora en el proceso de “el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna”. Al igual que el ítem anterior los componentes del equipo directivo se pronuncian como poca con una frecuencia del 62,5%.

El decimoquinto y último ítem de este bloque pide opinión sobre la mejora en el proceso de “la publicación de información sobre las titulaciones”. Aquí hay disparidad de criterios, por un lado poca (62,5%), y por otro lado, bastante (37,5%).

A continuación se presenta en la tabla siguiente los datos numéricos de este sexto bloque de preguntas. En la tabla vemos las frecuencias así como el tanto por ciento de las respuestas. También se detalla la media y la desviación típica de cada ítem.

Tabla 5.79. E_Directivo. Mejoras con la implantación de la acreditación.

	1 Ninguna	2 Poca	3 Bastante	4 Mucha	Media Des.Típ.
Ítem 1	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	2,63
Ítem 2	1 (12,5%)	4 (50,0%)	3 (37,5%)	-	2,25
Ítem 3	1 (12,5%)	4 (50,0%)	3 (37,5%)	-	2,25
Ítem 4	-	6 (75,0%)	2 (25,0%)	-	2,25
Ítem 5	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,0%)	-	2,13
Ítem 6	2 (25,0%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	-	2,13
Ítem 7	3 (37,5%)	2 (25,0%)	3 (37,5%)	-	2,00
Ítem 8	2 (25,5%)	5 (62,5%)	1 (12,0%)	-	1,88
Ítem 9	3 (37,5%)	5 (62,5%)	-	-	1,63
Ítem 10	2 (25,2%)	3 (37,6%)	2 (25,2%)	-	1,88
Ítem 11	3 (37,5%)	4 (50,0%)	1 (12,5%)	-	1,75
Ítem 12	2 (25,5%)	5 (62,5%)	1 (12,0%)	-	1,88
Ítem 13	2 (25,0%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	-	1,88
Ítem 14	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25,0%)	-	2,13
Ítem 15	-	5 (62,5%)	3 (37,5%)	-	2,38

Para complementar la descripción anterior se recoge la valoración, en frecuencias (%), de la mejora en los siguientes gráficos. Los procesos se presentan agrupados según se recoge en el sistema de garantía interno de calidad como son los procesos estratégicos y de planificación, procesos clave y procesos de soporte.

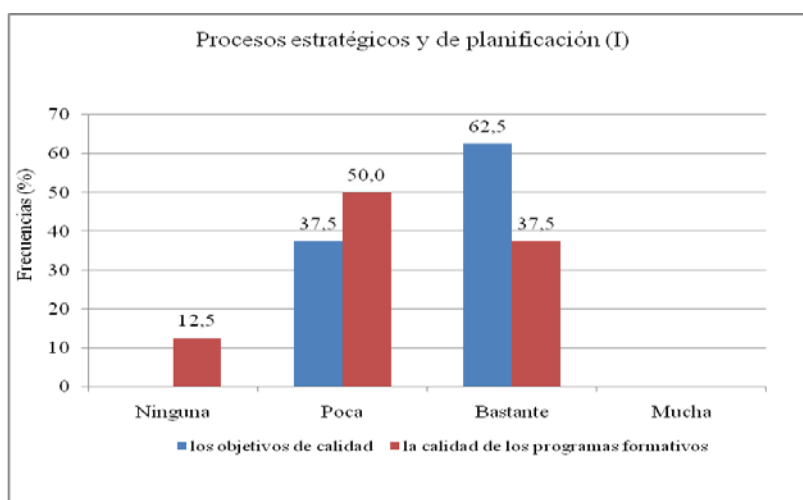


Figura 5.70. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (I)

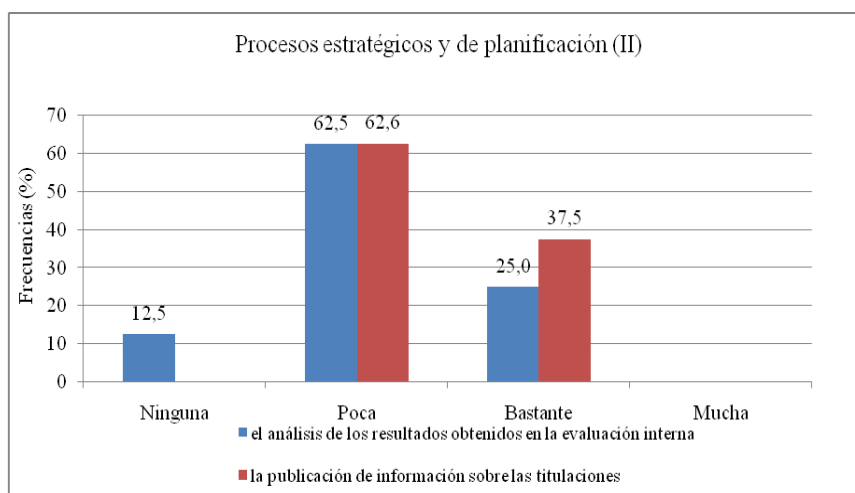


Figura 5.71.E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (II)

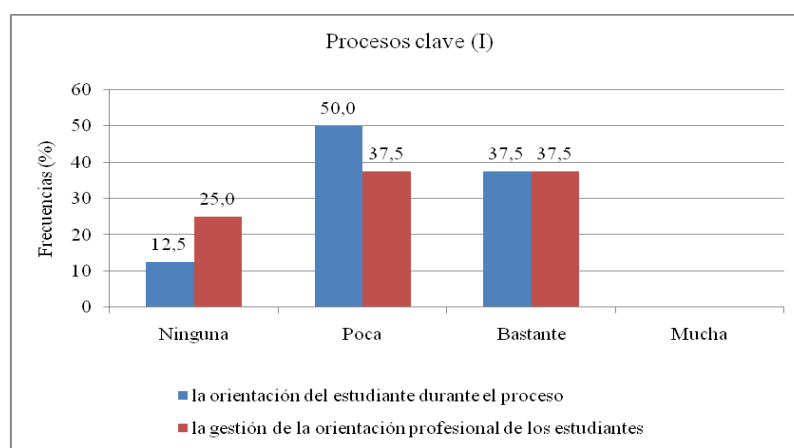


Figura 5.72. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (III)

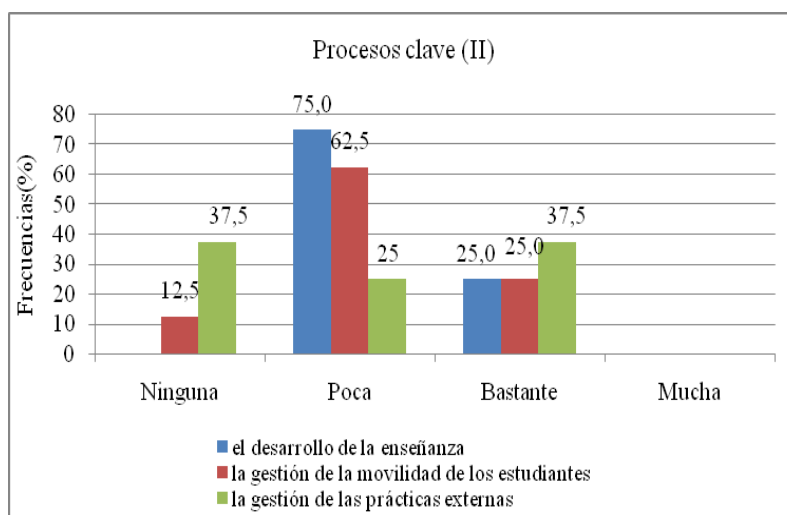


Figura 5.73. E_Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (IV)

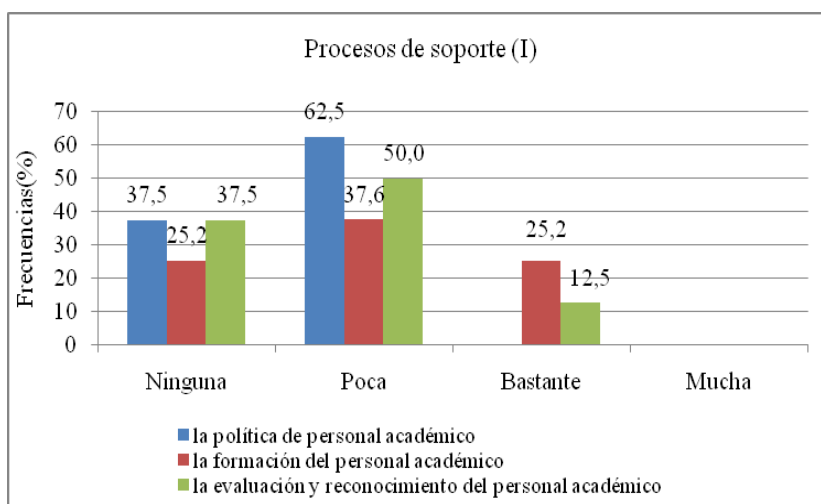


Figura 5.74. E_ Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (V)

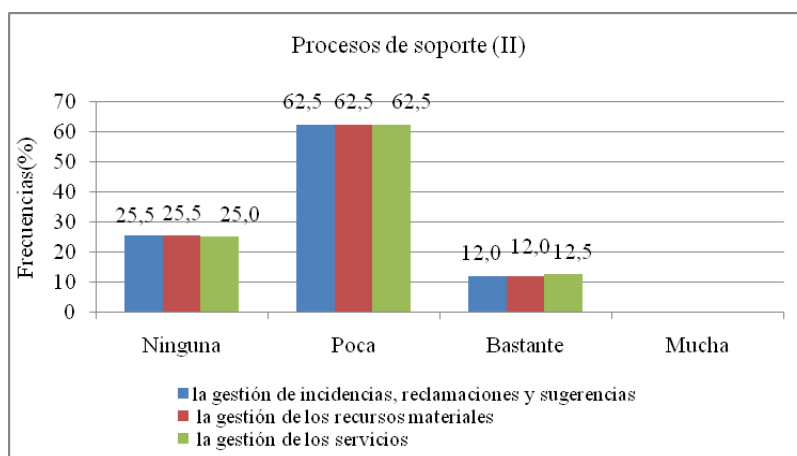


Figura 5.75. E_ Directivo. Mejoras Sistema de Garantía Interno de Calidad (VI)

5.5. Análisis Bivariable en función de los agentes internos

En este apartado analizamos pregunta por pregunta la distribución de los porcentajes de las respuestas en relación a los actores participantes "Estudiantes, Profesorado y Equipo Directivo"

El análisis se ha realizado por bloques según se presentan en el cuestionario y se han elaborado tablas de contingencia para describir el comportamiento de las variables y por otra parte se ha utilizado la prueba de Chi-Cuadrado.

En primer lugar el bloque ¿Qué es para ti la calidad en la Educación Superior?, el análisis pretende saber si existen diferencias sobre la idea de “la calidad consiste en...”, en función del agente interno.

Podemos observar que en dos ítems en concreto " La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad" y "La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste" hay diferencias en el grado de acuerdo según el agente. Por otra parte los cuatro ítems restantes no presentan diferencias significativas por lo que el grado de coincidencia es mayor.

A continuación se exponen la tabla de cada ítem de esta comparación.

Tabla 5.80 La calidad consiste en (I) Visión de los agentes internos

La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	11,8%	12,5%	5,6%	7,2%
En desacuerdo	38,2%	25,0%	16,1%	21,1%
De acuerdo	41,2%	37,5%	66,1%	59,6%
Totalmente de acuerdo	8,8%	25,0%	12,1%	12,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	17,6%	12,5%	11,3%	12,7%
En desacuerdo	23,5%	25,0%	29,8%	28,3%
De acuerdo	50,0%	62,5%	29,8%	35,5%
Totalmente de acuerdo	8,8%	,0%	29,0%	23,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.81 La calidad consiste en (II) Visión de los agentes internos

La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	,0%	,0%	,8%	,6%
En desacuerdo	20,6%	37,5%	21,0%	21,7%
De acuerdo	61,8%	50,0%	65,3%	63,9%
Totalmente de acuerdo	17,6%	12,5%	12,9%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	17,6%	12,5%	29,8%	26,5%
En desacuerdo	14,7%	25,0%	16,9%	16,9%
De acuerdo	64,7%	62,5%	49,2%	53,0%
Totalmente de acuerdo	2,9%	,0%	4,0%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.82 La calidad consiste en (III) Visión de los agentes internos

La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	,0%	,0%	1,6%	1,2%
En desacuerdo	2,9%	,0%	1,6%	1,8%
De acuerdo	38,2%	37,5%	44,4%	42,8%
Totalmente de acuerdo	58,8%	62,5%	52,4%	54,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	50,0%	62,5%	46,0%	47,6%
En desacuerdo	2,9%	,0%	8,9%	7,2%
De acuerdo	47,1%	37,5%	43,5%	44,0%
Totalmente de acuerdo	,0%	,0%	1,6%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto al segundo bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias sobre la percepción de cómo es entendida la calidad en el centro, en función del agente interno.

Para su análisis se presentan agrupados en relación al tipo de "cultura de calidad".

En primer lugar los tres ítems que forman la "cultura receptiva" en estos podemos observar que hay diferencias en los ítems " Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro" y " Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro". Por otra parte

no hay diferencias respecto a los estudiantes y profesorado en el ítem " La consecuencia de las exigencias de la administración".

A continuación se exponen la tabla de cada ítem de esta comparación.

Tabla 5.83 Cultura receptiva Visión de los agentes internos

La consecuencia de las exigencias de la administración	Agente			Total
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	
Totalmente en desacuerdo	8,8%	,0%	4,0%	4,8%
En desacuerdo	26,5%	37,5%	40,3%	37,3%
De acuerdo	41,2%	37,5%	49,2%	47,0%
Totalmente de acuerdo	23,5%	25,0%	6,5%	10,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	Agente			Total
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	
Totalmente en desacuerdo	11,8%	12,5%	4,8%	6,6%
En desacuerdo	26,5%	,0%	32,3%	29,5%
De acuerdo	50,0%	87,5%	62,1%	60,8%
Totalmente de acuerdo	11,8%	,0%	,8%	3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	Agente			Total
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	
Totalmente en desacuerdo	17,6%	12,5%	33,1%	28,9%
En desacuerdo	2,9%	,0%	12,1%	9,6%
De acuerdo	67,6%	87,5%	53,2%	57,8%
Totalmente de acuerdo	11,8%	,0%	1,6%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En segundo lugar los cuatro ítems que forman la "cultura reactiva" en estos podemos observar que hay coincidencia en la valoración de los siguientes ítems. Así en el ítem " Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad" y "Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública" la valoración de desacuerdo es común en los tres agentes. Por su parte el ítem "Algo que se realiza por aceptación de la normativa" presenta coincidencia en el grado de acuerdo en los tres agentes. Por último el ítem "Algo que plantea dudas de las

posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación" plantea diferencias en la valoración.

A continuación se exponen la tabla de cada ítem de esta comparación.

Tabla 5.84 Cultura reactiva Visión de los agentes internos

Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	14,7%	,0%	2,4%	4,8%
En desacuerdo	44,1%	75,0%	49,2%	49,4%
De acuerdo	32,4%	12,5%	41,1%	38,0%
Totalmente de acuerdo	8,8%	12,5%	7,3%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	2,9%	12,5%	7,3%	6,6%
En desacuerdo	44,1%	75,0%	29,8%	34,9%
De acuerdo	52,9%	12,5%	61,3%	57,2%
Totalmente de acuerdo	,0%	,0%	1,6%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Algo que se realiza por aceptación de la normativa	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	32,4%	25,0%	7,3%	13,3%
En desacuerdo	23,5%	25,0%	39,5%	35,5%
De acuerdo	38,2%	37,5%	46,8%	44,6%
Totalmente de acuerdo	5,9%	12,5%	6,5%	6,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	2,9%	,0%	3,2%	3,0%
En desacuerdo	70,6%	87,5%	68,5%	69,9%
De acuerdo	5,9%	12,5%	13,7%	12,0%
Totalmente de acuerdo	20,6%	,0%	14,5%	15,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En tercer lugar los tres ítems que forman la "cultura regenerativa", en estos podemos observar que hay coincidencia en la valoración de acuerdo por parte de los tres agentes.

A continuación se exponen la tabla de cada ítem de esta comparación.

Tabla 5.85 Cultura regenerativa Visión de los agentes internos

Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	5,9%	12,5%	7,3%	7,2%
En desacuerdo	26,5%	25,0%	4,8%	10,2%
De acuerdo	35,3%	37,5%	33,1%	33,7%
Totalmente de acuerdo	32,4%	25,0%	54,8%	48,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	8,8%	,0%	14,5%	12,7%
En desacuerdo	11,8%	25,0%	18,5%	17,5%
De acuerdo	76,5%	75,0%	61,3%	65,1%
Totalmente de acuerdo	2,9%	,0%	5,6%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	5,9%	,0%	13,7%	11,4%
En desacuerdo	20,6%	12,5%	20,2%	19,9%
De acuerdo	67,6%	87,5%	63,7%	65,7%
Totalmente de acuerdo	5,9%	,0%	2,4%	3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuarto lugar los tres ítems que forman la "cultura reproductiva", en estos podemos observar que hay coincidencia en la valoración de los siguientes ítems. Así en el ítem "Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro" y "El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro" la valoración de de acuerdo es común en los tres agentes. Por su parte el ítem " Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos." presenta diferencias respecto al profesorado, con una valoración de desacuerdo.

A continuación se exponen la tabla de cada ítem de esta comparación.

Tabla 5.86. Cultura reproductiva Visión de los agentes internos

Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	11,8%	12,5%	27,4%	23,5%
En desacuerdo	14,7%	,0%	8,1%	9,0%
De acuerdo	70,6%	87,5%	63,7%	66,3%
Totalmente de acuerdo	2,9%	,0%	,8%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	17,6%	12,5%	15,3%	15,7%
En desacuerdo	20,6%	25,0%	16,9%	18,1%
De acuerdo	58,8%	62,5%	63,7%	62,7%
Totalmente de acuerdo	2,9%	,0%	4,0%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Totalmente en desacuerdo	5,9%	,0%	5,6%	5,4%
En desacuerdo	35,3%	25,0%	41,1%	39,2%
De acuerdo	32,4%	50,0%	46,8%	44,0%
Totalmente de acuerdo	26,5%	25,0%	6,5%	11,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el tercer bloque de cuestiones, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los agentes implicados, a nivel de proposito y efectos. Por una parte en cuanto al sistema externo de garantía de calidad se requiere la opinión de los estudiantes, profesorado y equipo directivo y por otra parte en cuanto al sistema interno de garantía de calidad, se pide la opinión del profesorado y equipo directivo.

En relación al sistema externo de garantía de calidad podemos observar que hay coincidencia respecto a los propósitos en la valoración de "mejora y control" en los tres agentes. Aunque el Equipo Directivo valora con un mismo porcentaje la valoración de "principalmente control".

Por otra parte respecto a los efectos podemos observar que hay diferencias en la valoración. Así el Equipo Directivo considera "ninguno", mientras los estudiantes y profesorado estiman como "moderado positivo" los efectos producidos.

En cuanto al sistema interno de garantía de calidad podemos observar que hay coincidencia respecto a los propósitos en la valoración de "mejora y control" en el profesorado y equipo directivo.

Por otra parte respecto a los efectos podemos observar que hay diferencias en la valoración. Así el Equipo Directivo considera "ninguno", mientras el profesorado estima como valoración "moderado positivo" los efectos producidos.

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.87. Propósito de la acreditación. Visión de los agentes internos

		Agente			
		Profesor	E_Directivo	Estudiante	Total
Para ti el propósito es...	Sólo el control	0	0	5	5
		,0%	,0%	4,0%	3,0%
	Principalmente control	7	4	17	28
		20,6%	50,0%	13,7%	16,9%
	Mejora y control	23	4	79	106
		67,6%	50,0%	63,7%	63,9%
	Principalmente mejora	4	0	21	25
	11,8%	,0%	16,9%	15,1%	
	Sólo mejora	0	0	2	2
		,0%	,0%	1,6%	1,2%
Total		34	8	124	166
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.88. Efecto general de la acreditación. Visión de los agentes internos

		Agente			Total
		Profesor	E_Directivo	Estudiante	
El efecto es...	Alto negativo	0	0	2	2
		,0%	,0%	1,6%	1,2%
	Moderado negativo	5	1	3	9
		14,7%	12,5%	2,4%	5,4%
	Ninguno	7	4	19	30
		20,6%	50,0%	15,3%	18,1%
	Moderado positivo	20	3	79	102
		58,8%	37,5%	63,7%	61,4%
Alto positivo	2	0	21	23	
		5,9%	,0%	16,9%	13,9%
Total		34	8	124	166
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.89. Propósito de la garantía interna de calidad. Visión de los Profesores y Equipo Directivo

		Agente		Total
		Profesor	E_Directivo	
Para ti el propósito es...	Principalmente control	5	2	7
		14,7%	25,0%	16,7%
	Mejora y control	21	5	26
		61,8%	62,5%	61,9%
	Principalmente mejora	6	0	6
		17,6%	,0%	14,3%
	Ni control ni mejora	2	1	3
5,9%		12,5%	7,1%	
Total		34	8	42
		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.90. Efecto general de la garantía interna de calidad. Visión de los Profesores y Equipo Directivo

		Agente		Total
		Profesor	E_Directivo	
El efecto es...	Moderado	4	1	5
	negativo	11,8%	12,5%	11,9%
	Ninguno	8	4	12
		23,5%	50,0%	28,6 %
	Moderado	18	3	21
	positivo	52,9%	37,5%	50,0%
	Alto positivo	4	0	4
		11,8%	,0%	9,5%
Total		34	8	42
		100,0%	100,0%	100,0%

En relación al cuarto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los agentes implicados, sobre la percepción del efecto que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems se han agrupado en relación a los diferentes tipos de procesos como son los procesos de soporte, básicos, resultados y recursos.

