

Calidad de la docencia universitaria: procesos clave

ISABEL CANTÓN MAYO;
ROSA EVA VALLE FLÓREZ Y
ANA ROSA ARIAS GAGO¹
Universidad de León

Resumen:

En este artículo se parte de un concepto amplio de calidad para ir acotando su contenido hacia la univocidad conceptual aceptada por el mundo académico en el ámbito concreto de los procesos de calidad. Se revisan las principales aportaciones nacionales e internacionales sobre la calidad en el ámbito universitario referidas a la docencia. Se plantea una investigación descriptivo-interpretativa para conocer los principales indicadores de calidad en la docencia universitaria a través de tres grandes categorías subdivididas en indicadores de procesos. Las categorías fueron: Repercusión en el trabajo, grado de satisfacción y logro o cumplimiento cruzadas con indicadores como apoyo institucional, desarrollo profesional, docencia y tutoría.

Palabras clave:

Calidad, Procesos, Docencia universitaria, Tutoría.

Abstract:

In this article splits of a wide concept of quality to be annotating its content towards the conceptual univocidad accepted by the academic world in the concrete area of the quality processes. There are checked the principal, national and international, contributions on the quality in the university recounted to the teaching. A descriptive - interpretative research it appears to know the principal indicators of quality in the university teaching across three categories, subdivided in process indicators. The categories were: Repercussion in the work, degree of satisfaction and achievement or fulfillment crossed with indicators like institutional support, professional development, teaching and tutorship.

Key words:

Quality, Processes, University teaching, Tutorship.

Résumé:

Cet article part d'un ample concept de qualité pour aboutir son contenu vers l'univocité conceptuel accepté par le monde académique dans l'enceinte concrète des processus de qualité. On a révisé les apports principaux nationaux et internationaux sur la qualité. On présente une recherche descriptive - interprétative pour connaître les indicateurs principaux de la qualité dans l'enseignement universitaire à travers de trois grandes ca-

1 Este artículo es producción científica derivada del Proyecto de I+ D del MEC: "Bases para la mejora de la docencia universitaria: procesos de calidad". En la recogida de información y estado de la cuestión colaboraron además: Roberto Baelo Álvarez, Victorino Madrid Rubio, Ruth Cañón Rodríguez, Mario Grande de Prado y Consuelo Morán Astorga.

tégories subdivisées dans des indicateurs de processus. Les catégories ont été: la répercussion sur le travail, le degré de satisfaction et de réussite ou d'accomplissement, croisées avec des indicateurs comme l'appui institutionnel, le développement professionnel, l'enseignement et l'orientation.

Mots clefs:

Qualité, Processus, Enseignement universitaire, Tutelle.

Fecha de recepción: 29-11-07.

Fecha de aceptación: 20-12-07.

Calidad de la docencia universitaria: procesos clave

1.- Planteamiento introductorio del tema

Si encontramos un concepto en educación con significados subjetivos y polisémicos, ese es, sin duda, el de calidad. La calidad se define como aptitud para el uso, como algo a lo que se tiende, sin llegar a alcanzarlo, como el infinito en matemáticas, como los cinco ceros olímpicos, como la línea del horizonte, o como el cero defectos. Cantón (2004) señala además que la calidad es como plantar una huerta: se requieren muchas tareas previas, durante el proceso y si alguna falla, no habrá resultados. En otro trabajo (Gaziel, Warnet y Cantón, 2000) se añade que en calidad caminamos como peregrinos, no como nómadas, en referencia a la direccionalidad de la calidad y a los procesos de la misma.

Pero trabajar en calidad es demasiado amplio y uno de los requisitos de la ciencia es delimitar el campo para poder abarcarlo, estudiarlo y desentrañar la complejidad de cada organización. En la Universidad la complejidad de la calidad es mayor si cabe; por ello hemos decidido trabajar con el núcleo de la misma, con lo que determina sus resultados, con la médula de la educación universitaria: los procesos. Esta propuesta proporciona un conocimiento del aspecto nuclear de la Educación (Cantón, 2004a y 2004b).

En calidad se encuentran representados tres niveles: sistema, proceso y producto. Para cada uno de ellos se marcan requisitos de calidad. En un primer momento se desarrollaron una serie de modelos herramientas de calidad que pudiéramos enmarcar en el producto, olvidando los procesos y los sistemas. Después la línea de calidad se orientó a los sistemas surgiendo entonces un conjunto de estándares y normativas; finalmente

el enfoque se ha centrado en los procesos que han conseguido un importante desarrollo en todos los trabajos de calidad.

La entrada en los procesos de calidad se produce, pues, en un tercer momento ya que primero se desarrollaron los productos y los sistemas. De su importancia deducimos que las organizaciones son tan eficaces y eficientes como lo son sus procesos. No pueden obtenerse resultados de calidad globales si los distintos subapartados no producen calidades individuales atractivas. Pero los procesos tampoco son exclusivos: forman un todo con los resultados conseguidos al mejorar los procesos, formando un tandem como las caras de Jano o una moneda. En concreto el trabajar por procesos nos aporta una serie de ventajas que enumeramos.

1. Mayor satisfacción de los usuarios del centro debido a la mejora del servicio educativo e instructivo que presta a padres y alumnos.
2. Mayor satisfacción del profesorado debido a una mejor definición de procesos y tareas de las que se responsabiliza.
3. Mayor conocimiento y control de los procesos.
4. Mejor flujo de información y recursos materiales para el centro.
5. Disminución de los tiempos de proceso del producto o servicio.
6. Mayor flexibilidad frente a las necesidades de los padres y alumnos.
7. Aprendizaje de una metodología científica de nivel alto.
8. Aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades y competencias.
9. Instauración de una cultura de calidad y de motivación.
10. Reputación y mejora de la imagen del centro.
11. Eficiencia en los resultados obtenidos por el centro.
12. Responsabilidad y satisfacción del personal interno y externo.

2.- Fundamentación teórica

2.1.- ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROCESO?

Hasta hace poco tiempo se aludía a los procesos con el término programa. En la actualidad se distingue entre programa y proceso. El programa se identifica como una secuencia de instrucciones escrita en un determinado lenguaje. Los procesos son partes o elementos en la ejecución de un programa; mientras el programa es un concepto estático, el proceso es un concepto dinámico. Un programa puede ser ejecutado por varios usuarios y por cada una de las ejecuciones existirá un proceso, con to-

dos sus elementos. La justificación del trabajo por procesos lo hace la Norma ISO 9000/2000: “Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.” Más adelante añade: “Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.” Puede entenderse que entonces un proceso es un marco de actuación que define un curso de acción compuesto por una serie de etapas, las cuales añaden valor a las entradas con el fin de producir unas salidas que satisfagan las necesidades del cliente del proceso.

La norma UNE_EN ISO 9000-2000 señala que proceso es “el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados”. La administración también entiende por proceso cualquier secuencia de acciones interrelacionadas entre sí que se ordenan para dar servicio al usuario o cliente y que contribuyen a crear valor añadido en la organización en la que se desarrollan.

El modelo EFQM (2000) define el proceso como “el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo”. Alude a cómo se gestionan, evalúan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de las actividades del centro educativo en coherencia con la planificación y la estrategia del centro para conseguir la satisfacción de los usuarios y colaboradores. También señala el modelo alguno de los procesos a los que se refiere:

- Organización del centro: horarios, adscripción del personal, agrupamiento de alumnos, gestión del comedor y del transporte...
- Clima escolar: convivencia, integración, control de asistencia y entradas y salidas del centro.
- La enseñanza-aprendizaje: aplicación del proyecto curricular, cumplimiento de las programaciones, tasas de promoción del alumnado...
- Evaluación del alumnado: evaluación continua, decisiones de la junta de evaluación, etc.
- Orientación y tutoría en los diferentes cursos, con alumnos, padres y profesores.

En el ámbito administrativo se entiende por proceso la secuencia

ordenada de actividades, incluidos los trámites de los procedimientos administrativos, interrelacionadas entre sí, precisas para dar respuesta o prestar servicio al ciudadano, como cliente, usuario o beneficiario de servicios o prestaciones y que crean valor intrínseco para el usuario o cliente (interno y externo).

La gestión por procesos en educación universitaria, supone el paso de una visión de tipo administrativo a una visión de tipo más gestor y también supone un cambio cultural radical, que no es ni más ni menos que situar al usuario de la educación como eje fundamental de ésta entendida en su dimensión servicio. El entender la educación como un servicio, o más bien una suma de servicios a unos destinatarios finales (alumnos, padres, sociedad) implica contemplar con especial interés las relaciones del centro educativo con la sociedad, los padres y los alumnos. Ellos serán en definitiva los árbitros o jueces que manifiesten la satisfacción o insatisfacción con la prestación del servicio educativo que los centros desarrollan. También determinarán si el proceso que se ha desplegado y planificado se puede evaluar de forma positiva o negativa según las evidencias acumuladas al final del mismo. Queremos integrar en esta visión por procesos la doble dimensión: procesos de fuera adentro, es decir, lo que el centro ofrece y produce la satisfacción de los alumnos y padres como clientes externos y la recíproca de los usuarios internos: profesores y alumnos como realizadores y receptores de las actividades planificadas en cada proceso que van encadenándose en eslabones para determinar la visión global de la calidad del centro educativo.

3.- Antecedentes y revisión de la bibliografía

Cualquier investigación debe iniciarse con el conocimiento de los antecedentes estudiados sobre el tema lo que implica una revisión de la bibliografía sobre calidad y sobre procesos de calidad en la universidad. La revisión que hemos obtenido nos muestra que hay pocos estudios centrados en los procesos aunque son varios los que sí abordan la calidad universitaria. Hemos revisado tanto a nivel nacional como internacional lo realizado en esta temática y en temas anejos en varias revistas de prestigio en la investigación educativa: Revista de Educación, Bordón, Revista Española de Pedagogía, Revista de Investigación Educativa, etc. y en la vertiente internacional la Educational Research: Quality in Higher Education, en su monográfico dedicado a la Calidad en la Educación Superior.

Molero López-Barajas y Ruiz Carrascosa J (2005) nos dieron una pauta en la primera parte de construcción del cuestionario con su trabajo: “Construcción y aplicación de un cuestionario para la evaluación de la docencia universitaria, con un enfoque formativo, dentro de la evaluación institucional de la Universidad”. En este caso se trabajó con los resultados descriptivos y se realizó un análisis factorial que demostró cuatro factores clave: Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones Docentes y Evaluación y Medios y Recursos, factores que explicaron el 64.77% de la varianza. En cada una de estas dimensiones consideraron además las variables más valoradas por el alumnado con objeto de establecer las dimensiones más predoctoras en la valoración de la docencia universitaria.

También trabajaron con un cuestionario Troyano, Elias y Amengual. (2006) a partir del impacto de la implementación de los créditos europeos ligados al proceso de Bolonia en una universidad española, analizaron la actividad del docente universitario desde la vertiente normativa —creencias y preferencias— y la operativa —capacidades y metodologías docentes— intentando entrever la coherencia entre las dos además de la influencia de la titulación en esos elementos. Hay coherencia entre la misión del docente y las competencias que deben desarrollarse, pero la relación entre aquello que se cree y lo que realmente se lleva a cabo se encuentra altamente influido por el contexto, sobre todo por la titulación. Pascual Gómez y Gaviria Soto. (2004) se plantearon el problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente en la universidad por medio de un cuestionario de evaluación docente en la universidad separando los componentes personales del alumno y los componentes contextuales, con lo que se produce una considerable reducción de la fiabilidad.

