

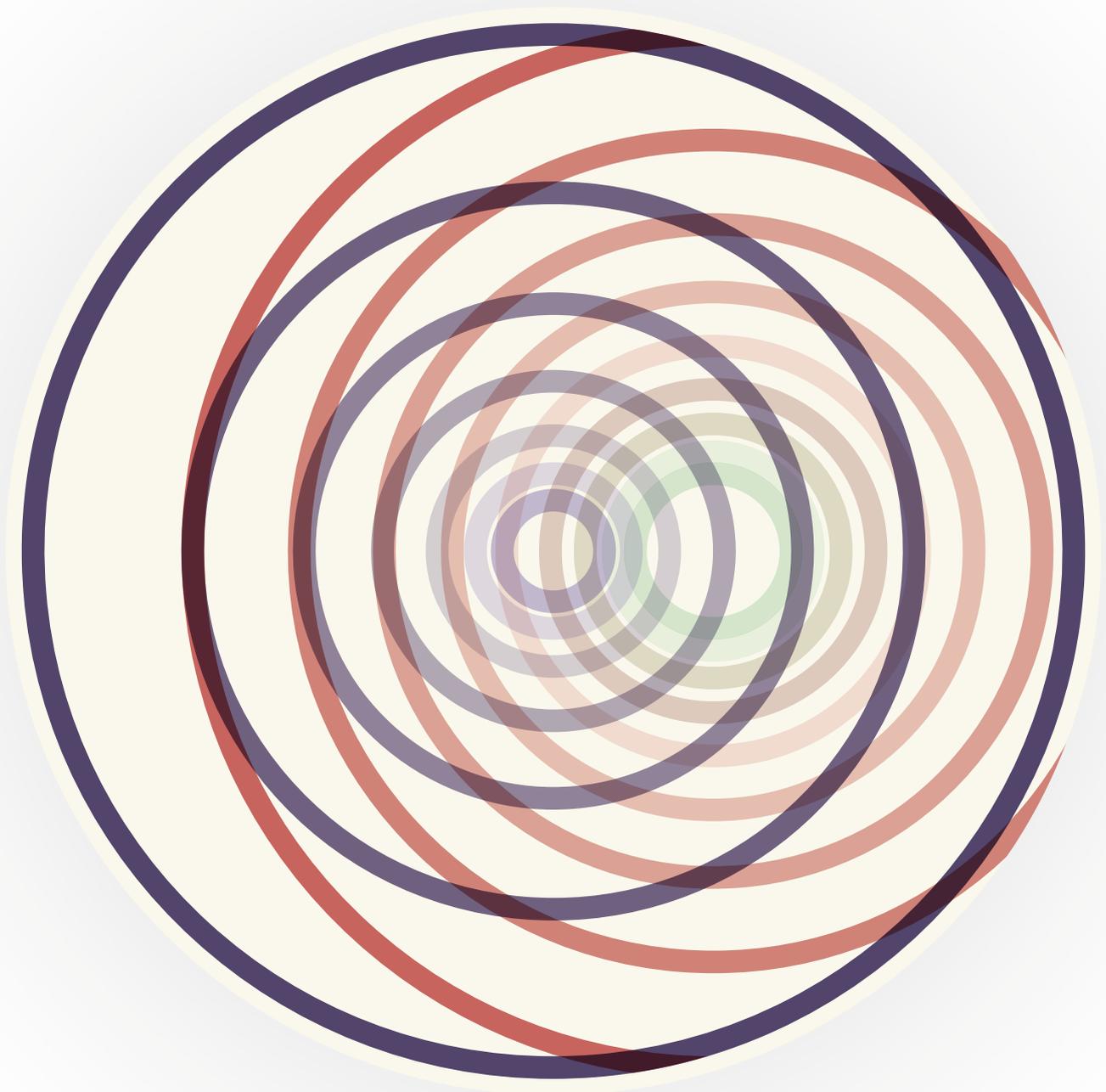
REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

49 (17,3) AGOSTO 2014

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN EN PERSPECTIVA

COORDINADOR: JESÚS MIGUEL MUÑOZ CANTERO





**Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)**

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 49 (17, 3) – Agosto 2014

***Calidad en Educación Superior:
una visión en perspectiva***

Coordinador: Jesús Miguel Muñoz-Cantero

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza y la Universidad de Murcia.

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Página web

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La REIFOP no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Álvaro Retortillo Osuna (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)
Henry Giroux (McMaster University - Canadá)
Gordon Kirk (University of Edinburgh - Reino Unido)
Daniel López Stefoni (Universidad de los Lagos - Chile)
Peter Mc Laren (University of California - Los Ángeles, EEUU)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Uronés Jambrija (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid)
Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga)
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares)
Facultat d'Educació (Universitat de Alicante)
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja)
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria)
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)
Facultad de Educación (Universidad de León)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

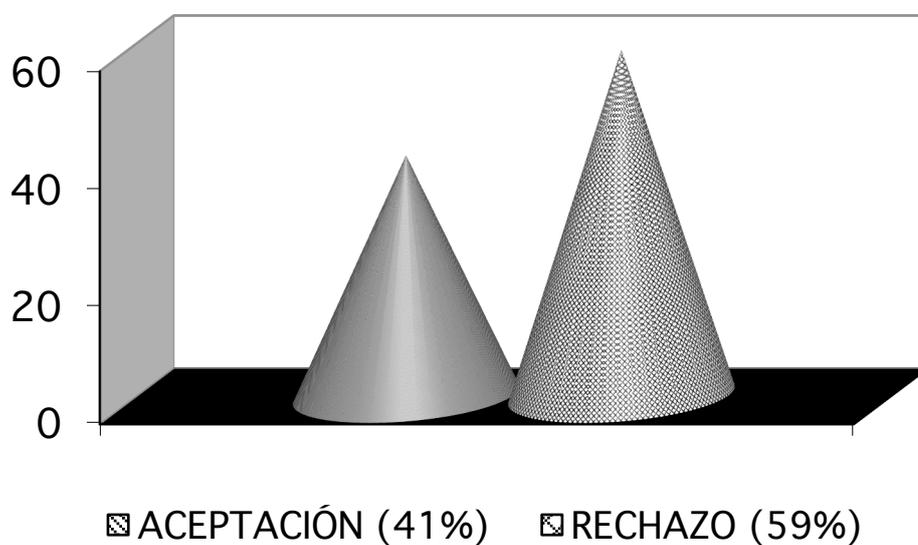
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 49 (17,3)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: Calidad en la Educación Superior: una visión en perspectiva

MONOGRÁFICO

Calidad en la Educación Superior: una visión en perspectiva

Coordinado por Jesús Miguel Muñoz-Cantero

El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Carmen Pozo.....	1
Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior M ^a Paula Ríos de Deus	16
Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú Ana Miluzka Baca Gamarra, María Elvira León Di Gianvito, Juan Mayta Carlos, Carlos Bancayán Oré	35
Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno Esteban Geoffroy Pitta	49
Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso Aurelio Villa Sánchez, Ana García Olalla.....	65
Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez	79

Higher Education Quality and Guidance: efficacy of a career self-management seminar for undergraduates Maria do Céu Taveira, Maria de Nazaré Loureiro	93
La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas Neves Arza Arza, Xabier de Salvador González, Suely Mascarenhas	105
Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria Jesús Miguel Muñoz Cantero, Nuria Rebollo Quintela, Eva María Espiñeira Bellón.....	123
Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario Ana M ^a Porto Castro , M ^a Josefa Mosteiro García.....	141
Género y calidad en Educación Superior Trinidad Donoso-Vázquez, Alejandra Montané, Maria Eulina Pessoa de Carvalho	157

MISCELANEA

Los valores en la obra de Félix Varela María Magdalena Hernández-Morales, Fuensanta Hernández-Pina.....	175
--	-----

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 49 (17, 3)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial: Quality in higher education: a perspective

MONOGRAPHIC

Quality in higher education: a perspective

Coordinado por Jesús Miguel Muñoz-Cantero

The scenario of quality in Spanish University: where we came from and where we are going Jesús Miguel Muñoz-Cantero, Carmen Pozo.....	1
Quality assurance systems in higher education institutions M ^a Paula Ríos de Deus	16
Quality assurance of higher education in Peru Ana Miluzka Baca Gamarra, María Elvira León Di Gianvito, Juan Mayta Carlos, Carlos Bancayán Oré	35
Origin and characteristics of the system of quality assurance in higher education Esteban Geoffroy Pitta	49
A System for Quality Assurance of Teaching: Case Study Aurelio Villa Sánchez, Ana García Olalla.....	65
Reading and writing habits in Higher Education Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez	79

Calidad en Educación Superior y Orientación: eficacia de un seminario de gestión personal de la carrera para pre-graduados Maria do Céu Taveira, Maria de Nazaré Loureiro	93
The tutorial role of teachers: Evaluative study in three Brazilian federal universities Arza Arza, Xabier de Salvador González, Suely Mascarenhas	105
Perception of competencies in the EHEA: analysis in the Primary Education Degree Jesús Miguel Muñoz Cantero, Nuria Rebollo Quintela, Eva María Espiñeira Bellón.....	123
Innovation and quality in teacher training university Ana M ^a Porto Castro , M ^a Josefa Mosteiro García.....	141
Gender and Higher Education Quality Trinidad Donoso-Vázquez, Alejandra Montané, Maria Eulina Pessoa de Carvalho	157

MISCELANEA

Human values in Félix Varela's letters María Magdalena Hernández-Morales, Fuensanta Hernández-Pina.....	175
--	------------

Editorial

Calidad en la Educación Superior: una visión en perspectiva

Y todo surgió un día con el denominado “proceso de Bolonia”. Hacía ya años que en España se hablaba de Evaluación de las Instituciones Universitarias. Allá por el año 1992, el año de la Exposición Universal de Barcelona, se ponía en marcha de manera experimental el primer Plan de Calidad de las Universidades Españolas y se sentaban las bases para la definición de las directrices para la acreditación de los títulos oficiales de grado y postgrado. Desde ese año y progresivamente siglas como PNECU, PCU, PEI, DOCENTIA, VERIFICA, ACREDITA, FIDES-AUDIT, MONITOR, MENCIÓN, ACADEMIA, SIGC,... empiezan a formar parte del vocabulario usual de no sólo los dirigentes de las instituciones de Educación Superior sino del profesorado y, en menor medida, de estudiantes y personal de administración, cultivando eso que se ha denominado “cultura de la calidad”.

Se trata de un proceso gradual que evoluciona de programas de evaluación institucional, en un principio, a procesos de verificación y acreditación de títulos, a procesos de evaluación de la calidad de la docencia del profesorado, a sistemas de garantía de calidad de títulos,... No en vano, todos surgen como desarrollo de las agencias de calidad: en 1996 la agencia catalana (AQU), en 1998 la andaluza (UCUA), en el 2001 la gallega (ACSUG) y a partir del 2002 con la creación de la agencia nacional (ANECA) otras tantas más en Aragón (ACPUA), Canarias (ACECAU), Castilla y León (ACSUCYL), Madrid (ACAP), Comunidad Valenciana (AVAP), Islas Baleares (AQUIB) y País Vasco (UNIBASQ). Todas ellas orientadas a desarrollar un conjunto de criterios, procedimientos o directrices para garantizar la calidad de las instituciones de la Educación Superior a través de proyectos y programas como los identificados anteriormente y que podemos encontrar en las diferentes webs de dichas agencias.

El 25 de mayo de 1998, en La Sorbona, en la primera declaración firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido se instaba al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior” y tenía como objetivo la armonización de las calificaciones y el reconocimiento de esas calificaciones entre los distintos países europeos, pero no se hacía referencia alguna a la calidad. Esta Declaración pone encima de la mesa el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Esta reunión es concebida como el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. Se empieza a hablar de CALIDAD en una nueva conferencia que daría lugar a la Declaración de Bolonia (1999) ya mencionada, que estaría suscrita por 30 países europeos en un principio (hoy en día son 45 los países que han firmado dicha declaración) y que fija las bases del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las universidades han estado trabajando en mayor o menor medida en acciones orientadas a la implantación de este nuevo espacio, incluso con la idea de si éste sería una realidad y, desconfiando que sus esfuerzos se vieran truncados por un proyecto malogrado y, con el miedo de invertir en éstos que podrían suponer un serio desgaste e inversión de recursos humanos y materiales.

En 2003, se reúnen los Ministros de 33 países responsables de la Educación Superior en Berlín. Se da un enorme impulso a la CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, calificándola como “el corazón del

establecimiento del área de Educación Superior Europea”, señalando la necesidad de desarrollar criterios compartidos y metodologías dirigidas a la *garantía de la calidad*. La calidad se establece como uno de los parámetros fundamentales para dar consistencia a ese modelo de Educación Superior. Desde entonces y hasta ahora las Universidades Europeas y, por ende, las españolas han realizado un enorme esfuerzo en lograr convergencia europea y apostar por modelos orientados a la gestión interna y externa de la calidad de las instituciones de educación superior y de las agencias de calidad superando con nota el esfuerzo realizado, pues ya en el 2010 se había producido la reconversión de todos sus títulos y adoptado una nueva estructura formativa en grados, másteres y, un año más tarde, los doctorados.

Algunas consecuencias de la profunda transformación que el Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido la podemos observar en la variedad de artículos y bibliografía que empieza a haber sobre la temática. Este monográfico se presenta como un ejemplo más de ésta preocupación y de su impacto en la Educación Superior, aportando ya experiencias reales de su implantación al año de que as primeras promociones de grado saliesen de nuestras universidades. Los estructuramos en dos partes: en una primera se presentan cuatro artículos que pretenden dar una visión sobre la situación actual de los sistemas de verificación y acreditación en España y sobre sus sistemas de calidad aportando otras experiencias en otros dos países iberoamericanos como son Perú y Chile. Los otros siete artículos presentan investigaciones y/o experiencias fruto del desarrollo de este nuevo espacio y como consecuencia del cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje que supone el EEES y de la forma de entender la institución universitaria y sus funciones. Así se presentarán artículos que analicen la concepción de la enseñanza basada en competencias, aprendizajes, la formación del profesorado, la orientación profesional o la perspectiva del género en la Educación Superior.

La Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España recoge la necesidad de establecer criterios que faciliten la evaluación, certificación y acreditación. El establecimiento de un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) es de obligado cumplimiento para el proceso de Verificación y Acreditación de los Títulos. El primero de los artículos, escrito por Jesús Miguel Muñoz Cantero (de la Universidad de A Coruña) y Carmen Pozo (de la Universidad de Almería), ambos de la Asociación “Amigos de la Calidad”, realizan un análisis sobre el escenario de la calidad en la Universidad española partiendo de sus orígenes; haciendo una prospectiva y un análisis crítico de hacia dónde se dirigen sus procesos de seguimiento y acreditación de los títulos. Paralelamente a estos procesos de verificación acreditación y seguimiento de los títulos oficiales y fruto de las instituciones por la calidad institucional las agencias de calidad han diseñado un programa común para facilitar las orientaciones para el diseño, desarrollo e implementación de los SGC y poner en práctica procedimientos de reconocimiento del diseño y certificación de la implantación de los mismos. Resultados de este programa son presentados por Paula Ríos de Deus (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia –ACSUG-) en el segundo de los artículos.

Otros países iberoamericanos abordan también este tema de manera dispar; así la visión peruana relativa al aseguramiento de la calidad de la formación universitaria viene de la mano de Ana Miluzka Baca Gamarra, María Elvira León Di Gianvito, Juan Mayta Carlos, Carlos Bancayán Oré (Universidad de San Martín de Porres) y realizan un análisis de la preocupación por asegurar la calidad de la educación universitaria desde la década del noventa y nos presentan su experiencia con acreditaciones extranjeras dirigidas a asegurar la calidad educativa.

Desde Chile y, a cargo de Esteban Geoffroy del Consejo Nacional de Educación, expone el problema que da origen al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno, que se corresponde a la desregulación del sistema de educación superior producido en la década de 1990 marcado por su masificación así como por los procesos de autonomía institucional y expansión desmesurada.

Los criterios y Directrices europeas para la garantía de calidad dentro de las instituciones de educación superior de la ENQA hace referencia a la a Garantía de calidad del personal docente y debe garantizar su cualificación y su competencia. El trabajo presentado por Aurelio Villa Sánchez y Ana

García Olalla (Universidad de Deusto) nos presentan un estudio de caso desarrollado en una institución de Educación Superior construyendo y poniendo en práctica durante una década un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia, como parte de un modelo de desarrollo profesional docente basado en competencias.