En la primera tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos de soporte, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en el ítem "la gestión de las quejas y reclamaciones " al ser la valoración de "ninguno" en los tres agentes. Por su parte el ítem "la orientación del estudiante" presenta diferencias.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.91. Efectos de la implantación de la acreditación / Procesos de soporte.
Visión agentes internos.

la orientación del estudiante	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	0,0%	0,0%	4,0%	3,0%
Moderado negativo	2,9%	0,0%	21,0%	16,3%
Ninguno	29,4%	62,5%	35,5%	35,5%
Moderado positivo	50,0%	25,0%	32,3%	35,5%
Alto positivo	17,6%	12,5%	7,3%	9,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

la gestión de las quejas y reclamaciones	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	6,5%	5,4%
Moderado negativo	,0%	,0%	20,2%	15,1%
Ninguno	50,0%	62,5%	50,8%	51,2%
Moderado positivo	44,1%	37,5%	21,8%	27,1%
Alto positivo	2,9%	,0%	,8%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la segunda se estructuran los cinco ítems relacionados con los procesos básicos, en los cuales podemos observar que no hay diferencias entre los diferentes agentes en su valoración. Así cuatro ítems son valorados como moderado positivo mientras que el ítem " la movilidad de los estudiantes " es valorado como "ninguno" efecto.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.92. Efectos de la implantación de la acreditación / Procesos básicos. Visión agentes internos
la planificación del plan de estudios

	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	4,8%	4,2%
Moderado negativo	8,8%	12,5%	25,0%	21,1%
Ninguno	32,4%	25,0%	15,3%	19,3%
Moderado positivo	44,1%	50,0%	46,0%	45,8%
Alto positivo	11,8%	12,5%	8,9%	9,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	1,6%	1,8%
Moderado negativo	11,8%	12,5%	16,9%	15,7%
Ninguno	20,6%	37,5%	20,2%	21,1%
Moderado positivo	50,0%	37,5%	54,8%	53,0%
Alto positivo	14,7%	12,5%	6,5%	8,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	,0%	,0%	,8%	,6%
Moderado negativo	,0%	,0%	4,0%	3,0%
Ninguno	23,5%	37,5%	16,9%	19,3%
Moderado positivo	55,9%	50,0%	57,3%	56,6%
Alto positivo	20,6%	12,5%	21,0%	20,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	11,8%	,0%	8,9%	9,0%
Moderado negativo	,0%	,0%	12,1%	9,0%
Ninguno	29,4%	50,0%	27,4%	28,9%
Moderado positivo	58,8%	50,0%	50,0%	51,8%
Alto positivo	,0%	,0%	1,6%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	1,6%	1,8%
Moderado negativo	,0%	,0%	24,2%	18,1%
Ninguno	47,1%	75,0%	47,6%	48,8%
Moderado positivo	47,1%	25,0%	21,8%	27,1%
Alto positivo	2,9%	,0%	4,8%	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tercera tabla se agrupan los tres ítems relacionados con los procesos de resultados, en los cuales podemos observar que hay diferencias en los ítems " la adquisición de competencias propuestas en el título" , "el grado de satisfacción" y "los resultados académicos" al ser la valoración de "ninguno" en el profesorado y equipo directivo y "moderado positivo" en los estudiantes.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.93. Efectos de la implantación de la acreditación / Resultados. Visión agentes internos

la adquisición de competencias propuestas en el título	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	,0%	,0%	,8%	,6%
Moderado negativo	,0%	,0%	4,0%	3,0%
Ninguno	41,2%	75,0%	19,4%	26,5%
Moderado positivo	41,2%	12,5%	61,3%	54,8%
Alto positivo	17,6%	12,5%	14,5%	15,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
el grado de satisfacción	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	4,0%	3,6%
Moderado negativo	20,6%	37,5%	11,3%	14,5%
Ninguno	55,9%	62,5%	33,1%	39,2%
Moderado positivo	20,6%	,0%	46,8%	39,2%
Alto positivo	,0%	,0%	4,8%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
los resultados académicos	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	,0%	,0%	1,6%	1,2%
Moderado negativo	2,9%	,0%	8,9%	7,2%
Ninguno	47,1%	62,5%	27,4%	33,1%
Moderado positivo	47,1%	25,0%	52,4%	50,0%
Alto positivo	2,9%	12,5%	9,7%	8,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la cuarta tabla de este bloque se agrupan los cuatro ítems relacionados con los procesos de recursos, en los cuales podemos observar que hay diferencias en los ítems "el personal académico" y los recursos y servicios" al ser la valoración de "ninguno" en el profesorado y equipo directivo y "moderado positivo" en los

estudiantes. Por otra parte los ítems "la coordinación docente" y "las instalaciones presentan valoraciones coincidentes entre los profesores, equipo directivo y estudiantes.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.94. Efectos de la implantación de la acreditación / Recursos. Visión agentes internos.

el personal académico	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	,0%	,0%	,8%	,6%
Moderado negativo	8,8%	12,5%	6,5%	7,2%
Ninguno	44,1%	50,0%	42,7%	43,4%
Moderado positivo	41,2%	25,0%	46,0%	44,0%
Alto positivo	5,9%	12,5%	4,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
la coordinación docente	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	,8%	1,2%
Moderado negativo	5,9%	12,5%	19,4%	16,3%
Ninguno	38,2%	37,5%	33,9%	34,9%
Moderado positivo	47,1%	37,5%	41,1%	42,2%
Alto positivo	5,9%	12,5%	4,8%	5,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
las instalaciones	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	3,2%	3,0%
Moderado negativo	2,9%	12,5%	6,5%	6,0%
Ninguno	64,7%	87,5%	50,8%	55,4%
Moderado positivo	23,5%	,0%	33,1%	29,5%
Alto positivo	5,9%	,0%	6,5%	6,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
los recursos y servicios	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	2,4%	2,4%
Moderado negativo	2,9%	12,5%	7,3%	6,6%
Ninguno	61,8%	62,5%	42,7%	47,6%
Moderado positivo	29,4%	25,0%	44,4%	40,4%
Alto positivo	2,9%	,0%	3,2%	3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En el quinto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los agentes implicados, sobre la percepción de la mejora

que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Los ítems se han agrupado en relación a los diferentes tipos de procesos como son los procesos de soporte, básicos, resultados y recursos.

En la primera tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos de soporte, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en el ítem "la gestión de las quejas y reclamaciones " al ser la valoración de "poca" en los tres agentes. Por su parte el ítem "la orientación del estudiante" presenta diferencias respecto al profesorado.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.95. Mejoras con la implantación de la acreditación / Procesos de soporte. Visión agentes internos.

la orientación del estudiante	Agente			Total
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	
Ninguna	14,7%	25,0%	16,1%	16,3%
Poca	32,4%	50,0%	48,4%	45,2%
Bastante	38,2%	25,0%	29,8%	31,3%
Mucha	14,7%	,0%	5,6%	7,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

la gestión de las quejas y reclamaciones	Agente			Total
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	
Ninguna	23,5%	37,5%	24,2%	24,7%
Poca	55,9%	50,0%	49,2%	50,6%
Bastante	14,7%	12,5%	23,4%	21,1%
Mucha	5,9%	,0%	3,2%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la segunda se estructuran los cinco ítems relacionados con los procesos básicos, en los cuales podemos observar que hay diferencias en los ítems "la organización de la enseñanza" y "la evaluación de los estudiantes" al ser la valoración de "poca" en el profesorado y equipo directivo y "bastante". Asimismo se plantean diferencias en los ítems "la planificación del plan de estudios" y "el proceso de enseñanza-aprendizaje". Por otra parte el ítem "la movilidad de los estudiantes" presenta valoraciones coincidentes entre los profesores, equipo directivo y estudiantes.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.96. Mejoras con la implantación de la acreditación / Procesos básicos. Visión agentes internos.

la planificación del plan de estudios	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	20,6%	12,5%	12,1%	13,9%
Poca	35,3%	62,5%	43,5%	42,8%
Bastante	41,2%	25,0%	40,3%	39,8%
Mucha	2,9%	,0%	4,0%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
la organización de la enseñanza	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	5,9%	,0%	7,3%	6,6%
Poca	52,9%	87,5%	41,9%	46,4%
Bastante	29,4%	,0%	43,5%	38,6%
Mucha	11,8%	12,5%	7,3%	8,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
el proceso de enseñanza-aprendizaje	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	8,8%	12,5%	5,6%	6,6%
Poca	41,2%	37,5%	21,8%	26,5%
Bastante	38,2%	50,0%	54,8%	51,2%
Mucha	11,8%	,0%	17,7%	15,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
la evaluación de los estudiantes	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	8,8%	,0%	11,3%	10,2%
Poca	52,9%	62,5%	35,5%	40,4%
Bastante	32,4%	25,0%	41,1%	38,6%
Mucha	5,9%	12,5%	12,1%	10,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
la movilidad de los estudiantes	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	20,6%	25,0%	26,6%	25,3%
Poca	52,9%	62,5%	47,6%	49,4%
Bastante	23,5%	12,5%	19,4%	19,9%
Mucha	2,9%	,0%	6,5%	5,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tercera tabla se agrupan los tres ítems relacionados con los procesos de resultados, en los cuales podemos observar que hay diferencias en los ítems " la adquisición de competencias propuestas en el título", "el grado de satisfacción" y "los resultados académicos" al ser la valoración de "poca" en el profesorado y equipo directivo y "bastante" en los estudiantes.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.97. Mejoras con la implantación de la acreditación / Resultados. Visión agentes internos.

la adquisición de competencias propuestas en el título	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	14,7%	,0%	14,5%	13,9%
Poca	44,1%	62,5%	27,4%	32,5%
Bastante	23,5%	25,0%	52,4%	45,2%
Mucha	17,6%	12,5%	5,6%	8,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
el grado de satisfacción	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	29,4%	37,5%	11,3%	16,3%
Poca	50,0%	62,5%	33,1%	38,0%
Bastante	20,6%	,0%	45,2%	38,0%
Mucha	,0%	,0%	10,5%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
los resultados académicos	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	17,6%	25,0%	12,1%	13,9%
Poca	47,1%	62,5%	28,2%	33,7%
Bastante	32,4%	12,5%	46,8%	42,2%
Mucha	2,9%	,0%	12,9%	10,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la cuarta tabla de este bloque se agrupan los cuatro ítems relacionados con los procesos de recursos, en los cuales podemos observar que hay diferencias en el ítem "el personal académico" al ser la valoración de "poca" en el profesorado y equipo directivo y "bastante" en los estudiantes. También presenta diferencias el ítem "la coordinación docente" al ser la valoración de "poca" en el equipo directivo y "bastante"

en el profesorado y los estudiantes. Por otra parte los ítems "los recursos y servicios" y "las instalaciones" presentan valoraciones coincidentes entre los profesores, equipo directivo y estudiantes.

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.98. Mejoras con la implantación de la acreditación / Recursos. Visión agentes internos.

el personal académico	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	17,6%	25,0%	11,3%	13,3%
Poca	44,1%	75,0%	40,3%	42,8%
Bastante	35,3%	,0%	41,9%	38,6%
Mucha	2,9%	,0%	6,5%	5,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

la coordinación docente	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	2,9%	,0%	7,3%	6,0%
Poca	35,3%	50,0%	37,9%	38,0%
Bastante	41,2%	25,0%	43,5%	42,2%
Mucha	20,6%	25,0%	11,3%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

las instalaciones	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	5,9%	,0%	7,3%	6,6%
Poca	50,0%	62,5%	35,5%	39,8%
Bastante	17,6%	,0%	29,8%	25,9%
Mucha	26,5%	37,5%	27,4%	27,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

los recursos y servicios	Agente			
	Profesor	E. Directivo	Estudiante	Total
Ninguna	5,9%	,0%	7,3%	6,6%
Poca	44,1%	50,0%	42,7%	43,4%
Bastante	20,6%	12,5%	30,6%	27,7%
Mucha	29,4%	37,5%	19,4%	22,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los dos próximos bloques fueron consultados al profesorado y al equipo directivo.

Así el quinto bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los agentes implicados, sobre la percepción del efecto que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems se han agrupado en relación a los diferentes tipos de procesos como son los procesos estratégicos y planificación, los procesos clave y los procesos de soporte.

En la primera tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos estratégicos y planificación, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en todos los ítems con una valoración de "moderado positivo". A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.99. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos estratégicos y planificación. Visión de los Profesores y Equipo Directivo los objetivos de calidad

	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	2,9%	,0%	2,4%
Moderado positivo	85,3%	87,5%	85,7%
Alto positivo	11,8%	12,5%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la calidad de los programas formativos	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	35,3%	25,0%	33,3%
Moderado positivo	52,9%	75,0%	57,1%
Alto positivo	11,8%	,0%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	35,3%	37,5%	35,7%
Moderado positivo	55,9%	62,5%	57,1%
Alto positivo	8,8%	,0%	7,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la publicación de información sobre las titulaciones	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	11,8%	,0%	9,5%
Moderado positivo	61,8%	50,0%	59,5%
Alto positivo	26,5%	50,0%	31,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En la segunda tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos clave, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en todos los ítems con una valoración de "moderado positivo".

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.100. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos clave. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

la orientación del estudiante durante el proceso	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	17,6%	25,0%	19,0%
Moderado positivo	67,6%	75,0%	69,0%
Alto positivo	14,7%	,0%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	29,4%	37,5%	31,0%
Moderado positivo	58,8%	62,5%	59,5%
Alto positivo	11,8%	,0%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
el desarrollo de la enseñanza	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	29,4%	37,5%	31,0%
Moderado positivo	58,8%	62,5%	59,5%
Alto positivo	11,8%	,0%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de la movilidad de los estudiantes	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	2,4%
Ninguno	32,4%	50,0%	35,7%
Moderado positivo	61,8%	50,0%	59,5%
Alto positivo	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de las prácticas externas	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Moderado negativo	2,9%	,0%	2,4%
Ninguno	29,4%	25,0%	28,6%
Moderado positivo	61,8%	75,0%	64,3%
Alto positivo	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En las tablas siguientes se agrupan los ítems relacionados con los procesos de soporte, en los cuales podemos observar que hay diferencias en un ítem en concreto "la política del personal académico" con una valoración de "moderado positivo" por parte del profesorado y de "ninguno" por parte del equipo directivo. En el resto de ítems hay coincidencia en la valoración siendo en la mayoría de "ninguno".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.101. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos soporte (I). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
la política de personal académico			
Alto negativo	2,9%	,0%	2,4%
Moderado negativo	5,9%	12,5%	7,1%
Ninguno	41,2%	62,5%	45,2%
Moderado positivo	47,1%	25,0%	42,9%
Alto positivo	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la formación del personal académico			
	Profesor	E. Directivo	Total
Moderado negativo	2,9%	12,5%	4,8%
Ninguno	58,8%	62,5%	59,5%
Moderado positivo	35,3%	25,0%	33,3%
Alto positivo	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la evaluación y reconocimiento del personal académico			
	Profesor	E. Directivo	Total
Moderado negativo	8,8%	,0%	7,1%
Ninguno	55,9%	75,0%	59,5%
Moderado positivo	32,4%	25,0%	31,0%
Alto positivo	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.102. Efectos de la garantía interna de calidad / Procesos soporte (II). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Alto negativo	2,9%	,0%	2,4%
Ninguno	47,1%	62,5%	50,0%
Moderado positivo	44,1%	37,5%	42,9%
Alto positivo	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de los recursos materiales	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	61,8%	75,0%	64,3%
Moderado positivo	35,3%	25,0%	33,3%
Alto positivo	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de los servicios	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguno	47,1%	50,0%	47,6%
Moderado positivo	47,1%	50,0%	47,6%
Alto positivo	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En el sexto y último bloque del cuestionario, el análisis pretende saber si existen diferencias de lo que piensan los agentes implicados, sobre la percepción de la mejora que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Los ítems se han agrupado en relación a los diferentes tipos de procesos como son los procesos estratégicos y planificación, los procesos clave y los procesos de soporte.

En la primera tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos estratégicos y planificación, en los cuales podemos observar que hay que diferencias en un ítem en concreto "la publicación de información sobre las titulaciones" con una valoración de "bastante" por parte del profesorado y de "poca" por parte del equipo directivo. En el resto de ítems hay coincidencia en la valoración siendo de "bastante" en el ítem "los objetivos de calidad" y "poca" en los ítems " la calidad de los programas formativos" y " el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna"

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.103. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos estratégicos y planificación. Visión de los Profesores y Equipo Directivo. los objetivos de calidad

	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	8,8%	,0%	7,1%
Poca	29,4%	37,5%	31,0%
Bastante	58,8%	62,5%	59,5%
Mucha	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la calidad de los programas formativos	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	14,7%	12,5%	14,3%
Poca	47,1%	50,0%	47,6%
Bastante	35,3%	37,5%	35,7%
Mucha	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	17,6%	12,5%	16,7%
Poca	41,2%	62,5%	45,2%
Bastante	35,3%	25,0%	33,3%
Mucha	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la publicación de información sobre las titulaciones	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	14,7%	,0%	11,9%
Poca	23,5%	62,5%	31,0%
Bastante	47,1%	37,5%	45,2%
Mucha	14,7%	,0%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En la segunda tabla se agrupan los ítems relacionados con los procesos clave, en los cuales podemos observar que hay diferencias en tres ítems en concreto " la orientación del estudiante durante el proceso " y " el desarrollo de la enseñanza" con una valoración de "bastante" por parte del profesorado y de "poca" por parte del equipo directivo. El tercer ítem que presenta diferencias es "la gestión de las prácticas externas"

con una valoración "poca" por parte del profesorado y de "bastante" por parte del equipo directivo.

Por último hay coincidencia en la valoración siendo "poca" en el ítem " la gestión de la movilidad de los estudiantes"

A continuación se expone la tabla de esta comparación.

Tabla 5.104. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad / Procesos clave. Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

la orientación del estudiante durante el proceso	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	17,6%	12,5%	16,7%
Poca	23,5%	50,0%	28,6%
Bastante	47,1%	37,5%	45,2%
Mucha	11,8%	,0%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

el desarrollo de la enseñanza	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	11,8%	,0%	9,5%
Poca	35,3%	75,0%	42,9%
Bastante	52,9%	25,0%	47,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

la gestión de la movilidad de los estudiantes	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	17,6%	12,5%	16,7%
Poca	50,0%	62,5%	52,4%
Bastante	32,4%	25,0%	31,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

la gestión de las prácticas externas	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	17,6%	37,5%	21,4%
Poca	44,1%	25,0%	40,5%
Bastante	29,4%	37,5%	31,0%
Mucha	8,8%	,0%	7,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En las tablas siguientes se agrupan los ítems relacionados con los procesos de soporte, en los cuales podemos observar que hay coincidencia en todos los ítems con una valoración de "poca".

A continuación se expone las tablas de esta comparación.

Tabla 5.105. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad /
Procesos de soporte (I). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

la política de personal académico	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	20,6%	37,5%	23,8%
Poca	52,9%	62,5%	54,8%
Bastante	23,5%	,0%	19,0%
Mucha	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la formación del personal académico	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	32,4%	37,5%	33,3%
Poca	32,4%	37,5%	33,3%
Bastante	32,4%	25,0%	31,0%
Mucha	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la evaluación y reconocimiento del personal académico	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	26,5%	37,5%	28,6%
Poca	52,9%	50,0%	52,4%
Bastante	17,6%	12,5%	16,7%
Mucha	2,9%	,0%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 5.106. Mejoras con la implantación de la garantía interna de calidad /
Procesos de soporte (II). Visión de los Profesores y Equipo Directivo.

la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	23,5%	25,0%	23,8%
Poca	47,1%	62,5%	50,0%
Bastante	23,5%	12,5%	21,4%
Mucha	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%
la gestión de los recursos materiales	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	26,5%	25,0%	26,2%
Poca	50,0%	62,5%	52,4%
Bastante	17,6%	12,5%	16,7%
Mucha	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

la gestión de los servicios	Agente		
	Profesor	E. Directivo	Total
Ninguna	29,4%	25,0%	28,6%
Poca	41,2%	62,5%	45,2%
Bastante	23,5%	12,5%	21,4%
Mucha	5,9%	,0%	4,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

5.6. Análisis de la Entrevistas

5.6.1. Análisis entrevistas estudiantes

Análisis del contenido bloque I entrevistas.

En el primer bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensan los estudiantes sobre "La calidad en la educación superior" y está compuesto por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: "desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación", "satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución" y " formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social" que aparecen de forma significativa.

Se confirma que al igual que en el cuestionario, la opinión de los estudiantes respecto a la calidad se sitúa en una visión de la calidad como transformación lo que provoca cambios en el participante y probablemente lo desarrolla y perfecciona lo que implica mejorar al estudiante.

Por otra parte se reafirma que el centro de atención para los estudiantes puede estar en el proceso de la educación mientras que el centro de atención de los empleadores y de las agencias puede estar en el resultado

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.107. Estudiantes. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	3
el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	3
satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	21
conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	3
desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	27
formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	17

En la segunda pregunta se plantea, "quién debe evaluar la calidad en la educación superior", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas como son " una agencia externa de calidad", "el propio centro" y " la agencia de calidad y el centro".

De los tres patrones recogidos, aparece con mayor frecuencia el que considera que debe ser una agencia externa quién realice la evaluación de la calidad. Aunque a poca distancia por la valoración del "propio centro".

Esto supone que existe una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.108. Estudiantes. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
una agencia externa de calidad	17
el propio centro	15
la agencia de calidad y el centro	13

En la tercera pregunta, "cómo debe evaluarse la calidad", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas como son: "con un modelo estándar igual para todas las instituciones", " cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades" y " la combinación de ambos modelos".

En los tres patrones recogidos, la frecuencia se distribuye con pocas diferencias a favor del patrón "la combinación de ambos modelos".

Esto supone la confirmación al igual que la pregunta anterior en el énfasis de una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.109. Estudiantes. Cómo debe evaluarse la calidad

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
con un modelo estándar igual para todas las instituciones	12
cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades	12
la combinación de ambos modelos	14

En la cuarta y última pregunta de este bloque, "qué importancia tiene para ti que una titulación esté acreditada", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: "Es un filtro externo que le doy importancia al no ser del centro" y " Que hay unos mínimos de calidad establecidos"

Esto supone poner el énfasis en la consistencia en las exigencias externas en concreto como control de unos mínimos establecidos por una agencia externa.

Nos confirma una vez más una "cultura receptiva", por más impacto de las exigencias externas, que los estudiantes consideran como una ventaja.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.110. Estudiantes. Qué importancia tiene para ti que una titulación esté acreditada

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Puede servir a largo plazo	4
Es importante porque la acreditación proporciona mejor control	6
No le veo ventaja	6
Es un filtro externo que le doy importancia al no ser del centro	12
Que hay unos mínimos de calidad establecidos	10
Si los empleadores no lo piden me da igual la acreditación	2

Análisis del contenido bloque II entrevistas

En este segundo bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensan los estudiantes, sobre la percepción que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Está formado por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "qué importancia le otorgas a los siguientes aspectos que afectan a la calidad de tu aprendizaje", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: "Profesorado", "Planificación y organización del plan de estudios " y "Desarrollo de la enseñanza" que aparecen de forma significativa.