En nuestro caso para definir los procesos clave buscamos indicadores de calidad concretos parecidos a los usados para evaluar el personal de administración y servicios de la universidad por Muñoz Cantero J. M. & Ríos de Deus (2004). Se trabajó con el Modelo CIPP, (al igual que el trabajo de Cantón en 2004 referido a los Planes de Mejora) analizando las variables referidas a elementos personales de la institución. Trabajaron con tres cuestionarios, para ser respondidos por el PAS, profesorado y alumnado, respectivamente. Dichos instrumentos tenían una estructura similar para cada una de las audiencias con el fin de poder obtener las mismas reflexiones y análisis global de los resultados. Los cuestionarios

fueron validados, fiables y adecuados para ser aplicados como instrumento para evaluar la calidad del PAS permitiendo recoger evidencias que les ayudasen a establecer las fortalezas y debilidades y plantear las oportunas propuestas de mejora. En una línea similar está el trabajo de González López (2005): Elaboración de un sistema de indicadores de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del alumnado. Su objetivo fue determinar los elementos que definen una universidad de calidad. Tras la realización de un estudio empírico basado en un diseño de encuesta, las respuestas aportadas por los estudiantes han sido la base para la elaboración de 21 estándares de calidad y de la definición de lo que, para ellos, constituye una institución universitaria de calidad. El trabajo de Báez de la Fe y Cabrera Montoya (2005) se centra en los incentivos para elevar la calidad universitaria.

Dado que el rendimiento universitario se vincula a los procesos de enseñanza-aprendizaje objeto de nuestra investigación, revisamos la aportación de Vivo Molina, Sánchez de la Vega, y Franco Nicolás. (2004) ya que estudiaban el rendimiento académico universitario de los alumnos a través de las calificaciones de entrada a la Universidad. Se trata de un estudio de carácter prospectivo y predictivo en el que se realiza el análisis de los datos mediante la técnica estadística curva ROC (Receiver Operating Characteristic); para discriminar entre alumnos que obtendrán un buen rendimiento académico y alumnos que tendrán un mal rendimiento académico, así como comparar distintos parámetros de clasificación de dicho rendimiento académico universitario.

Como parte de los procesos, en este caso no solamente docentes, la aportación de Vieira y Vidal (2005) se enmarca en la posibilidad de analizar el alcance de la evaluación del sistema de orientación en el contexto institucional. Se trabajó con metodología cualitativa de análisis de contenido de los informes generados en los procesos de evaluación y en los análisis descriptivo, factorial y de contraste de hipótesis de diferencias de las encuestas realizadas al alumnado. Sus resultados inciden en que la planificación del sistema de orientación parta de un marco global compartido por la institución, que posteriormente se concrete en las necesidades específicas de los centros y a la necesidad de enfatizar la dimensión institucional en los procesos de evaluación; en la misma línea de apoyar la tutoría universitaria se inscribe el trabajo de Cid Sabucedo y Pérez Abellás (2006) otro estudio replica desde la perspectiva de los servicios el tema de la tutoría (Vieira, Junquera, y Vidal, (2004).

Entendiendo de los procesos de aprendizaje están focalizados, además de en el profesor en los propios estudiantes, en sus rasgos de personalidad y en los intereses profesionales, Corominas Rovira, Tesouro Cid M. & Teixidó Saballs J. (2006) vinculan éstos con el rendimiento y la motivación. Los cálculos de correlación y de regresión múltiple constatan una vinculación entre enfoques de aprendizaje y factores de personalidad. Los factores Responsabilidad, Apertura, Extraversión y Amabilidad (negativamente) predicen el enfoque profundo. Si bien la varianza predicha no es elevada los factores de personalidad deben ser tenidos en cuenta en posteriores estudios acerca de los enfoques de aprendizaje.

Otros estudios convergentes con lo explorado son los de López Romero (2003) evaluando una muestra de títulos propios de la universidad de Sevilla por medio de *técnicas correlacionales (Análisis de Correspondencias Múltiples)*, basadas en el estudio y los de Santos Rego M. A. (2005) al estudiar la universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad. Un grupo de investigaciones como la de Nieto Martín y Rodríguez Conde (2007) estudiar la convergencia de resultados en dos diseños de investigación-innovación en enseñanza universitaria a través de las TIC. En la misma línea Tejedor Tejedor y García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2006) se centran en las competencias de los profesores para el uso de la TIC en la enseñanza o la investigación de Gargallo López, Suarez Rodríguez y Almerich Cerveró (2006), La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. La importancia del liderazgo en cualquier estudio de calidad nos hizo aplicarlo tanto a la gestión del aula como a la gestión de los centros en la línea de Lorenzo Delgado (2005) que analiza la abundante producción científica existente y destaca su incidencia en los procesos de calidad. Esta misma dimensión, en el nivel internacional nos la proporcionan Waite y Nelson (2005).

A nivel internacional los principales elementos estudiados con referencia a los procesos de calidad son los publicados en la Revista Quality in Higher Education en un número monográfico de 2006. Realizamos una apretada síntesis de sus aportaciones. Avnet Morse (2006) nos presenta el organismo básico evaluador: "La INQAAHE. Directrices de Buenas Prácticas para las agencias de aseguramiento de la calidad exterior: balance y pasos futuros", como entidad europea que está trabajando para mejorar la transferibilidad de los títulos y créditos a través de las fronteras nacionales. Mediante la definición de "buenas prácticas" para los

organismos que garantizan la calidad, el INQAAHE es el encargado de promover el reconocimiento mutuo entre los organismos de distintos países y la aceptación de la acreditación de sus decisiones fuera del propio país. Esto permitirá a los estudiantes confiar en las resoluciones de la agencia local de garantía de la calidad para la concesión de créditos de Grado. Este documento resume la naturaleza y la importancia de las Directrices de buenas prácticas (GGP), describe la forma en que fueron creados y modificados los títulos, y explica las recomendaciones para diversos usos de las GGP formuladas por el INQAAHE en su última reunión. El documento identifica las formas en que estas directrices podrían mejorar y aboga por la coordinación de la INQAAHE con organizaciones internacionales, regionales, nacionales, y otros organismos. Otras investigaciones se refieren a los trabajos de este organismo. Un estudio en la misma línea de calidad como acreditación de los títulos entre países es el que presenta Stella (2006) que recoge el esfuerzo conjunto de la UNESCO y la OCDE para desarrollar directrices sobre la Calidad en la Prestación internacional de la Educación Superior. Presenta los antecedentes y resultados de las deliberaciones de los organismos garantes de calidad, y presenta una Guía para la calidad, elaborada durante el seminario celebrado en La Haya en mayo de 2006. La preocupación por la calidad de la educación y su homologación por encima de las fronteras ocupa también a Woodhouse (2006) que muestra cómo algunos países son proveedores de educación internacional, mientras que otros son habitualmente receptores de la misma. Estudia la garantía de la calidad de los procedimientos internacionales de Educación en un país como Australia, que es principalmente un proveedor, y concluye con un esbozo de la medida en que la Australian Universities Quality Agency cumple con la UNESCO / y con las Directrices de la OCDE sobre la Educación Internacional.

La propuesta de Guy Aelterman (2006: 227-233) es buscar la garantía de calidad de prácticas y directrices para dar una indicación clara a las partes interesadas, a los gobiernos, a los financiadores, a los socios y al público en general acerca de los diversos proveedores de cursos y el nivel de la educación que ofrecen. El trabajo compara la garantía de la calidad con seis indicadores de prácticas y utiliza las directrices de la INQAAHE como base de referencia. En el documento se analiza la medida en que existe un grado de transparencia y comparabilidad entre las normas y los criterios que se aplican en redes internacionales de or-

ganismos que velan por la calidad. En un sentido parecido de garantía de los títulos universitarios europeos se mueve la aportación de Heuser (2006).

Un estudio paralelo y referido al mismo organismo evaluador de la calidad, el INQAAHE, es el presentado por Harvey (2006) recogiendo el debate acerca de los efectos externos de garantía de la calidad en la enseñanza superior. El autor describe un debate en la INQAAHE en un seminario en La Haya, en el que se analizaron los efectos externos de los procesos de calidad en las instituciones y programas. En resumen, ilumina los diversos efectos que tienen los procesos de calidad desde el punto de vista de los propios organismos certificadores. Los principales impactos identificados incluyen cambios evidentes, mejoras en los indicadores de rendimiento, la adopción oficial de los procesos internos de calidad por parte de las instituciones; la información de los estudiantes indicando cambios y de los empleados acerca de las percepciones de mejora gracias a las capacidades de posgrado.

Desde una dimensión longitudinal se presenta el trabajo de Gerrie y Du Toit (2006) que estudian y miden la calidad en su polisemia e imprevisibilidad de los resultados analizando los cambios en las opiniones de seis comités de calidad del cuerpo docente en una universidad Sudafricana. La investigación inicial se repitió después de cinco años, destacando los indicadores que estos comités han de evaluar: mejora de la calidad como un indicador de eficacia y como propio de la calidad. Se constató que, además de una mayor conciencia de fomento de la calidad, los comités también se dieron cuenta de que deberá demostrarse la existencia de la calidad y que los procesos de mejora de la calidad son importantes. Sin embargo, cinco años después de su inicio, la mayoría de los comités de calidad veían la calidad como “algo que existe ahí fuera”.

El trabajo de Sánchez (2007) da un paso más en la visión de la calidad en entornos virtuales y presenta una dualidad entre calidad del servicio y atención al alumnado que se muestra en tres indicadores: satisfacción de alumno, fidelización del servicio y generación de confianza.

4.- Diseño, metodológico y tipo de investigación realizado

4.1.- DISEÑO E INVESTIGACIÓN

Los distintos paradigmas en investigación educativa han suscitado un largo debate en las ciencias de la educación sobre la posible unidad

o diversidad epistemológica de las mismas. Este debate se ha centrado en torno al tipo de conocimiento que cada paradigma propicia. Muchas son las publicaciones que se han hecho eco de esta polémica, pero donde más se ha puesto de manifiesto durante los últimos años es en el órgano de difusión *Educational Researcher* de la *American Educational Research Association*.

En nuestro trabajo de investigación compartimos con Howe su tesis de la unidad paradigmática, que posibilita la combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo y abogamos por un modelo de investigación educativa crítica. Por todo ello, el modelo adoptado en nuestra investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva y confirmatoria. Esto es, pretendemos **COMPRENDER** las percepciones de los profesores universitarios con relación a las exigencias del nuevo marco europeo de educación superior respecto del apoyo institucional, la formación docente, la metodología didáctica, la acción tutorial, la satisfacción e el impacto como indicadores de calidad. **EXPLORAR** la actitud de los profesionales hacia estas nuevas exigencias. **DESCRIBIR** los elementos y factores curriculares, organizativos y profesionales que han incidido e inciden en este proceso; para, finalmente, **CONFIRMAR** la existencia de diferentes perspectivas que convergen en torno al nuevo modelo universitario europeo.

En esta investigación se emplean el cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión al servicio de los objetivos propuestos. La orientación predominante, tiene en principio un carácter descriptivo - interpretativo y posteriormente un carácter iluminativo en la medida en que el propósito general que se persigue es describir y tratar de comprender el proceso de evolución y cambio estableciendo propuestas de mejora.

Por todo ello optamos por un modelo de investigación abierto al empleo de distintas técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo objeto de la investigación con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación y la elaboración de propuestas de mejora que faciliten la toma de decisiones en los diferentes ámbitos considerados.