Como consecuencia de la aplicación del EEES y del cambio de paradigma que ha supuesto al centrarse en el estudiante frente al profesor los procesos de enseñanza-aprendizaje han provocado cambios de metodologías. El trabajo presentado por Fernando Guzmán-Simón y Eduardo García-Jiménez de la Universidad de Sevilla, nos presentan un análisis empírico que analiza los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios dentro y fuera de las aulas planteando la existencia de carencias en el proceso de alfabetización académica además de poner en duda el modo en que se está llevando a cabo dicho proceso en el ámbito de la educación universitaria.

Los sistemas de garantía de calidad (FIDES-AUDIT) implantados en las universidades españolas deben de garantizar de sistemas de información que permitan conocer y valorar entre otras cosas las necesidades de los centros en temas como el Apoyo y orientación a los estudiantes sobre el desarrollo de la enseñanza y Orientación profesional. En base a esto se presentan dos artículos que hacen referencia a aspectos relativos a la orientación. La profesora María do Céu y colaboradores, de la Universidade do Minho, parte de la premisa de que Los servicios e intervenciones de orientación basados en investigación y evidencia empírica se han considerado progresivamente mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, presentando un estudio empírico sobre la eficacia de un seminario de gestión personal de la carrera.

Como otros países latinoamericanos el sistema educacional brasileño está inmerso en un proceso de cambio que se manifiesta en el incremento del número de alumnado y de instituciones universitarias, fundamentalmente privadas, y la democratización del acceso favoreciendo el acceso de jóvenes de grupos socioculturales tradicionalmente marginadas. Sin embargo, la orientación y la tutoría, no son reconocidas como factor de calidad de la Educación Superior. El siguiente artículo resalta la necesidad de su reconocimiento. Así, el trabajo presentado por Neves Arza Arza (Universidade da Coruña) y Suely Mascarenhas (Universidad Federal do Amazonas) se presentan los resultados de una investigación realizada en las Universidades Federales del Amazonas (UFAM), de Rondonia (UNIR) y de Grande Dourados (UFGD). Su objetivo era caracterizar la orientación que recibe el alumnado por parte del profesorado y demostrar si la función orientadora del profesorado se vincula al acompañamiento en los procesos de aprendizaje en la línea de los resultados obtenidos en otros países del mundo.

De acuerdo al RD 1393/2007, modificado por el RD 861/2010, que ha regulado la profunda reforma que ha supuesto la estructuración de todas las enseñanzas y títulos oficiales universitarios en España en su proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, las Universidades se ha de someter a un proceso de verificación y, posteriormente a un proceso de acreditación. Para ellos las universidades han de presentar una memoria que recoge una serie de elementos que las universidades deben justificar. Entre estos elementos tenemos como punto 3 el referido a las competencias. En este número tenemos dos artículos centrados en esta temática. Así Jesús Miguel Muñoz, Nuria Rebollo y Eva Espiñeira (Universidad da Coruña) nos presentan un análisis sobre la percepción de competencias por parte del alumnado con respecto al Grado en Educación Primaria a través de la valoración del grado de desarrollo, dominio y relevancia otorgados con estudiantes de último curso.

Son directrices europeas el disponer y garantizar de un profesorado cualificado pues éstos son, posiblemente, el recurso más importante en los procesos de enseñanza, por lo que las universidades deben proporcionar a sus docentes de oportunidades para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza. El trabajo presentado por Ana M^a Porto Castro y M^a Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela) nos incide en la idea de que para promover una enseñanza de calidad las universidades se debe regular la formación de su profesorado. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados a promover el desarrollo profesional del profesorado en los diversos aspectos

que implica su tarea presentando el modelo de formación propuesto en la Universidad de Santiago de Compostela para su profesorado y el análisis de esas actuaciones.

No podemos entender el Espacio Europeo sin hablar de igualdad, de paridad, de transversalidad o de políticas anti—discriminatorias como fruto del desarrollo de estrategias de intervención públicas desarrolladas en la Unión Europea. La guía de verificación de títulos oficiales en su apartado 6.3 hace referencia a la necesidad de establecer mecanismos para favorecer la igualdad entre hombre y mujeres; es por ello, que este número, no debería terminar sin hacer referencia explícita a este tema. El trabajo presentado por Trinidad Donoso-Vázquez, Alejandra Montané (Universidad de Barcelona) y Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Universidade Federal da Paraíba, Brasil) realizan una aproximación a los conceptos de género y calidad en educación superior en articulación con los conceptos de pertinencia y justicia social. Se reclama el sentido de pertinencia unido al de calidad como valor social, público y de compromiso con las comunidades a las que las instituciones educativas sirven.

Consejo de Redacción

Monografía:

Calidad en Educación Superior: una visión en perspectiva

COORDINADOR:

Jesús Miguel Muñoz-Cantero

Muñoz-Cantero, J.M. & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 1-16.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011>

El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos

Jesús Miguel Muñoz-Cantero⁽¹⁾, Carmen Pozo Muñoz⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de A Coruña, ⁽²⁾ Universidad de Almería

Resumen

Durante la década de los 90 del pasado siglo, toman relevancia en la educación universitaria española conceptos y visiones hasta entonces desconocidos: sistema de indicadores, evaluación de programas/títulos, aseguramiento de la calidad, homologación, acreditación... La escasa permeabilidad del sistema no permitió la impregnación de la cultura de la calidad en todos sus estratos o niveles y en todas las Unidades. La Declaración de Bolonia, en junio de 1999, fue el impulso decisivo para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España. Desde entonces se ha diseñado la moderna arquitectura normativa para mejorar su calidad docente investigadora y de gestión. La Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales recoge la necesidad de establecer criterios que faciliten la evaluación, certificación y acreditación. El establecimiento de un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) es de obligado cumplimiento para el proceso de Verificación y Acreditación de los Títulos. Iniciada la implantación de las enseñanzas correspondientes, los órganos de evaluación que la ley ha establecido, son los encargados de llevar a cabo el seguimiento partiendo del SGC adoptado y que orienta la futura acreditación de los títulos. Hoy por hoy, el protocolo de renovación de la acreditación de títulos está aún por dilucidar de manera definitiva.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior; Calidad; verificación; acreditación.

Contacto

Jesús Miguel Muñoz-Cantero, jesus.miguel.munoz@udc.es, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña.

The scenario of quality in Spanish University: where we came from and where we are going

Abstract

During the 90s of last century, become significant in the Spanish university education concepts and visions hitherto - unknown: System of indicators, program evaluation, qualifications, quality assurance, accreditation,... The low permeability of the system does not it enabled the impregnation quality culture in all its strata or levels and in all Units. The Bologna Declaration in June 1999, was decisive for the construction of the European Higher Education Area (EHEA) in Spain. Since then he has designed modern architecture rules to improve their teaching, research and management quality. The Organization of Official University Education recognizes the need to establish criteria to facilitate the evaluation, certification and accreditation. The establishment of a Quality Assurance System (QMS) is mandatory for the process of verification and accreditation of Titles. Initiated the implementation of the relevant teachings legalist establish evaluation committees, be held on the basis of this monitoring system to guide the accreditation of qualifications. While this is being done, regulation for re-accreditation of official title, today, is not defined.

Key words

European Higher Education Area; Quality; verification; accreditation.

Introducción

Los orígenes en España

Durante la década de los 90 del pasado siglo, toman relevancia en la educación universitaria conceptos y visiones hasta entonces desconocidos. Sistemas de indicadores, evaluación de programas/títulos, aseguramiento de la calidad, acreditación... Estos conceptos y visiones se hacen presentes de un modo contundente, a veces “agobiante”, provocando, en no pocas ocasiones, recelos y desconfianzas en un mundo, como el universitario, endogámico y muy acostumbrado a “mirarse el ombligo” como procedimiento más profundo de “examen de conciencia”. Esta última realidad toma más fuerza en los sectores más conservadores, sin que las Instituciones hayan sido capaces de provocar satisfactoriamente la conversión radical para garantizar el cambio necesario.

En septiembre de 1992, el entonces Consejo de Universidades adopta la resolución de desarrollar, durante el curso 1993-1994, el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, con el principal objetivo de someter a prueba una metodología de evaluación institucional inspirada en las experiencias internacionales existentes.

Los objetivos previstos se consideraron cumplidos, especialmente los referidos a la construcción de un sistema de indicadores y a la evaluación de determinadas titulaciones, complementadas con elementos de juicio de expertos externos, aportados principalmente en relación con las actividades docentes y en menor intensidad respecto al campo de la investigación y la gestión (Comité Técnico de la Secretaría General del Consejo de Universidades, 1994).

En el curso 1994-1995, la Comisión Europea desarrolla el Proyecto Piloto Europeo para la evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, en el que el sistema español, junto a otros dieciséis países, participa evaluando dos titulaciones. Potenciar la necesidad de evaluación de la calidad en la enseñanza superior, introducir una dimensión europea en la evaluación de la calidad, enriquecer los procedimientos existentes y, contribuir a mejorar el reconocimiento de los diplomas y periodos de estudio entre los distintos países, fueron los objetivos de aquel proyecto. Este último objetivo fue, tal vez, la primera piedra para la construcción de lo que hoy conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior.

Con tales experiencias previas, en diciembre de 1995, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia establece, mediante el Real Decreto 1947/1995, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), con los objetivos de promover la evaluación de la calidad, elaborar metodologías homogéneas integradas en la práctica vigente de la Unión Europea y proporcionar información objetiva que pudiera servir de base para la adopción de decisiones de las distintas instituciones en el ámbito de su competencia. El Plan prevé una duración de cinco años en su desarrollo y establece una metodología mixta de autoevaluación y evaluación externa (Comité Técnico de la Secretaría General del Consejo de Universidades, 1994).

En la llamada evaluación externa, la participación de agentes ajenos al sistema universitario fue testimonial. Tal condición se consideraba satisfecha con la no pertenencia de los evaluadores, habitualmente académicos, a Universidades de la misma Comunidad Autónoma donde radicara la titulación evaluada, perdiéndose así una magnífica oportunidad de haber realizado el proceso con mayor credibilidad social, mediante la incorporación sistemática de evaluadores no pertenecientes al sistema universitario como miembros de los llamados Comités de Evaluación Externa. Además, aquéllos llegaron a asumir un papel de cómplices para ayudar a la mejora, antes que de auditores en la revisión del autoinforme, y no se posibilitaba la evaluación de resultados respecto a estándares de referencia.

En el Informe Global 1996-2000 del mencionado Plan, en cuyo desarrollo participaron la mayoría de las Universidades existentes (80%-88%, según anualidades), se recogen unas Reflexiones Finales en las que, junto a los logros habidos tales como el haber generado una cierta sensibilización hacia la calidad y su evaluación traducida en la creación de infraestructuras en las propias Universidades dedicadas a tal fin, amén del impulso en la creación de Agencias Autonómicas, se reconoce la escasa aceptación de la cultura de calidad por parte del personal universitario, previendo ya la dilatada duración del proceso de cambio (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

En abril de 2001, mediante el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, con una duración prevista de seis años para, siguiendo la línea iniciada en el primer Plan, fomentar la implantación de Sistemas de Calidad en las Universidades españolas; promover la participación de las Comunidades Autónomas propiciando la creación de Agencias de Evaluación autonómicas; desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la UE que permitieran establecer estándares para la acreditación; implantar un sistema de información que pueda servir de base para la toma de decisiones basado en la evaluación de resultados, y establecer un sistema de acreditación de programas formativos para garantizar la calidad en conformidad con estándares internacionales.

La aprobación en diciembre de 2001 de la Ley Orgánica, 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) genera un nuevo orden de organización y coordinación de funciones en materia de calidad del sistema universitario que requiere, en aras de la transparencia y la

seguridad jurídica, la derogación expresa del RD 408/2001 por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, así como de sus disposiciones de desarrollo, para que los objetivos de dicho Plan sean impulsados desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) cuya creación preveía la mencionada Ley.

Como consecuencia de estas experiencias, las Universidades incorporaron a sus cargos unipersonales figuras encargadas de la gestión de la calidad, a la vez que se crearon unidades administrativas vinculadas, comúnmente conocidas como Unidades Técnicas de Calidad.

Sin embargo, el escepticismo, cuando no clara resistencia, de los miembros de la comunidad universitaria, especialmente del PDI, y la escasa permeabilidad del sistema no posibilitaron la impregnación de la cultura de la calidad en todos sus estratos o niveles y en todas las unidades.

Además, los Órganos de Gobierno de las Universidades (Equipos Rectorales, Consejos de Gobiernos y/o Claustros) no pocas veces “quedaban enterados” de los resultados de las actividades de evaluación, sin una clara asunción de compromisos sólidos respecto a las propuestas de mejora que se generaban en tales procesos, provocando el desánimo y la desilusión en los “miembros de a pie” de la comunidad universitaria implicados en aquéllas.

Por otro lado, las evaluaciones desarrolladas, con sus “metainformes” correspondientes, que globalizaban los resultados de las diversas titulaciones evaluadas, en general, carecieron de difusión y repercusión en la planificación estratégica de las instituciones.

Los Planes referidos permitieron detectar una serie de aspectos que necesitaban de un cambio urgente (absentismo, ausencia de indicadores, duración de estudios,...); todos ellos “caldo de cultivo” para la mejora. Sin embargo, la Universidad, en la responsabilidad de su autonomía, no parece haber profundizado con la coherencia y contundencia que le posibilita su capacidad investigadora en la búsqueda de soluciones a dichos problemas.

El proceso de Convergencia al EEES

El escenario europeo

Paralelamente, en Europa, los procesos de convergencia avanzan en todos los ámbitos y la educación universitaria no queda fuera de ese movimiento. La Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones de Educación Superior en Europa, celebrada en Lisboa (Conseil de l'Europe, 1997) y la posterior declaración de la Sorbona, celebrada en París en 1998 son la antesala de la Declaración de Bolonia, en junio de 1999, que fue el impulso decisivo para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), abarcando en la actualidad a un total de 45 países.

El EEES tiene como objetivo prioritario aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los Sistemas de Educación Superior. La calidad y, más concretamente, “los Sistemas para la Garantía de la Calidad” pasan a ser el telón de fondo tanto de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior (que tuvo lugar en el 2001 en la ciudad de Salamanca), como de la Declaración de Praga celebrada en el mismo año. Por otro lado, tras la Declaración de los Estudiantes de Göteborg (2001) se considera a los mismos como “socios competentes”, cuya participación es indispensable para el éxito del proceso de convergencia. Es durante la Reunión de Instituciones de Educación Superior celebrada en Graz (2003), donde, además de ponerse de manifiesto la necesidad de incentivar la calidad institucional y rendir cuentas a la sociedad, se considera a los alumnos y al resto de grupos de interés agentes activos en la renovación del contexto universitario.

El desarrollo de procedimientos y guías como mecanismo de revisión no se hizo esperar, representando la Declaración de Berlín en 2003 el contexto elegido para encargar dicha labor a la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Como resultado, dicha Red europea elaboró un informe en el que se establecieron los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ANECA, 2005).

El proceso en España

Ya en España, con objeto de dar respuesta a los requerimientos y exigencias europeas, la ya referida LOU del año 2001:

“... diseña la moderna arquitectura normativa que reclama el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores... e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzado a configurar” (LOU, 6/2001, Exposición de motivos, apartado I, 5º párrafo).

Los acuerdos en política de Educación Superior en Europa, derivados e Bolonia causaron la modificación de la LOU por la Ley Orgánica, 4/2007, de 12 de abril, y la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, parcialmente modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

La Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, emprendida con la mencionada Ley Orgánica 4/2007, recoge la necesidad de establecer criterios que faciliten la evaluación, certificación y acreditación; considerando la garantía de calidad como un fin esencial en el ámbito de la política universitaria. Así mismo, este aspecto se ve reforzado en el documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) bajo la denominación “Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster”.

El establecimiento de un sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) mediante Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, la observancia de las recomendaciones de la *ETCS Users' Guide* (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos, 2010), el establecimiento del Suplemento al Título (Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto), la definición del Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio) y la observancia de los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES representan un conjunto normativo básico de referencia en el desarrollo del EEES en España (ANECA, 2005).

Los nuevos Títulos: procesos de verificación e implantación

Este marco constituye, hasta hoy, el escenario para la verificación y la acreditación de los títulos oficiales que, inicialmente, se definía como la “homologación de planes de estudios y de títulos” en la LOU 6/2001 y, en la que ya se señala que “... transcurrido el periodo de implantación de un plan de estudios, las Universidades deberán someter a evaluación de la ANECA el desarrollo efectivo de las enseñanzas” (Art. 35.5.).

Tal mandato es suprimido en la modificación de la LOU por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, apareciendo el término “verificación” para definir el hecho de que el plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno de la nación (Modificación 31. Nueva redacción del art. 35, apart.2).