Destaca la importancia que le otorgan los estudiantes al profesorado como ejecutor de la planificación del plan de estudios a través de las metodologías utilizadas y los sistemas de evaluación.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.111. Estudiantes. Qué importancia le otorgas a los siguientes aspectos que afectan a la calidad de tu aprendizaje

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	21
Orientación y ayuda al estudiante	9
Profesorado	25
Desarrollo de la enseñanza	17
Evaluación de aprendizajes	12
Recursos y servicios	6

La segunda pregunta " En mi titulación en que aspectos se han producido cambios y qué importancia se les puede atribuir", de la codificación realizada se extraen siete patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia la "Planificación y organización del plan de estudios". Aunque la "No encuentra cambios" es el segundo patrón de respuesta recogido en esta pregunta.

Destacan los cambios producidos y su importancia desde la visión los estudiantes la planificación del plan de estudios por la nueva estructuración de los títulos de grado y por la nueva cuantificación del crédito ECTS.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.112. Estudiantes. En mi titulación en que aspectos se han producido cambios y qué importancia se les puede atribuir

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	11
Orientación y ayuda al estudiante	5
Profesorado	7
Desarrollo de la enseñanza	7
Evaluación de aprendizajes	7
Recursos y servicios	6
No encuentra cambios	8

La tercera pregunta " En cuáles aspectos se han producido mejoras que afectan a la calidad de tus aprendizajes", de la codificación realizada se extraen siete patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes "Planificación y organización del plan de estudios ", "Orientación y ayuda al estudiante" y "El profesorado".

Las mejoras observadas por los estudiantes tienen como referente el cambio producido en la estructuración y la organización del plan de estudios. Asimismo a la importancia que se le otorga en los nuevos planes a la orientación y ayuda durante el proceso de aprendizaje y a la figura del profesor como ejecutor de esta implementación.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.113. Estudiantes. En cuáles aspectos se han producido mejoras que afectan a la calidad de tus aprendizajes

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	11
Orientación y ayuda al estudiante	10
Profesorado	10
Desarrollo de la enseñanza	6
Evaluación de aprendizajes	5
Recursos y servicios	2
No se han producido mejoras	8

La cuarta y última pregunta "Las mejoras percibidas se adecuan a las demandas de los estudiantes", de la codificación realizada se extraen siete patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes "Planificación y organización del plan de estudios ", "Recursos y servicios" y " No se adecuan a las demandas de los estudiantes".

De los patrones de respuestas cabe destacar por una parte que las mejoras realizadas en los planes de estudio y en los recursos y servicios se adecuan a las demandas de los estudiantes. Aunque otras mejoras no se adecuan a sus demandas.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.114. Estudiantes. Las mejoras percibidas se adecuan a las demandas de los estudiantes

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	10
Orientación y ayuda al estudiante	3
Profesorado	1
Desarrollo de la enseñanza	5
Evaluación de aprendizajes	4
Recursos y servicios	8
No se adecuan a las demandas de los estudiantes	8

5.6.2. Análisis entrevistas profesorado

Análisis del contenido bloque I entrevistas.

En el primer bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el profesorado sobre "La calidad en la educación superior" y está compuesto por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior", de la codificación realizada se extraen cinco patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia " desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

Se confirma que al igual que en el cuestionario, la opinión del profesorado respecto a la calidad se sitúa en una visión de la calidad como transformación lo que provoca cambios en el participante y probablemente lo desarrolla y perfecciona lo que implica mejorar al estudiante.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.115. Profesorado. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	3
el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	9
satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	9
desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	15
formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	9

En la segunda pregunta se plantea, "quién debe evaluar la calidad en la educación superior", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas como son " una agencia externa de calidad", "el propio centro" y " la agencia de calidad y el centro".

De los tres patrones recogidos, aparece con mayor frecuencia el que considera que debe ser una combinación de la agencia externa y el propio centro.

Esto supone que existe una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.116. Profesorado. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
una agencia externa de calidad	4
el propio centro	6
la agencia de calidad y el centro	14

En la tercera pregunta, "cómo debe evaluarse la calidad", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas como son: "con un modelo estándar igual para todas las instituciones", " cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades" y " la combinación de ambos modelos".

En los tres patrones recogidos, la frecuencia más alta corresponde al patrón "la combinación de ambos modelos".

Esto supone la confirmación al igual que la pregunta anterior en el énfasis de una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.117. Profesorado. Cómo debe evaluarse la calidad

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
con un modelo estándar igual para todas las instituciones	2
cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades	5
la combinación de ambos modelos	11

En la cuarta y última pregunta de este bloque, "qué importancia tiene para ti que una titulación esté acreditada", de la codificación realizada se extraen siete patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: " importante si se realiza desde el interior del centro y no como un mero cumplimiento de la normativa " y " que el centro pueda demostrar que ha pasado un control de calidad”

Esto supone poner el énfasis en la consistencia en las exigencias internas en cuanto que la calidad debe partir del propio centro. Aunque se tiene en consideración el control y el cumplimiento de la normativa establecida por una agencia externa.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.118. Profesorado. Qué importancia tiene para ti que una titulación esté acreditada

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"garantiza que se está ofreciendo una formación de calidad"	4
"seguridad en el cumplimiento de la normativa"	3
"que el centro pueda demostrar que ha pasado un control de calidad"	6
"es una oportunidad para cambiar el modelo de enseñanza"	2
"importante si se realiza desde el interior del centro y no como un mero cumplimiento de la normativa"	7
"lo que importa es la satisfacción que podamos tener los agentes implicados"	3
"demasiada burocratización"	5

Análisis del contenido bloque II entrevistas

En este segundo bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el profesorado, sobre la percepción que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Está formado por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: "control", "fortalece la capacidad de mejora continua", y " garantiza la calidad de la titulación".

El profesorado manifiesta respecto a la finalidad el control que supone el modelo de acreditación de las titulaciones, así como el homogeneizar las mismas en un mercado competitivo. Aunque consideran que afecta a la capacidad de mejora continua.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.119. Profesorado. Para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"proporciona ventaja a las titulaciones acreditadas respecto a otras"	3
"garantiza la calidad de la titulación"	6
"fortalece la capacidad de mejora continua"	7
"llenarnos de documentación que en muchos casos no se puede aplicar"	5
"homogeneizar para poder entrar en un mercado competitivo con el resto de instituciones"	5
"control"	8

La segunda pregunta "qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias "garantía de la formación ofrecida por el centro", "formalizar procedimientos y responsabilidades", "homogeneidad de los centros" y "capacidad de mejora continua".

Por una parte se destaca la importancia que supone la garantía de la formación de cara a los estudiantes, por otra parte lo que implica la estructuración y formalización de procedimientos, sin olvidar lo que aporta a la mejora del centro.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.120. Profesorado. Qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"homogeneidad de los centros"	5
"garantía de la formación ofrecida por el centro"	7
"formalizar procedimientos y responsabilidades"	7
"capacidad de mejora continua"	5
"atractivo para los futuros estudiantes"	3
"fortalecimiento del liderazgo en el interior del centro"	2

La tercera pregunta "En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias la "Planificación y organización del plan de estudios " y "Evaluación de los aprendizajes".

Destaca los cambios producidos y su importancia desde la visión del profesorado la planificación del plan de estudios por la nueva estructuración de los títulos de grado y por la nueva cuantificación del crédito ECTS. Asimismo destaca los cambios en el proceso de evaluación de las competencias de los títulos.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.121. Profesorado. En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	16
Orientación y ayuda al estudiante	5
Coordinación docente	1
Desarrollo de la enseñanza	4
Evaluación de aprendizajes	10
Recursos y servicios	1

La cuarta pregunta " En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen cinco patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias "Orientación y ayuda al estudiante" y "Evaluación de los aprendizajes".

Destaca las mejoras desde la visión del profesorado en la orientación del estudiante y en la evaluación de los aprendizajes.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.122. Profesorado. En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	5
Orientación y ayuda al estudiante	9
Coordinación docente	4
Desarrollo de la enseñanza	6
Evaluación de aprendizajes	7

Análisis del contenido bloque III entrevistas

En este tercer bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el profesorado, sobre la percepción que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Está formado por cuatro preguntas.

En la primera pregunta "crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces", de la codificación realizada aparecen cinco patrones de respuestas obteniendo las mayor frecuencia el "si" y "positiva". Sin embargo el profesorado manifiesta algunos aspectos que cabe señalar respecto al "si":

"no solo por imperativo legal sino porque creo que puede ser un buen camino para poder cambiar y mejorar"

"para detectar lo que funciona y lo que no funciona"

"es muy importante ya que nos lleva a la mejora"

Por otra parte respecto a la valoración de "positiva" cabe señalar.

"nos ayuda a ser más sistemáticos pero también conlleva más sobrecarga que a veces supera el límite"

"porque nos permite llevar a término la misión y visión"

"porque implica a muchas personas del centro"

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.123. Profesorado. Crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"si"	13
"no"	5
"positiva"	9
"negativa"	4
"ninguna valoración"	5

En la segunda pregunta, "cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad", de la codificación realizada aparecen dos patrones de respuestas obteniendo las mayor frecuencia "inconvenientes". Sin embargo el profesorado manifiesta algunos aspectos que cabe señalar asociados a ambos patrones.

Respecto a las ventajas.

"guía el proceso de mejora"

"aprender a ser más ordenados en nuestros procedimientos y un mayor control de los mismos"

"no basta decir lo que haces sino que tienes que avalar lo que has hecho"

"que los que intervienen deben asumirlo e interiorizarlo para no convertirlo en una rutina sin sentido"

"tener procesos adaptados a nuestra realidad"

"mantener el nivel del centro"

Respecto a los inconvenientes.

"la cantidad de documentos que hay que valorar"

"la objetividad en las respuestas de los cuestionarios por un exceso de los mismos que provoca automatismo en sus respuestas"

"sobrecarga en las personas implicadas por la recogida de datos y burocratización"

"que se convierta en un instrumento de control externo"

"la cantidad de criterios de evaluación demandados"

"tendría que ser más transparente y de fácil acceso a la información"

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.124. Profesorado. Cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"ventajas"	8
"inconvenientes"	11

La tercera pregunta " qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro", de la codificación realizada se extraen ocho patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias la "Política y objetivos de calidad" y "Garantizar la calidad de los programas formativos".

Al igual que en el sistema externo de calidad, es la gestión de la calidad de los programas formativos los que el profesorado manifiesta mayores cambios.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.125. Profesorado. Qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Política y objetivos de calidad	7
Garantizar la calidad de los programas formativos	6
Garantizar el aprendizaje del estudiante	5
Garantizar la calidad del profesorado	5
Garantizar los recursos materiales y servicios	3
Garantizar la mejora continua	3
Satisfacción de los estudiantes y profesorado	2
Ninguno	5

La cuarta pregunta "qué finalidad busca la capacidad de mejora continua", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia " el cumplimiento de requisitos legales " y " la satisfacción de los grupos de interés".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.126. Profesorado. Qué finalidad busca la capacidad de mejora continua

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"mejorar la autorregulación"	3
"la participación"	3
"el liderazgo"	2
"la satisfacción de los grupos de interés"	10
"el cumplimiento de requisitos legales"	14
"el logro de los objetivos de formación"	6

5.6.3. Análisis entrevistas equipo directivo

Análisis del contenido bloque I entrevistas.

En el primer bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el equipo directivo sobre "La calidad en la educación superior" y está compuesto por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior", de la codificación realizada se extraen seis patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia " desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.127. E_Directivo. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	3
el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	4
satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	4
desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	7
formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	4
conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	3

En la segunda pregunta se plantea, "quién debe evaluar la calidad en la educación superior", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas

como son " una agencia externa de calidad", "el propio centro" y " la agencia de calidad y el centro".

De los tres patrones recogidos, aparece con mayor frecuencia el que considera que debe ser una combinación de la agencia externa y el propio centro.

Esto supone que existe una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.128. E_Directivo. Quién debe evaluar la calidad en la educación

<u>Patrón de Respuestas</u>	<u>Frecuencia de mención</u>
una agencia externa de calidad	1
el propio centro	2
la agencia de calidad y el centro	5

En la tercera pregunta, "cómo debe evaluarse la calidad", de la codificación realizada se extraen tres patrones de respuestas como son: "con un modelo estándar igual para todas las instituciones", " cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades" y " la combinación de ambos modelos".

En los tres patrones recogidos, la frecuencia más alta corresponde al patrón "la combinación de ambos modelos".

Esto supone la confirmación al igual que la pregunta anterior en el énfasis de una "cultura receptiva" que pone el énfasis en la consistencia en las exigencias externas al mismo tiempo que en la consistencia interna de la institución.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.129. E_Directivo. Cómo debe evaluarse la calidad

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
con un modelo estándar igual para todas las instituciones	1
cada institución con su propio modelo adaptado a sus necesidades	1
la combinación de ambos modelos	6

En la cuarta y última pregunta de este bloque, " qué importancia tiene para ti que una titulación está acreditada", de la codificación realizada se extraen cinco patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias los siguientes: " importante si se realiza desde el interior del centro y no como un mero cumplimiento de la normativa " y "demasiada burocratización”

Esto supone poner el énfasis en la consistencia en las exigencias internas en cuanto que la calidad debe partir del propio centro. Aunque se tiene en consideración la demasiada burocratización que implica.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.130. E_Directivo. Qué importancia tiene para ti que una titulación está acreditada

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"garantiza que se está ofreciendo una formación de calidad"	2
"seguridad en el cumplimiento de la normativa"	2
"que el centro pueda demostrar que ha pasado un control de calidad"	2
"importante si se realiza desde el interior del centro y no como un mero cumplimiento de la normativa"	6
"demasiada burocratización"	5

Análisis del contenido bloque II entrevistas

En este segundo bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el equipo directivo, sobre la percepción que ha tenido la evaluación de las titulaciones en su fase de verificación del sistema de garantía externo de calidad. Está formado por cuatro preguntas.

En la primera pregunta, "para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen dos patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia "controlar requisitos mínimos".

El equipo directivo manifiesta respecto a la finalidad el control que supone el modelo de acreditación de las titulaciones.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.131. E_Directivo. Para ti cuál es la finalidad de la acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"controlar requisitos mínimos"	8
"asegurar la calidad"	3

La segunda pregunta "qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen cuatro patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias "homogeneidad de los centros" y "garantía de la formación ofrecida por el centro".

Por una parte se destaca la importancia que supone la garantía de la formación de cara a los estudiantes, por otra parte la igualdad de requisitos previos en el diseño de las titulaciones.

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.132. E_Directivo. Qué proporciona al centro la acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"homogeneidad de los centros"	7
"garantía de la formación ofrecida por el centro"	6
"formalizar procedimientos y responsabilidades"	5
"capacidad de mejora continua"	5

La tercera pregunta "En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se

extraen seis patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias la "Planificación y organización del plan de estudios " y "Evaluación de los aprendizajes".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.133. E_Directivo. En qué aspectos crees que se han producido más efectos asociados al proceso de acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	8
Orientación y ayuda al estudiante	5
Coordinación docente	3
Desarrollo de la enseñanza	4
Evaluación de aprendizajes	8
Recursos y servicios	3

La cuarta pregunta " En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones", de la codificación realizada se extraen cinco patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias "Planificación y organización del plan de estudios " y "Evaluación de los aprendizajes".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.134. E_Directivo. En qué aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditación de las titulaciones

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Planificación y organización del plan de estudios	8
Orientación y ayuda al estudiante	5
Coordinación docente	3
Desarrollo de la enseñanza	5
Evaluación de aprendizajes	7

Análisis del contenido bloque III entrevistas

En este tercer bloque de la entrevista, el análisis e interpretación pretende saber lo que piensa el equipo directivo, sobre la percepción que ha tenido la implantación del sistema de garantía interno de calidad. Está formado por cuatro preguntas.

En la primera pregunta "crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces", de la codificación realizada aparecen cuatro patrones de respuestas obteniendo las mayor frecuencia el "si" y "positiva".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.135. E_Directivo. Crees que es importante disponer de un sistema de garantía interno de calidad, qué valoración haces

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"si"	6
"no"	2
"positiva"	5
"negativa"	1

En la segunda pregunta, "cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad", de la codificación realizada aparecen dos patrones de respuestas obteniendo las mayor frecuencia "ventajas". Sin embargo el equipo directivo manifiesta algunos aspectos que cabe señalar asociados a ambos patrones.

Respecto a las ventajas.

"que tenemos unos instrumentos concretos de recogida de información"

"que tenemos unos procesos diseñados"

"las actividades están más sistematizadas con un procedimiento para cada una de ellas"

"tener procesos adaptados a nuestra realidad"

Respecto a los inconvenientes.

"la dificultad de la burocracia, demasiados procesos"

"que se quede en la implementación del proceso y no se alcance a ver la mejora"

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.136. E_Directivo. Cuáles son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garantía interno de calidad

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"ventajas"	8
"inconvenientes"	5

La tercera pregunta " qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro", de la codificación realizada se extraen siete patrones de respuestas obteniendo las mayores frecuencias la "Política y objetivos de calidad" y "Garantizar la calidad de los programas formativos".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.137. E_Directivo. Qué efectos/cambios percibes en la gestión de la calidad en el centro

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
Política y objetivos de calidad	8
Garantizar la calidad de los programas formativos	6
Garantizar el aprendizaje del estudiante	5
Garantizar la calidad del profesorado	5
Garantizar los recursos materiales y servicios	5
Garantizar la mejora continua	4
Satisfacción de los estudiantes y profesorado	5

La cuarta pregunta "qué finalidad busca la capacidad de mejora continua", de la codificación realizada se extraen cuatro patrones de respuestas obteniendo la mayor frecuencia " el cumplimiento de requisitos legales " y " el logro de los objetivos y misión de la institución".

A continuación se expone la tabla correspondiente a esta pregunta.

Tabla 5.138. E_Directivo. Qué finalidad busca la capacidad de mejora continua

Patrón de Respuestas	Frecuencia de mención
"autoevaluación y reflexión crítica"	3
"la satisfacción de los grupos de interés"	5
"el cumplimiento de requisitos legales"	8
"el logro de los objetivos y misión de la institución"	6

Capítulo VI Conclusiones e Implicaciones

6.1. Introducción

Cuando iniciamos esta investigación, teníamos y seguimos teniendo inquietud por los procedimientos y efectos que el aseguramiento de la calidad produce en la educación superior. Los cambios producidos en los sistemas de garantía de la calidad, como consecuencia de la implantación del EEES en estos últimos años han llevado a las instituciones de educación superior a cambios respecto al modelo anterior de evaluación institucional. ¿Ha valido la pena tanto esfuerzo?

Llegados a este punto de elaboración de las conclusiones, debemos plantearnos al menos dos preguntas. En primer lugar, si hemos conseguido los objetivos que nos proponíamos lograr. Y en segundo lugar, si este proyecto de tesis responde al problema de investigación que formulamos en el primer capítulo de la siguiente manera. “Los cambios producidos por la puesta en escena de la cooperación Europea en materia de calidad y de las normativas que de ella se derivan en España, nos sitúan en nuevo marco del aseguramiento de la calidad de las titulaciones de grado, basado en la acreditación y certificación que incide en el control y la rendición de cuentas así como, en el mejoramiento de las mismas”

En este capítulo llevaremos a cabo una revisión de lo realizado. Así en primer lugar presentamos las conclusiones de los capítulos dos y tres que forman el marco teórico de esta investigación. En segundo lugar las conclusiones en referencia a los objetivos e hipótesis de esta investigación. Para finalizar con las dificultades, limitaciones y sugerencias de futuras investigaciones.

6.2. Conclusiones y reflexiones en referencia a los capítulos del marco teórico.

6.2.1. Conclusiones Un nuevo escenario para la educación superior del siglo XXI

En el segundo capítulo el análisis realizado demuestra que, las instituciones de educación superior son componentes esenciales en el desarrollo cultural, económico y social. Así como las misiones que ellas desempeñan.

Sin embargo, éstas se tienen que ir adaptando a las necesidades de la nueva sociedad cada vez más globalizada, de la información y del conocimiento, por lo que se ven influenciadas por fuerzas externas que influyen en sus estructuras y misiones a realizar.

Así, las misiones actuales que deben desempeñar, la gestión y economía del conocimiento y la rendición de cuentas son aspectos que afectan a estas instituciones.

Por otra parte, la masificación de la educación superior, el entender el conocimiento como una mercancía o un servicio público, la necesidad de competitividad entre sistemas para captar estudiantes, el añadido de una tercera misión a las dos clásicas de las instituciones de educación superior, la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje y comunicación han provocado escenarios diferentes de la educación superior en el siglo XXI.

Dentro de los diferentes escenarios posibles o deseables podemos diferenciar dos alternativas como son, por una parte, la alternativa que mantiene las propuestas como la UNESCO (1998), que refuerza un escenario solidario que considera la educación superior un bien público. Además, concede prioridad a las áreas sociales del Estado.

Por otra, la alternativa que mantienen los organismos internacionales del sector financiero –BM, OMC—, que fortalece y profundiza el escenario de competitividad individualizada y mercantil.

Estas dos alternativas se ven reflejadas en la propuesta de la Unión Europea del EEES que por su parte, plantea la convergencia en términos de cooperación de : estructuras de sus titulaciones , garantía de la calidad, reconocimiento mutuo a partir del marco de cualificaciones asimismo, la que se recoge en la Estrategia de Lisboa en la que Europa debe “...convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”

Consideramos que las consecuencias de la competitividad —con el resto de sistemas de educación superior— llevan a una mayor diferenciación de las instituciones europeas, si bien la cooperación interna marca unos mínimos de convergencia.

En cuanto a España, al asumir la adaptación de sus normativas a este nuevo escenario Europeo cabe señalar, que se están dando dos niveles de instituciones, por un lado las que compiten en un escenario internacional —los llamados campus de excelencia—, y por otro las que afrontan en un escenario doméstico las adaptaciones a tantos cambios con una perspectiva de continuidad en su hacer.