La investigación descriptiva pocas veces busca la comprobación de hipótesis; no se aplica ni se controla el tratamiento. Trata de descubrir e interpretar lo que es, buscar información que ayude a la toma de decisio-

nes. Su meta es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Así lo reconocen bastantes autores: Best (1972: 61-79), Bisquerra (1989: 123-148), Fox (1981: 477-509), Pereda (1987: 51-56), Van Dalen y Meyer (1981: 226-266).

En este sentido, los datos descriptivos pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer caso suelen estudiarse muestras grandes de sujetos. En el segundo se trata de estudios con más profundidad, sobre un número reducido de casos. De todas formas, hay que tener en cuenta que en una misma investigación se pueden combinar ambos tipos de datos.

Se ha trabajado con un modelo de investigación descriptivo-interpretativo de tipo *ex-post-facto*. Los instrumentos han sido un cuestionario, entrevistas y grupos de discusión elaborados por cuatro grupos de investigación de las universidades de Jaén, Oviedo, Cantabria y León de forma colaborativa mediante 5 revisiones internas y otra revisión de validación por 10 expertos de las mismas universidades con los criterios de pertinencia, relevancia y univocidad en cuatro niveles posibles siendo el 4 el mayor y el 1 el menor en cada uno de los criterios señalados de validación. El criterio para la eliminación o reformulación de ítems fue que 4 o más expertos calificasen por debajo de 3 los elementos de validación. De un cuestionario de 320 ítems se redujo a los que figuran en anexo que es con los que se llevó a cabo la investigación.

Validado el cuestionario se colgó en la web de la Universidad de Jaén y se dieron dos meses para rellenarlo. Se envió al profesorado de las Universidades participantes una carta explicativa (Anexo III) del objetivo y de la investigación y de los pasos necesarios para rellenarlo, así como de nuestra dirección de correo electrónico para resolver las dudas que su cumplimentación pudiera suscitar. Cada una de las Universidades analizaba los datos de una parte del cuestionario, correspondiendo a nuestro grupo la parte final referida a la calidad de la enseñanza universitaria con tres grandes categorías: evaluación, impacto y satisfacción que se dividieron en subcategorías. Los datos se trataron con el programa informático SPSS 14.0. Se pretendía conocer en el apartado de profesores lo que Prieto Navarro (2007) señala como autoeficacia del profesor universitario.

4.2.- OBJETIVOS

4.2.1.- OBJETIVO GENERAL

Evaluar la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación, en los centros educativos universitarios a fin de conocer el estado de los mismos y establecer los elementos clave para su mejora.

4.2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conocer y estudiar la literatura de calidad en lo referente a los procesos sistematizando las principales aportaciones en ese campo que puedan servir de soporte a los trabajos de investigación que se proyectan.

Diseñar instrumentos de evaluación específicos de los procesos en los tres ámbitos señalados, enseñanza-aprendizaje-investigación, a fin de que proporcionen un conocimiento estructurado y sistemático de cómo se están desarrollando en la actualidad estos tres procesos en los centros educativos superiores.

Aplicar los instrumentos diseñados en centros educativos superiores seleccionados que nos proporcionen un conocimiento adecuado y exacto del momento en el que se encuentra el desarrollo de los procesos en los centros educativos superiores muestreados.

Identificar los principales procesos que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje-investigación y establecer los diagramas de planificación de los mismos y conocer a partir de los instrumentos quiénes son los principales propietarios de los procesos.

Analizar los resultados para detectar los puntos fuertes, puntos débiles y áreas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación en las Universidades Españolas.

Proponer áreas de mejora e intervención concreta en todos los puntos débiles detectados a fin de conseguir una mejora en la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje-investigación.

Ofrecer los resultados de la investigación a todos los centros educativos implicados, a las autoridades y a los Administradores educativos para facilitar la toma de decisiones colectivas en orden a la eficiencia en centros públicos y privados de educación superior.

4.3.- POBLACIÓN Y MUESTRA

La población queda conformada por la totalidad de docentes de las cuatro universidades participantes:

Universidades	Población	Muestra invitada	Muestra resultante	Mortalidad muestral
Cantabria	1.081	1.081	213	868
Jaén	929	929	89	840
León	943	943	170	773
Oviedo	2.064	2.064	280	1784
Totales	5.017	5.017	752	4.265

Se ha seleccionado una muestra estratificada aleatoria atendiendo al sexo (hombres y mujeres), los departamentos y la vinculación profesional (funcionarios y contratados).

La disparidad existente entre las diferentes universidades por departamentos, titulaciones y especialidades universitarios puede explicar la mortalidad muestral y, por otro lado, la diversificación de las respuestas con su consiguiente incidencia en los resultados de los cuestionarios.

4.4.- CUESTIONARIO

4.4.1.- ELABORACIÓN

Después de revisar la bibliografía específica sobre el tema así como diferentes instrumentos relacionados con investigaciones asociadas con el EEES seguimos las propuestas y criterios ya establecidos para la confección de esta herramienta y que resumimos a continuación en el siguiente esquema:



Gráfico. Criterios de elaboración del cuestionario

Los objetivos de la investigación, ya explicitados en el correspondiente apartado, constituyen el punto de referencia en la elaboración del cuestionario con la intención de desglosarlos en los diferentes ítems para así poder darles operatividad concreta.

En función de los objetivos de la investigación seleccionamos nueve dimensiones categoriales que consideramos que abarcan aquellos aspectos que nos interesa analizar y que constituyen el eje vertebrador de este instrumento. Son las siguientes:

- Datos personales, profesionales y situacionales.
- Apoyo institucional.
- Desarrollo profesional docente.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Motivación / Relación profesor alumno.
- Evaluación.
- Acción tutorial y orientadora.
- Impacto.
- Satisfacción.
- Resultados-producto.

4.4.2. ESTUDIO DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ

El cuestionario se sometió a la validación de expertos a los que se les pidió que valoraran de 1 a 9 cada una de las preguntas y con la misma escala la globalidad del objetivo. Los apartados hacen referencia a los siguientes aspectos:

- A. Pertinencia de la/s pregunta/s para el logro del objetivo que se pretende.
- B. Claridad del lenguaje empleado en su redacción (univocidad).
- C. Suficiencia en el número de preguntas para el logro del objetivo (Validez de constructo).
- D. Valoración global de la propuesta de cuestionario (Validez global).

Los resultados aportados por los expertos permitieron eliminar algunos ítems correspondientes a las categorías de validación citadas y reestructurar otros usando como criterios de eliminación los que no alcanzaban la puntuación de 5 mientras que para la reestructuración se retomaron las aportaciones de los miembros del equipo. Este proceso se realizó en dos ocasiones a fin de obtener la mayor consistencia y validez del cuestionario. El cuestionario inicial de 167 ítems quedó reducido a 141 ítems.

La validez del cuestionario quedaba asegurada tras las revisiones citadas que se hicieron en dos vueltas. La versión definitiva del cuestionario se incorporó a una plataforma elaborada al efecto en la universidad de Jaén que tenía como características las siguientes:

- Entrada con clave y una sola vez por persona:
- Acceso restringido a los profesores de las universidades de León, Cantabria, Jaén y Oviedo.

A partir de aquí se genera una página web a la que se invitó con una carta (ver anexo) a participar al profesorado participante según los criterios establecidos en el muestreo descrito anteriormente.

Para determinar la fiabilidad se utilizó la prueba de las dos mitades, el alfa de Cronbach, la correlación entre formas y el coeficiente de Spearman-Brown. Los resultados son los siguientes:

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,957
		N de elementos	37(a)
	Parte 2	Valor	,968
		N de elementos	36(b)
	N total de elementos		
Correlación entre formas			,850
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,919
	Longitud desigual		,919
Dos mitades de Guttman			,919

Hemos obtenido un alto grado de fiabilidad como puede comprobarse y por ello consideramos el instrumento de medida fiable.

4.5.- INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Los instrumentos de análisis fueron el mencionado cuestionario con la validez y fiabilidad citadas, diez entrevistas y cinco grupos de discusión. Los datos aportados por los cuestionarios se han tratado estadísticamente con el programa SPSS 14.0.

Los estadísticos analizados son los descriptivos básicos: media, mediana, moda, desviación, porcentajes, gráficos...como puede verse en los resultados. Además se realizaron tablas de contingencia cruzando las universidades con los ítems y análisis factorial.

El análisis de las diferentes dimensiones y categorías del cuestionario aportaron los resultados que se adjuntan.

5.- Resultados y discusión

La dimensión impacto incluida en el cuestionario de recogida de datos, tiene su incidencia en la calidad de los procesos dentro del ámbito universitario.

Para un primer análisis, se han establecido cuatro grupos conceptuales o categorías (Apoyo institucional, Desarrollo profesional docente, docencia y Tutoría), los cuales serán analizados desde una triple perspectiva de indicadores: Repercusión en el trabajo, Grado de satisfacción y Grado de logro o cumplimiento, primero ítem a ítem, y posteriormente mediante un análisis general de las medias dentro de cada categoría.

En un segundo análisis, al cual denominaremos “de promedios”, trataremos de establecer conclusiones medias en cada indicador (Repercusión en el trabajo, Grado de satisfacción y Grado de logro o cumplimiento), y finalizaremos con una tabla comparativa de los tres indicadores.

Los cruces a realizar pueden ser visibles en la siguiente tabla:

	REPERCUSIÓN EN SU TRABAJO	GRADO DE SATISFACCIÓN	GRADO DE LOGRO O CUMPLIMIENTO
Apoyo Institucional	3,62	3,43	3,73
Desarrollo Profesional	3,72	Pertenencia universidad 3,53	3,62
Docencia	4,15	4	3,94
Tutoría	3,53	3,53	3,86

A. ANALISIS POR CATEGORÍAS

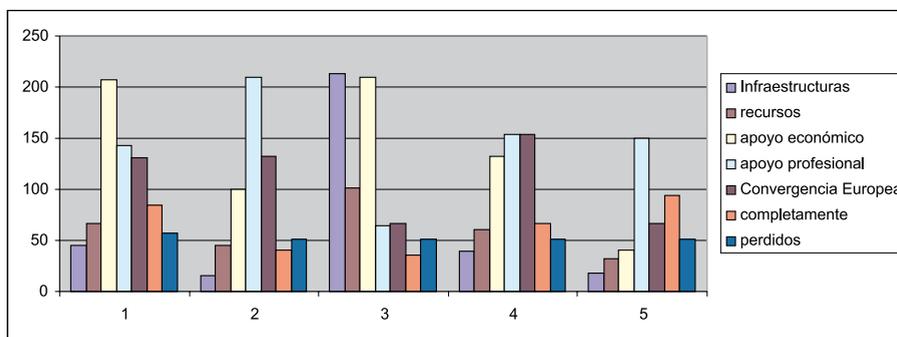
A.1.- REPERCUSIÓN

A.1.1.- Repercusión en el trabajo del apoyo institucional

La repercusión del apoyo institucional se ha medido con 5 ítems, el primero de los cuales evalúa la relación entre la dotación de infraestructuras y espacios y su incidencia en la labor profesional. Las frecuencias más altas se dan en el apartado regular 33,9 %, bastante, 19 % y mucho, 21%, que agrupadas constituyen el 75 % de los casos lo que nos permi-

te concluir la evidente relación entre las infraestructuras y espacial y la labor profesional de los profesores. Algo parecido a lo anterior sucede en el caso del impacto en la labor docente de la existencia suficiente de medios y recursos audiovisuales, bibliográficos e informáticos, ya que entre las tres frecuencias regular, bastante y mucho suponen el 78 % de los casos lo que evidencia una relación positiva entre ambos aspectos. En apoyo económico y su incidencia los resultados se agrupan en poco, regular y bastante, siendo mucho y completamente las opciones más minoritaria.