En el posterior Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se establecen las normas para la verificación del plan de estudios (modificadas parcialmente por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio) y para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), acto que tendrá como efecto la consideración inicial de “título acreditado” (Art. 26.2). Este Real Decreto supone una transformación estructural y organizativa de los Títulos. Así, las enseñanzas adoptan la forma de “Grado”, “Máster” y “Doctorado”.

De acuerdo con lo establecido en el citado Real Decreto, los Planes de Estudio conducentes a la obtención de Títulos Oficiales serán verificados por el Consejo de Universidades, siendo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), así como las Agencias Autonómicas competentes, las encargadas de evaluarlos y elaborar el informe correspondiente.

En cuanto a los cambios organizativos subsecuentes a esta Ley, se observa una transformación en la metodología docente, incentivándose el proceso de aprendizaje del estudiante “a lo largo de la vida” y fomentándose la movilidad, tanto en el contexto europeo como en otras áreas geográficas. Igualmente, se apuesta por un sistema de reconocimiento de créditos a través del cual serán considerados en el expediente del alumno sea cual sea la Universidad en la que haya cursado sus enseñanzas. El establecimiento de un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) aparece por primera vez en la legislación española como parte de los planes de estudio y, en consecuencia, son condición de obligado cumplimiento para el proceso de Verificación y Acreditación de los Títulos.

Para su integración en este proceso, las universidades han adaptado sus Títulos a la nueva estructura del sistema, implantando los créditos ETCS, desarrollando las guías del título y las guías docentes a la luz de las recomendaciones de la *ETCS User' Guide*, han promovido y desarrollado programas de formación para el PDI a fin de dotarle de herramientas metodológicas y de evaluación, y han adecuado, en la medida de lo posible, sus infraestructuras, potenciando la utilización de las TIC en la enseñanza, o promoviendo los proyectos de innovación.

Pero no todas estas iniciativas han supuesto una transformación en el ejercicio de la actividad docente. En la mayoría de los casos ha habido autocomplacencia por la realización de tales actuaciones sin que se haya hecho una medición objetiva de los logros alcanzados. Entre las debilidades evidenciadas podemos señalar:

- El diseño de los nuevos planes de estudios han sido mayoritariamente definidos sobre la estructura y definición de materias anteriores, con defensa a ultranza de las “cuotas” de las que disfrutaban las diferentes áreas de conocimiento.
- Tampoco se ha avanzado en la efectiva coordinación entre materias, prevaleciendo el sentido de propiedad de la asignatura frente al de participación integrada en un proyecto común.
- Aún tienen una fuerte presencia metodologías y enfoques de evaluación incompatibles con Bolonia, lo que puede contrastarse a través de la consulta de la Web de cualquier universidad en no pocas asignaturas de cualquier título, especialmente de grado.
- Con la revisión de las normativas de progreso y permanencia se establecen diferencias en cuanto al tiempo en que pueden cursar una titulación, aunque queda mucho camino por recorrer para facilitar la enseñanza al estudiante a tiempo parcial.
- La comparación, intra e interuniversitaria es inexistente sin que se haya desarrollado una cultura de *benchmarking*, persistiendo anómalas situaciones en la práctica docente,

y en el resto de ámbitos ligados con lo académico como la gobernanza o la gestión universitaria, susceptibles de ser abordadas y corregidas.

Así, es preciso señalar que mientras se exige a los docentes que aprendan nuevas metodologías, se sumerjan de lleno en una cultura de evaluación, y en un proceso de aprendizaje-enseñanza muy distinto al que venían realizando, los máximos responsables académicos no han apostado de lleno por ello. Antes de vernos inmersos en la crisis económica actual, algunas universidades españolas asumieron que la adaptación al EEES sería a “coste cero”, lo que se tradujo en la negativa a la contratación de nuevo profesorado o a la división de los grupos docentes acordes a la nueva metodología. Tampoco ha existido un cambio en la forma de gestionar dentro de las universidades.

En lo que respecta a los datos sobre verificación de Títulos, durante el periodo 2008 a 2012 (ANECA, 2013), se encuentran verificados un total de 2680 Grados universitarios, 3500 Títulos de Máster y 86 Doctorados en el periodo 2011-2012 de acuerdo al RD 99/2011. Todos ellos deberán ser objeto de evaluación para renovar su acreditación (MECD, 2011).

El seguimiento y la renovación de la acreditación de los Títulos oficiales

Respecto al seguimiento de los títulos inicialmente acreditados, el citado RD 861/2010 modifica lo dispuesto con anterioridad en el RD 1393/2007 y, para su ejecución, establece que “...una vez iniciada la implantación de las enseñanzas correspondientes... a ANECA u órganos de evaluación que la ley de las Comunidades Autónomas determinen, llevarán a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado”. A este efecto, los órganos de evaluación en colaboración con el Ministerio y las correspondientes Comunidades Autónomas asumieron un protocolo, diseñado inicialmente por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2010) en el que se definen unos criterios mínimos e indicadores básicos comunes para el procedimiento de seguimiento de planes de estudios. Es el denominado “Protocolo para el Seguimiento y la Renovación de la Acreditación de los Títulos Universitarios Oficiales, adoptado por la Comisión Universitaria para la regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA)” (UEC, 2011).

Asimismo, el referido RD 861/2010, establece las normas para la renovación de la acreditación de los Títulos, señalando que:

“Antes del transcurso de seis años desde la fecha de su verificación inicial... los títulos universitarios oficiales de Grado y Doctorado, deberán haber renovado su acreditación de acuerdo con el procedimiento y plazos...” y para lo que “...se establecerán los protocolos de evaluación necesarios... de acuerdo con estándares internacionales de calidad...” (Modificación 11. Nueva redacción de los apartados 2 y 3 del art. 24).

El protocolo de renovación de acreditación de títulos oficiales, hoy día, no está definido. Aunque el título del documento antes mencionado incluye el concepto “renovación de la acreditación”, el contenido del mismo no contempla ninguna referencia a dicho acto. Tampoco se han establecido los plazos para solicitud de la renovación de la acreditación que han de fijar las Comunidades Autónomas para sus ámbitos competenciales.

El seguimiento de los Títulos

Respecto al seguimiento de los Títulos, en la actualidad, las Agencias de Evaluación Universitaria han redactado y publicado protocolos para la aplicación en las universidades de su marco de competencia que se sustentan en el anteriormente comentado Protocolo para el Seguimiento y la Renovación de la Acreditación de los Títulos Universitarios Oficiales

de la CURSA, y aprobados por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria.

Los propósitos del Seguimiento de los Títulos se centran en los siguientes:

1. Asegurar la ejecución efectiva de las enseñanzas conforme a lo recogido en el Plan de Estudios implantado, tal y como consta en el RUCT, junto a las modificaciones, en su caso, aprobadas por el Consejo de Universidades y autorizadas, en su caso, por las Comunidades Autónomas.
2. Asegurar la disponibilidad pública de la información pertinente y relevante a los diferentes agentes de interés del sistema universitario.
3. Detectar posibles deficiencias en el desarrollo de las enseñanzas y analizar las acciones realizadas para su subsanación.
4. Aportar recomendaciones y/o sugerencias de mejora en el transcurso de la Implantación del Plan de Estudios.
5. Identificar buenas prácticas para su difusión en el marco del sistema universitario español.

Por otro lado, la CURSA (2010) incorpora al seguimiento la definición de una serie de indicadores mínimos de resultados académicos, tres de los cuales ya figuraban en los Reales Decretos 1393/2007 y 861/2010. Éstos son:

- Tasa de Rendimiento.
- Tasa de Abandono.
- Tasa de Eficiencia.
- Tasa de Graduación.

En este contexto, en el que no hay que perder de vista la importancia de la temporalidad de la implantación de las nuevas enseñanzas universitarias, determinar el objeto y alcance del seguimiento resulta imprescindible. Así, se establece que éste abarca el periodo comprendido entre el inicio de la implantación del Plan de Estudios, hasta el momento en el que deba ser sometido a evaluación para renovar su Acreditación.

Limitaciones del proceso de seguimiento

Los criterios para el seguimiento se sustentan, pues, en los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ANECA, 2005) elaborados por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Así, los protocolos de seguimiento incorporan la revisión por pares, interna y externa, para la garantía de la calidad. El Informe de la ENQA, aun reconociendo la existencia de diferencias fundamentales entre las diversas Agencias acerca de la adecuada relación que deberían establecer las instituciones de educación superior y sus evaluadores externos, no dilucida la cuestión que queda abierta a la decisión de cada país participante.

Igualmente, el Informe ENQA prefiere el principio genérico al requisito específico y, como consecuencia, los criterios y directrices se centran más en lo que debería hacerse que en cómo debería lograrse.

El procedimiento para el seguimiento mantiene el modelo, ya establecido en las experiencias de evaluación de titulaciones previas al proceso de Bolonia, de que la garantía externa de la calidad tiene el principal propósito de la provisión de consejo y orientación en la búsqueda de mejoras frente a la concepción de aquella como un asunto de “defensa del

usuario” que requiere una clara distancia entre la agencia de garantía y las instituciones para revisar el cumplimiento efectivo del contrato social, entre la Universidad y los ciudadanos, que supone cada título verificado e inicialmente acreditado por su inscripción en el RUCT.

Sin lugar a dudas, consecuente con el principio de autonomía universitaria reconocido en la Constitución Española (art. 27.10), la responsabilidad primera respecto a la garantía de calidad en la educación superior descansa en la Universidad, y así se reconoce en el informe de la ENQA (ANECA, 2005), pero dicha autonomía exige un muy alto sentido de responsabilidad social, en correspondencia a la confianza concedida a la Universidad para el desempeño de sus funciones con eficacia y eficiencia al financiarse, fundamentalmente, con fondos públicos.

Entendemos que sería deseable una evolución en dicho modelo, al menos hacia posiciones intermedias, buscando un equilibrio entre la responsabilidad social exigible a las universidades, y la orientación para la mejora que faciliten las agencias. Ambas, responsabilidad y mejora, no sólo no son incompatibles sino que se complementan, e incluso pueden llegar a constituir una única meta a alcanzar por las universidades.

Sin duda, el diseño y futuro desarrollo del protocolo para renovación de la acreditación ofrece la posibilidad de ello y sería un error dejar pasar esta oportunidad para conseguir un adecuado ejercicio de control del cumplimiento de los logros de las Universidades en el desarrollo de sus programas inicialmente acreditados.

Respecto al desarrollo temporal del procedimiento de seguimiento, las universidades, atendiendo al protocolo aportado por la Agencia responsable del seguimiento, deben realizar informes anuales de seguimiento para cada uno de sus títulos que constarán de referencias de la información pública disponible y sus direcciones web, información de indicadores de resultados para constatación de logros intermedios, evidencias y logros de la implantación del sistema interno de garantía de la calidad y tratamiento de las recomendaciones recibidas de los agentes externos, evidenciando la existencia de mecanismos formales para el control y revisión, y en su caso modificación de sus planes de estudio.

Los informes realizados por los títulos sobre el desarrollo de su implantación servirán de base para el control del proceso de seguimiento, a realizar por las agencias u órganos de calidad externos, que, a su vez, generarán informes de carácter periódico, coexistiendo en el sistema español distintas frecuencias para su emisión: anuales, bienales, sin determinar... y serán de carácter individual para cada título y de carácter global comprendiendo los títulos y universidades pertenecientes a su ámbito de actuación.

En todos los casos, y en fidelidad a los criterios de transparencia y accesibilidad esenciales en el Proceso de Bolonia, los referidos informes de seguimiento tendrán carácter público.

La implantación del procedimiento de seguimiento ha dado lugar a un distinto estado de la cuestión según la agilidad de los agentes de garantía de calidad externos. Así frente a Comunidades Autónomas con Informes globales de seguimiento de sus universidades realizados en 2010/2012 y ya publicados, en otros casos no han sido emitidos, ni siquiera, los informes anuales de cada Título por parte de las Universidades.

Igualmente dispar es la visibilidad de la memoria del título y sus modificaciones, si las hubiere, lo que tiene una importancia clave ya que constituyen el documento de referencia del contrato social entre la universidad y la ciudadanía.

Por otro lado, entendemos que es manifiestamente mejorable la información requerida sobre indicadores de resultados para constatación de logros intermedios. Aun

reconociendo que no se limita a las universidades en la consideración de los indicadores que estimen oportunos para su análisis y seguimiento, los propuestos inicialmente en los protocolos de seguimiento no garantizan el logro de los objetivos.

Ciertamente, algunos de ellos, como los de eficiencia del título, graduación e inserción laboral, sólo ofrecerán datos, como mucho, en el sexto año después de la verificación y puede ser que después de iniciarse el proceso de renovación de la acreditación. Además en ese momento, el valor de la tasa de eficiencia del título no será representativo de la realidad (dando valores más altos), pues es un indicador que demanda de más extensión temporal de análisis (un ciclo formativo, 4 años para el grado, más tres), para ajustarse a la realidad. Sí daría información válida el indicador de tasa de eficiencia de curso del título y año académico, especialmente los valores logrados en los tres últimos años de la implantación.

Igualmente sería de gran utilidad, por su segura repercusión en las tasas de graduación, especialmente, y en la de eficiencia en menor medida, el análisis del indicador de eficiencia por año académico y asignatura que permite detectar nítidamente los “cuellos de botella” en el progreso de los estudiantes.

El resto, rendimiento y abandono, así como otros considerados por las Universidades, tales como oferta/demanda, PDI doctor, créditos matriculados, etc., son, en unos casos, indicadores de proceso y posibles inductores de los futuros resultados, pero no garantes del éxito y, en otros, indicadores de contexto sin ninguna relación con los futuros logros.

La renovación de la acreditación de los Títulos

En las décadas de los ochenta y noventa se garantizaban a priori las titulaciones a través de la autorización y homologación de los títulos, mientras que, a partir del inicio del siglo, es a través de la evaluación de los proyectos (verificación) y la rendición de cuentas (acreditación).

Respecto a la acreditación de los títulos se ha producido un radical cambio de enfoque en el objetivo del proceso de acreditación.

Inicialmente, en 1999, como contribución al trabajo de seguimiento a la Declaración de la Sorbona, la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea y la Asociación de Universidades Europeas (CRE) promueve el Informe *Trends in Learning Structures in Higher Education* (Tendencias en las estructuras de aprendizaje en Educación Superior) en el que se refleja que la evaluación de la calidad debe centrarse más en los “outputs” (aprendizaje, conocimiento y aptitudes requeridas) que en los “inputs” (enseñanza, programas de estudios) del sistema formativo (Haug, & Kirstein, 1999)

Al amparo del II Plan de la Calidad de las Universidades se realiza un Proyecto de Acreditación de titulaciones de Grado, liderado por la Universidades Politécnicas de Cataluña y Valencia. Este Proyecto definía el establecimiento de procedimientos, criterios e indicadores para la acreditación y, aún más, establecía umbrales para los indicadores de resultados académicos que deberían cumplir las Universidades o programas para ser acreditados.

Paralelamente, en el III Foro de Reflexión de Almagro (Collado Yurrita y Vázquez Morcillo, 2001) sobre el ya citado II Plan de Calidad de las Universidades, se insiste en que la acreditación supone un cambio de paradigma y requiere de la implantación de sistemas de formación cuyo centro sean los conocimientos y actitudes adquiridas por el alumno, es decir, los resultados.

En la memoria de actividades correspondiente a 2003, la ANECA expresa que “la acreditación de títulos constituye el eje principal de las actuaciones de la Agencia”, y que

aquella “se centra preferentemente en comprobar que los resultados de la formación son los adecuados y aseguran que las competencias que los estudiantes adquieren son las demandadas por la sociedad, el mercado laboral y por las necesidades de desarrollo científico y cultural de la sociedad en su conjunto” (ANECA, 2004).

Durante el periodo 2003-2006, ANECA diseña, desarrolla y aplica en experiencias piloto un modelo de acreditación con criterios, indicadores y estándares de calidad con el establecimiento de mínimos a cumplir por las titulaciones (umbrales), estableciendo estándares para algunos indicadores cuantitativos (ANECA 2004, 2005, 2006, 2007). Posteriormente, ANECA no ofrece información en sus Memorias sobre el programa de acreditación.

Sin embargo, es a partir del desarrollo de la LOU 6/2001 y, sobre todo del de la LOMLOU 4/2007, mediante el RD 1393/2007 que se define la acreditación de un título señalando que “...se basará en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad...”(Preámbulo de la disposición). Se pasa así de un concepto de acreditación enfocado a resultados con umbrales de referencia a otro que se centra en “justificar el ajuste de la situación de lo realizado con lo propuesto en el proyecto presentado, o justificar las causas del desajuste y las acciones realizadas en cada uno de los ámbitos” (Anexo I, párrafo 1).