6.2.2. Conclusiones La evaluación de la calidad en la educación superior

En cuanto al tercer capítulo, el análisis realizado de la diversa bibliografía y documentación sobre el tema, nos revela que no parece tarea fácil a las vista de la opinión de muchos autores el definir el concepto de calidad, por lo que, podemos hablar de el término “posicionamiento” frente a este concepto.

Así, la podemos entender como excelencia, basada en el producto, como satisfacción de las expectativas del cliente, como valor añadido o como transformación.

Tres características constatan su conceptualización, es “variante”, es decir cambia su concepto según los agentes que deciden implantarla —administración, agencias, instituciones— y sus destinatarios —estudiantes, personal, empleadores—, es

“circunstancial”, porque responde a los intereses, circunstancias y necesidades y “temporal”, ya que cambia a lo largo de la historia.

De manera paralela a su implantación, surgen los mecanismos de evaluación de la misma. Esta evaluación está condicionada por aspectos como su concepto y funcionalidad.

Así surgen diferentes mecanismos como la Evaluación y la Acreditación, mientras que el primero enfatiza la adecuación de los procesos y la calidad de los resultados en función de los objetivos que se propone alcanzar una institución o titulación, el segundo focaliza su aplicación en función de unas normas de calidad establecidas por determinadas agencias bancando la rendición de cuentas.

En España en esta primera década del siglo XXI hemos vivenciado los cambios producidos de la utilización de mecanismos de evaluación –1995-2006– frente a los actuales marcados por la acreditación desde 2007.

Aunque la evaluación institucional de titulaciones presenta debilidades como: (i) falta de información que existe respecto a los instrumentos de recogida de información; (ii) la ordenación y análisis de datos; (iii) inexistencia de acciones inmediatas – rendición de cuentas, procesos de mejora, servir de fuente de conocimiento y compromiso social–; (iv) inadecuado funcionamiento de los comités de evaluación y (v) el cuestionamiento de los indicadores de rendimiento en relación a su diseño, aplicación e interpretación. (Rodríguez, C. et al. 2003).

Por su parte, la acreditación también presenta debilidades como la contextualización y establecer los estándares a utilizar como criterios de evaluación.

Finalmente queremos destacar que la variedad conceptual, de interés y circunstancias, han dado lugar a una variedad de modelos de calidad y su aplicación en la educación superior.

Así, el modelo EFQM las normas ISO 9000 o el modelo ESG/AUDIT, su estudio y aplicación nos permite establecer relaciones entre sus principios a que responden, criterios y procedimientos que utilizan pudiendo establecen puntos de encuentro entre los mismos.

A modo de reflexión, en relación a la cooperación en materia del aseguramiento de la calidad en la construcción del EEES –que hemos estudiado en el capítulo segundo–, se recoge en el informe sobre el impacto de su implantación en los países firmantes de la Declaración de Bolonia –*Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*¹⁰⁷–, los siguientes aspectos: (i) no existe una única forma del aseguramiento interno de la calidad entre los países firmantes, por lo que, se utiliza tanto los mecanismos centrados en el mejoramiento de la calidad como en el control; (ii) las agencias encargadas del aseguramiento de la calidad también presentan diversidad en sus roles así, unas ejercen como agentes consultivos frente a otras que se focaliza en la certificación de la calidad de títulos y centros.

Por otra parte en el Bologna process Stocktaking Report (2009)¹⁰⁸ se recoge que mientras hay países que prescriben los mecanismos particulares – en España AUDIT y apartado 9 VERIFICA para la garantía interna de calidad, otros utilizan diferentes modelos metodológicos –EFQM, Normas ISO– en coherencia a sus objetivos.

6.3. Conclusiones con referencia a los objetivos e hipótesis asociadas.

Estudiar el impacto –efectos– que se produce durante la implantación de la acreditación y del sistema de garantía interno de calidad en la mejora de la cultura de la

¹⁰⁷ EURYDICE (2010) *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice). Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

¹⁰⁸ Rauhvargers, A. Deane, C. & Pauwels, W. (2009). *Bologna process Stocktaking Report (2009)*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve. Disponible en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>

calidad y en la gestión de los procesos de la institución en las titulaciones de grado, desde la visión de los actores implicados –estudiantes, profesorado y equipo directivo–.

Este objetivo general se concretaba en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la idea de calidad en la educación superior.

2. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de calidad en la educación superior en función de los actores implicados.

3. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la percepción de la cultura de calidad en la institución.

4. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de cultura de calidad en la institución en función de los actores implicados.

5. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de los propósitos de la implantación de los sistemas de garantía de calidad

6. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones

7. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados

8. Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de las mejoras ocasionadas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones.

9. Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados.

6.3.1. Objetivo 1. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la idea de calidad en la educación superior.

Este objetivo pretende averiguar qué opinión expresan los estudiantes, profesorado y equipo directivo respecto a la idea de la calidad en la educación superior.

Asociado a este objetivo se encuentra las siguientes hipótesis.

Hipótesis 1. Los estudiantes manifiestan que la calidad consiste en desarrollar las capacidades para poder avanzar en su propia transformación.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.2.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿Qué es para ti la calidad en la Educación superior?. La tabla 5.4. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los estudiantes prefieren las concepciones de las nociones de calidad que se construyen a partir de referencias internas. Así, se asocian con un 96,8 % a la idea de que la calidad consiste en "desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación" y "formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social" con un 89,5 %.

Asimismo al contrastar las respuestas del cuestionario y de las entrevistas realizadas hay coincidencia en las ideas recogidas sobre el concepto de calidad.

Por otra parte en el apartado 5.2.2 y 5.2.3., se ha llevado a cabo el análisis en función de la titulación que están cursando y en relación del número de créditos superados. Las tablas 5.10 y 21, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede sostener que no presentan diferencias significativas en función de la titulación que están cursando.

En cuanto a la variable rendimiento académico cabe señalar que tampoco presenta diferencias significativas.

Así mismo, podemos constatar que las preferencias de los estudiantes se aproximan a la idea de la calidad como transformación de las que se utilizan en la literatura internacional (Harvey & Green, 1993, Harvey & Williams, 2010) y se alejan de la idea de la calidad promovido desde la ANECA que tiende a coincidir con la "adecuación a una finalidad" es decir en satisfacer las expectativas de los agentes internos y externos y en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.

Por otra parte, para tener una idea más global de como los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a cuál debe ser la idea de calidad, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera tres factores.

El primer factor agrupa la idea de satisfacer las expectativas de las personas, el conseguir eficacia y eficiencia así como, el cumplimiento de los objetivos de la institución. El segundo factor asocia el poder de transformación y formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social. Por último el tercer factor recoge el cumplimiento de requisitos establecidos por una agencia de calidad.

Por tanto se puede afirmar que para los estudiantes la calidad en la formación superior no solo consiste en producir individuos para ejercer una profesión conforme a unas competencias académicas y profesionales sino que además, actuar como buenos ciudadanos y obrar conforme a un compromiso asumido con la sociedad en la que vive.

Conclusiones.

1. Los estudiantes se adhieren a las ideas de calidad que se relacionan con el poder transformador de la educación superior.

2. Los estudiantes no presentan diferencias de opinión independientemente de la titulación que cursan y de su rendimiento académico.
3. La idea que manifiestan los estudiantes se aleja de la propugnada por la ANECA.

Hipótesis 2. Los profesores opinan que la calidad consiste en conseguir los propósitos de la formación

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿Qué es para ti la calidad en la Educación superior?. La tabla 5.18. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el profesorado prefiere las concepciones de las nociones de calidad que se construyen a partir de referencias internas. Así, se asocian con un 97,1 % a la idea de que la calidad consiste en "formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social" y "desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación", con un 97 %.

Así mismo al contrastar las respuestas del cuestionario y de las entrevistas realizadas hay coincidencia en las ideas recogidas sobre el concepto de calidad.

Por otra parte en el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.44 y 56, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede manifestar que no presentan diferencias significativas en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto supone que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en su percepción de la idea de la calidad en la educación superior.

Para tener una idea más global de como el profesorado elabora sus preferencias con respecto a cuál debe ser la idea de calidad, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII, su análisis nos sugiere que el profesorado elabora sus preferencias en un marco interpretativo que considera tres factores.

El primer factor asocia la formación de estudiantes capaces de asumir un compromiso social y capacitarles para avanzar en su transformación. El segundo factor agrupa la idea del cumplimiento de los objetivos de la institución, el de satisfacer las expectativas de las personas y el conseguir eficacia y eficiencia. Por último el tercer factor recoge el cumplimiento de requisitos establecidos por una agencia de calidad.

Varias razones pueden ser las que conducen a esta percepción. La importancia que el profesorado le otorga a su labor docente en la educación de sus estudiantes y por otra la implicación y compromiso que se tiene con la institución en la cual trabaja lo que probablemente se debe a las características particulares del centro.

En esta misma línea se manifiestan la investigaciones de Cardona, et al (2009) con profesorado universitario español de las áreas de Economía y Empresa, de López, et al (2010) en un estudio sobre la percepción del profesorado universitario argentino, de Olaskoaga, et al (2010) con profesorado universitario español, en este caso con la excepción de la valoración que realizan los profesores respecto al cumplimiento de los objetivos y de la misión de la institución, y también Watty (2005) con profesorado de la universidad australiana en el área de contabilidad.

Conclusiones.

4. Para el profesorado la calidad en la educación superior consiste por una parte en su poder transformador de los estudiantes y su compromiso social como

ciudadanos y por otra en satisfacer las expectativas de los agentes internos así como en el cumplimiento de los objetivos y la misión de la institución.

5. Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la idea de la calidad, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente.
6. La idea de la calidad que expresa el profesorado no se aleja en parte de la propugnada por la ANECA.

Hipótesis 3. El equipo directivo expresa que la calidad consiste en satisfacer las expectativas de los agentes implicados.

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿Qué es para ti la calidad en la Educación superior?. La tabla 5.47. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el equipo directivo prefiere las concepciones de las nociones de calidad que se construyen a partir de referencias internas y externas. Así, se asocian con un 100 % a la idea de que la calidad consiste en "desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación", "formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social" con un 100 %.

Así mismo, podemos constatar que las preferencias del equipo directivo se aproximan a la idea de la calidad como transformación de las que define Harvey & Green (1993) y Harvey & Williams (2010) y se alejan de la idea de la calidad como valor por dinero.

Varias razones pueden ser las que conducen a esta percepción. La importancia que el equipo directivo le otorga a la labor docente en la educación de sus estudiantes ya que sus componentes realizan tareas de gestión y de docencia simultáneamente, por

otra la implicación y compromiso que se tiene con la institución, lo que probablemente se debe a las características particulares del centro.

Estos resultados coinciden a grandes rasgos con los que se ha obtenido Lomas (2002) en instituciones de enseñanza superior en el Reino Unido.

Conclusiones

7. el equipo directivo la calidad en la educación superior consiste por una parte en su poder transformador de los estudiantes y su compromiso social como ciudadanos y por otra en satisfacer las expectativas de los agentes internos teniendo en cuenta además el cumplimiento y la mejora de los requisitos establecidos por una agencia de calidad.
8. La idea de la calidad que manifiesta el equipo directivo no se aleja de la promovida por la ANECA.

6.3.2. Objetivo 2. Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de calidad en la educación superior en función de los actores implicados.

Este objetivo pretende averiguar si la opinión que expresan los actores implicados estudiantes, profesorado y equipo directivo, coincide o es diferente respecto a la idea de la calidad en la educación superior

Asociado a este objetivo se encuentra la siguiente hipótesis.

Hipótesis 4. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la idea de la calidad en la educación superior.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple en parte la previsión realizada. En el apartado 5.5. se ha llevado a cabo el análisis de la idea de la calidad. Las tablas 5.80, 81 y 82 recogen el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se interpreta que no hay diferencias en las opiniones de cuatro ideas de calidad como son: "desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia

transformación", "formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social", "satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución" y "el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución" y si hay diferencias en las opiniones de dos ideas de calidad "el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad" y "en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste".

Conclusiones.

9. la concepción de la calidad es bastante uniforme entre los estudiantes, profesorado y equipo directivo centrándose en dos ideas de calidad por una parte la calidad como transformación y por otra como adecuación a una finalidad.

10. La idea global de la calidad de los tres agentes analizados tiene de alguna forma presente la propugnada por el programa de la ANECA

6.3.3. Objetivo 3. Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de la percepción de la cultura de calidad en la institución.

En este objetivo se persigue describir la opinión de los actores implicados sobre la medida en que el centro se adhiere a diferentes formas de entender la cultura de calidad.

Asociado a este objetivo se encuentra las siguientes hipótesis.

Hipótesis 5. Los estudiantes opinan que la cultura de la calidad que perciben se centra en las exigencias externas.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que no se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.2.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? La tabla 5.6. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los estudiantes perciben que en la

institución la calidad es entendida como "algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos" con un (87,9%), "algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro" con un (86,33%) y la importancia de "ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro" con un (79%).

Así mismo, valoran con un grado menor de acuerdo las ideas de la calidad relacionadas con la "cultura reactiva" de las que definen Harvey & Stensaker (2008) que implica dudas en la posibilidad de mejora por los resultados de la evaluación, que esta se realiza por aceptación de la normativa y que supone una pérdida de autonomía por parte del centro.

En el apartado 5.2.2 y 5.2.3., se ha llevado a cabo el análisis en función de la titulación que están cursando y en relación del número de créditos superados. Las tablas 5.11, 12,13, 14, 22 y 23 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede sostener que presentan diferencias, en función de la titulación que están cursando, en tres de los ítems: 'la consecuencia de las exigencias de la administración', 'algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro' y 'algo que se realiza por aceptación de la normativa'. En cuanto a la variable rendimiento académico cabe señalar que tampoco presenta diferencias.

Por otra parte, para tener una idea más global de como los estudiantes elaboran sus percepciones con respecto como es entendida la calidad en la institución, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII, su análisis nos sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera cuatro factores.

Cabe destacar que en el primer factor se relacionan los ítems que perciben la cultura de calidad en el centro como "regenerativa" que apoya su hacer en el desarrollo interno de la institución aunque utiliza los procesos externos para el mejoramiento

continuo y regenerar su propio hacer como institución. El segundo agrupa a diferentes ítems que focalizan su acción en características que están basadas en demandas externas.

Conclusiones.

- 11.** Los estudiantes perciben el hacer de la institución entorno a la calidad, como algo que debe ajustarse a las características propias del centro que hay que integrarlo en el hacer diario de su funcionamiento y con la participación de todos los agentes internos.
- 12.** La 'cultura de calidad' que perciben los estudiantes en su institución, se caracteriza por estar basada en el desarrollo interno aunque tiene en cuenta las demandas externas.
- 13.** Los estudiantes de la titulación de Educación Infantil y Educación Primaria presentan diferencias de opinión respecto a la 'cultura de calidad' que perciben y no presentan diferencias en relación de su rendimiento académico

Hipótesis 6. Los profesores manifiestan que la cultura de la calidad que observan es algo que se realiza por aceptación de la normativa.

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.2.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? La tabla 5.36. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el profesorado percibe que en la institución la calidad es entendida como "la misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa" con un (85,3%), "algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro" con un (85,2%), y "algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro" con un (82,4%).

En cuanto a las características menos valoradas, el profesorado percibe las características relacionadas con la "cultura reactiva" de las que definen Harvey & Stensaker (2008) que están basada en demandas externas y que implica dudas en la posibilidad de mejora por los resultados de la evaluación, que esta se realiza por aceptación de la normativa y que supone una pérdida de autonomía por parte del centro.

Esto supone que el profesorado percibe que la cultura de calidad que se lleva a cabo en la institución tiene en cuenta las demandas internas y que las demandas externas no dirigen el hacer en materia de calidad en el centro.

Asimismo podemos suponer que la implantación de la acreditación y del sistema interno de calidad está creando una 'cultura de calidad' cuyas características sitúan a la institución en el foco de atención, aunque consciente del contexto externo y sus expectativas. Sin embargo pensamos que esta cultura de calidad ya estaba instaurada en el centro como consecuencia de evaluaciones de la calidad previas a la actual planteada por la ANECA.

En el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.44 , 45, 57,y 58 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede manifestar que no presentan diferencias significativas en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto supone que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en su percepción de la idea de la cultura de calidad en el centro.

Para tener una idea más global de como el profesorado elabora sus percepciones con respecto a las características como es entendida la 'cultura de calidad' en la institución, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se

recoge en el Anexo VIII, su análisis nos sugiere que los profesores elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera dos factores.

Un primer factor en el cual se relacionan los ítems que perciben la cultura de calidad en el centro como "regenerativa", que apoya su hacer en el desarrollo interno de la institución aunque utiliza los procesos externos para el mejoramiento continuo y regenerar su propio hacer como institución. El segundo agrupa a diferentes ítems que focalizan su acción en características que están basadas en demandas externas.

Conclusiones

14. Los profesores perciben que la 'cultura de calidad' que se desarrolla en la institución se caracteriza por: el desarrollo interno de la misión y visión que tenemos en el centro teniendo en cuenta la normativa externa, algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro y que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro.

15. La 'cultura de calidad' que perciben los profesores en su institución, se caracteriza por estar basada en el desarrollo interno aunque tiene en cuenta las demandas externas.

16. Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de la 'cultura de calidad' en el centro, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente

Hipótesis 7. El equipo directivo expresa que la cultura de la calidad que perciben consiste en mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿En el centro, la calidad es entendida como...? La tabla 5.73. recoge el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se deduce que el equipo directivo percibe que en la institución la

calidad es entendida como "algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro" con un (100%), "algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro" con un (100%) y que las "exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro" con un (100%).

En cuanto a las características menos valoradas, el equipo directivo percibe las características relacionadas con la "cultura reactiva" de las que definen Harvey & Stensaker (2008) que están basada en demandas externas y que implica dudas en la posibilidad de mejora por los resultados de la evaluación, que esta se realiza por aceptación de la normativa y que supone una pérdida de autonomía del centro por parte de la administración pública.

Esto supone que la implantación de la acreditación desde la visión del equipo directivo no supone pérdida de autonomía y además se considera que la evaluación de la calidad es útil y posibilita la mejora para el centro.

Conclusiones.

17. El equipo directivo percibe que la 'cultura de calidad' que se desarrolla en la institución se caracteriza por un hacer que hay que integrar en la actividad diaria del centro, que depende de mantener aquello que funciona reforzado las buenas actividades y que las exigencias de la administración son una oportunidad para su revisión y actualización.

18. El equipo directivo considera la evaluación de la calidad útil para el hacer diario de la institución y que posibilita la mejora de sus actividades.

6.3.4. Objetivo 4 Analizar las diferencias de opiniones respecto a la idea de cultura de calidad en la institución en función de los actores implicados.

Asociado a este objetivo se encuentra la siguiente hipótesis.

Hipótesis 8. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la percepción de la cultura de la calidad en la institución.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple en parte la previsión realizada. En el apartado 5.5. se ha llevado a cabo el análisis de la 'cultura de la calidad'. Las tablas 5.83 84, 85 y 86 recogen el grado de acuerdo de los diferentes ítems, de su visualización se interpreta que hay diferencias en las opiniones de cinco características de las trece analizadas, de cómo perciben la 'cultura de calidad' en el centro estas son: " Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro ", " Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro ", " Algo que se realiza por aceptación de la normativa ", " Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos " y " Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos". No hay diferencias en el resto de las características analizadas.

Conclusiones.

19. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo coinciden que la calidad se percibe como la consecuencia de las exigencias de la administración y agencia de calidad, aunque no se considera una pérdida de autonomía del centro y,

20. La evaluación de la calidad es útil y posibilita la mejora continua para la consecución de la misión y visión, manteniendo aquello que funciona y reforzando y ajustando los procesos a la realidad del centro.

6.3.5. Objetivo 5 Identificar las opiniones que estudiantes, profesores y equipo directivo tienen de los propósitos de la implantación de los sistemas de garantía de calidad.

Asociado a este objetivo se encuentran las siguientes hipótesis.

Hipótesis 9. Los estudiantes manifiestan que el propósito de la implantación de la acreditación de su titulación es la mejora y que su efecto es positivo.

En el apartado 5.2.1 se ha llevado a cabo el análisis de las preguntas ¿ Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...? y ¿ Para ti el efecto de la acreditación de las titulaciones es...? La tabla 5.6. y 5.7 recoge los resultados de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los estudiantes perciben que el propósito de la acreditación es la mejora y control de las mismas con 63,7%. En cuanto a las preferencias por el efecto producido se adhieren a la valoración de positivo con un 80,6%.

Por otra parte en el apartado 5.2.2 y 5.2.3, se ha llevado a cabo el análisis en función de la titulación que están cursando y en relación del número de créditos superados. Las tablas 5.15, 16, 24 y 25, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede sostener que no presentan diferencias significativas en función de la titulación que están cursando.

En cuanto a la variable rendimiento académico cabe señalar que tampoco presenta diferencias significativas.

Conclusiones.

- 21.** En general podemos decir que los estudiantes perciben un efecto positivo en la implantación de la acreditación y cuyo propósito es la mejora y el control de las titulaciones.
- 22.** Los estudiantes de la titulación de Educación Infantil y Educación Primaria no presentan diferencias de opinión respecto al propósito y efectos de la acreditación de las titulaciones. Asimismo no presentan diferencias en relación de su rendimiento académico

Hipótesis 10. Los profesores opinan que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es la mejora y el control y que su efecto es positivo.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3.1. se ha llevado a cabo el análisis de las preguntas. ¿Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...? y ¿El efecto la acreditación de las titulaciones es...?. Las tablas 5.37 y 5.38 recogen el nivel de adhesión de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los profesores perciben que el propósito de la acreditación es la mejora y el control con un 67,6% y por otra parte que los efectos que produce son valorados como positivos con un 64,7%.

En el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.46 , 47, 59,y 60 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede manifestar que no presentan diferencias significativas en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto supone que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en la percepción de los propósitos y efectos de la acreditación en las titulaciones

Conclusiones.

23. En general podemos decir que los profesores perciben un efecto positivo en la implantación de la acreditación y cuyo propósito es la mejora y el control de las titulaciones.

24. Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de los propósitos y efectos de la acreditación en las titulaciones, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente

Hipótesis 11. Los profesores opinan que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3.1. se ha llevado a cabo el análisis de las preguntas. ¿Para ti el propósito del sistema interno de calidad es...? y ¿El efecto del sistema interno de calidad es...?. Las tablas 5.37 y 5.38 recogen el nivel de adhesión de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los profesores perciben que el propósito del sistema interno de calidad es la mejora y el control con un 61,8% y por otra parte que los efectos que produce son valorados como positivos con un 64,7%.