La incidencia del apoyo profesional en el desarrollo como docente se percibe en medio de la tabla con porcentajes abultados en bastante y equilibrados entre poco y mucho. En el caso de la incidencia de la Convergencia, los avances son discretos ya que en la mayoría de las universidades se encuentra entre poco y regularmente desarrollado el avance hacia la convergencia acumulándose los porcentajes en poco (13%), regular (28%), bastante (20%) y mucho (18%). No son unos datos concluyentes, pero llama la atención la poca amplitud de mucho que es el valor menos puntuado. Los resultados de la repercusión positiva de las relaciones entre el mundo local y el desarrollo docente los valores nuevamente se acumulan en los tres descriptores centrales teniendo un porcentaje de mucho (17%), de bastante en el 19% y de regular el 27%.

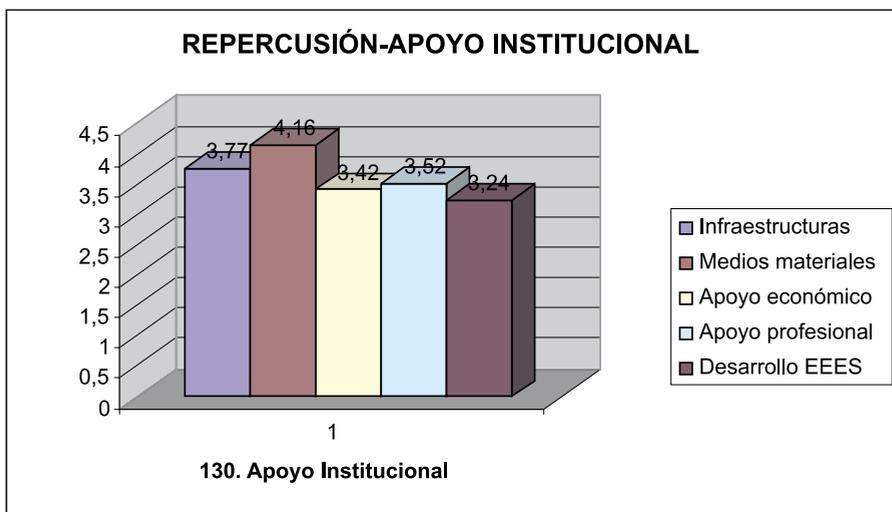


Ante este grupo de ítems, de un modo general, el análisis nos muestra cierta tendencia ante los valores centrales, dado que la mediana se corresponde a los valores 3 y 4. Dentro de esta tendencia, un dato significativo lo hallamos en el ítem 130.2 “Repercusión positiva de los medios materiales: recursos bibliográficos, audiovisuales e informáticos”, en el que la moda es 5 (significativamente superior al resto de cuestiones en

las que la moda es 3), y siendo el único ítem que supera el valor de 4 en la media de las respuestas (4,16).

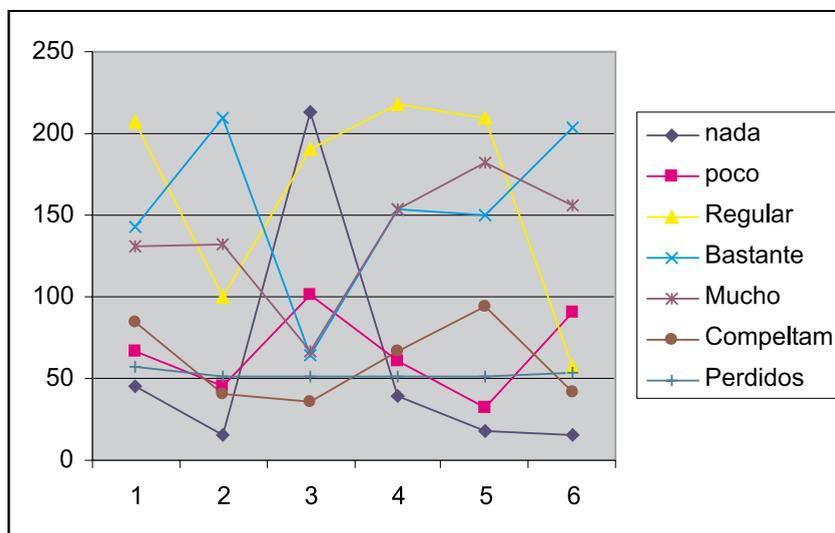
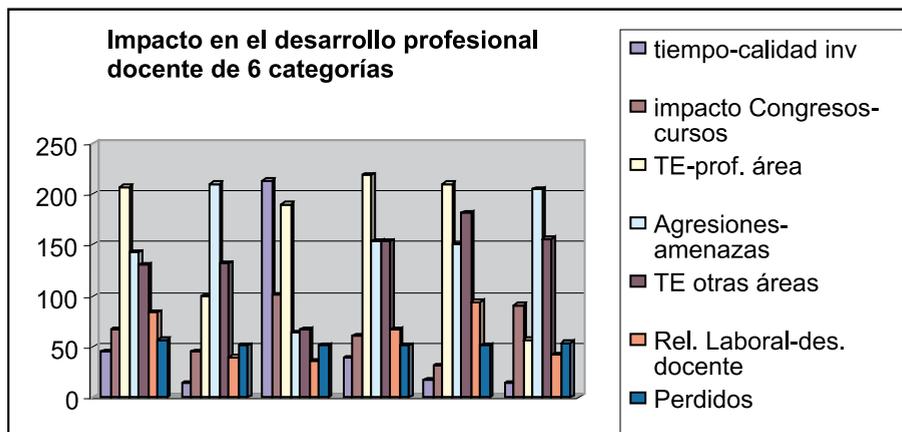
Esto nos da una aproximación a la importancia que se concede a los medios materiales por encima de la dotación de infraestructuras (3,77 de media, y segundo valor más alto), o el desarrollo de la convergencia europea, que ha sido el ítem menos valorado (3,24), aspecto que nos infringe un poco de desesperanza ante el nuevo sistema universitario que nos sobreviene.

Para una mayor claridad del análisis presentamos este gráfico:



A.1.2.- Repercusión del desarrollo profesional docente

Como síntesis del primer apartado del impacto de seis indicadores en el desarrollo profesional docente tenemos que los más influyentes son los trabajos con profesorado del área, seguido del tiempo disponible. También figura en forma altamente positiva el impacto de la asistencia a Congresos y cursos de formación. En el aspecto negativo resaltamos la alta incidencia en agresiones y amenazas y la forma inversa de U en el apartado del impacto entre la relación con el mundo laboral y el desarrollo docente cuando los datos se acumulan en el indicador nada y completamente.



El cuadro resumen de la segunda de las categorías analizadas nos muestra la tendencia central en todos los ítems de la categoría destacando la importancia de los Congresos y la Formación como factores de impacto así como la relación directa entre el tiempo disponible y la cantidad y calidad de la investigación realizada. Es importante el trabajo en equipo del profesorado, pero es indiferente que sea con profesores del área o con otras áreas. Tiene moderado impacto la relación de la investigación con el mundo laboral. Como aspecto preocupante la fuerte presencia de agresiones y amenazas y su incidencia en el trabajo y desarrollo profesional de los docentes.

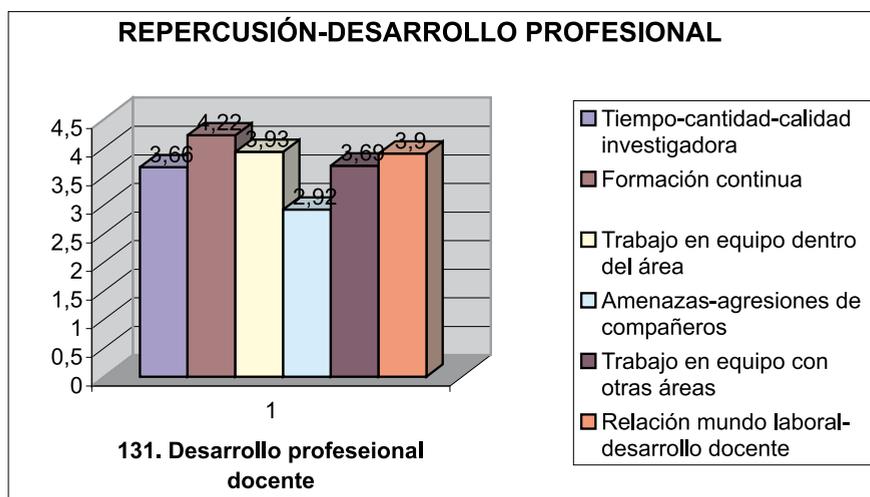
Aún manteniéndose la tendencia central en los valores 3 y 4, encontramos un dato significativo en comparación con el resto de los ítems; así, el 131.4 “Repercusión de las posibles amenazas y/o agresiones de tus compañeros” es el único ítem que su media se encuentra por debajo de 3 (2,92), y, aunque su sola presencia ya debiera ser significativo y preocupante, nos congratule encontrar que el valor que más ha sido utilizado en la respuesta es el mínimo (1).

Estos antecedentes nos llevan a inferir que en las universidades de estudio el clima entre compañeros es afable, o una segunda interpretación pudiera ser que la estructura profesional universitaria se basa en los logros personales obviando amenazas externas, pero con existencia esporádica de amenazas internas. A pesar de ello, debemos dejar constancia de que encontramos valores de máxima repercusión, dato que se refleja en la alta varianza en el análisis del ítem (3,516).

De un modo general, podemos concluir que los valores medios de la categoría son más próximos a 4, así como la mediana (4) lo que nos revela cierta propensión a que los ítems propuestos sí ejercen repercusión en el desarrollo profesional docente, exceptuando el relativo a las amenazas y/o agresiones de los compañeros.

El ítem considerado con más repercusión para el trabajo ha sido el 131.2 “Repercusión positiva de mi asistencia a congresos, reuniones y cursos de formación” con una media de 4,22.

De forma gráfica lo representamos:



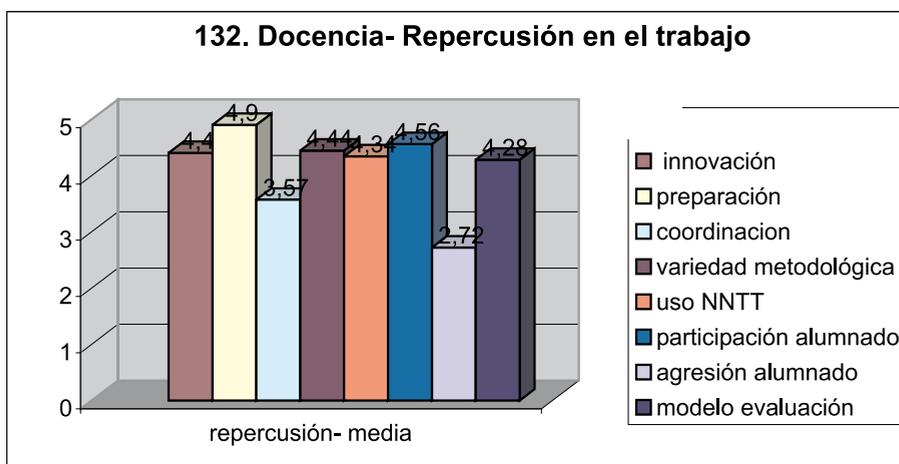
A.1.3.- Repercusión en el trabajo de la docencia

Ante esta categoría, denotamos la relevancia de los ítems presentados para el desarrollo de calidad de la docencia; este hecho lo basamos en los resultados obtenidos, ya que de los 8 ítems que conforman la categoría, sólo 2 se encuentran por debajo del valor 4 (y uno de ello próximo a 3,60). Analicemos los ítems más y menos representativos.