Este nuevo enfoque entendemos que queda lejos de alguno de los objetivos de la garantía de calidad de “medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad... la comparación... y la mejora de la calidad docente... de las Universidades” (art. 1., apart. 1.a.) al que la acreditación ha de contribuir.

Los trabajos desarrollados por la REACU relativos a la Renovación de la Acreditación de los Títulos Oficiales de Grado y Máster, en julio de 2011, ratifican el nuevo enfoque, predecible con el antecedente sobre seguimiento en el que el Protocolo de la CURSA utilizó como fuente primigenia el documento elaborado por la REACU en marzo de 2010, y señala que un informe favorable para la renovación de la acreditación indica que en el desarrollo de un título se cumplen los tres grandes criterios siguientes del documento referido:

- a. Desarrollo del Plan de Estudios
- b. Recursos humanos y materiales
- c. Transparencia y resultados

Los resultados cuantitativos de las enseñanzas constituyen un aspecto, pero no el principal, de los criterios de acreditación que se proponen. Además, es posible que un Título se ajuste a la memoria previamente presentada y verificada, se cuente con los Recursos Humanos y materiales suficientes, y que todo ello sea transparente; pero eso, en ningún caso, garantiza la calidad de la educación ofrecida en dicho Título.

Por otro lado, y respecto a tales resultados, en las Memorias verificadas de los Títulos se estimaron unos valores sin que, externamente, se estableciera ningún valor de referencia o umbral para los mismos, cabiendo preguntarse si la estimación realizada por las Universidades, en muchos casos poco exigentes, y aceptada en el proceso de verificación ha de entenderse como satisfactoria, justificativa y suficiente para la inversión de recursos públicos destinados a ella.

La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística, es una de las funciones de las Universidades que de esa u otra manera puede leerse en los primeros artículos del Estatuto

de cualquier Universidad. Esto no es casual. Reproduce lo expresado en la LOU 6/2001, de 21 de diciembre, no modificado en la LOMLOU 4/2007, de 12 de abril de 2007, y reiterado en la misma Ley al señalar que *“Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad”* (art. 1, apart. 2.b.).

Por tanto, desarrollar los planes de estudios conforme a las memorias verificadas, de forma coherente y sin incidencias graves, con los recursos humanos, materiales y servicios necesarios para el desarrollo de las actividades previstas y poniendo en marcha los mecanismos necesarios para garantizar la disponibilidad de información pública objetiva y suficiente, el cálculo y valoración de la evolución de un núcleo de indicadores mínimo, el desarrollo del sistema interno de garantía de calidad, el análisis de las recomendaciones de los diferentes informes externos y la incorporación efectiva de las propuestas de mejora derivadas del seguimiento son responsabilidades inherentes al mandato legal definido entre sus misiones, y todas ellas deben ser cumplidas, no como un plus acreditativo de la calidad del Título sino como unas obligaciones ineludibles para asegurar la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

La renovación de la acreditación no debe sustentarse en el funcionamiento eficaz de las universidades, algo que, sin duda, las posibilitan para conseguir sus objetivos (indicadores de proceso), sino en la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad, es decir, en la cuantificación de los resultados obtenidos en la misión esencial establecida por Ley: la formación de profesionales cualificados (indicadores de resultados) con transparencia y comparación entre instituciones.

Tememos que la acreditación, tal como parece que se está enfocando, tanto a través del proceso previo de seguimiento como por las propuestas que se conocen, derive en la legalización de los resultados previstos en las Memorias de verificación. En muchos casos son poco exigentes para la mejora de la institución y, en otros, además, escasamente ambiciosos y muy bajos en cuanto al éxito a alcanzar. Por otro lado, parece ser que algunas Agencias comienzan a manifestar que la acreditación de los Títulos va a consistir en una evaluación continua; esto es, cumplir los requisitos del seguimiento, año a año, introduciendo las mejoras por ellas propuestas.

Por todo ello, consideramos que cabría reflexionar sobre la conveniencia de la inversión pública a realizar en el caso de tan exigüos rendimientos o, tal vez, sobre la conveniencia de la agregación de instituciones o de titulaciones en búsqueda de una mayor rentabilidad y responsabilidad social.

Igualmente, consideramos que han de articularse mecanismos que permitan abordar, y superar, las graves deficiencias del sistema universitario detectadas en las experiencias de evaluación realizadas en el periodo 1995-2002 y que, en muchos casos, siguen presentes con la suficiente vitalidad para lastrar seriamente la eficacia y la eficiencia de la función docente encomendada por ley a las Universidades.

Además, tales deficiencias, desvían al sistema universitario del camino hacia algunos de los objetivos de Estrategia Universitaria 2015 (MECD, 2010) y representan un obstáculo para la correcta percepción de la responsabilidad social de las Universidades en el ámbito de la docencia.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2003). *Memoria de actividades. Enero-diciembre 2003* [Informe]. Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2004). *Un año de actividades de la ANECA. Enero-diciembre 2003* [Informe de actividades]. Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2005). *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES* [Informe]. (Traducido de *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*). Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Criterios-y-estandares>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2006). *Memoria de actividades. Enero-diciembre 2005* [Informe de actividades]. Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2007). *Un año de actividades de la ANECA. Enero-diciembre 2006* [Informe de actividades]. Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Memoria-de-actividades>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2013). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2012* [Informe]. Recuperado del sitio de internet de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/Estado-de-la-evaluacion-de-la-calidad-de-las-universidades-espanolas>
- Collado Yurrita, M.A. y Vázquez Morcillo, A. (2001). Conclusiones. En M.A. Collado Yurrita y A. Vázquez Morcillo (Coords.), *El segundo plan de calidad de las universidades. III foro de reflexión, Almagro, mayo 2001* (pp. 427-430). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Comité Técnico de la Secretaría General del Consejo de Universidades (1994). *Programa Experimental de Evaluación del Sistema Universitario* (Vol. I y II). Madrid: Consejo de Universidades.
- Comunicado de Berlín (2003). *Berlín 2003. "Educación Superior Europea"*. Comunicado de la conferencia de ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Recuperado del sitio de internet de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

- Conseil de l'Europe (1997). *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* (núm. 165). Lisbonne: Série de traités européens.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). Informe global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Constitución Española, de 31 de octubre de 1978, aprobada por las cortes en sesiones plenarias del congreso de los diputados y del senado. (BOE núm. 311.1., de 6 de diciembre)
- Declaración de Bolonia (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado del sitio de internet del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido)*. Recuperado del sitio de internet del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Haug, G. & Kirstein, J. (1999). Part I: Trends and issues in learning structures in higher education reports series. En G. Haug (Ed.), *Trends in learning structures in higher education*. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_1.1068715136182.pdf
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 307, de 22 de diciembre).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 89, de 13 de diciembre).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2001). *II Plan de la Calidad de las Universidades 2001-2006*. Recuperado del sitio de internet de Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.ub.edu/iap/Legislacio/Pladequalitat.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2006). *Propuesta. Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master*. Recuperado del sitio de internet de Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2010). *Estrategia Universitaria 2015*. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2011). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2011/2012*. Recuperado del sitio de internet del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/6f7ca43d-e577-4db2-9999-823646043eff/2012-datos-y-cifras-11-12-pdf.pdf>

- Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (2010). Guía de uso del ECTS (trad. Grupo de Expertos de Bolonia). (Reimpreso de *ECTS user's guide*, Comisión Europea, Ed., 2009, Bélgica: Bruselas).
- Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades (Vigente hasta el 29 de noviembre de 2003). (BOE núm. 96 de 21 de abril).
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE núm. 218, de 11 de septiembre).
- 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 núm. 224, de 18 de septiembre).
- Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, por el que se deroga el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. (BOE núm. 285, de 28 de noviembre).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30 de octubre).
- 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. (BOE núm. 161, de 2 de julio).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (BOE núm. 185, de 3 de agosto).
- Red Española de Agencias de la Calidad Universitaria, REACU (2010). *Seguimiento de títulos oficiales* [Documento de trabajo]. Recuperado del sitio de internet de Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, REACU: http://www.unex.es/conoce-la-unex/estructura-academica/centros/epcc/sgic/comision-de-garantia-de-calidad-del-centro/copy_of_otros-documentos/documentacion_COM_SATUO_15_abril_10-1.pdf
- Red Española de Agencias de la Calidad Universitaria, REACU (2011). *Renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de grado y máster* [Documento de trabajo]. Recuperado del sitio de internet de Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, REACU: <http://web.ua.es/es/vr-peq/documentos/seguimiento/documento-reacu.pdf>
- Unidad de Evaluación de la Calidad, UEC (2011). *Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales (CURSA) (aprobado en julio de 2010 por el Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria)*. Recuperado del sitio de internet de Unidad de Evaluación de la Calidad, Universidad de Salamanca: <http://web.ua.es/es/vr-peq/documentos/seguimiento/documento-reacu.pdf>

Autores

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Es Profesor Titular de Universidad. Entre sus líneas de trabajo e investigación destaca la evaluación de centros educativos en los diferentes niveles educativos, sobre los que ha escrito numerosos artículos y dirigido diversas tesis doctorales en España y Brasil. Evaluador de diferentes agencias de calidad universitaria en España es también evaluador acreditado del Modelo EFQM y del Modelo Iberoamericano. Es miembro de la Asociación Amigos de la calidad <http://amigosdelacalidad.es/> a los que se debe la discusión del documento que se publica.

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña s/n. Universidade da Coruña. Coruña (Spain) 15071. Teléfono: (+34) 981167000. Ext.1799 Fax. (+34) 981167153. e-mail: jesus.miguel.munoz@udc.es

Carmen Pozo Muñoz

Es Profesora Titular del Área de Psicología social. Sus líneas principales de investigación son la Evaluación de Programas, Intervención social y la calidad en el ámbito académico. Ha dirigido diversos proyectos de investigación sobre calidad docente y sistemas de garantía de calidad, que han derivado en numerosas publicaciones. Fue Directora de la Unidad de Calidad de la Universidad de Almería y en la actualidad es Presidenta de la Asociación de Amigos de la Calidad.

Facultad de Humanidades y Psicología. Universidad de Almería. 04120 Almería. Teléfono: (+34) 950015728. E-mail: cpozo@ual.es

Ríos de Deus, M.P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 17-34.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>

Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior

M^a Paula Ríos de Deus

Técnico de Programas de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia

Resumen

La preocupación de las universidades por la calidad institucional y los cambios en la legislación española han sido el punto de partida para el diseño e implantación de Sistemas de Garantía de Calidad (SGC) en los centros de las universidades españolas, a través del Programa AUDIT.

AUDIT ha sido diseñado, siguiendo las directrices de ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) con el objetivo de cubrir todas las dimensiones y los grupos de interés involucrados en el proceso formativo, por la “Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia” (ACSUG), la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA) y la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya” (AQU Catalunya), posteriormente se incorporó la “Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia” (UNIBASQ). Se presenta oficialmente a las universidades en 2007 para facilitar las orientaciones para el diseño, desarrollo e implementación de los SGC y poner en práctica procedimientos de reconocimiento del diseño y certificación de la implantación de los mismos.

Es muy destacable el elevado grado de participación de las universidades en AUDIT. Entre 2007 y 2013 participaron en la evaluación del diseño de los SGC 62 universidades españolas (80,5%). Actualmente se ha comenzado la fase de certificación de la implantación.

Palabras clave

Calidad institucional; diseño de SGC; implantación de SGC; mejora continua.

Contacto:

M^a Paula Ríos de Deus, paula.rios@acsug.es, ACSUG, Lamas de Abade s/n, 15702 Santiago de Compostela.

Quality assurance systems in higher education institutions

Abstract

The concern of the universities for the institutional quality and changes in Spanish legislation have been the starting point for the design and implementation of quality assurance systems (QAS) in higher education institutions, through the AUDIT Program.

AUDIT has been designed, following the guidelines of ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) with the aim of covering all dimensions and interest groups involved in the learning process, by the “Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia” (ACSUG), the “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación” (ANECA) and the “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya” (AQU Catalunya), subsequently joined the “Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia” (UNIBASQ). Officially is presented to universities in 2007 to provide guidelines for the design, development and implementation of the QAS and implement procedures of recognition of the design and certification of the implementation.

Very remarkable is the high degree of participation of universities in AUDIT. Between 2007 and 2013 participated in the evaluation of the design of the QAS 62 Spanish universities (80,5%). Currently, the certification of the implementation has begun.

Key words

Institutional quality; QAS design; QAS implementation; continuous improvement.

Introducción

La reformada ley española de universidades (Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades) recoge la necesidad de establecer criterios y normas de garantía de calidad como elementos esenciales en el diseño de los nuevos títulos oficiales y los considera como un objetivo esencial de la política universitaria.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina que “los Sistemas de Garantía de la Calidad, (...) son el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de los títulos”, así como que toda “propuesta de título debe incluir un Sistema de Garantía de Calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo”.

Como consecuencia de estas reformas legislativas, la nueva estructura organizativa de los estudios universitarios en España establece la garantía de la calidad como uno de los elementos básicos que deben incorporar los programas educativos y que es esencial en el diseño de todos los títulos.

La utilización de estrategias de mejora continua no es una novedad en las universidades españolas. Con el apoyo de las agencias de evaluación, desde finales de la pasada década, las universidades desarrollan procesos de evaluación y certificación de sus enseñanzas y recogen las opiniones de estudiantes y otros colectivos:

- Desde 1981 se ha recogido, a través de encuestas, información sobre la satisfacción de los estudiantes universitarios en relación con la enseñanza que recibían,

- incorporando, posteriormente (entre 2006-2008), otros grupos de interés: docentes, graduados, personal de administración y empleadores.
- Entre 1996 y 2006, la garantía de calidad en las universidades españolas estaba asociada a procesos voluntarios de evaluación institucional, desarrollados a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad (PNECU 1996-2000), del II Plan de Calidad de las Universidades (II PCU 2001-2003) y del Programa de Evaluación Institucional (PEI 2004-2006). Estos programas incluían un proceso de autoevaluación (una comisión constituida por representantes de los grupos de interés internos al centro elaboraban un informe sobre la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión) y un proceso de evaluación externa con visita, gestionado por las agencias de calidad y llevado a cabo por comisiones de evaluación externa.
 - En 2001, dentro del II PCU, se desarrolló el proceso de evaluación de los servicios universitarios (biblioteca, relaciones internacionales y otros servicios de apoyo a los estudiantes). Dicho proceso estaba centrado en la gestión de la calidad y la excelencia de la organización.
 - Paralelamente, diversas universidades llevaron a cabo procesos de evaluación de los servicios a través de modelos de reconocimiento internacional, tales como el Modelo de excelencia EFQM y las normas UNE-EN ISO 9001.
 - Desde 2001, la “Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia – ACSUG” realiza análisis de inserción laboral de los titulados en las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia, enviando los resultados obtenidos a las tres universidades y a todos sus centros. Con la finalidad de que estos resultados contribuyan al diseño de estrategias para la revisión y mejora de la calidad de la oferta formativa.

Ahora bien, un análisis de estas iniciativas, realizado a la luz de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), revela que las universidades necesitan un planteamiento ordenado, estructurado y sistemático respecto a la mejora continua. El diseño e implementación de procedimientos de garantía de calidad aporta un nuevo sentido a las diferentes actuaciones emprendidas en materia de evaluación de enseñanzas, servicios y profesorado, de análisis de la satisfacción e inserción laboral o de información a la sociedad.

El sistema universitario español en su conjunto y cada una de las instituciones universitarias han de responder al compromiso de satisfacción de las necesidades y expectativas generadas por la sociedad. En el contexto de una sociedad del conocimiento y de creciente internacionalización de la oferta universitaria, asegurar la calidad de la formación en los diferentes estudios es un reto ineludible, máxime cuando la sociedad ha depositado la confianza y ha aportado recursos considerables para que las universidades cumplan con dicha función.

En correspondencia a la confianza que la sociedad deposita en la gestión autónoma de las universidades y a la transparencia exigida en el marco del EEES, estas deben garantizar que sus actuaciones están en la dirección apropiada para lograr los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten. Para ello, las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía de Calidad (SGC) formalmente implantados y públicamente disponibles.

Implantación de SGC

La preocupación de las universidades por la calidad institucional y estos cambios en la legislación española han sido el punto de partida para el diseño e implantación de SGC en

los centros, a través del Programa AUDIT. Este programa da apoyo a la necesidad requerida por las universidades de disponer de procedimientos asociados a la garantía de calidad y dotarse de mecanismos formales para la aprobación, control, revisión periódica y mejora de sus títulos, así como de facilitar la transición de las enseñanzas universitarias y su adaptación al EEES.