En el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.46 , 47, 59,y 60 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede manifestar que no presentan diferencias significativas en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto supone que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en la percepción de los propósitos y efectos del sistema interno de calidad.

Conclusiones.

25. En general podemos decir que los profesores perciben un efecto positivo en la implantación del sistema interno de calidad y cuyo propósito es la mejora y el control de las titulaciones.

26. Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de los propósitos y efectos del sistema interno de calidad, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente

Hipótesis 12. El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es el control y que su efecto es positivo.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1. se ha llevado a cabo el análisis de las preguntas. ¿Para ti el propósito de la acreditación de las titulaciones es...? y ¿El efecto la acreditación de las titulaciones es...?. Las tablas 5.74 y 5.75 recogen el nivel de adhesión de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el equipo directivo percibe que el propósito de la acreditación es principalmente el control y la mejora y el control con un 50,% y por otra parte que los efectos que produce son valorados como positivos con un 64,7%.

Conclusión

27. En general podemos decir que el equipo directivo perciben un efecto positivo en la implantación de la acreditación y cuyo propósito es principalmente el control y la mejora de las titulaciones.

Hipótesis 13. El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1. se ha llevado a cabo el análisis de las preguntas. ¿Para ti el propósito del sistema interno de calidad es...? y ¿El efecto del sistema interno de calidad es...?. Las tablas 5.74 y 5.75 recogen el nivel de adhesión de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el equipo directivo percibe que el propósito del sistema interno de calidad es la mejora y el control con un 62,5% y por otra parte que los efectos que produce son valorados como positivos con un 64,7%.

Conclusión.

28. En general podemos decir que el equipo directivo perciben un efecto positivo en la implantación del sistema interno de calidad y cuyo propósito es la mejora y el control de las titulaciones.

6.3.6. Objetivo 6 Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones.

El objetivo tiene asociadas las siguientes hipótesis

Hipótesis 14. Los estudiantes manifiestan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de competencias.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.2.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? La tabla 5.8 recoge los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los estudiantes valoran como positivos los efectos en el "proceso de enseñanza-aprendizaje" con un 78,3% y la "adquisición de competencias" con 75,8%.

Por otra parte en el apartado 5.2.2 y 5.2.3., se ha llevado a cabo el análisis en función de la titulación que están cursando y en relación del número de créditos superados. Las tablas 5.17,18, 26 y 27 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede sostener que no presentan diferencias en función de la titulación que están cursando ni tampoco por su rendimiento académico.

Para tener una idea más global de como los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a los efectos percibidos de la acreditación, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos

sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera cuatro factores.

El primer factor agrupa: Los recursos materiales y humanos, el grado de satisfacción y la gestión de quejas y reclamaciones. El segundo factor asocia: La orientación y la movilidad del estudiante y su evaluación. El tercer factor reúne: la organización de la enseñanza y el plan de estudios. Por último el cuarto factor recoge: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de competencias y los resultados académicos.

Conclusiones.

29. Los estudiantes consideran que los factores en que se han producido más efectos con la implantación de la acreditación son el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias, sin duda dos elementos clave en su formación.

30. Los estudiantes de la titulación de Educación Infantil y Educación Primaria presentan homogeneidad en la opinión respecto a los efectos producidos por la implantación de la acreditación de las titulaciones. Igualmente presentan homogeneidad en su opinión en relación de su rendimiento académico

31. Los estudiantes asocian cuatro factores que reúnen los diferentes efectos producidos por la implantación de la acreditación: Los recursos humanos y materiales, la orientación y movilidad de los estudiantes, la organización y planificación de plan de estudios y el proceso y resultado del aprendizaje.

Hipótesis 15. Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje.

Está hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3.1. se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿La evaluación de las

titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? La tabla 5.39 recoge los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el profesorado valora como positivos los efectos en el "proceso de enseñanza-aprendizaje" con un 75,6% y la "evaluación de los aprendizajes" con 70,6%.

Por otra parte en el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.48, 49, 61 y 62, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede expresar que no presentan diferencias de opinión en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto conlleva que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en su percepción de los efectos producidos por la implantación de la acreditación en las titulaciones.

Para tener una idea más global de como los profesores elaboran sus preferencias con respecto a los efectos percibidos de la acreditación, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los profesores elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera cuatro factores.

El primer factor agrupa: la orientación, la adquisición de competencias y el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El segundo factor asocia: los recursos y servicios, la satisfacción y los resultados académicos. El tercer factor reúne: al personal docente la movilidad de los estudiantes y la gestión de quejas. Por último el cuarto factor recoge: la planificación y organización del plan de estudios.

Conclusiones

- 32.** Los profesores consideran que los factores en que se han producido más efectos con la implantación de la acreditación son el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.
- 33.** Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de los efectos producidos por la implantación de la acreditación en las titulaciones, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente
- 34.** Los profesores asocian cuatro factores que reúnen los diferentes efectos producidos por la implantación de la acreditación: Los recursos humanos y materiales, la satisfacción y los resultados académicos, la organización y planificación de plan de estudios y el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Hipótesis 16. El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en la organización de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1 se ha llevado a cabo el análisis a la pregunta ¿La evaluación de las titulaciones ha tenido efectos positivos o negativos en...? La tabla 5.76 recoge los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el equipo directivo valora como positivos los efectos en la "planificación del plan de estudios" y el "proceso de enseñanza-aprendizaje" ambos con 62,5%.

Conclusión

35. El equipo directivo considera que los factores en los cuáles se han producido más efectos con la implantación de la acreditación son la planificación del plan de estudios y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 17. Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad inciden en el desarrollo de la enseñanza.

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3.1. se ha llevado a cabo el análisis. La tabla 5.40, recoge los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el profesorado valora como positivos los efectos en los objetivos de calidad con un 88,2 % y la gestión de la orientación del estudiante con un 82,3%. Siendo los menos valorados la gestión de los recursos materiales y la formación del personal académico.

Por otra parte en el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.50, 51, 63 y 64, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede expresar que en función de la antigüedad en el centro presentación diferencias en tres ítems como son los objetivos de calidad, la gestión de la movilidad de los estudiantes y la gestión de incidencias y reclamaciones. En cuanto a la antigüedad docente solo presenta diferencias en relación a la gestión de incidencias y reclamaciones.

Esto conlleva que el profesorado en relación con su antigüedad en el centro presenta cohesión en su percepción de los efectos producidos por la implantación del sistema interno de calidad excepto en tres factores los objetivos la calidad y la gestión de la movilidad y de incidencias y reclamaciones. Por otra parte en relación con la antigüedad docente su cohesión es mayor ya que tan solo un ítem presenta diferencias en concreto la gestión de incidencias y reclamaciones.

Para tener una idea más global de como los profesores elaboran sus preferencias con respecto a los efectos percibidos del sistema interno de calidad, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los profesores elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera cinco factores.

El primer factor agrupa: el análisis de los resultados y la información pública y la gestión de incidencias. El segundo factor asocia: la orientación del estudiante y el desarrollo de la enseñanza. El tercer factor reúne: el personal docente. El cuarto factor la gestión de recursos y servicios: Por último el quinto factor recoge: los objetivos de calidad y la gestión de las prácticas.

Conclusiones

- 36.** Los profesores consideran que los factores en los cuáles se han producido más efectos con la implantación del sistema interno de calidad son los objetivos de calidad con y la gestión de la orientación del estudiante.
- 37.** Los profesores en relación con su antigüedad en el centro presenta cohesión en su percepción de los efectos producidos por la implantación del sistema interno de calidad excepto en tres factores los objetivos la calidad y la gestión de la movilidad y de incidencias y reclamaciones.
- 38.** Los profesores en relación con su antigüedad docente presenta cohesión en su percepción de los efectos producidos por la implantación del sistema interno de calidad excepto en un factor como es la gestión de incidencias y reclamaciones.
- 39.** Los profesores asocian cinco factores que reúnen los diferentes efectos producidos por la implantación del sistema interno de calidad : el análisis de

los resultados y la información pública, la orientación y el desarrollo de la enseñanza, el personal académico y la gestión de recursos y servicios.

Hipótesis 18. El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la implantación del sistema de interno de calidad inciden en los objetivos de calidad establecidos por la institución.

Está hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4.1 se ha llevado a cabo el análisis. La tabla 5.77 recoge los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el equipo directivo valora como positivos los efectos en los objetivos de calidad con un 87,5% y la calidad de los programas formativos, la orientación del estudiante y la gestión de prácticas externas con un 75%.

Conclusión

40. El equipo directivo estima que los factores en los cuáles se han producido más efectos con la implantación del sistema interno de calidad es en la consecución de los objetivos de calidad.

6.3.7. Objetivo 7 Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a los efectos ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados.

El objetivo tiene asociadas las siguientes hipótesis

Hipótesis 19. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la acreditación de las titulaciones.

Está hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.5 se ha analizado cada uno de los ítems relacionados con el proceso de acreditación, elaborando las tablas de contingencia y utilizando la prueba de Chi-Cuadrado para la comparación. La visualización de las tablas 5.91,92,93 y 94 nos muestran que en los catorce ítems encuestados tan solo tres presentan coincidencias

como son la "organización de la enseñanza", "el proceso de enseñanza-aprendizaje" y la "evaluación" el resto presentan diferencias respecto a los agentes implicados.

Los tres factores que los estudiantes, profesorado y equipo directivo coinciden en que se han producido efectos suponen que la implantación de la acreditación ha supuesto cambios en el diseño de la enseñanza así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Aspectos que pueden ser debidos a la exhaustiva presentación que de estos factores se realiza en la memoria para la acreditación de las titulaciones y que el profesorado recoge en las guías docentes de sus materias y aplica en el desarrollo de las mismas.

Conclusión

41. Los agentes implicados, estudiantes, profesorado y equipo directivo, coinciden en que la implantación de la acreditación ha producido efectos en tres factores que afectan a la enseñanza, como son la organización, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Hipótesis 20. El profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple en parte la previsión realizada. En el apartado 5.5 se ha analizado cada uno de los ítems relacionados con el sistema interno de calidad, elaborando las tablas de contingencia y utilizando la prueba de Chi-Cuadrado para la comparación. La visualización de las tablas 5.99,100,101 y 102 nos muestran que de un total de quince ítems consultados estos presentan diferencias en siete siendo mayor la coincidencias en concreto en ocho ítems como son: "los objetivos de calidad", "la calidad de los programas formativos", "el análisis de los resultados, la información pública", "la orientación de los estudiantes", "el desarrollo de la enseñanza", "la gestión de la movilidad" y "las prácticas externas".

Los ocho factores que coinciden el profesorado y el equipo directivo en que se han producido efectos con la implantación del sistema interno de calidad conlleva que los procedimientos establecidos en dicho sistema ha hecho posible el establecer unos objetivos de calidad obtener unos resultados y realizar su análisis como informar a la comunidad y al resto de la sociedad de dichos logros. Por otra parte los procedimientos vinculados al estudiante como son su orientación, movilidad . Por último coinciden el efecto del desarrollo de la enseñanza en el centro como en las prácticas externas. En todos estos factores se supone que se han producido ciclos de mejora como consecuencia de analizar los resultados obtenidos.

Conclusión

42. Los profesores y el equipo directivo manifiestan que las aportaciones del sistema interno de calidad, se agrupan en: una mayor sistematización de la planificación de los objetivos de calidad, la recogida y publicación de datos y la autorregulación en algunos componentes como son los que afectan al estudiante y al desarrollo de la enseñanza.

6.3.8. Objetivo 8 Determinar las valoraciones que tienen los estudiantes, profesores y equipo directivo de las mejoras ocasionadas por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones.

El objetivo tiene asociadas las siguientes hipótesis

Hipótesis 21. Los estudiantes manifiestan que las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que se cumple la previsión realizada. En el apartado 5.2 se ha llevado a cabo el análisis, la tabla 5.9 recoge el grado de ninguna, poca, bastante o mucha mejora de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que los estudiantes valoran como bastante y mucha las mejoras en el "proceso de

enseñanza-aprendizaje" con un 72,5% y la "adquisición de competencias" con 66,9%. Mostrando menos preferencia por las mejoras producidas en la "movilidad" y la orientación al estudiante".

Estos resultados conllevan que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha mejorado con la implantación de la acreditación. Es decir por el cumplimiento de lo que se recoge en la memoria de acreditación lo que produce la adquisición de competencias elemento nuevo del proceso en los títulos de grado. Por lo que podemos suponer que dicho proceso es acorde con el aprendizaje basado en competencias.

Por otra parte en el apartado 5.2.2 y 5.2.3., se ha llevado a cabo el análisis en función de la titulación que están cursando y en relación del número de créditos superados. Las tablas 5.19, 20, 28 y 29 recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede sostener que no presentan diferencias en función de la titulación que están cursando ni tampoco por su rendimiento académico.

Para tener una idea más global de como los estudiantes elaboran sus preferencias con respecto a las mejoras que perciben de la acreditación, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera dos factores.

El primer factor agrupa: procesos relacionados con el estudiante, profesorado y recursos y servicios. El segundo factor asocia: procesos relacionados con la planificación, la organización y los resultados.

Conclusiones

- 43.** Los estudiantes consideran que los factores en que se han producido mejoras con la implantación de la acreditación son el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias.

44. Los estudiantes de la titulación de Educación Infantil y Educación Primaria presentan homogeneidad en la opinión respecto a las mejoras producidas por la implantación de la acreditación de las titulaciones. Igualmente presentan homogeneidad en su opinión en relación de su rendimiento académico.

45. Los estudiantes asocian dos factores que reúnen las diferentes mejoras producidas por la implantación de la acreditación: por una parte los recursos humanos y materiales y por otra la planificación y los resultados académicos.

Hipótesis 22. Los profesores opinan que las mejoras producidas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple en parte la previsión realizada. En el apartado 5.3 se ha llevado a cabo el análisis, la tabla 5.41 recoge el grado de ninguna, poca, bastante o mucha mejora de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que el profesorado valoran como bastante y mucha las mejoras en la "orientación al estudiante" con un 52,9% y el "proceso de enseñanza-aprendizaje" con un 50,0%. Mostrando menos preferencia por las mejoras producidas en el "grado de satisfacción".

De los resultados se deduce que las mejoras percibidas por el profesorado respecto a la implantación de la acreditación no son muy elevadas ya que tan solo dos factores alcanzan el cincuenta por ciento. El primero de ellos la orientación del estudiante puede deberse a la implantación del programa de acción tutorial que ya se venía aplicando en el centro por su parte el proceso de enseñanza-aprendizaje por las novedades que implica el realizarlo teniendo como referencia las competencias que los estudiantes deben adquirir en el transcurso de su formación.

Por otra parte en el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.52, 53 ,65 y

66, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede expresar que no presentan diferencias de opinión en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto conlleva que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en su percepción de las mejoras producidas por la implantación de la acreditación en las titulaciones.

Para tener una idea más global de como los profesores elaboran sus preferencias con respecto a las mejoras que perciben de la acreditación, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera dos factores.

El primer factor agrupa: los recursos y servicios, los resultados y el personal académico. El segundo factor asocia: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la planificación y organización de la enseñanza y la orientación al estudiante.

Conclusiones

- 46.** Los profesores perciben que en dos factores se han producido mejoras como consecuencia de la implantación de la acreditación de las titulaciones estos son: la orientación del estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 47.** Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de las mejoras producidas por la implantación de la acreditación en las titulaciones, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente.
- 48.** Los profesores asocian dos factores que reúnen las diferentes mejoras producidas por la implantación de la acreditación : por una parte los

resultados, los recursos humanos y materiales y por otra el proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación, la planificación y organización de la enseñanza.

Hipótesis 23. El equipo directivo expresa que las mejoras suscitadas por la implantación de la acreditación inciden en los resultados de la titulación.

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4 se ha llevado a cabo el análisis, la tabla 5.78 recoge el grado de ninguna, poca, bastante o mucha mejora de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que ninguno de los ítems alcanza la valoración de mucha, el equipo directivo valora como bastante las mejoras en el "proceso de enseñanza-aprendizaje" con un 50,0%. Mostrando menos preferencia por las mejoras producidas en los "resultados académicos".

Estos resultados conllevan que la mejora percibida en cuanto a la implantación de la acreditación se fija en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto puede ser debido a que los componentes del equipo directivo ejercen como docentes en diferentes materias de las titulaciones.

Conclusión

49. El equipo directivo considera que el factor en el cuál se ha producido mejoras con la implantación de la acreditación es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 24. Los profesores opinan que las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en la gestión del desarrollo de la enseñanza

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.3 se ha llevado a cabo el análisis, la tabla 5.42 recoge el grado de ninguna, poca, bastante o mucha mejora de los diferentes ítems, de su visualización se desprende

que el profesorado valora como bastante-mucha las mejoras en los "objetivos de calidad", la "publicación de información sobre las titulaciones" y la "orientación del estudiante".

En los ítems que manifiestan menos impacto de mejora son "la evaluación y reconocimiento del personal académico", la "política del personal académico" y "la gestión de recurso materiales".

Por otra parte en el apartado 5.3.2 y 5.3.3 se ha llevado a cabo el análisis en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente. Las tablas 5.54, 55, 67 y 68, recogen las medias de los ítems analizados, de su visualización se puede expresar que no presentan diferencias de opinión en función de la antigüedad en el centro y la antigüedad docente.

Esto conlleva que el profesorado independientemente de su antigüedad en el centro y docente presenta cohesión en su percepción de las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad.

Para tener una idea más global de como los profesores elaboran sus preferencias con respecto a las mejoras que perciben del sistema interno de calidad, se ha aplicado a las respuestas el análisis de componentes principales que se recoge en el Anexo VIII su análisis nos sugiere que los estudiantes elaboran sus preferencias en un marco interpretativo que considera tres factores.

El primer factor agrupa: el personal académico y la calidad de los programas formativos. El segundo factor asocia: la gestión de los recursos y servicios, los objetivos de calidad y la publicación de resultados. El tercer factor reúne: a los estudiantes y al desarrollo de la enseñanza.

Conclusiones.

- 50.** Los profesores perciben que en tres factores se han producido mejoras como consecuencia de la implantación del sistema interno de calidad estos son: los objetivos de calidad, la publicación de información sobre las titulaciones y la orientación del estudiante.
- 51.** Los profesores no presentan diferencias de opinión, respecto a la percepción de las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad, independientemente de la antigüedad en el centro y de su antigüedad docente.
- 52.** Los profesores asocian tres factores que reúnen las diferentes mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad: en primer lugar la calidad del programa formativo y el personal académico. En segundo lugar los objetivos de calidad, la gestión de recursos y servicios y la publicación de resultados y por último los estudiantes y el desarrollo de la enseñanza.

Hipótesis 25. El equipo directivo expresa que las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en los objetivos de calidad.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.4 se ha llevado a cabo el análisis, la tabla 5.79 recoge el grado de ninguna, poca, bastante o mucha mejora de los diferentes ítems, de su visualización se desprende que ninguno de los ítems alcanza la valoración de mucha, el equipo directivo valora como bastante las mejoras en los "objetivos de calidad" con un 62,5%.

Expresando menos preferencia por los factores relacionados con el personal académico.

Conclusión

53. El equipo directivo considera que el factor en el cuál se ha producido mejoras con la implantación del sistema interno de calidad es en los objetivos de calidad establecidos por la institución.

6.3.9. Objetivo 9 Analizar las diferencias de las valoraciones respecto a las mejoras ocasionados por la implantación de los sistemas de garantía de calidad en función de los actores implicados.

El objetivo tiene asociadas las siguientes hipótesis

Hipótesis 26. Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación de las titulaciones.

Esta hipótesis ha quedado demostrado que cumple la previsión realizada. En el apartado 5.5 se ha analizado cada uno de los ítems relacionados con el proceso de acreditación, elaborando las tablas de contingencia y utilizando la prueba de Chi-Cuadrado para la comparación. La visualización de las tablas 5.95, 96, 97 y 98 nos muestran que de los catorce ítems encuestados tan solo uno presenta coincidencias en concreto "el proceso de enseñanza-aprendizaje", el resto presentan diferencias respecto a los agentes implicados.

Conclusión.

54. Los agentes implicados, estudiantes, profesorado y equipo directivo, coinciden en que la implantación de la acreditación ha producido mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 27. El profesorado y el equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad.

Está hipótesis ha quedado demostrado que no cumple la previsión realizada. En el apartado 5.5 se ha analizado cada uno de los ítems relacionados con el sistema interno de calidad, elaborando las tablas de contingencia y utilizando la prueba de Chi-Cuadrado de homogeneidad. De los resultados que se recogen en las tablas 5.103, 104, 105 y 106 nos muestran que de un total de quince ítems consultados estos no presentan diferencias significativas por lo que las opiniones de ambos agentes son en general homogéneas.

Conclusión

55. El profesorado y el equipo directivo manifiestan opiniones homogéneas respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad.