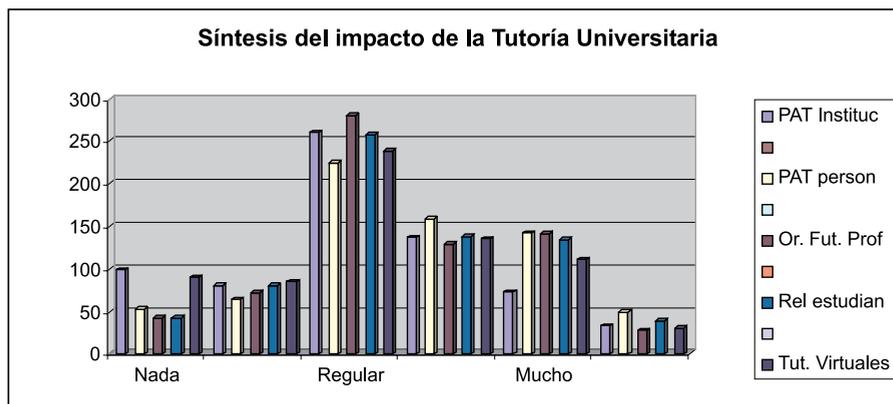
Debemos centrarnos primeramente en la cuestión 132.7 “Repercusión de las posibles amenazas y/o agresiones del alumnado en tu actividad docente”, ya que como ocurría en la categoría anterior en el caso de las amenazas de los compañeros, este hecho no es significativo para los profesionales encuestados (2,72 de media, 2 de mediana y 1 de moda).

Por el contrario, los aspectos que encontramos más influyentes en el trabajo relacionados con la docencia, se corresponden a los ítems 132.2 “Impacto de la preparación de mis clases en la calidad de las mismas” con la media más alta 4,90; y 132.6 “Repercusión positiva de la participación del alumnado en el aprendizaje”, con 4,56 de media.

Estos dos ítems, junto con la innovación y actualización de contenidos y el uso de las nuevas tecnologías, los valores de la mediana y la moda se corresponden con 5, revelando su importancia dentro del proceso.

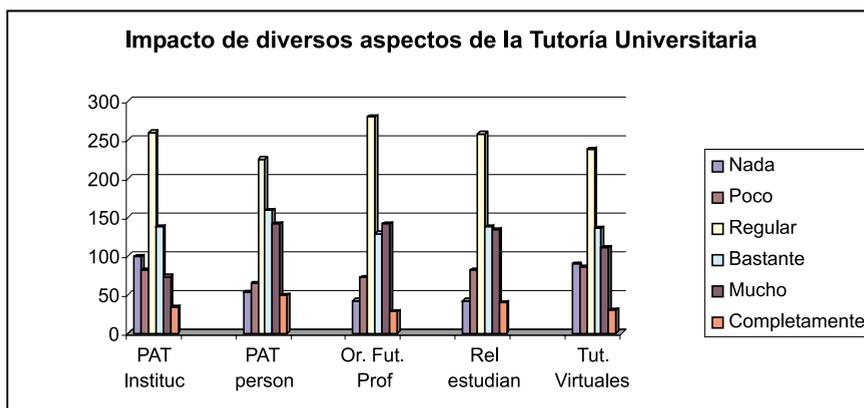


La síntesis de los factores de impacto en la docencia tomando como referencia la categoría mucho, nos muestran que lo que más incide en la buena práctica es la preparación (38,2%), seguida de la innovación y actualización (32,6%) y a continuación la forma de evaluar con el 31%. Las que menos son las posibles amenazas de los alumnos y los solapamientos con otras asignaturas.



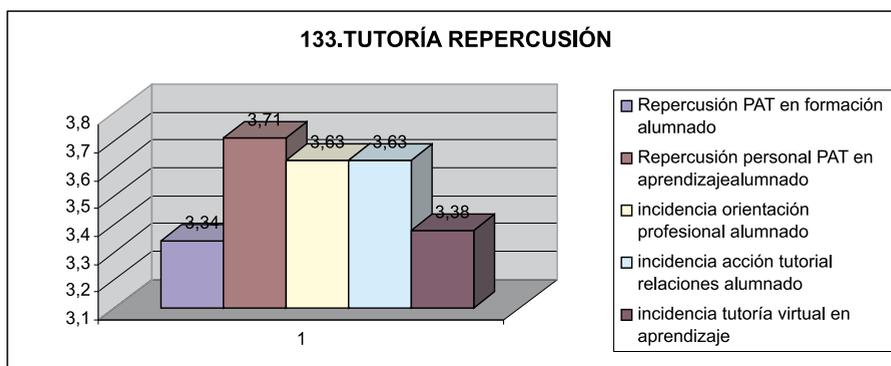
A.1.4. Repercusión de la tutoría en el trabajo

Ninguno de los indicadores nos muestra un impacto definitivo, por lo que concluimos que la Tutoría, si bien mejora los procesos de calidad universitaria, no es definitiva en la misma. Por indicadores el mejor situado es el Plan de Orientación personal y la orientación sobre el futuro profesional de los estudiantes. Le siguen las tutorías virtuales y el menos significativo es el PAT institucional.



En esta categoría, aún manteniéndose las valoraciones centrales, destacamos que ninguno de los ítems alcanza la media de 4, de lo que desprendemos una menor repercusión o influencia que en categorías anteriores.

Como rasgos característicos, señalamos la similitud en la moda de todas las cuestiones, siendo esta 3, y un único ítem se acentúa con relación a la mediana, cuyo valor es 4. La cuestión en sí se corresponde a la de mayor media (3,71) “Repercusión positiva del plan personal de tutoría en el aprendizaje de tu alumnado”, aspecto que se contrasta con el ítem de menor media (3,31) “Repercusión positiva del plan institucional de tutoría en la formación de tu alumnado”. La incidencia de la tutoría recae más sobre el aspecto tradicional de la tutoría universitaria. De una forma gráfica lo representamos de la siguiente manera:



A.2.- GRADO DE SATISFACCIÓN

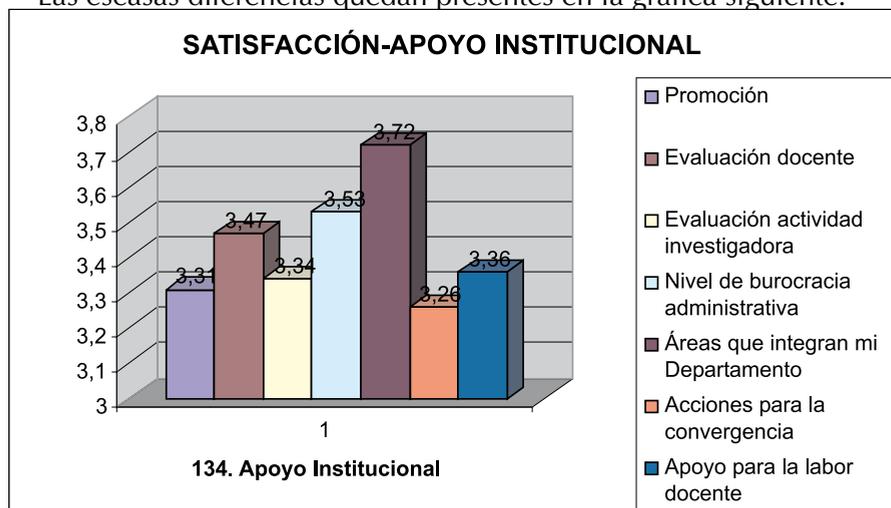
A.2.1.- Grado de satisfacción con el apoyo institucional

El grado de satisfacción resultante del apoyo institucional recibido, podemos calificarlo de aceptable pero con tendencia a la baja; nos fundamentamos en que la moda de todas las cuestiones corresponde al valor central con tendencia negativa 3, y dado que sólo uno de los ítems se identifica con una mediana de 4 (134.5).

Los ítems con mayor grado de satisfacción los encontramos en cuestiones relativas a las Áreas que integran el Departamento (media de 3,72), y el nivel de burocracia administrativa presente en la universidad (media de 3,53). Aunque queremos destacar que la diferencia con el ítem menos valorado es ínfima, 0,36 puntos en relación a la media de “Las

acciones desarrolladas por mi universidad en relación a la convergencia europea” (3,26), o la media de 3,31 de la cuestión relacionada con el apoyo recibido para la promoción.

Las escasas diferencias quedan presentes en la gráfica siguiente:



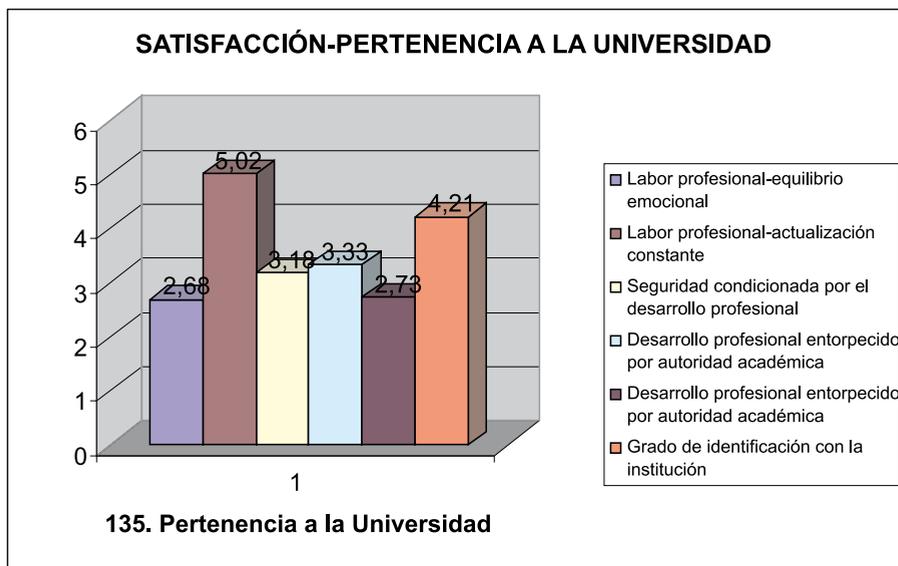
A.2.2.- Grado de pertenencia a la universidad

Estamos ante una categoría con gran diversidad en cuanto a la moda de respuesta en sus cuestiones.

De un modo amplio, podemos distinguir dos cuestiones claves:

- En cuanto a una valoración altamente positiva, encontramos el ítem 135.2 “Mi labor profesional exige una actualización constante”, cuyo valor predominante de respuesta es el 6 (máximo posible), y una media de 5,02, indicativa del alto grado de acuerdo con el enunciado.
- Por otro lado, el ítem que menos repercusión tiene sobre el profesorado encuestado atañe a “Mi labor profesional afecta negativamente a mi equilibrio emocional” con una media de 2,68 y como respuesta preferida 1.

Queremos destacar, y en relación al título de la categoría, que el grado de identificación con la institución ha tenido una alta estimación, 4,21 de media.