Por otra parte, nuestro marco normativo también señala que las agencias de evaluación han de contribuir, a través de los procesos de evaluación externa, a garantizar los objetivos de calidad universitaria. La conjunción ordenada de las actuaciones internas y externas de las universidades y las agencias ha de constituir el sistema de garantía de calidad del Sistema Universitario Español (SUE). De aquí que, no sólo las universidades, sino también las agencias deben establecer sus propios SGC, así como someterse a la evaluación externa de acuerdo a criterios y directrices europeas adoptados en Bergen (2005) por los ministros firmantes del Proceso de Bolonia.

El Programa AUDIT¹ motiva a los centros a reflexionar sobre los cambios que son necesarios incorporar para integrar, de un modo sistemático, los procesos de mejora continua en un sistema de garantía de calidad y facilitar la necesidad de la rendición de cuentas a la sociedad, con el respeto de su autonomía, atendiendo a su diversidad y promoviendo la creatividad e innovación en cada uno de ellas; integrando así, todas las actividades, que hasta el momento, se venían desarrollando y que estaban relacionadas con la garantía de calidad de la enseñanza. La implementación de un SGC favorece el proceso de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación de los títulos oficiales.

El objetivo del programa AUDIT es orientar a las universidades españolas en el proceso de definición, diseño e implementación efectiva del SGC. En este sentido, el programa está destinado a servir como un marco de referencia en el que puedan participar de forma voluntaria todas las universidades.

Las universidades desarrollan libremente sus SGC en base a su misión, visión y plan estratégico, tradición histórica y estructura interna, entre otros factores.

Los principales criterios que las universidades han utilizado para el desarrollo de los SGC son los siguientes:

- Optar por un diseño transversal de enfoque genérico, adecuado para todos sus centros (facultades y escuelas universitarias), teniendo en cuenta que los procedimientos específicos y los indicadores deben depender de cada uno de los centros. En esta situación, es la universidad la que se encarga de diseñar el SGC y cada centro recibe información del proceso, siendo su participación muy limitada.
- El centro elabora su SGC y la universidad se encarga de la coordinación, especialmente en relación a los elementos transversales y más centralizados (por ejemplo, en lo referido al personal académico, a los recursos materiales y servicios, etc.).

Programa AUDIT

¹ AUDIT ha sido diseñado por la “Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia - ACSUG” (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia), la “Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA” y la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya - AQU Catalunya” (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña), posteriormente se incorporó la “Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia – UNIBASQ” (Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco).

AUDIT está desarrollado siguiendo las directrices de ENQA² (Tabla 1) con el objetivo de cubrir todas las dimensiones y los grupos de interés involucrados en el proceso formativo:

- Política y procedimientos para la garantía de calidad.
- Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos.
- Evaluación de los estudiantes.
- Garantía de calidad del personal docente.
- Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante.
- Sistemas de información.
- Información pública.

Este programa lo presentan, oficialmente, las tres agencias a las universidades del SUE el 25 de junio de 2007, como una herramienta con dos objetivos básicos:

- a. Facilitar a los centros orientaciones para el diseño, desarrollo e implementación de los SGC.
- b. Poner en práctica procedimientos de reconocimiento del diseño y certificación de la implantación de los SGC en los centros.

La institución debe abordar, de modo progresivo, estas etapas, dejando evidencia documental del cumplimiento de cada una de ellas.

El Programa se estructura en 7 directrices, 8 en AQU Catalunya³ y 10 en ACSUG (Programa FIDES-AUDIT)⁴:

- *Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad.* La consolidación de la cultura de calidad ha de apoyarse en una política y objetivos de calidad de la formación conocidos y accesibles públicamente, además de ser revisados y mejorados periódicamente.
- *Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos.* El mantenimiento y renovación de la oferta formativa ha de apoyarse en el desarrollo de metodologías para el diseño, la aprobación, la revisión y la mejora de los programas formativos y, en su caso, de la extinción de ellos.
- *Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes.* Las acciones que se emprenden en el marco del programa formativo han de tener como finalidad favorecer el aprendizaje del estudiante.
- *Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal.* La política de personal académico y de administración y servicios⁵ ha de ser definida e implementada con

² European Association for Quality Assurance in Higher Education. Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

³ AQU Catalunya, a partir del proceso de metaevaluación llevado a cabo después de la primera convocatoria (2007), añadió una nueva directriz, "Aspectos Generales del sistema de garantía de calidad", donde el centro debe identificar la interrelación entre los procesos definitivos, determinando el responsable de cada proceso, indicadores, gestión de la documentación del SGC y revisión global de implementación de las mejoras del mismo.

⁴ ACSUG había presentado el Programa FIDES (Establecimiento del Sistema de Garantía de Calidad de Títulos Universitarios) a sus universidades, previo al Programa AUDIT, y las 10 directrices son resultado de la fusión de ambos programas. Se añadieron 3 directrices: Definición de los objetivos del plan de estudios, Definición de la política y los procedimientos de admisión y Diseño, aprobación e implementación de la planificación de la enseñanza.

⁵ El personal de administración e servicios al que se refiere esta directriz es únicamente el personal relacionado con la formación universitaria: conserjes, secretarios, apoyo a la docencia (laboratorios, talleres, bibliotecas...) y cualquier otro que la universidad considere vinculado a la formación.

las debidas garantías para asegurar su suficiencia numérica, competencia y cualificación.

- *Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios.* El correcto diseño, gestión, revisión y mejora de los servicios y recursos materiales⁶ ha de estar asegurado para un adecuado desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
- *Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados.* Los resultados han de ser recogidos y analizados para la revisión y mejora de la calidad de los programas formativos.
- *Cómo el Centro publica la información sobre las titulaciones.* Garantizar la publicación periódica de información actualizada y la rendición de cuentas relativas a los programas formativos impartidos y aspectos relacionados.

Para cada una de ellas se debe especificar el órgano responsable, describir cómo participan los diferentes grupos de interés, establecer los mecanismos para la medición, revisión y mejora de los procesos y desarrollar claramente los mecanismos para la información pública y rendición de cuentas a la sociedad.

A su vez, cada directriz se desglosa en una serie de elementos, algunos de los cuales están regulados a nivel nacional en el marco del diseño de los programas educativos.

Tabla 1. Relación entre los criterios ESG⁷ (y las directrices del programa AUDIT

ESG	AUDIT
1.1 Política y procedimientos para la garantía de calidad	Directriz 1. Cómo el Centro define su política y objetivos de calidad
1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos	Directriz 2. Cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos
1.3. Evaluación de los estudiantes	Directriz 3. Cómo el Centro orienta sus enseñanzas a los estudiantes
1.4. Garantía de calidad del personal docente	Directriz 4. Cómo el Centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico
1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante	Directriz 5. Cómo el Centro gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios
1.6. Sistemas de información	Directriz 6. Cómo el Centro analiza y tiene en cuenta los resultados
1.7. Información pública	Directriz 7. Cómo el Centro publica información sobre las titulaciones

AUDIT incluye dos secuencias de actuación, tanto para las universidades como para las agencias. Las universidades diseñan sus SGC para implantarlos posteriormente y las

⁶ Instalaciones (aulas, salas de estudio, aulas de informática, laboratorios, salas de reunión, puestos de lectura en biblioteca,...) y equipamiento como material científico, técnico, asistencial y artístico.

⁷ European Standards and Guidelines elaborados por ENQA.

agencias evalúan estos diseños y, finalmente certifican, a través de una auditoría, la implantación de los mismos.

Evaluación del diseño del SGC

La fase de evaluación del diseño tiene una gran importancia ya que asegura la calidad del SGC propuesto por el centro/universidad, según las directrices de referencia establecidas por AUDIT, y es el paso previo a la posterior fase de implementación y certificación.

Las agencias participantes en el programa han elaborado un protocolo de evaluación, que pretende servir:

- Como herramienta de trabajo para los evaluadores, en su labor de valorar con el mayor nivel de objetividad y homogeneidad posible los SGC diseñados por los centros/universidades.
- Para ayudar a las universidades a conocer en detalle el proceso de evaluación, el protocolo de evaluación y los aspectos que serán tenidos en cuenta por los evaluadores, para poder actuar en consecuencia y reforzar aquellos aspectos que se consideran de especial significación en el diseño del SGC.

Las Agencias, durante el período 2008-2012, abrieron convocatorias anuales para que los centros de las universidades españolas presentasen la solicitud para participar en la misma.

Las actividades de evaluación se realizaron a través de comisiones de evaluadores formados por expertos externos al sistema universitario del que depende la universidad, excepto los vocales profesionales y estudiantes que son de la propia Comunidad Autónoma a la que pertenece la misma. Estas comisiones están compuestas por el número de miembros necesario para realizar la evaluación con garantía.

La selección de cada uno de los miembros de las comisiones se realiza a partir de la base de datos de evaluadores externos de la que dispone cada Agencia, siguiendo los criterios y directrices establecidos por las mismas.

Cada uno de los miembros de la comisión analiza de forma individual la documentación del sistema, evaluando la conformidad con los criterios del programa. Posteriormente se realiza una reunión de consenso para comparar las evaluaciones y llegar a un común acuerdo. A continuación se elabora un informe provisional que se remite a la universidad. Tras el periodo de alegaciones se elabora un informe final. A partir de este momento el centro debe comenzar la implantación de su SGC.

La valoración global del informe provisional puede ser: positiva, positiva condicionada a la elaboración de un plan de mejoras o negativa, e incluye tres apartados: justificación de la valoración global, fortalezas y puntos débiles-propuestas de mejora.

La valoración global del informe final puede ser positiva o negativa, incluyendo tres apartados: justificación de la valoración global, fortalezas y sugerencias para la implantación del SGC y su futuro seguimiento y certificación.

La evaluación del diseño del SGC tiene una validez indefinida.

Certificación de la implantación del SGC

El proceso de certificación de la implantación de los SGC se ha presentado a las universidades en 2012 y ha sido desarrollado por ACSUG, ANECA y UNIBASQ, con los objetivos de:

- Obtener un certificado de calidad otorgado por las Agencias, como forma de reconocimiento y difusión pública del nivel de madurez alcanzado en la implantación del SGC.
- Facilitar a las Universidades las orientaciones que ayuden a evaluar internamente el grado de implantación del SGC, con el fin de mejorarlo.
- Proporcionar a los equipos de auditores externos las orientaciones y documentos que les permitan desarrollar de forma ordenada, objetiva y homogénea su trabajo.

La certificación de la implantación de los SGC busca como objetivos complementarios a los ya descritos, que las universidades puedan economizar recursos y tiempo en la evaluación de sus títulos.

La participación de las universidades en la etapa de certificación de la implantación de los SGC continúa teniendo un carácter voluntario. Las agencias instan a las universidades a asumir el reto de obtener un distintivo de calidad que demuestre su implicación con la mejora continua y demostrar que están en disposición de hacer públicos sus resultados ante los diferentes grupos de interés de acuerdo a los objetivos y principios expresados en los Criterios y Directrices de garantía de calidad del EEES.

La implantación de un SGC en un centro requiere de una sistematización y estructuración de los procesos de garantía de calidad existentes y contempla, entre otros procesos claves, la planificación de la oferta formativa, la evaluación y revisión de su desarrollo, así como la toma de decisiones para la mejora de la formación.

Durante el proceso de certificación, y como objetivo general, los auditores externos determinarán si el sistema implantado sigue cumpliendo las directrices definidas en el Programa AUDIT. Debe ponerse de manifiesto que el SGC implantado permite que el ciclo de mejora continua resulte eficaz y operativo. Finalmente se comprobará que el sistema se mantiene de manera adecuada en el tiempo.

Las agencias abren convocatorias anuales⁸ para que las universidades presenten la solicitud para participar en el proceso de certificación de la implantación del SGC. Dicho proceso se realiza a través de una auditoría externa. Para elegir los miembros de cada equipo, se tendrá en cuenta el origen geográfico profesional de las personas que actuarán como auditores, de manera que no se seleccionarán personas que trabajen en universidades que pertenezcan a la Comunidad Autónoma en la que se encuentra la universidad, excepto los vocales profesionales y estudiantes.

La selección de cada uno de los miembros del equipo auditor se realiza a partir de la base de datos de evaluadores externos de la que dispone cada Agencia, siguiendo los criterios y directrices establecidos por las mismas.

Cada uno de los miembros del equipo realiza, de forma individual, una revisión preliminar de la documentación del SGC y posteriormente, como norma general, se desarrolla una auditoría de tipo presencial en los centros. Para recabar la información, además de la revisión documental, se realizan audiencias con el equipo directivo y la comisión de garantía de calidad (CGC) y, si el equipo auditor lo considera necesario, se realizarán audiencias con otros grupos de interés (coordinadores de títulos, unidades técnicas, profesorado, alumnado, egresados, empleadores) así como una visita a las instalaciones. Al finalizar la auditoría se elabora un informe provisional que se remite a la universidad. Tras el periodo de alegaciones se elabora un informe final.

⁸ ANECA tiene una convocatoria abierta permanentemente.

El proceso evalúa la conformidad con los criterios del programa y el informe puede incluir no conformidades de tipo mayor⁹ o menor¹⁰. En caso de que el informe de auditoría incluya alguna no conformidad, el centro debe elaborar un plan de acciones de mejora que será remitido a la agencia y revisado por el equipo auditor antes de la elaboración del informe final y decisión relativa a la certificación del SGC.

La valoración global del informe provisional puede ser: favorable, condicionado a la elaboración de un plan de mejoras o desfavorable, e incluye cuatro apartados: justificación del resultado, detalle de las no conformidades existentes, fortalezas detectadas y oportunidades para la mejora.

La valoración global del informe final puede ser favorable o desfavorable e incluye cuatro apartados: justificación del resultado, detalle de las no conformidades existentes, fortalezas detectadas y oportunidades para la mejora.

El certificado concedido por las agencias tendrá una validez de cuatro años prorrogable por idénticos periodos, tras superar una auditoría de renovación (caso de ANECA y UNIBASQ) y de seis años en el caso de ACSUG (cada año, el centro, debe enviar a la Agencia el plan de acciones de mejora, a los tres años se realizará una auditoría de seguimiento y al cabo de los seis años se realizará una auditoría de renovación del certificado).

Resultados

Los resultados globales de la evaluación del diseño de los SGC que se presentan¹¹ se corresponden con evaluaciones favorables. Aquellos centros que en alguna convocatoria obtuvieron informe negativo se han presentado en siguientes convocatorias obteniendo informe positivo.

El SUE¹² está formado por 77 universidades, de las cuales 50 son públicas y 27 privadas (Gráfico 1).

⁹ No existe evidencia, o ésta es inadecuada, acerca del cumplimiento de la cuestión planteada por el elemento.

¹⁰ Se aportan evidencias puntuales de la existencia de contenidos en la documentación y en el uso del SGC relacionados con la cuestión planteada por el elemento, pero no se ajustan en su totalidad a las directrices establecidas en el Programa AUDIT y/o no están correctamente definidos o no se ejecutan de manera sistemática.

¹¹ Fuente: ACSUG, ANECA, AQU Catalunya y UNIBASQ.

¹² Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

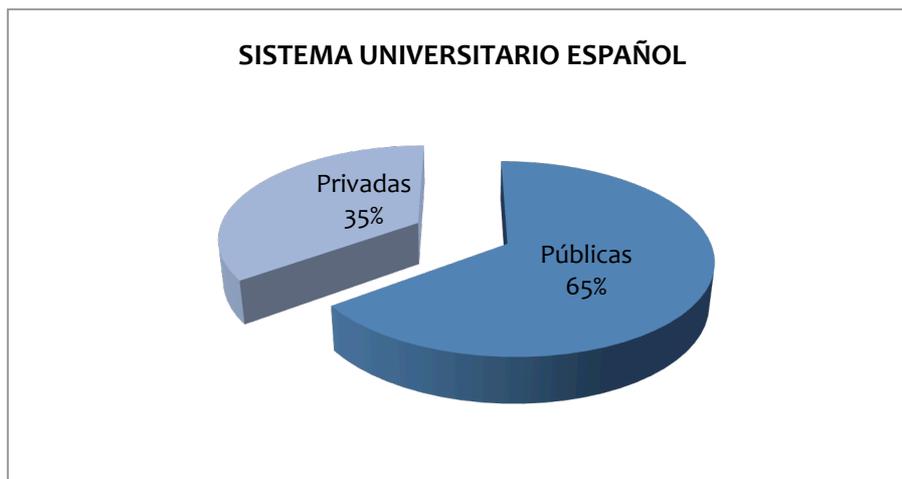


Gráfico 1. Universidades públicas y privadas del SUE

Es muy destacable el elevado grado de implicación y participación de las universidades en AUDIT. Entre 2007 y 2013 han participado en el proceso de evaluación del diseño de los SGC 62 universidades españolas, lo que representa el 80,5% del total de universidades del SUE. 20 de ellas son privadas (32%) y 42 públicas (68%) (Gráfico 2).