Tabla 6.1. Resumen objetivos-hipótesis y cumplimiento de las mismas

Objetivos	Hipótesis de investigación	Cumplimiento de la previsión
Objetivo1	H1 Los estudiantes manifiestan que la calidad consiste en desarrollar las capacidades para poder avanzar en su propia transformación	Se cumple
	H2 Los profesores opinan que la calidad consiste en conseguir los propósitos de la formación	No se cumple
	H3 El equipo directivo expresa que la calidad consiste en satisfacer las expectativas de los agentes implicados	No se cumple
Objetivo2	H4 Los estudiantes, profesorado y equipo directo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la idea de la calidad en la educación superior.	Se cumple en parte
Objetivo3	H5 Los estudiantes opinan que la cultura de la calidad que perciben se centra en las exigencias externas.	No se cumple
	H6 Los profesores manifiestan que la cultura de la calidad que observan es algo que se realiza por aceptación de la normativa.	No se cumple
	H7 El equipo directivo expresa que la cultura de la calidad que perciben consiste en mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades.	Se cumple
Objetivo4	H8 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a la percepción de la cultura de la calidad en la institución.	Se Cumple en parte
Objetivo5	H9 Los estudiantes manifiestan que el propósito de la implantación de la acreditación de su titulación es la mejora y que su efecto es positivo.	No se cumple
	H10 Los profesores opinan que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es la mejora y el control y que su efecto es positivo.	Se cumple
	H11 Los profesores opinan que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.	Se cumple
	H12 El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación de la acreditación de las titulaciones es el control y que su efecto es positivo.	Se cumple

	H13 El equipo directivo expresa que el propósito de la implantación del sistema interno de calidad es la mejora y que su efecto es positivo.	No se cumple
Objetivo6	H14 Los estudiantes manifiestan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de competencias.	Se cumple
	H15 Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en el proceso de enseñanza y en la evaluación del aprendizaje.	Se cumple
	H16 El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la acreditación inciden en la organización de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje.	No se cumple
	H17 Los profesores opinan que los efectos ocasionados por la implantación del sistema interno de calidad inciden en el desarrollo de la enseñanza.	No se cumple
	H18 El equipo directivo expresa que los efectos ocasionados por la implantación del sistema de interno de calidad inciden en los objetivos de calidad establecidos por la institución.	Se cumple
Objetivo7	H19 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la acreditación.	Se cumple
	H20 El profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a los efectos ocasionados por la implantación del sistema de garantía interno de calidad.	Se cumple en parte
Objetivo8	H21 Los estudiantes manifiestan que las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se cumple
	H22 Los profesores opinan que las mejoras producidas por la implantación de la acreditación inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.	Se cumple
	H23 El equipo directivo expresa que las mejoras suscitadas por la implantación de la acreditación inciden en los resultados de la titulación.	No se cumple
	H24 Los profesores opinan que las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en la gestión del desarrollo de la enseñanza	No se cumple
	H25 El equipo directivo expresa que las mejoras producidas por la implantación del sistema interno de calidad inciden en los objetivos de calidad.	Se cumple
Objetivo9	H26 Los estudiantes, profesorado y equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación de la acreditación de las titulaciones.	Se cumple
	H27 El profesorado y el equipo directivo, manifiestan opiniones diferentes respecto a las mejoras ocasionadas por la implantación del sistema interno de calidad.	No se cumple

6.4. Conclusiones finales

En este apartado nos planteamos ¿de qué modo contribuye este estudio a la exploración y descripción de los efectos de la implantación de los sistemas de garantía de calidad –externo e interno– en este nuevo marco del EEES?

Para responder a ello y presentar un resumen de los hallazgos se propone la articulación de la reflexión a partir de tres ejes: La idea de la calidad y su percepción de esta en el centro por parte de los actores implicados, la implantación del sistema de garantía externo de calidad –acreditación– y la implantación del sistema de garantía interno de calidad.

En cuanto al primer eje la idea de la calidad y su cultura, se ha pretendido identificar y analizar la percepción que tienen los estudiantes, profesorado y equipo directivo ante este nuevo marco del aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior.

Este objetivo se fundamenta en la necesidad de explorar que está ocurriendo en las instituciones de educación superior en relación a la cultura de la calidad. Asimismo por el momento que nos encontramos de la implantación de los nuevos mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Los hallazgos relacionados nos indican la homogeneidad en el pensamiento de lo que tiene que ser la calidad en una institución de educación superior. Esta se manifiesta a la calidad entendida como "la que busca la transformación del estudiante en su camino formativo y su compromiso social"

En cuanto a quién debe evaluar la calidad en la educación superior y qué modelo consideran más adecuado, cabe señalar que los estudiantes, profesorado y equipo directivo consideran que la calidad debe ser evaluada de forma externa como el propio centro y que el modelo debe cumplir unos estándares para todas las instituciones aunque estos puedan contextualizarlos a sus peculiaridades.

Por otra parte hay diferencias en cómo está se manifiesta en el día a día de la institución. Aunque se recogen unos aspectos comunes como son:

“Algo que depende de todos, estudiantes, profesores y directivos.”

“La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.”

“Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro.”

"Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro" y

"El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro"

El segundo eje que nos sirve de reflexión hace referencia a identificar y analizar las valoraciones que realizan los actores implicados sobre los propósitos, efectos y mejoras que supone la implantación del sistema de garantía externo de calidad -- Acreditación-- en las titulaciones de grado.

Desde el año 2007 la ANECA pone en marcha este mecanismo de garantía de calidad como consecuencia de la adaptación de nuestro país, en materia del aseguramiento de calidad, al contexto del EEES.

Mecanismo de garantía de calidad diferente al que se venía aplicando a las instituciones de educación superior desde los años noventa no solo en el procedimiento sino también en su finalidad.

Los actores implicados presentan homogeneidad al manifestar que el modelo actual tiene como propósito la mejora y el control de la calidad en las titulaciones.

En cuanto a los efectos, tres factores se consideran que han sido afectados por la implantación de la acreditación estos son, la organización de la enseñanza, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Por otra parte, respecto a las mejoras sólo se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tercer y último eje hace referencia a identificar y analizar las valoraciones que realizan el profesorado y el equipo directivo sobre los efectos y mejoras que supone la implantación del sistema de garantía interno de calidad en las titulaciones de grado.

En los colectivos estudiados –profesorado y equipo directivo–, en relación a los efectos cabe señalar la coincidencia en los siguientes factores los objetivos de calidad, la calidad de los programas formativos, el análisis de los resultados, la información pública, la orientación de los estudiantes, el desarrollo de la enseñanza y la gestión de la movilidad” y las prácticas externas.

Por otra parte respecto a las mejoras observadas cabe apuntar que estas se han producido en un único factor como son los objetivos de calidad.

Para finalizar, se quiere dejar claro que lo que se ha perseguido con esta investigación es iniciar y aportar datos que puedan servir de base para continuar con posteriores estudios que, den luz a las variables que inciden en un proceso de implantación de los sistemas de garantía de calidad en las titulaciones de grado, a la vez que se pueden conocer las percepciones de los actores implicados en dicho proceso.

En definitiva, que procuren crear conocimiento sobre el impacto que se puede producir en una institución de educación superior cuando se implanta un modelo de garantía de calidad como el actual.

6.5. Limitaciones y dificultades de este estudio

Desde la década de los noventa, principalmente en EEUU y Europa occidental, aparece un debate orientado a identificar los principales impactos de los procesos de aseguramiento de calidad y acreditación, encontrándose con diversas dificultades de carácter conceptual y metodológico (Zapata y Tejada 2009:194).

Desde el punto de vista conceptual Harvey & Newton, 2004 la asocian a dos aspectos, por una parte al contexto en el que nacen las políticas de aseguramiento de

calidad y los procedimientos de acreditación y por otra al concepto de “calidad”, con múltiples aproximaciones en la literatura, no existiendo acuerdos sobre su sentido último.

Por ello, a la hora de evaluar el impacto del aseguramiento de la calidad hay que tener presente que los distintos actores entienden calidad de un modo diferente.

En cuanto a las dificultades de carácter metodológico Stensaker, 2003 señala la evidente dificultad para aislar las causas y efectos, pues las políticas y procedimientos de aseguramiento de calidad son sólo una de las varias consideraciones externas e internas que pueden estar influyendo en las instituciones de educación superior.

En el caso de España nos encontramos con la implantación de un nuevo modelo de aseguramiento de la calidad en un contexto en el que las instituciones venían siendo evaluadas con otro modelo de finalidades distintas.

Por otra parte Harvey (1999)¹⁰⁹, plantea la existencia de tres tipos de análisis sobre el impacto del aseguramiento de la calidad: i) los de aproximación teórica o de opinión, que tienden a predecir posibles efectos de evaluación y acreditación; ii) los que se basan en evidencia limitada y percepciones de los actores y iii) los elaborados a partir de una recolección sistemática de datos. La mayor parte de la literatura sobre impacto del aseguramiento de la calidad corresponde a i, ii,

La mayor parte de estudios de impacto se han centrado en los efectos que el seguimiento externo realiza en el personal académico, los procedimientos internos y en las estructuras de gestión de las instituciones de educación superior y en menor como afirman Harvey & Newton (2004).

¹⁰⁹ Harvey, L. (1999) Evaluating the evaluators. Presentación realizada en Fifth Biennial Conference, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago, Chile.

En nuestro caso el estudio realizado se sitúa en los que se basan en evidencia limitada y percepciones de los actores según Harvey (1999). Asimismo conviene señalar que entendemos por aseguramiento de la calidad, acreditación e impacto.

Entendemos por aseguramiento de la calidad a un conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas destinadas a mantener y promocionar estándares de calidad, así como su divulgación y transparencia en el sistema. Por acreditación un modo particular de aseguramiento de la calidad que privilegia procedimientos de evaluación permanentes (internos y externos), asociados con verificar y certificar públicamente que se cumplen ciertos criterios de calidad.

En cuanto al "impacto", existen diversas aproximaciones a este concepto, en nuestro caso utilizamos, las que se refieren a los cambios que razonablemente se pueden atribuir al aseguramiento de la calidad y a la acreditación. Zapata y Tejada (2009).

En lo que respecta al estudio de campo, la intencionalidad exploratoria ha permitido aportar aspectos de cómo afecta la implantación de los sistemas de garantía de calidad a las titulaciones de grado como diagnóstico del estado de la cuestión. Como consideración para futuros diseños, si se desea generalizar los resultados, sería interesante ampliar y diversificar los contextos y las titulaciones objeto de estudio, teniendo en cuenta que la recogida de datos se realizó en el tercer curso de implantación de las nuevas titulaciones de grado en educación, al profesorado que imparte docencia en las mismas y al equipo directivo del centro.

Dificultades que aparecieron durante el desarrollo del estudio:

Las instituciones de educación superior en nuestro país se enfrentan de manera continuada en los últimos años a numerosos cambios, tanto de carácter legislativo, como de carácter contextual y estructural.

La cantidad de cambios en las normativas de la garantía de calidad y por la sensibilidad del mundo universitario a todo lo que implica el proceso de Bolonia

La decisión de asumir una mirada mixta cuantitativa y cualitativa, en concreto el desarrollo de las entrevistas supuso más compromiso por parte de los estudiantes, profesorado y equipo directivo, lo que produjo en algunos casos la resistencia a la temática. Aunque, la buena disposición fue una constante en todos los informantes.

Finalmente se entiende que del análisis realizado no se puede desprender la generalización de los resultados, más bien se aplica su reflexión al ámbito del cual ha surgido.

6.6. Sugerencias para futuras investigaciones.

En el transcurso de la realización de este estudio y durante el análisis de los resultados han ido apareciendo preguntas sobre aspectos no incorporados a este trabajo y que consideramos de interés para futuras investigaciones. Si bien hemos implicado en nuestro estudio los diferentes actores en el proceso de implantación de los sistemas de garantía de calidad como son los estudiantes, profesorado y equipo directivo, el contexto analizado se ha reducido a un solo centro y a las titulaciones de educación.

De ahí que creamos de interés abordar esta temática desde una visión más amplia en cuanto a la diversidad de centro y de titulaciones participantes.

Por otra parte profundizar en los efectos y mejoras, desde una visión más cualitativa en la dirección de crear una relación de buenas prácticas consecuencia de la implantación en las titulaciones de grado de los procesos de garantía de calidad.

Capítulo VII Bibliografía

AENOR (2000). Norma ISO 9001:2000. Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos. Madrid. Asociación Española de Normalización y Certificación

AENOR (2005). Norma ISO 9000:2005. Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y vocabulario. Madrid. Asociación Española de Normalización y Certificación

Álvarez, M. y Rodríguez, S. (1997): “La calidad total en la Universidad: ¿Podemos hablar de clientes?”. Boletín de Estudios Económicos, vol. LII (161), p. 333-352.

Alvesson, M. and Willmott, H. (1996) Making Sense of Management: A critical introduction, London, Sage

Altbach, P. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. En International Handbook of Higher Education. Altbach, P. and Forest, J. (pp.121-139). Netherlands: Springer Netherlands. Consultado el 2 de Abril de 2010, de <http://www.springerlink.com/content/h8878261w30n0635/>

ANECA (2006a) Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria Documento 02 Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>

ANECA (2006b) VIII Foro de Almagro. De la evaluación para la mejora a la acreditación de titulaciones e instituciones. Madrid. ANECA - UCLM

ANECA (2007a). Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ANECA (2007b). Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

- ANECA (2007c). Guía de Evaluación del diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2007d). Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster). Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2007e) IX Foro de Almagro. La Garantía de la Calidad en los nuevos planes de estudio. Madrid. ANECA - UCLM
- Apodaca, P. (2001). Calidad y evaluación de la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 367-382.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Askling, B. (1997) Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, 3.
- Baldwin, G. (1997) An Australian Approach to Quality in Higher Education, The Case of Monash University, in Brennan, J. de Vries, P. and Williams, R. (eds.) *Standards and Quality in Higher Education*, Higher Education Policy Series 37, Jessica Kingsley
- Banco Mundial (1995): *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Washintong.
- Barnett, R. (Ed) (2008) *Para una transformation de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona. Octaedro.

- Barrenetxea, M. et al. (2008). Percepción del profesorado universitario sobre factores ligados a la calidad de la educación superior. Resultados de la encuesta realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao. Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Barrow, M. (1999) Quality-management Systems and Dramaturgical Compliance, *Quality in Higher Education*, Vol. 5, No.1
- Bauer, M. (1994) Changing quality assessment in Sweden, in Westerheijden, D. *et al.* (eds.) *Changing Contexts of Quality Assessment. Recent trends in west European higher education*, Utrecht, Lemma
- Bauer, M. (1996) Quality as expressed in a Swedish reform of higher education and as viewed by university teachers and leadership, *Tertiary Education and Management*, 2
- Bauer, M. and Henkel, M. (1996) Responses of academe to quality reforms in higher education – a comparative study of England and Sweden, paper presented at the 18th Annual EAIR Forum, Higher Education in the Market Place: strategies of survival and success, Budapest, Hungary, August
- Beare, H.; Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (2004). Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección. Madrid. La Muralla.
- Bell, D. (1973) *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York. Basic Books
- Bell, J. (2002) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona. Gedisa
- Benavides, C.; Quintana, C. (2003) *Gestión del conocimiento y calidad total* Madrid. Ediciones Díaz de Santos

- Bisquerra, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes SPSS y BMDP*. Barcelona: PPU
- Blaya I. (2007). “Marco para la gestión de calidad: experiencias y lecciones aprendidas” *Cultura de calidad en la Educación Superior en Europa*, Universidad Miguel Hernández. Recuperado el 8 de noviembre de 2009, de <http://calidad.umh.es/es/PresentCULT%20CAL%20EEES.htm>
- Bornmann, L, Mittag, S. & Daniel, H.D. (2006) *Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany*. *Higher Education* (2006) 52: 687–709
- Brennan, J. and Shah, T. (2000) *Quality Assessment Institutional Change: Experiences from 14 Countries*. *Higher Education*, Vol.40
- Bricall, J.M. (2000): *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Barcelona.
- Brovetto, J. (2000), “La educación superior para el siglo XXI”, en: Tünnermann, y López Segrera, *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Caracas, Ediciones IESALC/ UNESCO (Colección Respuestas núm. 12).
- Calvo de Mora, A.; Criado, F (2005) *Análisis de la validez del modelo europeo de excelencia para la gestión de la calidad en instituciones universitarias: un enfoque directivo*. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 14, núm.3 (2005), pp 41-58 ISSN 1019-6838
- Cantón Mayo, I. (2001): *El viaje hacia la calidad de los centros educativos*. En Cantón Mayo, I. (coord.). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CSS, pp. 15-129
- Campbell, D., y Stanley, J. (1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (4ª edición). Buenos Aires: Amorrortu.

- Cardona, A.; Barrenetxea, M.; Mijangos, JJ. y Olaskoaga, J. (2009) Concepto y Determinantes de la calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas. Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 17 , No.10 .
- Carr, S.; Hamilton, E. & Meade, P. (2005). Is It Possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. Quality in Higher Education, Vol. 11, No.3.
- Cartwright, M.J. (2007) The rhetoric and reality of “quality” in higher education An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities. Quality Assurance in Education Vol. 15 No. 3, pp. 287-301
- Castells, Manuel (2000). The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume1. The Rise of the Network Society. Second edition. Blackwell Publishers, Oxford.
- Castells, Manuel (2002). La era de la información: economía, sociedad y cultura, México: Siglo veintiuno editores.
- CERI - University Futures: Four scenarios for Higher Education. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/18/36/42241931.pdf> [Consultado Febrero 2010]
- Cheng; M. (2011) The perceived impact of quality audit on the work of academics. Higher Education Research & Development. Vol. 30. No. 2. 179-191
- Cidad, E. (2004). La Gestión de la Calidad en las Organizaciones de Educación Superior: Aportación del enfoque de la organización internacional de normalización (ISO). Revista Complutense de Educación, ISSN 1130-2496, Vol. 15(2), 647-686.

- Coba, E. (2007). “Sistema de Garantía de Calidad en la Educación Superior en España”
Cultura de calidad en la Educación Superior en Europa, Universidad Miguel
Hernández. Disponible en
<http://calidad.umh.es/es/PresentCULT%20CAL%20EEES.htm>
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La
Muralla.
- Comisión de la Comunidades Europeas (1994): Crecimiento, competitividad y empleo.
Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco. Comisión de las
Comunidades Europeas. Bruselas, Luxemburgo.
- Comisión de la Comunidades Europeas (1995): Enseñar y aprender. Hacia la sociedad
del conocimiento. Libro Blanco. Comisión de las Comunidades Europeas.
Bruselas, Luxemburgo.
- Consejo de Universidades (1998): Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las
Universidades: Guía de Evaluación. Madrid
- Creswell, J. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating
quantitative and qualitative research. Ohio. Merrill Prentice Hall
- Dale, B.G., R.J. Boaden y D.M. Lascelles (1994). “Total quality management: An
overview”. En Dale, B.G. (1994): Managing quality. Londres: Ed. Prentice Hall
- Danø, T. and Stensaker, B. (2007) 'Still Balancing Improvement and Accountability?
Developments in External Quality Assurance in the Nordic Countries 1996-
2006', Quality in Higher Education, 13: 1, 81-93
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión
Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: UNESCO-
Santillana.

- De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 397-400.
- De Miguel, M. (2003-2004) Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos*, 6-7, 13-20
- De Miguel, M. (2004) Evaluación Institucional versus acreditación en la Enseñanza Superior. *Contextos Educativos*, 67, 13-21
- De Miguel, M. y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la Educación Superior *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009. pp. 295-310.
- De Miguel, M.; Mora, J-G.; Rodríguez, S. (1991) La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.
- Dill, D.D. (2000) *Designing Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia, Quality in Higher Education*, Vol. 6, No. 3
- Dill, D. (2003) *The Regulation of Academic Quality: An Assessment of University Evaluation Systems with Emphasis on the United States*, Background paper, PPAQ The University of North Carolina at Chapel Hill www.unc.edu/ppaq
- Domínguez G. (1998). La gestión de la formación continua. Factores e indicadores que facilitan la mejora de la Calidad. *Actas de las jornadas sobre la Calidad de la Formación Continua*. Madrid: Ed. Fondo Formación.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Catellón de la Plana. Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Drucker, O. (1965) *The Future of Industrial Man*. London: New American Library

- Drucker, O. (1993) *Post-capitalist Society*. Oxford: Betterworth-Hainemann
- Egido, I. y Haug, G. (2006) La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el EEES. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112
- Englert, R. (1986) *Higher Education's Evaluation Politics*. En: Grove & Stauffer (Eds.) *Policy Controversies in Higher Education*. New York: Greenwood Press.
- European University Association (EUA) (2006) *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach*. Brussels. EUA. Disponible en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
- EURYDICE (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process* Disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099EN.pdf]
- EURYDICE (2010a). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Disponible [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf]
- EURYDICE (2010b) *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice). Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Control total de la calidad*. México. Ed. Continental
- García-Guadilla, C. (2002). *General Agreement on Trade in Services (GATS), and Higher Education in Latin America. Some ideas to contribute to the discussion*. Paper prepared for the Convention of Universities Members of

- Columbus. Paris, July 2002. Disponible en:
http://carmengg.dered.com/images/stories/documentos/gats_and_he_in_la.pdf
- Garvin, D. (1984). 'What does product quality really mean?' Sloan Management Review, vol. 26, nº 1, otoño, pp.25-43.
- Gaziel, H.; Warnet, M. y Cantón, I. (2000) La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas. Madrid. La Muralla.
- Gento; S. (2002) Instituciones educativas para la calidad total. Madrid. La Muralla
- Gibbs, Graham, (2010), *Dimensions of Quality*, The Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR, September, Report, 64 págs. Recuperado de
[http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/evidence_informed_practice/Dimensions_of_Quality.pdf]
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1985). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- González López, I. (2004). Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gonzalez, L. y Ayarza, H. (2003) Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Disponible en
http://www.unne.edu.ar/novedades/documentos/gonzales_ayarza.pdf
- Grönroos, C. (1994): Marketing y gestión de servicios. La gestión de los momentos de la verdad y la competencia en los servicios. Díaz de Santos: Madrid.
- Guba, E.G. (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En, Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid. Akal, 148-165

- Haapakorpi, A. (2011): Quality assurance processes in Finnish universities: direct and indirect outcomes and organisational conditions, *Quality in Higher Education*, 17:1, 69-81.
- Hakes, C. (2007) *The EFQM Excellence model for Assessing Organizational Performance. A Management Guide*. NL.Van Haren Publishing.
- Harvey, L. (1999) Evaluating the evaluators. Presentación realizada en Fifth Biennial Conference, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Santiago de Chile.
- Harvey, L. (2002) The End of Quality? *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 1
- Harvey, L. (2004-2006), Analytic Quality Glossary, Quality Research International, International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) and the EAIR Special Interest Group on Quality
- Harvey, L. (2006) 'Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies', *Quality in Higher Education*, 12: 3, 287-290
- Harvey, L. and Green, D. (1993): "Defining quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34.
- Harvey, L. and Newton, J. (2004) 'Transforming quality evaluation', *Quality in Higher Education*, 10: 2, 149-165
- Harvey, L. and Stensaker, B. (2008) Quality Culture: understandings, boundaries and Linkages *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 4, 427- 442
- Harvey, L. & Williams, J. 2010, 'Fifteen years of quality in higher education', *Quality in Higher Education*, 16:1, 3-36

- Horsburgh, M. (1999) Quality Monitoring in Higher Education: the impact on student learning, *Quality in Higher Education*, Vol. 5, No. 1
- Jarvis, P. (2006) *Universidades corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid. Narcea.
- Kogan, M. Bauer, M. Bleiklie, I. and Henkel, M. (2006) *Transforming Higher Education. A Comparative Study (2nd edition)*. Dordrecht, The Netherlands. Springer.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4ª Edición). México: McGrawHill.
- Krueger, R. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Lee, F.S. and Harley, S. (1998) Economics divided: the limitations of peer review in a paradigm-bound social science, in Jary, D. and Parker, M. (eds.) *The New Higher Education: Issues and directions for the post-Dearing university*, Stoke-on-Trend, Staffordshire University press
- Lemaitre MJ. (2005) Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. En *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*. Santiago de Chile: Serie Seminarios Internacionales, Consejo Superior de Educación
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/cneai/files/normativa/lru_11-83.pdf
- Lewis, R.G. y Smith, D.H. (1994): *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press, Delray Beach.
- López, F. (2005) Posibles escenarios mundiales de la educación superior. *Perfiles educativos* vol. XXVII, núms 109-110, pp.140-165

- López, F. (2007) Escenarios mundiales y regionales de la educación superior Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 12, núm. 3, 2007, pp. 385- 400 Universidade de Sorocaba Brasil. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219114879002>
- Lukas, J.F. y Santiago, K (2004). Evaluación educativa. Madrid. Alianza Editorial
- Manzano, V. (2009) Tres modelos para la universidad. Revista de Educación, 350. Setiembre-diciembre. pp.477-489
- MEC (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MEC, (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia
- Medina, A. (2003) Modelos de Evaluación de la calidad en instituciones universitarias. Madrid Editorial Universitas.
- Mora, J.G (1991) Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid. Consejo de Universidades.
- Mora, J.G. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación n35, pp-13-37
- Moreno-Luzón, M. D., Peris, F. J. y González, T. (2001). Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y Estudio de Casos. México. Editorial Prentice Hall
- Morin, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

- Navarro, G. (2007) Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. *Calidad en la Educación*, 27.
- Newton, J. (2000) Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, *Quality in Higher Education*, Vol. 6, No. 2
- Newton, J. (2001) *Views from below: academics coping with quality*, Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE, 26th May 2001, Birmingham, United Kingdom
- Nokkala, T. (2010). Knowledge society discourse in internationalisation of higher education. case study in governmentality. *Discourse*, 12(2006), 171-201.
- Ortega y Gasset, J. (1930) *Misión de la Universidad*. *Revista de Occidente*
- Parellada, Martí (coord.) (2008). Informe CYD 2008. La contribución de las universidades españolas al desarrollo, Fundación Conocimiento y Desarrollo, Barcelona.
- Parellada, Martí (coord.) (2009). Informe CYD 2009. La contribución de las universidades españolas al desarrollo, Fundación Conocimiento y Desarrollo, Barcelona.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Chapter 7: 'Qualitative interviewing'. Thousand Oaks. Sage
- Pérez Fernández, J.A. (2009) *Gestión por procesos*. Madrid. ESIC.
- Pérez Juste, R., et al (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.