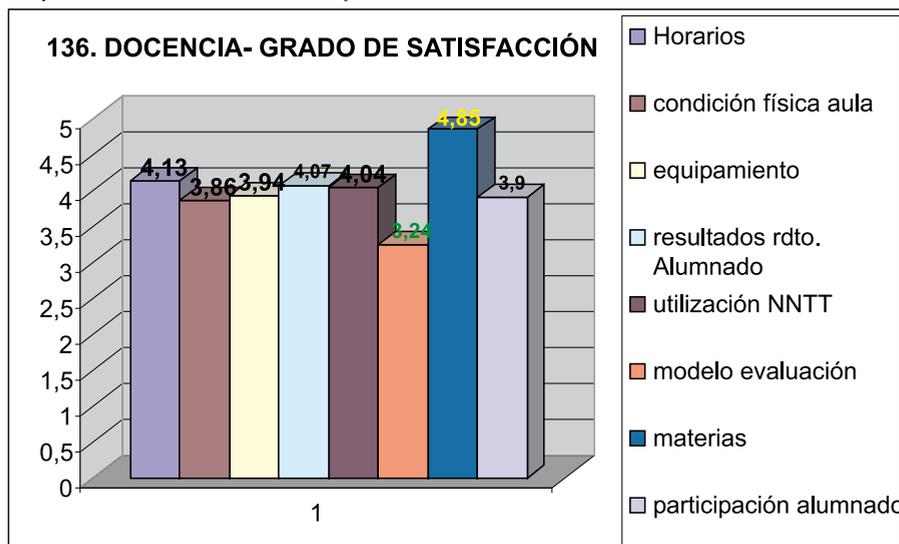


A.2.3.- Grado de satisfacción en la docencia

En cuanto al grado de satisfacción en la docencia, la media de los datos obtenidos en los diferentes ítems nos indica que el profesorado universitario que ha respondido se encontraría, en líneas generales, satisfecho con los diferentes condicionantes de la docencia que imparten (horarios, materias asignadas, equipamiento de las aulas, participación y resultados obtenidos por su alumnado...) ya que prácticamente todos ellos están puntuados próximos a la categoría 4 que indica un nivel “bastante satisfactorio” o incluso la superan.

La mayor satisfacción del profesorado está en relación a “las materias que imparte” en su área de conocimiento (Media = 4,85 en el ítem 136.7) identificada por el 59,2% de los encuestados en los valores 5 y 6 (mucho y completamente satisfecho). El menor grado de satisfacción se produce en el ítem 136.6 con una media de 3,24 referido al grado de satisfacción con “el sistema de evaluación de la docencia y el profesorado utilizado por el alumnado”, en el que el 59,9% del profesorado lo señala con la valoración de 1 (nada), 2 (poco) y 3 (regular). Indicar además, que este ítem obtiene la mayor varianza (2,793) y por lo tanto desviación típica (1,671) de todos los ítems de la subdimensión “docencia” de los incluidos en el cuestionario.

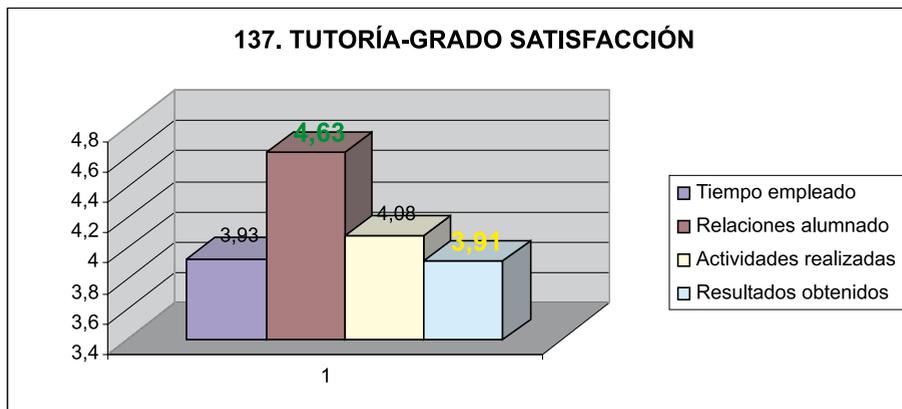
Los datos nos reflejan que sería necesario revisar los criterios y modo de evaluación de la docencia universitaria para lograr un mayor grado de acuerdo entre los implicados. La valoración de la docencia en las universidades por medio de la aplicación de un cuestionario al alumnado y profesorado de las mismas es un tema polémico y controvertido y que sería considerado un punto débil del sistema sobre el que es preciso emprender acciones de mejora.



A.2.4.- Grado de satisfacción con la Tutoría

Los resultados de los ítems de la subdimensión "Tutoría" (satisfacción en relación al tiempo dedicado, relaciones que se mantienen con los estudiantes, actividades que realizan y resultados obtenidos) también nos indican que el profesorado estaría satisfecho con las acciones emprendidas en esta actividad como puede apreciarse en el gráfico siguiente.

La media de valoraciones está muy próxima a la valoración de "bastante" satisfecho (valor 4) o incluso en algún ítem (137.2 referido a las relaciones que se mantienen con los discentes) se supera ampliamente ya que arroja un valor de 4,63, ítem sobre el que se obtiene una menor dispersión ya se obtiene una desviación típica de 1,31 en el que el 22,2% de la población encuestada señala que sólo está regularmente satisfecho con las relaciones que mantiene con el alumnado, pero una amplia mayoría (69%) indica los valores superiores (valores 4, 5 y 6) siendo el 51,2% los que indican que están mucho o completamente satisfechos.



A.3.- GRADO DE LOGRO O CUMPLIMIENTO

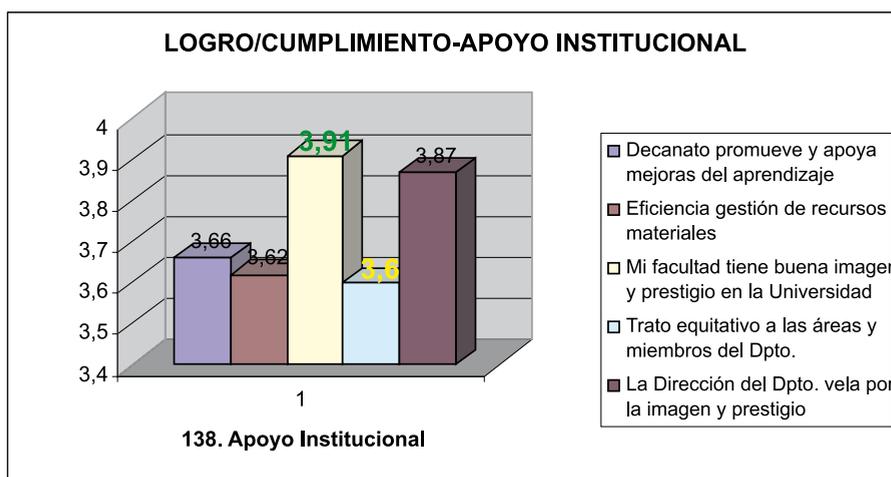
A.3.1.- Grado de Logro o cumplimiento en relación con el apoyo institucional

En esta dimensión se analiza en qué medida se percibe por el profesorado universitario encuestado el apoyo de los diferentes responsables institucionales (director/a de Departamento, Decanato) en sus diferentes áreas de gestión hacia aspectos que faciliten o desarrollen el aprendizaje y la enseñanza.

En este caso las medias son inferiores a otras dimensiones analizadas, como puede verse en el gráfico adjunto inferior nunca alcanzan el valor 4 (bastante satisfecho). La moda, el valor más repetido es siempre 3 (regular) y la dispersión oscila entre 1,52 de desviación típica para el ítem 138.3 y 1,74 para el ítem 138.4. Destacamos este último ítem referido al trato equitativo entre áreas y miembros de un departamento por ser uno de los valores más bajos (media de 3,6) en la que el 41,7% de los encuestados considera que este trato es poco o regularmente igualitario. Sólo el 9,7% del profesorado se considera completamente satisfecho con el trato de igualdad llevado a cabo en su departamento. Del mismo modo, el 44,1% considera que el grado de eficiencia en la gestión de los recursos materiales es escaso o regular. También destacamos que casi un tercio del profesorado (el 32,6%) considera que su facultad tiene una "regular" imagen o prestigio en su universidad.

Los ítems 138.1 y 138.2 referidos respectivamente a la promoción del decanato a la mejora del aprendizaje y a la eficacia en la gestión de los recursos materiales obtiene en el primer caso un valoración de regular para el 34,7% de los respondientes y en la misma categoría (regular,

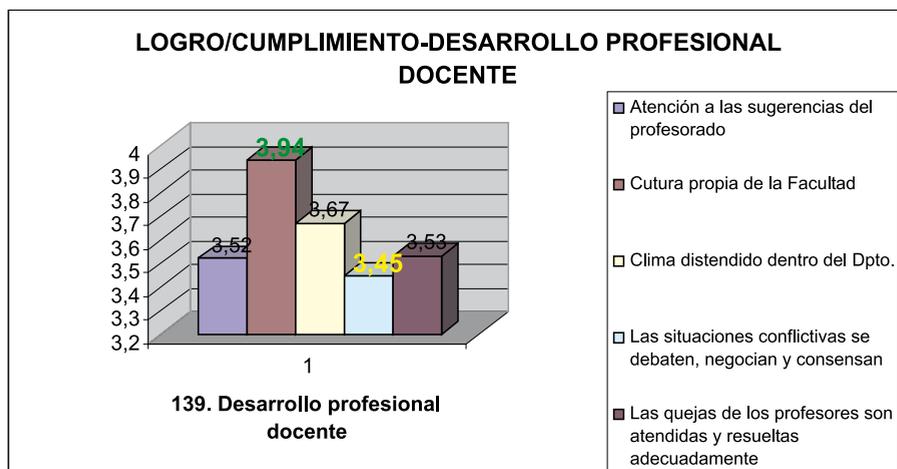
valor 3) de un 33,6%. En los grupos de discusión podrían abordarse propuestas de mejora y análisis más detallado de las acciones a emprender que se consideran importantes para mejorar desde los decanatos el apoyo al aprendizaje, la gestión de los recursos, e investigar en profundidad en qué aspectos considera el profesorado que afecta más al logro o cumplimiento de su labor el trato “desigualitario” que percibe desde su departamento.



A.3.2. Grado de logro en relación al desarrollo profesional docente

En esta categoría los valores de los ítems oscilan de media entre 3,45 y 3,94, siendo el valor más repetido el 3 (“regular”) en la consideración de todos los ítems que hacen referencia a la subdimensión: atención a las sugerencias del profesorado, clima distendido dentro del departamento, el debate y la negociación de las situaciones conflictivas, y las respuestas que se dan a las quejas de los profesores.

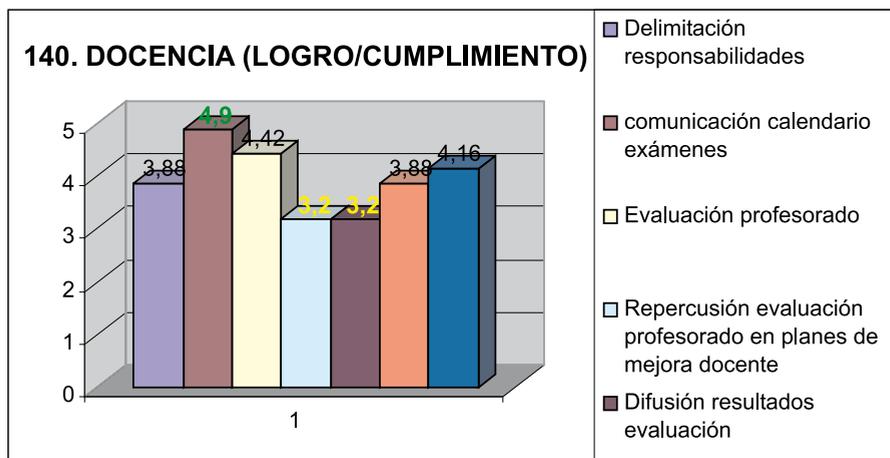
Entendemos por lo tanto que todas estas cuestiones deben ser objeto de un mayor debate en los grupos de discusión para conocer mejor la naturaleza y origen de estos desacuerdos así como las medidas adoptadas a la vez que las propuestas de mejora sugerida por los propios implicados. El ítem que obtiene una mejor valoración, aunque sin superar de media el 4 (aunque sí es la opción más repetida, la moda) es el referido a la cultura propia de la facultad en la que el profesorado se inclina a valorarla como “bastante” satisfactoria, y en la que un 43,20% se inclina por una puntuación de “bastante” o “muy” satisfactoria.