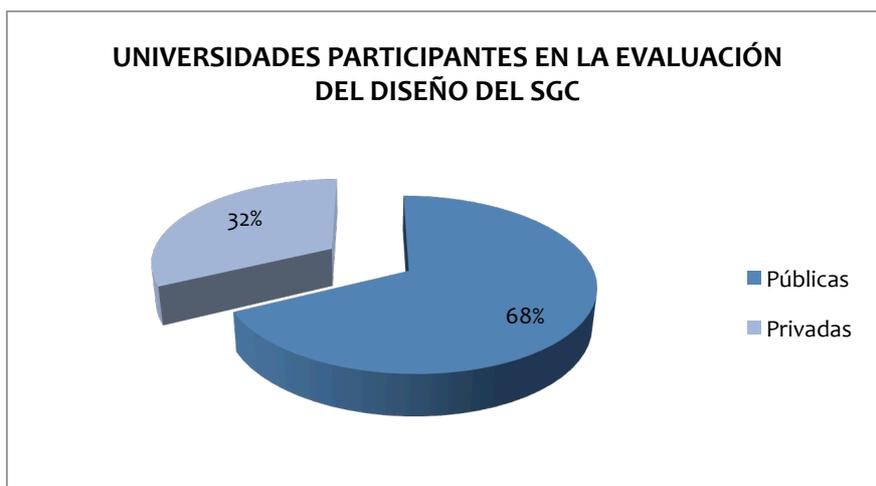


Gráfico 2. Universidades participantes en el Programa AUDIT

De las 62 universidades participantes, la mayoría han optado por desarrollar un SGC de centro, teniendo evaluados favorablemente el diseño de todos sus centros 21 universidades (34%) (Gráfico 3).

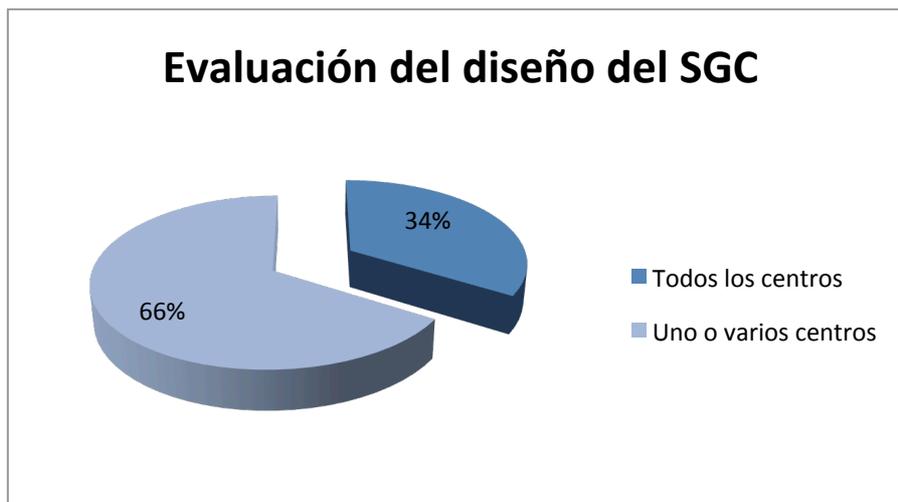


Gráfico 3. Evaluación por centro del SGC

La distribución de las 62 universidades participantes en AUDIT por agencias es la siguiente (Tabla 2):

Tabla 2. Distribución de Universidades por Agencias

UNIVERSIDADES TERRITORIO AGENCIAS		AGENCIAS				
		ACSUG	ANECA	AQU Catalunya	UNIBASQ	TOTAL
UNIVERSIDADES PARTICIPANTES AUDIT	PÚBLICAS	3	31	7	1	42
	PRIVADAS	0	13	5	2	20
	TOTAL	3	44	12	3	62
UNIVERSIDADES TOTALES	PÚBLICAS	3	39	7	1	50
	PRIVADAS	0	20	5	2	27
	TOTAL	3	59	12	3	77

EL gráfico 4 muestra la distribución de las universidades del SUE por territorio de las Agencias. El número elevado de universidades que corresponden al territorio ANECA es debido a que, aun existiendo agencias autonómicas, estas no se han involucrado en el programa AUDIT.

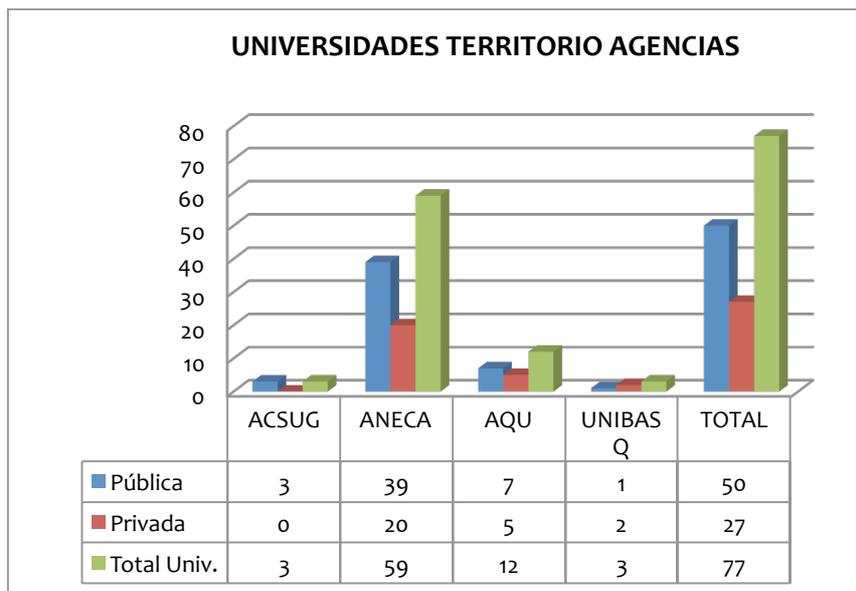


Gráfico 4. Distribución de universidades por Agencia

En ACSUG, AQU Catalunya y UNIBASQ ha participado el 100% de sus universidades en la evaluación del diseño de los SGC. En ANECA participó el 74,6% de sus universidades (Gráfico 5).

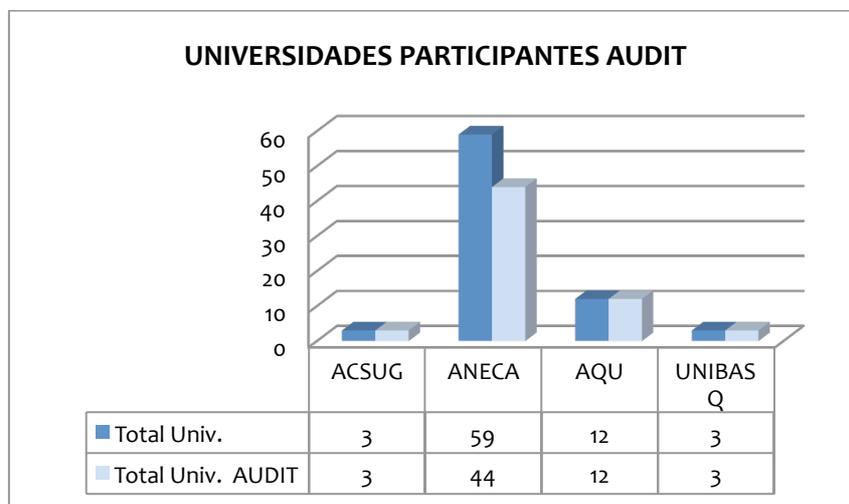


Gráfico5. Universidades participantes en AUDIT por Agencias

Todas las universidades de ACSUG y el 59% de las universidades de ANECA tienen evaluado el diseño del SGC en todos sus centros, en cambio la totalidad de las universidades de AQU Catalunya y UNIBASQ tienen evaluado el diseño del SGC en alguno de sus centros (Gráfico 6).

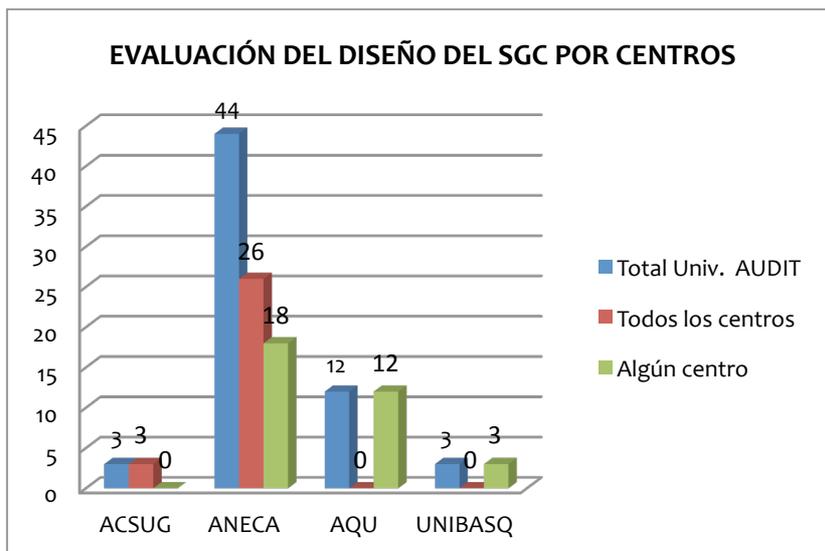


Gráfico 6. Evaluación del diseño en todos o alguno de los centro de la universidad por agencia

El gráfico 7 expresa el % de universidades públicas y privadas participantes en AUDIT en cada agencia, en relación con el total de universidades del SUE participantes en dicho programa.

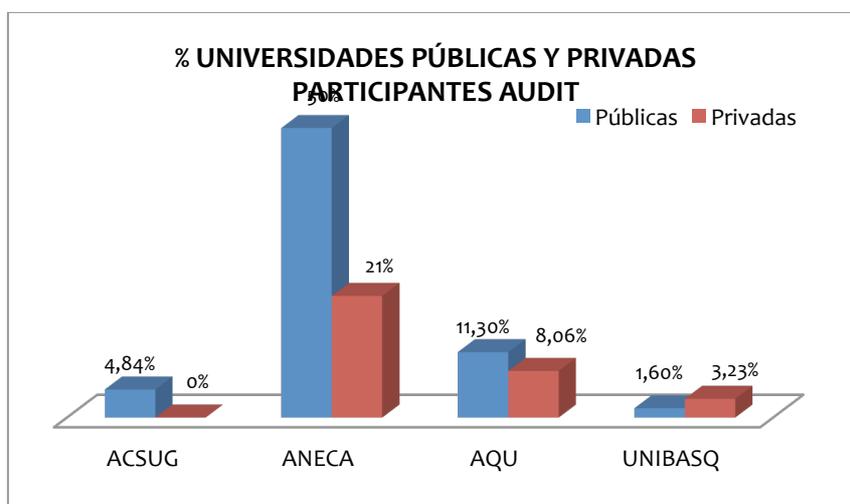


Gráfico 7. % de universidades públicas y privadas participantes en AUDIT en cada Agencia

En 2013 se desarrolló una fase piloto de certificación de la implantación de los SGC, habiendo participado 12 universidades con 20 centros (Tabla 3).

Tabla 3. Universidades/centros participantes en el piloto de certificación

AGENCIAS	UNIVERSIDADES	CENTROS
ACSUG	3	5

ANECA	7	13
UNIBASQ	2	2
TOTAL	12	20

De las 12 universidades han obtenido un informe favorable 8 de ellas: 2 de ACSUG, 4 de ANECA y 2 de UNIBASQ. 6 de las cuales son públicas y 2 privadas. De los 20 centros, han obtenido informe favorable 11: 4 de ACSUG, 5 de ANECA y 2 de UNIBASQ¹³.

A finales de 2013 se abre la primera convocatoria oficial¹⁴, habiendo realizado, en el primer semestre de 2014, visita a:

- ACSUG: 2 universidades, 12 centros.
- UNIBASQ: 2 universidades, 3 centros.
- ANECA: información no disponible en la web.

ACSUG (julio de 2014) ha enviado los informes provisionales estando a la espera de recibir las alegaciones y plan de mejoras, para emitir el informe final.

Conclusiones

Las agencias de evaluación han jugado un triple papel, han dado orientaciones y apoyo a las universidades para el diseño de los SGC; han evaluado los diseños presentados por las universidades y, actualmente, se está procediendo a la certificación de la implantación de los mismos.

Al comenzar a diseñar los SGC se han creado, en las universidades y/o centros, grupos de trabajo. Esto ha provocado el fomento de la cultura de calidad, así como la actualización y desarrollo de iniciativas sistemáticas de trabajo y mejora continua. Por ello, a medida que avanzaban las convocatorias, los diseños de los SGC eran más completos, lo que ha supuesto un aumento de las fortalezas y una disminución gradual de las debilidades y oportunidades para la mejora.

Al realizar las evaluaciones, las agencias han detectado, una serie de puntos débiles y fuertes que se repetían en el diseño del SGC de un gran número de universidades/centros, que se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Puntos débiles y puntos fuertes detectados en la fase de evaluación del diseño del SGC

PUNTOS DÉBILES	PUNTOS FUERTES
<ul style="list-style-type: none"> • Indefinición del alcance del SGC. • Documentación del SGC poco contextualizada al centro. Esto se ha detectado, en mayor medida, en los SGC desarrollados por la universidad. • Documentación del SGC muy amplia, 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de una aplicación informática que permite registrar y controlar las versiones de la documentación del SGC. • Definición de los objetivos de calidad del centro teniendo en cuenta las necesidades de los grupos de interés.

¹³ Fuente: Páginas web de ACSUG, ANECA y UNIBASQ.

¹⁴ ANECA tiene convocatoria abierta permanentemente.

<p>incluso incluyendo acciones que no se realizan en el centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificación deficiente de las responsabilidades de todos los implicados en el SGC. • Definición imprecisa de los objetivos de calidad, objetivos plurianuales, lo que provoca que sean difícilmente medibles. • Definición incompleta de las funciones y composición de los órganos responsables de la gestión del SGC. • Desarrollo incompleto de procedimientos específicos para la rendición de cuentas y para la toma de decisiones relacionadas con el SGC. • Definición poco clara del método operativo para llevar a cabo la gestión del procedimiento de la inserción laboral. • Definición poco clara de cómo se utilizarán los análisis de los resultados para implementar mejoras en los títulos que se imparten en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implantación sólida, en la mayoría de los centros, de cultura de calidad y mejora continua. • Definición clara de los procedimientos que garantizan la calidad de los programas formativos. • Definición clara de los procedimientos de orientación de las enseñanzas a los estudiantes • Definición clara de los procedimientos que garantizan la calidad de los recursos materiales y servicios. • La rendición de cuentas a los grupos de interés externos mediante la publicación periódica de la Memoria de Responsabilidad Social.
---	--

En la tabla 5, se incluyen los puntos débiles y puntos fuertes que se repiten en la mayoría de los informes de las universidades/centros en la fase de certificación de la implantación de los SGC.

Tabla 5. Puntos débiles y puntos fuertes detectados en la fase piloto y primera convocatoria de la certificación de la implantación de los SGC

PUNTOS DÉBILES	PUNTOS FUERTES
<ul style="list-style-type: none"> • No se realiza la revisión anual con el objetivo de mejorar y/o simplificar la documentación del SGC, tal como se establecía en el diseño del mismo. • Definición de objetivos de calidad poco concretos, algunos inalcanzables, otros de difícil medición y en general poco motivadores. • No se recoge información suficiente sobre las necesidades de formación y resultados de evaluación del personal académico. • No se evidencia claramente que se analice la información disponible ni que se establezcan acciones de mejora respecto a la satisfacción de los usuarios con los servicios del centro. • No se evidencia claramente que se realicen acciones para la recogida de información, análisis y mejora respecto a la satisfacción de los empleadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la documentación a los criterios del programa AUDIT. • Compromiso de la universidad y equipo directivo del centro con la gestión de la calidad y la mejora continua. • Posesión en el centro de una clara estructura para la gestión de la calidad y la mejora continua. • En general, se encuentra información pública relevante y suficiente para los diferentes grupos de interés, incluidos los objetivos y política de calidad, la comisión de calidad del centro y la documentación del SGC. • Creación de comisiones delegadas o grupos de mejora para dar solución a las deficiencias puntuales detectadas. • Disponibilidad de una aplicación informática para la gestión de la documentación y evidencias de la implantación del SGC en el centro.