- Prøitz, T. , Stensaker, B. and Harvey, L. (2004) 'Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29: 6, 735-750
- Pulido, A. (2009) *El futuro de la universidad. Un tema para debate dentro y fuera de las universidades*. Madrid. Delta Publicaciones.
- Rasmussen, P. (1997) *A Danish Approach to Quality in Higher Education, The Case of Aalborg University*, in Brennan, J. de Vries, P. and Williams, R. (eds.) *Standards and Quality in Higher Education*, Higher Education Policy Series, Vol. 37, Jessica Kingsley
- Rauhvargers, A. Deane, C. & Pauwels, W. (2009). *Bologna process Stocktaking Report (2009)*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve. Disponible en <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>
- Rauret, G. (2004) *La acreditación en Europa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 131-147.
- Rauret, G. (2007) “Los Sistemas de Garantía de Calidad en la Universidad”, *Sistemas de garantía de calidad de las enseñanzas universitarias: El papel de las unidades técnicas de Calidad*, Universitat de Valencia.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema Europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE, de 18 de septiembre de 2003, núm. 224, 34355-34356).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE, de 30 de octubre de 2007, núm. 260, 44037-44048).

- Reeves, C. y Bednar, D. (1994): "Defining quality: Alternatives and implications", *Academy of Management Review*, 19 (3), p. 419-445. Disponible en <http://www.jstor.org/pss/258934>
- Roberto Filippini, (1997) "Operations management research: some reflections on evolution, models and empirical studies in OM", *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 17 Iss: 7, pp.655 – 670
- Rodríguez, S. (2002) "La evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria o la conquista del oeste". *Revista Currículum*, Volumen: 15, pp.11-33
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2003). Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 5, No. 1. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>
- Romero, P. (2008) *La evaluación institucional en el contexto universitario. Una exigencia de calidad*. Huelva. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva
- Sánchez, M. (2001) *Calidad Total. Organizaciones de calidad, organizaciones de éxito*. Madrid. Ediciones Libertarias.
- Shah, M. & Nair, S. (2011): The Influence of Strategy and External Quality Audit on University Performance: An Australian perspective, *Tertiary Education and Management*, 17:2, 139-150
- Silva, M. Reich, R. and Gallegos, G. (1997) Effects of External Quality Evaluation in Chile: a preliminary study, *Quality in Higher Education*, Vol. 3, No. 1
- Senlle, A (2005) *Calidad en los servicios educativos*. Madrid. Díaz de Santos.

Stensaker, B. (1999) External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected?, Higher Education Quarterly, Vol. 53, No. 4

Stensaker, B. (2003) 'Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education', Quality in Higher Education, 9: 2, 151-159

Stensaker, B. (2007) 'Quality as fashion. Exploring the translation of a management idea into higher education', en Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (Eds.) Quality assurance in higher education Dordrecht, The Netherlands, Springer

Stensaker, B. (2008) Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity. Quality in Higher Education, 14: 1, 3-13

Stensaker, B. Langfeldt, L. Harvey, L. Huisman, J. & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance, Assessment & Evaluation in Higher Education, 36:4, 465-478

Stephenson, S.L. (2004) Saving quality from Quality Assurance, *Perspectives*, Vol. 8, No. 3

Teichler, U. (2009) Sistemas comparados de educación superior. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro. Barcelona. Octaedro/ ICE-UB.

Tejedor, F.J. (2000) El diseño y los diseños en la evaluación de programas. Revista Investigación Educativa, 18 319-339

Thorndike, R.M. (1997). Measurement and evaluation in psychology and education. 6^a Edición. New York. Macmillan

- Toranzos, L. y otros (1996): Evaluación y Calidad. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.htm>
- TRENDS 2003: Progress towards the Higher Education Area. Disponible en <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
- Trow, M. (1996) On accountability of higher education in the US. En: Bowen, W. & Shapiro, H (Eds.) Universities and their Leadership. Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, Paris, Francia.
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Comunicado 08 julio 2009) Paris, Francia. 9pp.
- Van den Berghe, W. (1998) Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Revista Europea de Formación Profesional, ISSN 0258-7483, Nº 15, 1998, págs. 21-30
- Van Vugt, F.A. y Westerheijden, D.F. (1993): Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. Métodos y mecanismos. Nº 1 Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth
- Veiga, A. ; Rosa, M.J. & Alberto Amaral, A (2011): Understanding the impacts of quality assessment: an exploratory use of cultural theory, Quality in Higher Education, 17:1, 53-67

- Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M, (2007) Conclusions and further challenges. En: Westerheijden, D. F., Stensaker, B. & Rosa, M. (Eds.). Quality assurance in higher education. Dordrecht, The Netherlands, Springer
- Westerheijden, Don F. , Hulpiu, Veerle and Waeytens, Kim(2007) 'From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement', *Tertiary Education and Management*, 13: 4, 295-312
- Vincent-Lancrin, S. (2004) Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an international approach, *Policy Futures in Education*, 2(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.3>
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D. (2004). “Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions” en UNESCO-CEPES Papers on Higher Education, Bucarest, Rumanía.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D. (2007). Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucarest: UNESCO-CEPES
- Vroeijenstijn, A.I. (1995). Improvement and Accountability. Navigating Between Scylla and Charybdis. London Jessica Kingsley
- Westerheijden, D.F.; Hulpiu, V. & Waeytens, K. (2007) From Design and Implementation to Impact of Quality assurance: An Overview of Some Studies into what Impactgs Improvement. *Tertiary Education and Management*. Vol. 13. No.4, pp. 295-312.
- Woodhouse, D. (1999) Quality and Quality Assurance. En: Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD, Paris. Disponible en http://www.aqa.ac.at/file_upload/tmpphplVp4hh.pdf#page=30

World Conference on Higher Education (2009): the New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development; communiqué http://www.unesco.org/ulis/cgibin/ulis.pl?catno=183277&set=4D048E07_2_297&gp=1&lin=1&ll=1

Wit Hans De (2006) El proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa y el Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación. en: La educación superior en el mundo 2006: La financiación de las universidades. Barcelona: Mundiprensa

Zamorano, S. (2007). Diseño y validación de un modelo para la acreditación de los títulos propios de universidades públicas madrileñas. Tesis doctoral.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2009) Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Revista Calidad en la Educación 31, 192-209.

ANEXOS

8.1 Anexo I: Cuestionario definitivo estudiantes

Estudio del impacto producido con la implantación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Cuestionario Estudiantes Sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Este cuestionario tiene como finalidad conocer tu opinión sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado.

Únicamente, tendrás que colocar una cruz en el recuadro correspondiente, según tu opinión sobre ese enunciado o pregunta y en función de la escala utilizada

En la página siguiente encontrarás un glosario sobre los términos que aparecen en los diferentes enunciados.

Sin más, sólo me queda transmitirte mi agradecimiento por dedicar un poco de tiempo a la contestación del cuestionario

Glosario

Garantía de calidad: todas aquellas actividades encaminadas a asegurar la calidad interna/externa. En este caso, contempla las acciones dirigidas a asegurar la calidad de las enseñanzas desarrolladas por el Centro.

Grupo de interés: Toda aquella persona, que tiene interés en el Centro, en las enseñanzas o en los resultados obtenidos. Estos podrían incluir estudiantes, profesores, administraciones públicas, empleadores y sociedad en general.

Mejora continua: concepto empleado en los modelos de gestión, que implica un esfuerzo continuado de la organización para avanzar en la calidad.

Misión: es el motivo, propósito, fin o razón de ser de la existencia de una institución u organización.

Objetivos de calidad: relación de aspectos, propuestas e intenciones a lograr con el propósito de mejorar la centro, oferta formativa o servicios que se evalúan.

Proceso: conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan.

Sistema de Garantía de Calidad: conjunto integrado por las actividades desarrolladas por el Centro para garantizar la calidad de las enseñanzas, así como la relación existente entre dichas actividades.

Verificación: la verificación es el proceso por el que una agencia garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos, cumplen los requisitos establecidos de calidad.

Visión: se define como el camino al cual se dirige la institución a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas.

1. Datos de Identificación:

Sexo : Hombre Mujer

Titulación: Educación Infantil Educación Primaria

Número de créditos superados en la actualidad:

Entre 84 y 95 ECTS Entre 96 y 107 ECTS Entre 108 y 120 ECTS

2. La Calidad en la Educación Superior

2.1. ¿Qué es para ti la calidad en la enseñanza universitaria?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. La consecuencia de las exigencias de la administración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Algo que se realiza por aceptación de la normativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. La evaluación de la calidad de las titulaciones de grado

3.1 ¿Qué propósito para ti, pretende la evaluación de las titulaciones (verificación)?

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y control	Principalmente mejora	Sólo Mejora	Ni control ni mejora
20. Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 ¿En general que efecto para ti pretende la evaluación de las titulaciones?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
21. El efecto de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3. ¿La evaluación de las titulaciones (verificación) ha tenido efectos positivos o negativos en...?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
22. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. la gestión de las quejas y reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4. ¿La evaluación de las titulaciones (verificación) ha producido la mejora en...?

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
36. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. la gestión de las quejas y reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por tu colaboración

8.2 Anexo II: Cuestionario definitivo profesorado

Estudio del impacto producido con la implantación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Cuestionario Profesorado Sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Estimado Compañero/a, este cuestionario tiene como finalidad conocer tu opinión sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado.

Únicamente, tendrás que colocar una cruz en el recuadro correspondiente, según tu opinión sobre ese enunciado o pregunta y en función de la escala utilizada

En la página siguiente encontrarás un glosario sobre los términos que aparecen en los diferentes enunciados.

Sin más, sólo me queda transmitirme mi agradecimiento por dedicar un poco de tiempo a la contestación del cuestionario

Glosario

Garantía de calidad: todas aquellas actividades encaminadas a asegurar la calidad interna/externa. En este caso, contempla las acciones dirigidas a asegurar la calidad de las enseñanzas desarrolladas por el Centro.

Grupo de interés: Toda aquella persona, que tiene interés en el Centro, en las enseñanzas o en los resultados obtenidos. Estos podrían incluir estudiantes, profesores, administraciones públicas, empleadores y sociedad en general.

Mejora continua: concepto empleado en los modelos de gestión, que implica un esfuerzo continuado de la organización para avanzar en la calidad.

Misión: es el motivo, propósito, fin o razón de ser de la existencia de una institución u organización.

Objetivos de calidad: relación de aspectos, propuestas e intenciones a lograr con el propósito de mejorar la centro, oferta formativa o servicios que se evalúan.

Proceso: conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan.

Sistema de Garantía de Calidad: conjunto integrado por las actividades desarrolladas por el Centro para garantizar la calidad de las enseñanzas, así como la relación existente entre dichas actividades.

Verificación: la verificación es el proceso por el que una agencia garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos, cumplen los requisitos establecidos de calidad.

Visión: se define como el camino al cual se dirige la institución a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas.

1. Datos de Identificación:

Sexo : Hombre Mujer

Dedicación: A tiempo parcial Dedicación plena Dedicación exclusiva

Años en el Centro:

Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Entre 11 y 16 años Más de 16 años

Años Docencia Universidad:

Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Entre 11 y 16 años Más de 16 años

Titulaciones que imparte:

Edu. Infantil Edu. Primaria

2. La Calidad en la Educación Superior

2.1. ¿Qué es para ti la calidad en la enseñanza universitaria?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. La consecuencia de las exigencias de la administración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Algo que se realiza por aceptación de la normativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Mecanismos de evaluación de la garantía de calidad de la titulaciones de grado

3.1 ¿Cuáles son, a tu modo de ver, los propósitos de la evaluación de las titulaciones (verificación) y la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad)?

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y Control	Principalmente mejora	Sólo Mejora	Ni Control ni mejora
20. Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Para ti el propósito de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 ¿En general cómo piensas que afectan los mecanismos de evaluación de la garantía de calidad a las titulaciones?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
22. El efecto de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El efecto de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3. ¿La evaluación de las titulaciones (verificación) ha tenido efectos positivos o negativos en...?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
24. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. la gestión de las quejas y	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

reclamaciones					
32. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 ¿La **evaluación de la gestión del centro** (sistema interno de calidad) ha tenido efectos positivos o negativos en relación a garantizar...?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
38. los objetivos de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. la calidad de los programas formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. la orientación del estudiante durante el proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. el desarrollo de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. la gestión de la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. la gestión de las prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. a política de personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. la formación del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. la evaluación y reconocimiento del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. la gestión de los recursos materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. la gestión de los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. la publicación de información sobre las titulaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.5. ¿La **evaluación de las titulaciones** (verificación) ha producido la mejora en...?

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
53. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. la gestión de las quejas y reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62.la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6 ¿La *evaluación de la gestión del centro* (sistema interno de calidad) ha producido la mejora en...?

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
67. los objetivos de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.la calidad de los programas formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. la orientación del estudiante durante el proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. el desarrollo de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. la gestión de la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.la gestión de las prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. la política de personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. la formación del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. la evaluación y reconocimiento del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. la gestión de los recursos materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. la gestión de los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.la publicación de información sobre las titulaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por tu colaboración

8.3 Anexo III: Cuestionario equipo directivo

Estudio del impacto producido con la implantación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Cuestionario Equipo Directivo Sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado

Estimado Compañero/a, este cuestionario tiene como finalidad conocer tu opinión sobre los efectos de la implantación de la evaluación de la garantía de calidad en las titulaciones de grado.

Únicamente, tendrás que colocar una cruz en el recuadro correspondiente, según tu opinión sobre ese enunciado o pregunta y en función de la escala utilizada

En la página siguiente encontrarás un glosario sobre los términos que aparecen en los diferentes enunciados.

Sin más, sólo me queda transmitirte mi agradecimiento por dedicar un poco de tiempo a la contestación del cuestionario

Glosario

Garantía de calidad: todas aquellas actividades encaminadas a asegurar la calidad interna/externa. En este caso, contempla las acciones dirigidas a asegurar la calidad de las enseñanzas desarrolladas por el Centro.

Grupo de interés: Toda aquella persona, que tiene interés en el Centro, en las enseñanzas o en los resultados obtenidos. Estos podrían incluir estudiantes, profesores, administraciones públicas, empleadores y sociedad en general.

Mejora continua: concepto empleado en los modelos de gestión, que implica un esfuerzo continuado de la organización para avanzar en la calidad.

Misión: es el motivo, propósito, fin o razón de ser de la existencia de una institución u organización.

Objetivos de calidad: relación de aspectos, propuestas e intenciones a lograr con el propósito de mejorar la centro, oferta formativa o servicios que se evalúan.

Proceso: conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan.

Sistema de Garantía de Calidad: conjunto integrado por las actividades desarrolladas por el Centro para garantizar la calidad de las enseñanzas, así como la relación existente entre dichas actividades.

Verificación: la verificación es el proceso por el que una agencia garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos, cumplen los requisitos establecidos de calidad.

Visión: se define como el camino al cual se dirige la institución a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas.

1. Datos de Identificación:

Sexo : Hombre Mujer

Años en el Centro:

Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Entre 11 y 16 años Más de 16 años

Años en el Cargo:

Menos de 5 años Entre 5 y 10 años Entre 11 y 16 años Más de 16 años

2. La Calidad en la Educación Superior

2.1. ¿Qué es para ti la calidad en la enseñanza universitaria?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. ¿En el centro, la calidad es entendida como...?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. La consecuencia de las exigencias de la administración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Algo que se realiza por aceptación de la normativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro
19. Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.

3. Mecanismos de evaluación de la garantía de calidad de la titulaciones de grado

3.1 ¿Cuáles son, a tu modo de ver, los propósitos de la evaluación de las titulaciones (verificación) y la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad)?

	Sólo el control	Principalmente control	Mejora y Control	Principalmente mejora	Sólo Mejora	Ni Control ni mejora
20. Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Para ti el propósito de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 ¿En general cómo piensas que afectan los mecanismos de evaluación de la garantía de calidad a las titulaciones?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
22. El efecto de la evaluación de las titulaciones (verificación) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El efecto de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3. ¿La evaluación de las titulaciones (verificación) ha tenido efectos positivos o negativos en...?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
24. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. la gestión de las quejas y reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 ¿La **evaluación de la gestión del centro** (sistema interno de calidad) ha tenido efectos positivos o negativos en relación a garantizar...?

	Alto negativo	Moderado negativo	Ninguno	Moderado positivo	Alto positivo
38. los objetivos de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. la calidad de los programas formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. la orientación del estudiante durante el proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. el desarrollo de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. la gestión de la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. la gestión de las prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. a política de personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. la formación del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. la evaluación y reconocimiento del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. la gestión de los recursos materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. la gestión de los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. la publicación de información sobre las titulaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.5. ¿La **evaluación de las titulaciones** (verificación) ha producido la mejora en...?

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
53. la planificación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. la organización de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. la adquisición de competencias propuestas en el título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. el proceso de enseñanza-aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. la evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. la orientación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. la gestión de las quejas y reclamaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. el personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. la coordinación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. los recursos y servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. el grado de satisfacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. los resultados académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6 ¿La **evaluación de la gestión del centro** (sistema interno de calidad) ha producido la mejora en...?

	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
67. los objetivos de calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. la calidad de los programas formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. la orientación del estudiante durante el proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. el desarrollo de la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. la gestión de la movilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. la gestión de las prácticas externas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. la política de personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. la formación del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. la evaluación y reconocimiento del personal académico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. la gestión de los recursos materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. la gestión de los servicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. la publicación de información sobre las titulaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por tu colaboración

8.4 Anexo IV: Guión entrevistas estudiantes

El guión está estructurado en dos bloques de cuatro preguntas cada uno.

Bloque I La calidad en la educación superior

1. Qué concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educación superior.
2. Quién debe evaluar la calidad en la educación superior.
3. Cómo debe evaluarse la calidad.
4. Qué importancia tiene para ti que una titulación esta acreditada.

Bloque II El sistema de garantía externo de calidad (Acreditación)

1. Qué importancia le otorgas a los siguientes aspectos que afectan a la calidad de tu aprendizaje.
2. En mi titulación en que aspectos se han producido cambios y qué importancia se les puede atribuir.
3. En cuáles aspectos se han producido mejoras que afectan a la calidad de tus aprendizajes.
4. Las mejoras percibidas se adecuan a las demandas de los estudiantes.

8.5 Anexo V: Guión entrevistas profesorado y equipo directivo

El gui3n est1 estructurado en tres bloques de cuatro preguntas cada uno.