A.3.3.- Logro/cumplimiento de la docencia

En relación al cumplimiento de la “Docencia” los ítems de media más bajos son los referidos a la “evaluación del profesorado” (ítem 140.4) e ítem 140.5 “repercusión de la evaluación del profesorado en los planes de mejora docente”. Estos ítems confirman lo ya señalado en la dimensión de satisfacción señalada anteriormente y reflejaría un grado de disconformidad importante en cómo se está llevando a cabo la evaluación de la docencia en las universidades y en la percepción de grado de utilidad de dicha valoración por parte del profesorado ya que no se percibe que dichas valoraciones supongan en años posteriores una mejora para el desarrollo profesional de los docentes o que exista una coherencia entre las acciones formativas, repercusión sobre la concesión de sexenios de docencia, etc. Destacar que el aspecto mejor valorado (con una media de 4,9) y sobre el que existe un menor grado de dispersión entre el profesorado ya que obtiene una desviación típica menor de 1,2 y valorado además con 6 (categoría de completamente) en la moda, valor más repetido, es el ítem 140.2 referido al grado de cumplimiento en la comunicación del calendario de los exámenes.

Sin querer restar importancia a este hecho si nos gustaría señalar que este aspecto refleja una mayor importancia a los aspectos meramente formales y burocráticos de la docencia y con escasa repercusión sobre aspectos más significativos para la calidad de la docencia universitaria.

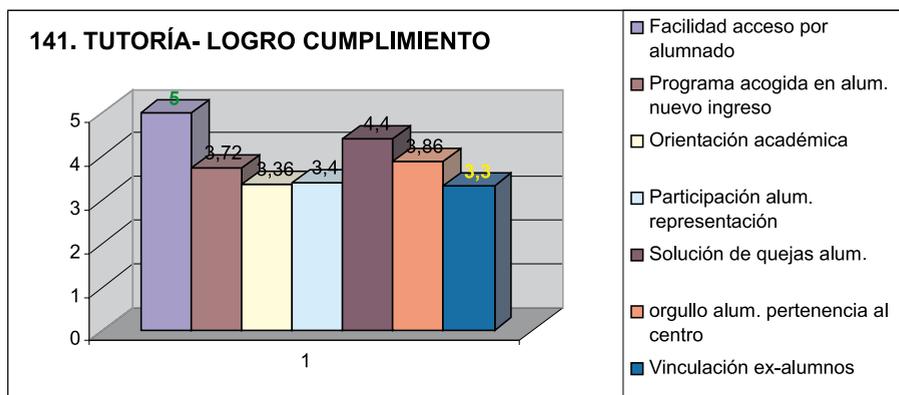


A.3.4.- En relación a la dimensión “logro/cumplimiento de la tutoría”

En cuanto a la variable Logro/Cumplimiento la categoría analizada nos indica que el ítem que obtiene un mayor grado de acuerdo entre el profesorado encuestado es el 141.1 referido al grado de facilidad de acceso a las tutorías por el alumnado. Este ítem obtiene para el 65,2% del profesorado los mayores grados de acuerdo sumando las categorías 6 (completamente de acuerdo 35,9%) y 5 (mucho grado de acuerdo 29,3%). El ítem que obtiene una media más baja (141.7, media= 3,3) es el referido al grado de acuerdo con la vinculación que los centros mantienen con sus exalumnos.

El 49,8% del profesorado encuestado sumando la categoría 2 (poco de acuerdo con un 17,2%) y la 3 (regular acuerdo con un 32,6%) refleja un grado de conformidad muy bajo con el contacto que la universidad establece con el alumnado egresado. Por ello sería importante considerar, de cara a establecer un plan de mejora, el arbitrar institucionalmente un cauce de comunicación mayor con este colectivo para realizar un seguimiento de la inserción profesional de los titulados (adecuación competencias trabajadas en la titulación y demandadas en sus campos profesionales) y también de sus necesidades de formación actuales y futuras (aprendizaje a lo largo de su vida profesional). De hecho entre los encuestados, sólo un 2% está completamente de acuerdo y un 12,8% muy de acuerdo con la relación de los centros con los exalumnos. La desviación típica para esta subdimensión se sitúa entre 1,25 sigma y 1,77 sigmas, encontrándose la menor dispersión en el ítem 141.1 y el mayor grado de dispersión en el ítem 141.2 (1,77) referido a la participación del alumnado en los progra-

mas de acogida y familiarización con la institución. Esta mayor varianza se podría explicar por las diferentes situaciones (carácter institucional, por Centros o Facultades o a título personal) en las que se desarrolla el Plan de Acción Tutorial en las distintas universidades encuestadas.



B.- COMPARACIÓN DE VARIABLES EN LA DIMENSIÓN IMPACTO

Este análisis lo fundamentamos en los valores medios obtenidos con las valoraciones parciales de los ítems de cada categoría y en cada indicador, con el fin de obtener unos datos adheridos que nos permitan establecer comparaciones entre las variables de los tres indicadores.

B.1.- REPERCUSIÓN EN EL TRABAJO DE LAS DIFERENTES CATEGORÍAS

La gráfica que presentamos abajo, nos desvela un continuo del análisis: las estimaciones se concentran entorno a apreciaciones medias, valores 3 y 4, aunque percibimos cierta tendencia positiva ya que los valores superan el 3,50 de media.

Nos parece interesante desatacar, además de lo anteriormente dicho en el análisis previo, las dos categorías que han destacado por su mayor y menor prevalencia.

De un modo matizado, y dado que su media se establece en el valor 4, encontramos la influencia de la Docencia (4,15), siendo la categoría que más repercusión ejerce en la calidad de los procesos universitarios.

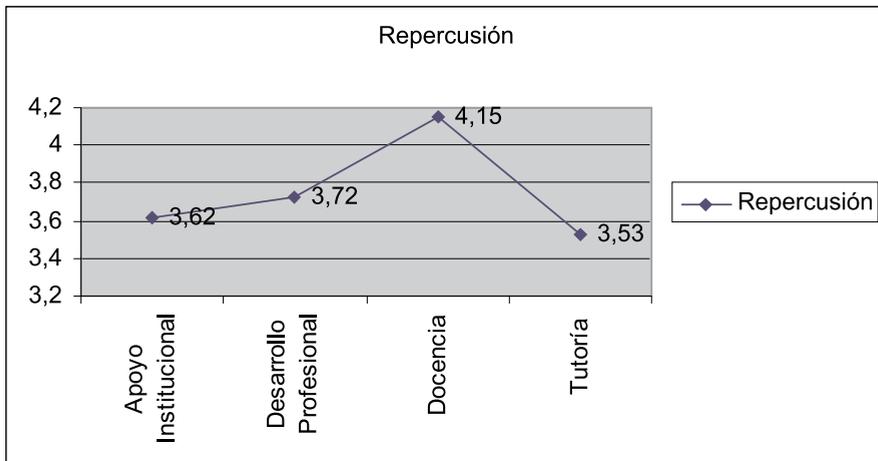
Por el contrario, y con una media de 3,53, la categoría relativa a la Tutoría, se posiciona como la de menor repercusión en la calidad, sin embargo ello no implica que no esté considerada, ya que como comentábamos en el párrafo anterior, su media aún se encuentra dentro de los valores centrales positivos.

B.2.- GRADO DE SATISFACCIÓN EN RELACIÓN A LAS CATEGORÍAS

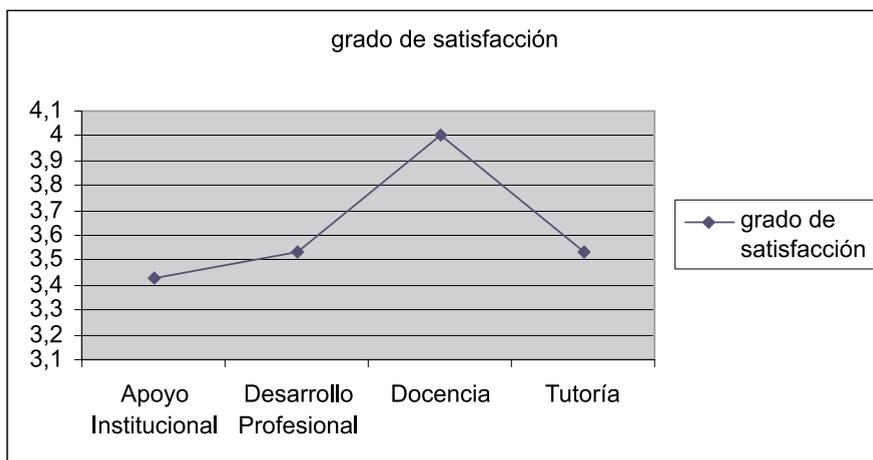
En cuanto al grado de satisfacción detallado, volvemos a incidir sobre los valores medios obtenidos, pero en este caso, una de las categorías “Apoyo Institucional”, se encuentra por debajo de los valores medios positivos (3,43), aunque su tendencia es alta.

Por otro lado, y nuevamente, encontramos la categoría “Docencia” con un valor medio de 4, lo que nos aproxima a la importancia concedida, por el profesorado encuestado, a la labor docente dentro de los procesos de calidad universitarios.

El Desarrollo profesional docente y la Tutoría son aspectos que se mantienen en apreciaciones medias no significativas.



B.3.- GRADO DE LOGRO O CUMPLIMIENTO DE LAS DIVERSAS CATEGORÍAS

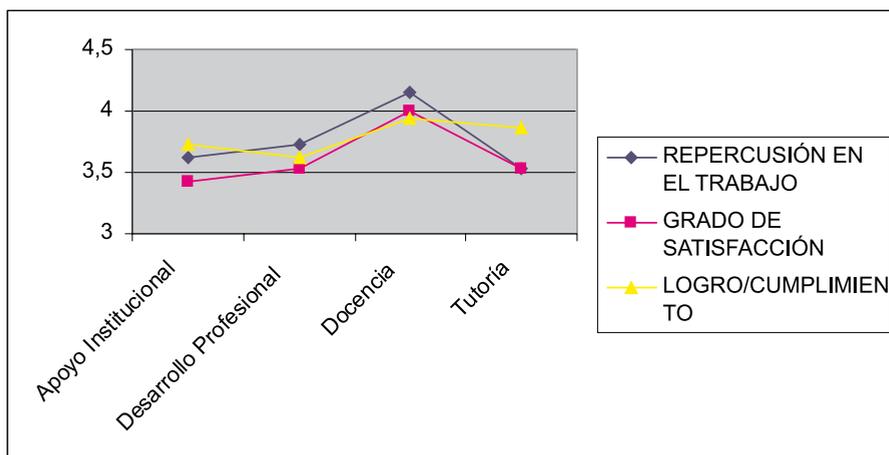


Como puede apreciarse en la gráfica superior la variable logro/cumplimiento en comparación con las cuatro subdimensiones analizadas, nos indica un mayor grado de cumplimiento (media de 3,94) en relación a la subdimensión de “Docencia” y un ligero menor grado de logro en la subdimensión “Desarrollo Profesional” con una media de 3,62.