<ul style="list-style-type: none"> • En algunos procedimientos no se completa el ciclo de información, análisis y mejora. • No retorna la información a los interesados tras el análisis de la satisfacción de los diferentes grupos de interés implicados. 	
---	--

En ACSUG, coincidiendo con la primera convocatoria oficial de certificación de la implantación de los SGC (finales de 2013) se abrió la convocatoria piloto para participar en la renovación de la acreditación de títulos oficiales, realizando en dos centros de una universidad gallega, la visita para la renovación de la acreditación y certificación de la implantación del SGC de forma simultánea.

De estas visitas se puede concluir que aquellos centros que tienen implantado el SGC muestran mayor facilidad para diseñar nuevos títulos, una capacidad adecuada para implantarlos, una madurez en el proceso de seguimiento de los mismos y demuestran una gran seguridad y garantía en la renovación de la acreditación de sus títulos. Esto implica que ambos centros tienen implantado eficiente y eficazmente un procedimiento de obtención de resultados, de análisis y toma de decisiones sobre estos, lo que facilita la mejora continua de los títulos que en ellos se imparten.

Referencias

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (texto consolidado).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (texto consolidado).

ACSUG (<http://www.acsug.es/es/centros/fidesaudit>):

- Guía Programa FIDES (2007)
- Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria (2007)
- Directrices, definición y documentación de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (2009)
- Protocolo de evaluación externa del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad (2009)
- Herramientas para el diagnóstico (2007)
- Guía Certificación AUDIT-ACSUG (2013)
- Guía de evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de grado y máster (2013)

ANECA (<http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/Fase-de-diseno-de-los-SGIC>):

- Herramientas para el diagnóstico
- Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria
- Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la formación universitaria
- Guía del Modelo de Certificación

AQU Catalunya (http://www.aqu.cat/universitats/audit/index_es.html#.U7FRi7F7Qbc):

- Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación Universitaria (2007)
- Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (2010)
- Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (2007)
- Guía de evaluación del diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (2010)

UNIBASQ (<http://www.unibasq.org/es/programas/evaluacion-institucional/audit/>):

- Guía para la Certificación de la implantación de Sistemas de Garantía de Calidad

Autores

Dra. Mª Paula Ríos de Deus

Técnico de Programas de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia. Experiencia en evaluación institucional y Gestión de la Calidad Universitaria desde 2001. Responsable del Programa AUDIT en ACSUG. Miembro de las comisiones de evaluación de verificación, seguimiento, modificaciones y renovación de la acreditación de títulos oficiales de ACSUG. Miembro de las comisiones de evaluación del diseño y certificación de la implantación de los SGC de ACSUG. Miembro de las comisiones de evaluación internacional de ACSUG

Baca, A.M., León, M.E., Mayta, J. & Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 35-47.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151>

Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú

Ana Miluzka Baca Gamarra, María Elvira León Di Gianvito, Juan Mayta Carlos, Carlos Bancayán Oré

Universidad de San Martín de Porres

Resumen

La búsqueda permanente del hombre por entregar productos y servicios de calidad, ha ido evolucionando y pasando del rubro de la empresa hasta los servicios; las universidades, no escapan de este concepto, iniciándose este quehacer en los EEUU de NA, con la aplicación de sus modelos de calidad.

La creación del EEES fortaleció la cooperación entre los estados de la Unión Europea, en el ámbito de la educación superior, permitiéndoles concertar y acordar lineamientos comunes entre las diversas modalidades de sus sistemas educativos.

En Latinoamérica quien inició prácticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior fue Chile, en 1990. Posteriormente todos los países de la Región incorporaron este mecanismo en sus sistemas universitarios.

En el Perú existió preocupación por asegurar la calidad de la educación universitaria desde la década del noventa. Se realizaron diversas acciones para superar las deficiencias de calidad existentes. En el año 2006 se concreta la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACE.

En diversas universidades peruanas existen experiencias con acreditaciones extranjeras, dirigidas a asegurar la calidad educativa. Un ejemplo es la Universidad de San Martín de Porres, cuya totalidad de carreras han sido acreditadas internacionalmente.

Palabras clave

Aseguramiento de la calidad; Acreditación; Acreditación en el Perú; Acreditación en Latinoamérica.

Contacto:

Ana Miluzka Baca Gamarra, abacag@usmp.pe, Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú.

Quality assurance of higher education in Peru

Abstract

The ongoing quest of man by delivering quality products and services has evolved and passing from the sector companies to services; the universities, are not exception to this concept. The beginning of this task was USA, with the implementation of their quality models.

The creation of the EEES (Spanish initials) strengthened cooperation between European Union states in the scope of higher education, enabling them to coordinate and accord on common guidelines among different forms of their education systems.

In Latin America Chile started since 1990 practices of quality assurance in higher education. Later, all countries of the region incorporated this works in their university systems.

Since nineties, Peru there was concern to ensure the quality of university education. Different Actions were taken to overcome deficiencies of existing quality. In 2006 was created the National System of Evaluation, Accreditation and Certification of Educational Quality, SINEACE.

In different Peruvians Universities we can find experiences with foreign accreditation destined to ensure educational quality. An example is the Universidad de San Martín de Porres, whose entire careers have been internationally accredited.

Key words

Quality assurance; Accreditation; Accreditation in Peru; Accreditation in Latin American.

Introducción

Desde tiempo atrás el hombre ha buscado la mejora continua en la entrega de servicios y productos que ofrezcan satisfacción a su público objetivo; esto se observa en la administración, cuando las grandes empresas comenzaban a mostrar interés, a partir de la II guerra mundial, en entregar productos que cumplieran con características mínimas antes de llegar al público al cual estaba destinado, surgiendo así los primeros conceptos de calidad, la cual era enmarcada exclusivamente en la empresa y el usuario.

Con el paso de los años se incluyó este concepto en diversos aspectos, que además de la entrega de productos de calidad, también se extendiera a los servicios por lo que actualmente se observa que la calidad es un tema que está inmerso en diversas disciplinas, incorporando la calidad dentro de un escenario más extenso que la empresa propiamente (Freeman, 1994).

En la actualidad, las instituciones de educación superior, como las universidades, por cumplir un carácter de universalidad y desarrollar conocimientos que serán los cimientos para el desarrollo de una sociedad, no deben apartarse de este contexto; la calidad en la educación superior es un término que se viene debatiendo e incursionando desde años atrás, por el rol importante que desempeña en el desarrollo humano, la adquisición de nuevos conocimientos y la investigación, por lo que se ha considerado importante que se dirija hacia una propuesta determinada que se oriente a la mejora de esta enseñanza y progreso del docente a este nivel, que sea una motivación para la evolución constante y la

capacidad para lograr el mayor desarrollo del servicio y la satisfacción de los usuarios. Asegurar la calidad en la formación universitaria habilita el ingreso a un sistema continuo de autoevaluación y evaluación, que permita que la institución reconozca sus debilidades y fortalezas y de esta forma planifique y organice su progreso, y mejoramiento continuo, que abarque todos los aspectos propios del sistema, permitiendo brindar educación de calidad (Rodríguez, 1991).

Para el desarrollo del presente artículo se decidió tomar como referencia las definiciones emitidas por la UNESCO (1998) como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI que define la calidad de la educación tomando en cuenta categorías de análisis y no solo como empresa y producto, exponiendo que:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanzas y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. (UNESCO, 1998, art. 11).

Así mismo, en el año 2003 en la “Meeting of Higher Education Partners” la UNESCO incorporó el término acreditación, definiéndola como la confirmación por parte de un organismo externo (agencia del gobierno, organismo regulador ó grupo de expertos profesionales) del cumplimiento de los estándares claves de la calidad, en una institución o programa (traducción libre). Para lograr la unificación de los procesos de enseñanza superior mediante la labor conjunta entre instituciones de educación superior, por medio de la autoevaluación y evaluación, donde se busca la participación activa de los actores afectados que analizan juntos un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables con el fin de adoptar decisiones de mejora y no simplemente para sancionar (Morles, 1996).

Los orígenes del aseguramiento de la calidad universitaria

El término aseguramiento de la calidad en educación se remonta a tiempos de la revolución industrial, cuando se crean los sistemas educativos nacionales, buscando no solo evaluar al alumno sino además el desempeño de los docentes y de la institución en sí misma, surgiendo así los sistemas de supervisión gubernamentales en los que se realizaba visitas muchas veces, inopinadas de funcionarios que emitían informes orales o escritos. Recién a finales del siglo XIX se menciona por primera vez el término evaluación y autoevaluación institucional, surgiendo esta tendencia en los Estados Unidos de América al establecerse las primeras agencias de acreditación, creadas gracias a las universidades privadas, quienes dominaban la educación a ese nivel, buscando acreditar la calidad de los egresados de instituciones de educación superior para la continuidad en sus instituciones. A partir de este momento se da inicio a una tendencia a nivel mundial, desarrollándose diferentes modelos orientados al contexto en el que se desarrolla cada uno (Viñas, 1991).

Modelos de calidad y su aplicación en la educación superior en Estados Unidos de América

En 1887 se inicia en universidades privadas de los Estados Unidos de Norteamérica, la búsqueda de la calidad educativa de los egresados de la educación superior y se crea la

primera agencia evaluadora y acreditadora “Middle States Association”, cuyo objetivo era mejorar la calidad de los programas ofrecidos por las instituciones asociadas. Actualmente las agencias acreditadoras continúan siendo privadas y cada gobierno estatal acompañado de agencias de coordinación no gubernamentales, coordina, norma, financia y supervisa la calidad educativa; teniendo como propósito, el asegurar que lo ofrecido en las instituciones académicas hayan alcanzado un nivel aceptable de calidad (El-Khawas, 2001).

Inicialmente este modelo se regía en normas cuantitativas y arbitrarias en algunos casos. A partir de la década de los 50 (del siglo XX) se introduce el informe periódico y se hace énfasis en la evaluación cualitativa, teniendo como propósito reforzar y mantener la calidad de la educación superior, logrando la confianza pública.

Este sistema se basa en su gran dimensión y diversidad en la cobertura de la educación, puesto que Estados Unidos de Norteamérica cuenta con diversas instituciones educativas que van desde Universidades, hasta pequeñas instituciones de formación profesional; maneja 2 sistemas de acreditación para la institución:

- La acreditación Institucional o regional: evalúa hasta qué nivel la institución ha alcanzado las metas propiamente trazadas y se asegura que continúen con los procesos que lo permitan.
- La especializada o de programas: otorgada a escuelas o programas profesionales ocupacionales, evalúan de acuerdo a las normas fijadas a nivel nacional en la profesión y hasta qué punto la institución cumple con dichas normas.

Según Yzaguirre (2005) es aquí donde se crea el sistema ISO (International Standard Organization) sistema de evaluación por calidad, el cual tiene su base en el “Total Quality Management” (TQM), este sistema evalúa los procesos de un determinado servicio o producción.

En 1986 se creó el primer paquete de normas ISO 9000, dirigido a sistemas de gestión de calidad, creándose en el año 2000 el ISO 9001-2000 el cual tenía fines de certificación y promueve un enfoque basado en procesos que permite desarrollar, implementar y mejorar la eficacia de un sistema de gestión de calidad, aumentando la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos, necesidades y expectativas, mediante el funcionamiento eficaz de la organización, identificando y administrando las distintas actividades desarrolladas entre sí.

Al incluir las normas ISO 9000 en educación se toma en cuenta dimensiones como:

- Eficacia: lograr que el alumno obtenga los conocimientos establecidos en los planes y programas curriculares.
- Competitividad en términos sociales y del propio individuo: implica que los conocimientos impartidos respondan adecuadamente a la necesidad del individuo para desarrollarse como persona íntegra en la sociedad.
- Procesos y medios: se evalúa los medios empleados para lograr que el estudiante desarrolle adecuadamente su proceso de aprendizaje.

En 1987 se crea el modelo Malcolm Baldrige, cuyo objetivo es optimizar los niveles de calidad y poder emplearlos para la planificación, evaluación y formación dentro del sistema de gestión. Utiliza una doble metodología: autoevaluación y evaluación externa.

Una de las características principales de este sistema en las instituciones educativas es que los criterios de evaluación utilizados pueden ser aplicables a todo nivel educativo y tamaño

de institución, permitiendo que sea esta misma quien determine las metas que debe alcanzarse, sin necesidad que sea un agente externo el que lo señale. Se enfoca en los procesos y en los valores de la cultura organizacional, permitiendo identificar las debilidades de la institución. Propicia el desarrollo de un plan estratégico y el fortalecimiento de una cultura de calidad, lo que permitirá desarrollar un proceso sostenible a mediano y largo plazo.

Modelos de calidad y su aplicación en la educación superior en América Latina

Desde la década de 1990, la calidad se ha convertido en un tema trascendental en la agenda de la educación superior de América Latina. Diversos grupos de interés han mostrado creciente preocupación por los diferenciados niveles de calidad que evidencian los sistemas de educación superior nacionales de la región y sus consecuencias, entre ellas, el acceso a la educación superior y el nivel de incertidumbre social acerca de las certificaciones profesionales. Como respuesta a esta preocupación, se pusieron en marcha diversas prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en toda la región, tanto para promover el mejoramiento institucional, como para asegurar a la sociedad que las universidades cumplan ciertos estándares de calidad.

El primer país latinoamericano que inició las prácticas de regulación y evaluación de la calidad de la educación superior por iniciativa estatal fue Chile, en 1990 a través del Consejo Superior de Educación - CSE, hoy Comisión Nacional de Acreditación - CNA. Le siguieron el Consejo Nacional de Acreditación - CNA de Colombia en 1992, la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias - CNACU de Bolivia en 1994, la Comisión Nacional de Evaluación de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU de Argentina en 1995, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES de Ecuador en el año 2000, el Sistema de Evaluación y Acreditación - SEA de Venezuela en 2001, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES de Paraguay en 2003, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - SINAES de Brasil en 2004, y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE de Perú en 2006 (Inga y Velásquez, 2005).

Es importante destacar las iniciativas regionales, como el sistema ARCU-SUR (Acreditación regional de carreras universitarias para el MERCOSUR), el SICEVAES (Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) y la creación de RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior).

De acuerdo al último informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), editado por Lemaitre y Zenteno (2012), *“los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina, muestran una gran diversidad de modelos, los que han ido desarrollándose en función de las necesidades de los respectivos sistemas de educación superior y las características de la cultura local”* (pp. 33-34).

Entre las características más importantes de la mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina, destacan que son de iniciativa estatal, aunque con distintos grados de autonomía y descentralización, cuyo propósito principal es dar garantía pública de la calidad mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras, los cuales están basados en procesos de autoevaluación desarrollados por la carrera o institución y validados por un proceso de evaluación externa. En general, los sistemas latinoamericanos enfatizan la acreditación de carreras o programas de pregrado (llamados normalmente “de grado” en la región), conducentes a un primer grado académico o título habitual.

Finalmente, los procesos de acreditación son voluntarios en países como Chile y Colombia, y obligatorio en países como Argentina (carreras de interés público y posgrado) y Perú (carreras de salud, educación y derecho) (Lemaitre y Zenteno, 2012).