Bloque I La calidad en la educaci3n superior

1. Qu3 concepto de calidad piensas que debe priorizarse en la educaci3n superior.

2. Qui3n debe evaluar la calidad en la educaci3n superior.

3. C3mo debe evaluarse la calidad.

4. Qu3 importancia tiene para ti que una titulaci3n est1 acreditada.

Bloque II El sistema de garant3a externo de calidad (Acreditaci3n)

1. Para ti cu1l es la finalidad de la acreditaci3n de las titulaciones.

2. Qu3 proporciona al centro la acreditaci3n de las titulaciones

3. En qu3 aspectos crees que se han producido m1s efectos asociados al proceso de acreditaci3n de las titulaciones

4. En qu3 aspectos crees que se han producido mejoras asociados al proceso de acreditaci3n de las titulaciones

Bloque III El sistema de garant3a interno de calidad

1. Crees que es importante disponer de un sistema de garant3a interno de calidad, qu3 valoraci3n haces.

2. Cu1les son las ventajas e inconvenientes de disponer de un sistema de garant3a interno de calidad.

3. Qu3 efectos/cambios percibes en la gesti3n de la calidad en el centro.

4. Qu3 finalidad busca la capacidad de mejora continua

8.6. Anexo VI Cuestionario Estudiantes. Alfa de Cronbach. Estadísticos total-elemento

	Estadísticos total-elemento			
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Bloque I				
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	94,94	265,687	,120	,907
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	94,88	261,197	,376	,905
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	94,73	262,116	,239	,906
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	95,02	261,040	,213	,907
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación.	94,31	263,629	,244	,906
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	94,44	264,135	,185	,907
Bloque II				
La consecuencia de las exigencias de la administración	95,20	271,658	-,144	,910
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	95,07	265,824	,149	,907
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	94,60	259,916	,377	,905
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	95,25	266,433	,093	,907
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	95,04	267,860	,034	,908
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	95,23	270,392	-,084	,909
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	95,73	273,713	-,246	,910
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	94,43	256,653	,409	,904
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	94,94	260,337	,339	,905
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	94,90	259,704	,417	,904
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	94,60	262,273	,323	,905
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	94,88	260,010	,377	,905
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos	95,24	266,559	,081	,908

Bloque III				
Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones es...	94,80	265,138	,135	,907
El efecto de la evaluación de las titulaciones es...	96,86	260,347	,330	,905
Bloque IV				
la planificación del plan de estudios	97,49	259,911	,223	,907
la organización de la enseñanza	97,31	259,304	,301	,906
la adquisición de competencias propuestas en el título	96,94	259,475	,370	,905
el proceso de enseñanza-aprendizaje	96,85	257,399	,433	,904
la evaluación de los estudiantes	97,26	257,217	,387	,905
la orientación del estudiante	97,60	253,526	,462	,904
la movilidad de los estudiantes	97,74	255,461	,468	,904
la gestión de las quejas y reclamaciones	97,88	257,067	,413	,904
el personal académico	97,32	257,098	,493	,903
la coordinación docente	97,48	252,057	,586	,902
las instalaciones	97,45	256,347	,450	,904
los recursos y servicios	97,43	256,669	,460	,904
el grado de satisfacción	97,41	252,455	,549	,903
los resultados académicos	97,19	252,884	,569	,902
Bloque V				
la planificación del plan de estudios	95,42	254,685	,573	,903
la organización de la enseñanza	95,27	253,258	,643	,902
la adquisición de competencias propuestas en el título	95,02	254,577	,560	,903
el proceso de enseñanza-aprendizaje	94,94	252,321	,648	,902
la evaluación de los estudiantes	95,27	251,725	,610	,902
la orientación del estudiante	95,53	251,129	,683	,901
la movilidad de los estudiantes	95,73	253,745	,534	,903
la gestión de las quejas y reclamaciones	95,73	254,412	,559	,903
el personal académico	95,35	255,171	,528	,903
la coordinación docente	95,31	252,721	,619	,902
las instalaciones	95,61	253,491	,499	,903
los recursos y servicios	95,52	251,503	,615	,902
el grado de satisfacción	95,23	248,880	,738	,900
los resultados académicos	95,18	249,513	,684	,901

8.7. Anexo VII Cuestionario Profesorado y Equipo Directivo. Alfa de Cronbach.

Estadísticos total-elemento.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Bloque I				
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	137,98	697,438	,096	,949
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	137,57	693,861	,246	,948
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	137,55	701,278	,024	,949
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	138,00	699,659	,047	,949
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	136,93	707,580	-,183	,949
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	137,00	700,585	,057	,949
Bloque II				
La consecuencia de las exigencias de la administración	137,69	711,634	-,208	,950
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	137,79	704,758	-,067	,950
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	137,55	685,034	,424	,948
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	138,14	702,564	-,016	,949
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	137,95	701,266	,030	,949
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	137,57	713,080	-,231	,951
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	138,55	707,034	-,156	,949
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	137,60	688,930	,261	,949
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	137,62	698,437	,131	,949
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	137,74	685,027	,531	,947
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	137,55	701,864	,011	,949
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	137,60	693,905	,224	,948
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	137,67	718,228	-,348	,951
Bloque III				
Para ti el propósito de la evaluación de las titulaciones es...	137,67	695,886	,206	,948
Para ti el propósito de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	137,31	698,951	,052	,950

El efecto de la evaluación de las titulaciones es...	140,00	683,756	,432	,948
El efecto de la evaluación de la gestión del centro (sistema interno de calidad) es...	139,93	675,385	,613	,947
Bloque IV				
la planificación del plan de estudios	139,95	682,827	,394	,948
la organización de la enseñanza	139,90	682,966	,370	,948
la adquisición de competencias propuestas en el título	139,81	683,426	,474	,948
el proceso de enseñanza-aprendizaje	139,57	682,251	,561	,947
la evaluación de los estudiantes	139,74	691,369	,333	,948
la orientación del estudiante	139,74	686,149	,398	,948
la movilidad de los estudiantes	140,07	686,214	,454	,948
la gestión de las quejas y reclamaciones	140,07	687,531	,416	,948
el personal académico	140,07	687,629	,355	,948
la coordinación docente	140,02	681,195	,475	,948
las instalaciones	140,31	691,341	,288	,948
los recursos y servicios	140,26	687,222	,409	,948
el grado de satisfacción del profesorado	140,62	687,998	,380	,948
los resultados académicos	140,00	688,878	,398	,948
Bloque V				
los objetivos de calidad	139,60	694,637	,398	,948
la calidad de los programas formativos	139,74	687,125	,465	,948
la orientación del estudiante durante el proceso	139,57	688,300	,476	,948
el desarrollo de la enseñanza	139,71	688,404	,433	,948
la gestión de la movilidad de los estudiantes	139,90	683,698	,530	,947
la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	139,71	683,819	,579	,947
la gestión de las prácticas externas	139,79	688,660	,433	,948
la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	140,02	686,219	,428	,948
la política de personal académico	140,14	681,247	,523	,947
la formación del personal académico	140,17	690,923	,350	,948
la evaluación y reconocimiento del personal académico	140,21	688,465	,410	,948
la gestión de los recursos materiales	140,12	691,864	,367	,948
la gestión de los servicios	139,93	686,702	,501	,948
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	139,79	682,026	,648	,947
la publicación de información sobre las titulaciones	139,71	683,477	,590	,947
Bloque VI				
la planificación del plan de estudios	138,26	678,686	,564	,947
la organización de la enseñanza	138,29	678,599	,627	,947
la adquisición de competencias propuestas en el título	138,19	673,914	,598	,947
el proceso de enseñanza-aprendizaje	138,00	677,512	,583	,947
la evaluación de los estudiantes	138,12	680,303	,569	,947
la orientación del estudiante	138,07	672,263	,621	,947
la movilidad de los estudiantes	138,45	677,376	,648	,947
la gestión de las quejas y reclamaciones	138,52	672,304	,732	,947

el personal académico	138,36	672,430	,758	,946
la coordinación docente	138,29	666,941	,833	,946
las instalaciones	138,55	672,107	,723	,947
los recursos y servicios	138,52	666,548	,813	,946
el grado de satisfacción del profesorado	138,64	673,552	,804	,946
los resultados académicos	138,36	674,528	,704	,947
Bloque VII				
los objetivos de calidad	137,93	678,800	,670	,947
la calidad de los programas formativos	138,24	672,576	,773	,946
la orientación del estudiante durante el proceso	138,02	674,951	,580	,947
el desarrollo de la enseñanza	138,12	675,961	,761	,947
la gestión de la movilidad de los estudiantes	138,36	684,723	,485	,948
la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	138,14	673,443	,602	,947
la gestión de las prácticas externas	138,26	669,954	,700	,947
la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	138,43	676,007	,616	,947
la política de personal académico	138,50	677,915	,632	,947
la formación del personal académico	138,48	673,377	,630	,947
la evaluación y reconocimiento del personal académico	138,57	673,519	,736	,947
la gestión de los recursos materiales	138,50	676,451	,615	,947
la gestión de los servicios	138,48	673,573	,648	,947
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	138,24	679,064	,549	,947
la publicación de información sobre las titulaciones	137,93	669,775	,720	,946

8.8. Anexo VIII Análisis Componentes Principales

Cuestionario Estudiantes

Ítems 'Concepto de Calidad'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,608
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	124,560
		15
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la		%	% de la		%	% de la		
	Total	varianza	acumulado	Total	varianza	acumulado	Total	varianza	% acumulado
1	2,096	34,930	34,930	2,096	34,930	34,930	1,665	27,758	27,758
2	1,460	24,325	59,255	1,460	24,325	59,255	1,591	26,515	54,273
3	,910	15,167	74,422	,910	15,167	74,422	1,209	20,150	74,422
4	,614	10,236	84,659						
5	,526	8,772	93,431						
6	,394	6,569	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente		
	1	2	3
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	,824	,099	-,119
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	,725	,228	,069
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución	,649	-,034	,515
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	,089	,899	,086
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	,179	,847	-,187
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad		-,054	,939

* Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Cultura de Calidad'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,695
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	320,443
		78
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	2,966	22,813	22,813	2,966	22,813	22,813	2,813	21,635	21,635
2	2,000	15,382	38,195	2,000	15,382	38,195	1,737	13,360	34,995
3	1,484	11,414	49,610	1,484	11,414	49,610	1,691	13,011	48,006
4	1,106	8,509	58,118	1,106	8,509	58,118	1,315	10,112	58,118
5	,991	7,620	65,738						
6	,848	6,521	72,259						
7	,701	5,395	77,655						
8	,616	4,740	82,394						
9	,560	4,305	86,700						
10	,512	3,941	90,641						
11	,478	3,673	94,314						
12	,388	2,985	97,299						
13	,351	2,701	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente			
	1	2	3	4
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	,729	,043	,153	-,160
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	,727	-,268	,208	,175
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	,713	,102	-,120	
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	,693	,302	-,357	,066
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	-,092	,726	,142	-,264
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	,448	,593	,080	-,050
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	-,134	,562	,355	,183
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	,455	,545	-,122	,220
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	-,157		,700	,261
La consecuencia de las exigencias de la administración		,130	,649	,055
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	,175	,118	,619	-,099
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	,182	-,126	,139	,796
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	-,489	,155	,049	,621

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Efectos de la Acreditación'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,780
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	607,016
		91
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	4,667	33,335	33,335	4,667	33,335	33,335	3,231	23,078	23,078
2	1,959	13,994	47,329	1,959	13,994	47,329	2,010	14,358	37,436
3	1,320	9,430	56,758	1,320	9,430	56,758	1,959	13,993	51,429
4	1,096	7,828	64,586	1,096	7,828	64,586	1,842	13,157	64,586
5	,814	5,811	70,397						
6	,712	5,089	75,486						
7	,659	4,705	80,191						
8	,550	3,925	84,117						
9	,519	3,706	87,822						
10	,439	3,133	90,955						
11	,395	2,820	93,775						
12	,360	2,574	96,349						
13	,298	2,128	98,477						
14	,213	1,523	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente			
	1	2	3	4
los recursos y servicios	,843	,036	,074	-,058
las instalaciones	,836		-,136	,080
la coordinación docente	,687	,230	,127	,199
el grado de satisfacción	,639	,294	,178	,151
la gestión de las quejas y reclamaciones	,572	,310	,295	
el personal académico	,568		-,114	,466
la orientación del estudiante	,185	,821	,196	-,065
la movilidad de los estudiantes	,130	,795	-,119	,279
la evaluación de los estudiantes	,116	,578	,252	,372
la organización de la enseñanza	,148	,055	,839	,046
la planificación del plan de estudios		,093	,836	,114
el proceso de enseñanza-aprendizaje	,060	,108	,075	,844
la adquisición de competencias propuestas en el título		,174	,495	,552
los resultados académicos	,447	,280	,133	,547

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Mejoras de la Acreditación'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,890
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	974,384
	gl	91
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	6,973	49,808	49,808	6,973	49,808	49,808	4,658	33,268	33,268
2	1,408	10,060	59,868	1,408	10,060	59,868	3,724	26,599	59,868
3	,914	6,531	66,399						
4	,835	5,965	72,364						
5	,730	5,212	77,576						
6	,551	3,934	81,510						
7	,455	3,247	84,757						
8	,407	2,906	87,662						
9	,404	2,887	90,549						
10	,367	2,619	93,168						
11	,300	2,140	95,308						
12	,266	1,902	97,210						
13	,207	1,477	98,688						
14	,184	1,312	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente	
	1	2
el personal académico	,821	,172
la gestión de las quejas y reclamaciones	,774	,211
la movilidad de los estudiantes	,768	,154
los recursos y servicios	,719	,330
las instalaciones	,699	,230
la orientación del estudiante	,684	,351
la evaluación de los estudiantes	,612	,418
la coordinación docente	,566	,462
la planificación del plan de estudios		,801
la organización de la enseñanza	,193	,783
los resultados académicos	,335	,708
el grado de satisfacción	,413	,677
el proceso de enseñanza-aprendizaje	,389	,641
la adquisición de competencias propuestas en el título	,392	,571

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Cuestionario Profesores

Ítems 'Concepto de Calidad'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,558
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	39,930
	gl	15
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianz a	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,232	37,207	37,207	2,232	37,207	37,207	1,856	30,930	30,930
2	1,329	22,150	59,357	1,329	22,150	59,357	1,621	27,017	57,947
3	1,003	16,720	76,077	1,003	16,720	76,077	1,088	18,130	76,077
4	,644	10,729	86,806						
5	,529	8,818	95,624						
6	,263	4,376	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente		
	1	2	3
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social	,902		
La calidad consiste en desarrollar las capacidades de las personas para avanzar en su propia transformación	,873	,136	-,197
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y de la misión que ha establecido la institución		,854	-,260
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las personas internas y externas relacionadas con la institución	,123	,781	,243
La calidad consiste en conseguir eficacia, es decir, mejores resultados a menor coste	,504	,513	,163
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de una serie de requisitos establecidos por una agencia de calidad	-,102	,032	,947

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Cultura de Calidad'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,628
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	206,040
	gl	78
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la		%	% de la		%	% de la		%
	Total	varianza		Total	varianza		Total	varianza	
1	4,527	34,820	34,820	4,527	34,820	34,820	3,441	26,468	26,468
2	1,974	15,185	50,005	1,974	15,185	50,005	2,354	18,110	44,578
3	1,577	12,128	62,133	1,577	12,128	62,133	1,979	15,221	59,798
4	1,429	10,994	73,127	1,429	10,994	73,127	1,733	13,329	73,127
5	,858	6,598	79,725						
6	,710	5,460	85,185						
7	,501	3,852	89,036						
8	,350	2,691	91,727						
9	,324	2,489	94,216						
10	,282	2,173	96,389						
11	,217	1,667	98,056						
12	,167	1,283	99,339						
13	,086	,661	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente			
	1	2	3	4
Algo que hay que integrar en la actividad diaria del centro	,800	-,324	-,099	,084
El ajustar nuestros procesos a la realidad de nuestro centro	,785	-,188		-,047
Algo que depende de mantener aquello que funciona y reforzar las buenas actividades del centro	,702	-,049	,122	-,194
Que las exigencias externas nos ayudan a la mejora continua y al hacer diario del centro	,675	-,060	-,374	-,237
Algo que depende de todos , estudiantes, profesores y directivos	,649	-,152	-,238	
La misión y visión que tenemos en el centro, teniendo en cuenta la normativa externa.	,573	,141	-,070	-,552
La consecuencia de las exigencias de la administración	-,099	,873	-,116	
Algo que depende de presentar los informes exigidos ofreciendo la imagen de cumplir con los requisitos externos.	-,355	,791	,101	,193
Algo que se realiza por aceptación de la normativa	-,207	,711	,506	
Algo que plantea dudas de las posibilidades de mejora como consecuencia de los resultados de la evaluación	,078	,260	,866	,232
Las exigencias de la administración son una oportunidad para revisar las actividades desarrolladas por el centro	,381	,197	-,819	,166
Una pérdida de confianza y autonomía del centro por parte de la administración pública	-,312		-,068	,801
Algo que plantea dudas sobre la utilidad de la evaluación de la calidad	,241	,405	,217	,752

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Efectos de la Acreditación'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,507
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	295,769
	gl	91
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la		Total	% de la		Total	% de la	
		varianza	% acumulado		varianza	% acumulado		varianza	% acumulado
1	4,868	34,771	34,771	4,868	34,771	34,771	3,315	23,681	23,681
2	2,348	16,768	51,540	2,348	16,768	51,540	2,558	18,273	41,954
3	1,937	13,835	65,375	1,937	13,835	65,375	2,458	17,560	59,514
4	1,403	10,019	75,394	1,403	10,019	75,394	2,223	15,879	75,394
5	,796	5,682	81,076						
6	,634	4,526	85,602						
7	,560	3,999	89,601						
8	,479	3,421	93,022						
9	,322	2,299	95,320						
10	,252	1,798	97,118						
11	,151	1,079	98,198						
12	,110	,786	98,983						
13	,107	,765	99,748						
14	,035	,252	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente			
	1	2	3	4
la adquisición de competencias propuestas en el título	,875	,061	,083	,112
el proceso de enseñanza-aprendizaje	,858	,042	,210	,082
la evaluación de los estudiantes	,821		,056	-,047
la orientación del estudiante	,660	,116	-,068	,317
las instalaciones	,060	,877	-,042	-,248
los recursos y servicios		,861	,323	-,090
el grado de satisfacción del profesorado	,117	,825	,133	,399
los resultados académicos	,486	,541	,064	,312
la gestión de las quejas y reclamaciones	-,118	,078	,882	
la movilidad de los estudiantes	,094	,207	,798	,109
la coordinación docente	,382	,033	,694	,332
el personal académico	,451	,069	,525	,195
la organización de la enseñanza	,277		,033	,915
la planificación del plan de estudios			,316	,881

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Efectos del Sistema Interno de Calidad'. Análisis de Componentes

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,541
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	250,147
	gl	105
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	4,803	32,023	32,023	4,803	32,023	32,023	3,140	20,934	20,934
2	2,553	17,022	49,045	2,553	17,022	49,045	2,929	19,527	40,460
3	1,622	10,811	59,855	1,622	10,811	59,855	2,324	15,491	55,951
4	1,387	9,246	69,102	1,387	9,246	69,102	1,592	10,616	66,567
5	1,000	6,668	75,770	1,000	6,668	75,770	1,380	9,203	75,770
6	,730	4,868	80,638						
7	,699	4,659	85,296						
8	,565	3,764	89,060						
9	,413	2,753	91,813						
10	,319	2,130	93,943						
11	,283	1,888	95,831						
12	,266	1,774	97,605						
13	,190	1,267	98,872						
14	,107	,710	99,582						
15	,063	,418	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente				
	1	2	3	4	5
la gestión de la movilidad de los estudiantes	,766	,180	-,077	,231	,132
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	,743	,330	,196	-,050	-,039
la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	,712	-,189	,228	,129	,118
la publicación de información sobre las titulaciones	,709	,194	,083	,059	,121
la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	,117	,854	-,043		,070
la orientación del estudiante durante el proceso		,853		,201	,196
el desarrollo de la enseñanza	,149	,842	,076		-,039
la formación del personal académico	,040	,181	,881	,108	,147
la evaluación y reconocimiento del personal académico	,134	-,120	,781	,409	,063
la calidad de los programas formativos	,460	-,166	,615		,415
la política de personal académico	,372	,521	,557	-,135	-,276
la gestión de los recursos materiales	,145	,134	,211	,891	,036
la gestión de los servicios	,595	-,059	,201	,603	-,159
la gestión de las prácticas externas		,416	,215	,179	,730
los objetivos de calidad	,461	-,084	,087	-,297	,674

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Mejoras de la Acreditación'. Análisis de Componentes Principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,789
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	391,473
	gl	91
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	% de la		%	% de la		%	% de la		%
	Total	varianza	acumulado	Total	varianza	acumulado	Total	varianza	acumulado
1	7,884	56,314	56,314	7,884	56,314	56,314	5,003	35,736	35,736
2	1,733	12,376	68,690	1,733	12,376	68,690	4,614	32,954	68,690
3	,949	6,775	75,465						
4	,740	5,287	80,752						
5	,543	3,879	84,631						
6	,508	3,625	88,257						
7	,479	3,423	91,680						
8	,373	2,664	94,343						
9	,279	1,991	96,334						
10	,200	1,430	97,764						
11	,137	,976	98,740						
12	,078	,556	99,296						
13	,058	,417	99,713						
14	,040	,287	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente	
	1	2
los recursos y servicios	,915	,227
las instalaciones	,887	,095
el personal académico	,815	,317
el grado de satisfacción del profesorado	,790	,293
la gestión de las quejas y reclamaciones	,726	,199
los resultados académicos	,618	,508
la movilidad de los estudiantes	,580	,544
la organización de la enseñanza	,113	,846
la adquisición de competencias propuestas en el título	,356	,781
la evaluación de los estudiantes	,282	,745
el proceso de enseñanza-aprendizaje	,422	,737
la planificación del plan de estudios	,034	,710
la orientación del estudiante	,379	,693
la coordinación docente	,552	,605

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Ítems 'Mejoras del Sistema Interno de Calidad'. Análisis de Componentes

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,793
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	416,740
	gl	105
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la	%	Total	% de la	%	Total	% de la	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	7,744	51,625	51,625	7,744	51,625	51,625	4,287	28,581	28,581
2	2,019	13,460	65,085	2,019	13,460	65,085	3,414	22,762	51,343
3	1,351	9,009	74,094	1,351	9,009	74,094	3,413	22,751	74,094
4	,833	5,553	79,647						
5	,645	4,303	83,950						
6	,517	3,444	87,394						
7	,440	2,931	90,325						
8	,435	2,902	93,226						
9	,362	2,416	95,642						
10	,219	1,457	97,099						
11	,155	1,034	98,133						
12	,120	,799	98,932						
13	,077	,513	99,445						
14	,046	,308	99,753						
15	,037	,247	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados*

	Componente		
	1	2	3
la formación del personal académico	,876	,237	,032
la evaluación y reconocimiento del personal académico	,811	,138	,381
la gestión de incidencias, reclamaciones y sugerencias	,729	,413	
la gestión de las prácticas externas	,718	,225	,281
la política de personal académico	,680	,135	,306
la calidad de los programas formativos	,663	,284	,366
el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación interna	,193	,818	,282
la publicación de información sobre las titulaciones	,223	,752	,383
la gestión de los servicios	,548	,746	
la gestión de los recursos materiales	,540	,730	-,042
los objetivos de calidad	,141	,569	,545
la orientación del estudiante durante el proceso	,213	,112	,897
la gestión de la orientación profesional de los estudiantes	,301		,875
la gestión de la movilidad de los estudiantes	,037	,284	,678
el desarrollo de la enseñanza	,278	,528	,635

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