A la vista de estos resultados podríamos concluir que los aspectos sobre los que es necesario insistir para mejorar la calidad en la docencia universitaria serían los referidos al “apoyo de los responsables institucionales” en la mejora de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza y a los relativos al “desarrollo profesional” aspectos sobre los que se debería de incidir en grupos de discusión para conocer las propuestas de mejora aportadas por los implicados para luego valorar en qué medida las soluciones aportadas por los profesores son viables o no desde la perspectiva de los responsables institucionales en sus correspondientes grupos de discusión a sí como su visión de estos resultados, en qué medida estos resultados son coherentes con sus propias percepciones, qué medidas han llevado a cabo etc.

B.4.- COMPARACIÓN DE LAS TRES CATEGORÍAS EN LAS DIMENSIONES ESTUDIADAS

En general, podríamos concluir que el grado de repercusión en el trabajo, satisfacción del profesorado en los diferentes aspectos estudiados y el logro de cumplimiento en apoyo institucional, desarrollo profesional, docencia y tutoría, es aceptable en el estudio realizado ya que las medias de las dimensiones analizadas superan en todos los casos la media de 3 de los 6 gradientes utilizados.



El cruce de las cuatro categorías estudiadas con la repercusión, la satisfacción y el logro como indicadores de calidad, nos muestra que:

- a) Es la docencia la categoría que produce mayor repercusión, satisfacción y cumplimiento de expectativas entre el profesorado universitario. Además las tablas de contingencia muestran que existen diferencias significativas entre las cuatro universidades encuestadas.
- b) La dotación de infraestructuras y el apoyo institucional tiene una repercusión positiva pero moderada en el trabajo de procesos de docencia universitaria, con mayor incidencia en la tutoría y menor en el desarrollo profesional. No existe satisfacción positiva con el apoyo institucional recibido.
- c) La tutoría es la categoría de menor satisfacción en los procesos pero paradójicamente la de mayor logro conseguido.
- d) Son preocupantes la presencia, aunque muy minoritaria, de percepción de agresiones y amenazas, más por parte de los compañeros que de los alumnos, de los que se destaca la satisfacción por las relaciones del profesorado con ellos.
- e) Señalamos también que existe una alta frecuencia de las respuestas esperadas, con acumulación de frecuencias en los valores centrales del cuestionario.
- f) Se constata malestar y discrepancia con la forma actual de evaluación de la docencia universitaria: arbitraria, formal y poco técnica.

6.- Propuestas de mejora en la calidad de la docencia universitaria

Al implicarnos dentro de una investigación en la que se estudian los procesos de calidad universitarios, reconocemos que en lugar de un problema teórico, nos enfrentamos con el paradigma de distinguir que la calidad es parte de un ineludible compromiso profesional académico, de poner a disposición de los de aquellos que toman las decisiones en la educación superior, un marco de acción para lograr la excelencia del proceso educativo.

1. Potenciar y motivar más los trabajos universitarios relacionados con la docencia. Los aportes documentales (Grupo Asesor de la Educación Superior de UNESCO, 1996; Documento del Banco Mundial, 1995; y "Política para el cambio y el desarrollo de la

- educación superior” UNESCO, 1995) enfocan tres elementos comunes para la consecución de la calidad universitaria: diversificación, innovación y demanda del mercado. Esta última puede justificar netamente nuestra propuesta, además de las otras dos. También incide en ello Alarcón (2003) al señalar la pertinencia social como elemento de calidad. Una mejora destacada en la docencia incidiría en este descriptor.
2. Las mejoras para la tutoría se desglosarían en dos: mayor tiempo y mejor preparación de los tutores universitarios. Entrarían en ella la dimensión personalizada de la educación y alguna de las condiciones establecidas para la mejora de (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997) que señalan que las estrategias de desarrollo están integradas: implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
 3. Se requiere un cambio total de la evaluación de la docencia: a nivel técnico e instrumental. Su insatisfacción es grande y razonada.
 4. La presencia de amenazas entre colegas es más preocupante que la de los alumnos; debe investigarse y atajarlo antes de que se haga crónico.

Bibliografía

- Aelterman, G. (2006). “Conjuntos de normas para las agencias de Aseguramiento de la Calidad externa: Una comparación”. *Educational Research: Quality in Higher Education*, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 227–233.
- Aguila Cabrera, V. (2003). El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. RIE, Principal OEI.
- Alarcón, F. y Otros (2003). Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina. IESALC: UNESCO.
- Avnet Morse, J. (2006). “La INQAAHE Directrices de Buenas Prácticas para las agencias de aseguramiento de la calidad exterior: balance y pasos futuros”. *Educational Research: Quality in Higher Education*, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 243–252.
- Báez De La Fe, B. y Cabrera Montoya, B. (2005). “Incentivar la calidad universitaria: dilemas y alternativas”. *Bordón* 57 (1), 27-42.
- Báez De La Fé, B. y Cabrera Montoya, B. (2001). Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Educación*. N° 326, Pág. 145-146.
- Beeby, C.E. (1970). Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. *Institute International de Planification de l'Éducation*. UNESCO, París.
- Best, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Cantón Mayo, I. (2004a). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe. ISBN: 84-9700-193-1.
- Cantón Mayo, I. (2004b). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.439 pp. ISBN: 84-8491-401-1.
- Cantón Mayo, I. (2004c). *La Organización Escolar Normativa y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva. 345 pp. ISBN: 84-9742-360-7.
- Cantón Mayo, I. (coord.) (2000). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Cantón Mayo, I. (Coord.)(2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid, CCS.
- Carreras Barnés, J. y otros (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2006). "La tutoría en la universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*. V. 24, pp. 395-422.
- Corominas Rovira, E.; Tesouro Cid M. y Teixidó Saballs, J. (2006). "Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior" *Revista de Investigación Educativa*, volumen 23, nº 1 pp. 443-474.
- Diez Hochleitner, R. (1969). *Rendimiento social en la educación*. En *la educación actual: Problemas y técnicas*. Madrid: C.S.I.C.
- EFQM MECD (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: Mecd.
- El-Khavas, E. (1998). *El control de la calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*. Banco Mundial: Universidad de California, L.A.
- Fernández Rodríguez, E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad? *Revista Educación*. Nº 325, Pag. 201-217.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. EUNSA.
- Gargallo López, B.; Suárez Rodríguez, J. y Almerich Cerveró, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las Nuevas Tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*, NÚM. 233, pp. 45-66.
- Gaziel, H. Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del Siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- Gerrie, J. J. y Du Toit, A. (2006). "Opiniones contrastadas; Calidad y Prácticas durante un intervalo de cinco años". *Educational Research: Quality in Higer Education*, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 303-314.
- González López, I. (2005). "Elaboración de un sistema de indicadores de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del alumnado". *Bordón*, 57 (2), 233-246.
- González López, I.(2002). *Experiencias de evaluación de institucioanes universitarias: el caso de Argentina*. *Revista Educación* Nº 327, Pag 321-340.
- Harvey, L. (2006). "Impacto de Aseguramiento de la calidad: Descripción de un debate entre los representantes de los organismos de garantía de calidad externa". En Harvey, L. y Green, D. (1993). "Defining quality. Assesment and evaluation in higher education". Vol. 18, Nº 1, Bath, UK.

- Heuser, R. (2006). "El reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación en Europa". *Educational Research: Quality in Higher Education*, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 253–256.
- López Romero, M. A. (2003). "Selección de una muestra de títulos propios de la universidad de Sevilla para su posterior evaluación". *Revista de Investigación Educativa*. V. 21, pp. 437–448.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía*. V 232. pp. 367–388.
- Medina Moya, J.L.; Jarauta Borrascas, B. y Urquizu Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, volumen 23, nº 1 pp. 205–238.
- Michavila, Francesc (2005). «Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, nº 1. UOC. [Fecha de consulta: 3 de noviembre, 2007]. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf>
- Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista Educación*. Nº 331, Pag 13-34.
- Milicic, B.; Utges, G.; Salinas, B. y San José, V. (2004) "Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo". *Revista Española de Pedagogía*. V. 229 pp. 377–394.
- Molero López-Barajas, D. y Ruiz Carrascosa, J. (2005). "La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes". *Revista de Investigación Educativa*, volumen 23, nº 1, pp. 57-84.
- Muñoz Cantero, J. M. y Ríos De Deus, M. P. (2004). "Indicadores de calidad para evaluar el personal de administración y servicios de la universidad de a Coruña". *Revista de Investigación Educativa*. V. 22 pp. 473–496.
- Nieto Martín, S. y Rodríguez Conde, M.J. (2007). "Convergencia de resultados en dos diseños de investigación-innovación en enseñanza universitaria a través de las TIC". *Revista Española de Pedagogía*, volumen 236, pp. 27-48.
- Orden Hoz, A. (2002). Funciones de la Universidad. *Revista Educación*. Nº 328, Pag 267-281.
- Pascual Gomez, I. y Gaviria Soto, J. L. (2004). "El problema de la fiabilidad en la evaluación de la eficiencia docente en la universidad: una alternativa metodológica". *Revista Española de Pedagogía*. V. 229 pp. 359– 76.
- Pereda, S. (1987). *Psicología Experimental: I. Metodología (Experimental Psychology: I. Methodology)*. Madrid. Pirámide.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Santos Rego, M. A. (2005). "La universidad ante el proceso de convergencia europea un desafío de calidad para la Unión". *Revista Española de Pedagogía*. V. 230 pp. 5 – 16.
- Stella, A. (2006). "Aseguramiento de la Calidad a través de las fronteras de la Educación Superior". *Educational Research: Quality in Higher Education*, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 257–276.
- Tejedor Tejedor, F.J. y García Valcárcel Muñoz-Repiso (2006). *Use of Information and*

- Communication Technology in Higher Education and Lecturers' Competencies En Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González And J. Mesa González: Current Developments in Technology-Assisted Education:FORMATEX, Badajoz.
- Toffler, A. (1995). La creación de la nueva civilización. La política de la tercera ola. Plaza & Janes Editores,S.A, Barcelona, España.
- Troyano, H.; Elias, M. y Amengual, A. (2006). "Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes". Revista de Investigación Educativa. V 24 pp 595–614.
- Tünnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/ UNESCO. Caracas, Venezuela.
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W.J. (1981). Manual de técnicas de investigación educacional. Barcelona: Paidós Educador.
- Vieira, M.J y Vidal, J. (2005). "La consideración del sistema de orientación a estudiantes universitarios en la evaluación institucional española". Revista de investigación educativa. V. 23, pp. 547–572.
- Vieira, M.J., Junquera, S. y Vidal, J. (2004). "Los servicios a estudiantes en la Universidad como criterio de calidad". Bordón 56 (2), 329-343.
- Vivo Molina, J. M. & Sánchez De La Vega, M. y Franco Nicolás, M. (2004). "Estudio del rendimiento académico universitario basado en curvas ROC". Revista de Investigación Educativa. V. 22, pp. 327–340.
- Waite, D. y Nelson, S. (2005) "Una revisión del liderazgo educativo". Revista Española de Pedagogía. V. 232. pp. 389-406.
- Woodhouse, D. (2006). "La Calidad de la Educación Transnacional: Un proveedor de opinión" Educational Research: Quality in Higer Education, Volumen 12, número 3 de noviembre de 2006, páginas 277–281.
- Sánchez Soto, J. (2007). "La calidad del e-learning en su implementación y desarrollo: Investigación evaluativo y Consultoría Pedagógica. En Revista electrónica de Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la Información. Vol. 8 Núm. 1, Universidad de Salamanca, Consulta el 13-01-08.