La experiencia peruana

Desde mediados de los noventa se realizan en el Perú, acciones orientadas a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria. Pero es recién a mediados de la década del 2000 que se crea oficialmente un sistema nacional con este fin (Nava, 2004; López, Soria, 2004; CAFME, 2003). A continuación se describe brevemente este proceso:

Cuadro resumen 1. Desarrollo de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en el Perú

Año	Institución/Organización	Propósito	Aportes	Vigencia
1995	Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU).	Regular el funcionamiento de las nuevas universidades.	Autoriza el funcionamiento permanente de las universidades.	Actual
1999	Comisión para la Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina, CAFME.	Responder a la presión del crecimiento desmesurado de facultades de medicina en el Perú y a la decreciente calidad en la formación en algunas de ellas.	Estándares mínimos para la acreditación de Facultades/Escuelas de Medicina. Procedimientos para la acreditación. Verificadores capacitados. Todas las Facultades/Escuelas de Medicina incorporadas al proceso.	Hasta el 2006
1999	Consortio de Universidades (formado por cuatro universidades privadas).	Aportar al desarrollo y mejora institucional mediante la autoevaluación del proceso formativo.	“Modelo para promover la cultura de la autoevaluación”. Promoción de la autorregulación y el mejoramiento continuo.	Actual
2000	Varias universidades que ofrecen especialidades en ingeniería, con el apoyo de la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET).	Asegurar la calidad de la formación en ingeniería.	Inició la acreditación internacional de las carreras de ingeniería en el Perú.	Actual
2002	Comisión Nacional de Rectores para la Acreditación (Asamblea Nacional de Rectores, ANR).	Observar e informar sobre los procesos de mejora continua, autoevaluación y acreditación de las universidades. Hacer propuestas de estándares mínimos de acreditación para las carreras profesionales que ofrecen las universidades	“Modelo de Autoevaluación con fines de Mejora de las Carreras Universitarias” Apoyo a universidades en sus procesos de autoevaluación y mejora. Promovió la creación de instancias especialmente dedicadas a calidad y acreditación en las	Hasta el 2007 en esta actividad.

		peruanas.	universidades.	
2004	Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Enfermería, ASPEFEEN.	Asegurar la calidad de la formación en enfermería	Estándares básicos y de calidad. Capacitación en autoevaluación. Formación de evaluadores externos. Proceso piloto de autoevaluación y evaluación externa.	Hasta el 2007 en esta actividad.
2006	Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Obstetricia, ASPEFOBST.	Asegurar la calidad de la formación en la carrera de obstetricia.	Currículo base de la carrera de obstetricia. Estándares de calidad. Guía de autoevaluación. Capacitación en autoevaluación. Formación de evaluadores externos. Proceso piloto de autoevaluación y evaluación externa.	Hasta el 2007 en esta actividad.
2006	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACE.	Garantizar a la sociedad que las instituciones de educación de todo el país ofrezcan un servicio de calidad.	Consolida la existencia de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad educativa en el Perú.	Actual

Entretanto, algunas universidades iniciaron procesos tendientes a lograr acreditaciones por entidades extranjeras, con el fin de elevar su prestigio y el reconocimiento de sus egresados. El CNA de Colombia y la Red Internacional de Evaluadores, RIEV, además de ABET, estuvieron entre las primeras. Más adelante, empezaron a recurrir a otras organizaciones de los Estados Unidos de Norteamérica y de Europa.

La experiencia en las carreras de la salud

Las carreras profesionales de Obstetricia y Enfermería iniciaron procesos orientados al aseguramiento de la calidad en la formación. Ambas organizadas en sendas asociaciones, la Asociación Peruana de Escuelas y Facultades de Obstetricia (ASPEFOBST) y la Asociación Peruana de Facultades y Escuelas de Enfermería (ASPEFEEN); además de Medicina, que realizó este proceso a través de las siguientes organizaciones: Ministerio de Salud-Colegio Médico del Perú-Asociación Peruana de Facultades de Medicina (ASPEFAM).

La experiencia desarrollada fue la siguiente:

ASPEFOBST:

- 1996-1999: Actualización del perfil profesional del licenciado en obstetricia, proceso realizado descentralizado y participativamente.
- 2003: Levantamiento de información, principalmente en las regiones donde se formaban profesionales en obstetricia, con el fin de analizar la situación de la salud materna perinatal para, en base a esa información y de la revisión de los currículos de estudio de diversas Facultades y Escuelas, construir un currículo base para la formación en obstetricia.

- 2005: Currículo base concluido y validado a través de su implementación en Facultades/ Escuelas piloto.
- 2006: Contando ya con un currículo base homologado y un perfil del egresado, se inicia la construcción de los estándares de calidad para la acreditación, los que expresan objetivos a alcanzar en un nivel óptimo.
- 2006-2007: Estándares validados. Capacitación de evaluadores de universidades de todo el país. Inicio de procesos de autoevaluación y conformación de equipos de evaluadores pares para la evaluación externa, proceso que se llevó a cabo durante varios años.

ASPEFEEN

- 1998-1999: Formulación del perfil educativo de las egresadas de los Programas de Pregrado de las Facultades/Escuelas de Enfermería, en términos de competencias.
- 2003-2004: Construcción de estándares básicos de calidad para la acreditación (utilizan el modelo colombiano)
- 2005-2006: Capacitación de equipos de autoevaluación. Inicio de procesos de autoevaluación. Formación en autoevaluación y capacitación de evaluadores externos.
- 2006-2007: Visitas de evaluación externa. Proceso que continúa durante varios años.

EL SINEACE

La vigente Ley Universitaria N° 23773, no precisa la aplicación de prácticas de evaluación y acreditación de la calidad para las instituciones de educación superior. A fin de incorporar estas prácticas, la Ley General de Educación N° 28044 promulgada en el año 2003 establece y garantiza el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Y en el 2006, mediante Ley N° 28740 se aprueba la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE.

El SINEACE tiene la finalidad de garantizar a la sociedad que las instituciones de educación de todo el país ofrezcan un servicio de calidad, recomendando aplicar acciones para superar las debilidades y carencias identificadas en los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas. El SINEACE tiene un ente rector que es el Consejo Superior, el cual es un organismo público descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, y tiene autonomía normativa, administrativa, técnica y financiera. A su vez, tiene órganos operadores, encargados de garantizar la calidad educativa en el ámbito de la educación básica y técnica productiva a través del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica - IPEBA, en la educación superior no universitaria a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de Educación Superior No Universitaria - CONEACES y en la educación superior universitaria a través del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU. En el contexto de la educación superior, el CONEAU es el órgano operador encargado de definir los criterios, indicadores y estándares de medición para garantizar en las universidades públicas y privadas los niveles aceptables de calidad, así como alentar la aplicación de medidas requeridas para su mejoramiento (Ley N° 28740, 2006).

A la fecha, el CONEAU ha acreditado solo a 14 carreras de nueve universidades, entre públicas y privadas. No obstante, diversas carreras universitarias han sido acreditadas por organismos internacionales. La ley establece que la única acreditación válida es la entregada por el SINEACE, a través del CONEAU. Pese a ello, el CONEAU permite que

aquellas carreras acreditadas por organismos extranjeros puedan ser aprobadas, luego de un proceso de validación (CONEAU, 2014).

La experiencia en la Universidad de San Martín de Porres, USMP

Desde inicios del milenio, la política de la USMP, estuvo orientada a asegurar la calidad de los procesos internos, como rasgo distintivo de sus actividades académicas y administrativas.

El proceso llevado a cabo por la USMP, puede ser resumido de la siguiente forma:

- 2003:
 - Se crea la Unidad de Autoevaluación y Acreditación, orientada a conducir el proceso de Autoevaluación y a asesorar en los futuros procesos de Acreditación.
 - Se diseña el documento de trabajo “Estándares de Autoevaluación y Acreditación”, que serviría de instrumento para evaluar las carreras profesionales de la Universidad
- 2004-2005: Se realiza la sensibilización del documento de trabajo, impulsando los procesos de autoevaluación, así como el acompañamiento a las Facultades en este proceso.
- 2006:
 - Las comisiones de autoevaluación y acreditación instaladas en cada facultad, concluyen los procesos de autoevaluación de sus carreras profesionales y elaboran los respectivos informes y diseñan sus planes de mejora.
 - La Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y la de Ciencias Contables, Económicas y Financieras establece coordinaciones con la Asociación of Collegiate Business School an Programs (ACBSP). Luego de cumplir con los requerimientos exigidos, las carreras de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos, obtuvieron la mencionada acreditación.
- 2007 – 2013:
 - La Universidad orienta sus esfuerzos hacia la acreditación internacional.
 - Se acreditan internacionalmente las primeras carreras profesionales: Ciencias de la Comunicación (periodismo), por el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP), y Turismo y Hotelería por la Tourism Education Quality (TEDQUAL), organismo de la Organización Mundial de Turismo.
 - La Universidad inicia un acercamiento con la Comisión on Colleges de la Southern Association of Colleges and Schools (SACSCOC) y empieza procesos de acreditación de las carreras profesionales de Ingeniería, con la Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET).
 - Durante el 2008 consolida sus instrumentos de gestión de la calidad a través del diseño, formulación y aprobación de la normatividad necesaria.
 - Continúan los sus procesos de autoevaluación, así como con los procesos de acreditación internacional.
 - La Facultad de Medicina acredita internacionalmente con la RIEV
 - La Facultad de Derecho es acreditada por la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya – AQU” de España.
 - El 2010, la USMP, establece objetivos orientados a consolidar la calidad educativa y a fines de ese mismo año se inicia un acercamiento a la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).

- Son acreditadas por ACSUG, las carreras profesionales de Obstetricia, Enfermería, Odontología, Medicina, Psicología y el Instituto para la Calidad Educativa.
- En el 2013 la USMP, tiene 16 escuelas profesionales acreditadas internacionalmente.

Cuadro resumen 2. Consolidado del proceso de acreditación de la USMP

Facultad	Agencia	Acreditada hasta el año
Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos	Association of Collegiate Business Schools and Programs – ACBSP	2019
	European Council For Business Education- ECBE	2015
Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Financieras	Association of Collegiate Business Schools and Programs – ACBSP	2019
	European Council For Business Education- ECBE	2015
Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y De Psicología	Consejo Latinoamericano de Acreditación en la enseñanza del Periodismo- CLAEP	2016
	Tourism Education Quality- TEDQUAL	2016
	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia – España- ACSUG	2018
Facultad de Derecho	l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya- AQU	2014
Facultad de Ingeniería y Arquitectura	Accreditation Agency for Degree Programmes In Engineering (ASIIN)	2015
	European Accreditation of Engineering Programmes (EUR-ACE)	2015
	Accreditation Board for Engineering and Technology –ABET	2016
	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia – España- ACSUG	
Facultad de Medicina Humana	Red Internacional de Evaluadores- RIEV	2014
	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia- ACSUG	2018
Facultad de Obstetricia y Enfermería	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia- ACSUG	2017
Facultad de Odontología	Instituto Latinoamericano de Acreditación en Odontología (ILAO)	2015
	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia- ACSUG	2017
Instituto para la Calidad de la Educación	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia- ACSUG	2018

Experiencia en acreditación en la Facultad de Obstetricia y Enfermería. FOE

Luego de solicitar la evaluación externa a diferentes agencias acreditadoras del mundo y no lograr alguna que acreditara carreras de la salud, fuera de su ámbito geográfico, se logró que en el año 2009 la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU), acepte la solicitud para evaluar a sus carreras profesionales del pregrado y del posgrado.

La FOE analizó el modelo de AQU, avanzando en el análisis de los primeros estándares de la guía de trabajo, sin embargo la agencia decidió retirarse de América Latina por la atención del programa “Docentia” en España.

Por recomendación de AQU, la FOE empieza a gestionar un acercamiento institucional con la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), institución que pertenece y sigue los lineamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y lo establecido por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

En el año 2011 la FOE es acreditada por ACSUG por el máximo plazo otorgado por dicha institución, 6 años. ACSUG certifica que la Facultad de Obstetricia y Enfermería de la USMP cumple con los estándares europeos para la garantía interna de la calidad de centros de educación superior. Este reconocimiento incluye a sus carreras de pregrado y del posgrado, así como a sus sedes y filiales.

Consecuentemente, el compromiso asumido por la comunidad universitaria de la FOE, es proseguir en la senda de la mejora continua de la calidad e incorporar a la autoevaluación en su cultura institucional.

Discusión y conclusiones

Es destacable el interés y la voluntad del Estado peruano y de las propias instituciones de educación superior, por establecer mecanismos que aseguren la calidad educativa en la formación universitaria, sea a través del sistema nacional o de referentes internacionales. La sociedad debe tener la garantía de que la formación de profesionales contribuirá al desarrollo del país y esa debe ser la meta a alcanzar.

Referencias

- Comisión de Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina Humana, CAFME (2003). *Informe sobre el proceso de Acreditación de Facultades o Escuelas de Medicina* (CAFME, Comunicado 002). Perú, Lima.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (2014). *Acreditación de carreras de Pregrado*. Recuperado de: <http://www.coneau.gob.pe/acreditacion/2013-01-10-14-54-32/2013-01-10-15-13-14.html>
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. (UNESCO, Informe). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/129295e.pdf>
- Freeman, R. (1994). *Quality Assurance in Secondary Education*. *Quality assurance in Education*, 2(1), 21-25. Recuperado de: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839508&show=abstract>
- Inga, M.G. y Velásquez, D. (2005). *La evaluación y acreditación de la calidad en las leyes de educación superior de América Latina*. Perú, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria.
- Leimaitre, M.J. y Zenteno, M.E. (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior* (CINDA Informe 2012). Recuperado de: <http://www.cinda.cl/download/libros/Aseguramiento%20de%20la%20calidad%20en%20Iberoam%C3%A9rica%202012.pdf>
- Ley N° 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE (2006).

- López Soria, J.I. (2004). Calidad y acreditación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 35, 113-132. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/index.php>
- Morles, V. (1996). La experiencia internacional sobre evaluación y acreditación de la educación superior y de postgrado: una visión panorámica. *Educación Superior y Sociedad*, 7(1), 59-72. Recuperado de: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/270/225>
- Nava, H. (2004). Evaluación y acreditación de la educación superior: El caso del Perú. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ed.), *La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* [Versión Adobe Digital Editions] (pp.209-224). Recuperado de: <http://unesco.org.ve>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: <http://unesco.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2004). Meeting of Higher Education Partners (UNESCO, Final report). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>
- Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2007).
- Rodríguez, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100413>
- Viñas, J.A. (1991). La Universidad norteamericana, el autoestudio y la acreditación. Un modelo de mejoramiento académico. *Publicaciones ANUIES*, 79, 1-9. Recuperado de: [file:///C:/Users/bibatencion06/Downloads/Revista79_S1A2ES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bibatencion06/Downloads/Revista79_S1A2ES%20(1).pdf)
- Yzaguirre, L.E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en Mexico. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 3(1). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/945Yzaguirre.PDF>

Autores

Ana Miluzka Baca Gamarra

Licenciada en Obstetricia. Magister en Salud Sexual y Reproductiva.

Coordinadora adjunta del Centro especializado en salud sexual y reproductiva del adolescente –Facultad de Obstetricia y Enfermería de la Universidad de San Martín de Porres. Área de experiencia e investigación: Salud sexual y reproductiva, adolescentes, calidad de atención

Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres. Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171 - abacag@usmp.pe

María Elvira León Di Gianvito

Licenciada en Psicología. Presidenta del Instituto Peruano de Paternidad Responsable, Inppares. Coordinadora del Comité de Acreditación y Calidad de la FOE, USMP. Áreas de experiencia e investigación: calidad educativa; gestión de la acreditación universitaria; certificación de competencias profesionales; desarrollo de capacidades en adultos; salud sexual y salud reproductiva

Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres . Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171 - mleond@usmp.pe

Juan José Mayta Carlos

Licenciado en Ingeniero de Sistemas. Coordinador de la Unidad de Sistemas de la Facultad de Obstetricia y Enfermería de la Universidad de San Martín de Porres. Área de experiencia e investigación: gestión de sistemas de información y mejora de procesos

Facultad de Obstetricia y Enfermería. Universidad de San Martín de Porres . Av. Salaverry N° 1136 Jesús María, Lima, Perú. Teléfono. 471-1171 - jmaytac@usmp.pe

Carlos Bancayán Oré

Licenciado en Sociología. Maestría en Gestión de la Calidad, Autoevaluación y Acreditación. Doctor en Educación. Coordinador Académico y docente de la Universidad de San Martín de Porres. Áreas de experiencia e investigación: calidad educativa; gestión de la acreditación universitaria

Estudios Generales. Universidad de San Martín de Porres. Av. Las Calandrias s/n Santa Anita, Lima – Perú. Teléfono: 362-0064 - cbancayano@usmp.pe

Geoffroy, E. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 49-64.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>

Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno

Esteban Geoffroy Pitta

Consejo Nacional de Educación, Chile

Resumen

Este artículo expone el problema que da origen al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno, puesto en forma a través de la Ley 20.129. El problema identificado corresponde a la desregulación del sistema de educación superior producido en la década de 1990 marcado por su masificación así como por los procesos de autonomía institucional y expansión desmesurada. Luego se expone la política pública describiendo las instituciones que la llevan a cabo (Comisión Nacional de Acreditación, Consejo Nacional de Educación y Servicio de Información de la Educación Superior) y los procesos que estas ejecutan (licenciamiento, acreditación e información pública).

Palabras clave

Educación superior; aseguramiento de la calidad; acreditación; políticas públicas.

Origin and characteristics of the system of quality assurance in higher education

Contacto

Esteban Geoffroy Pitta, egeoffroy@cned.cl, Marchant Pereira 844, Providencia, Santiago de Chile.

Abstract

This article presents the problem that motivated the creation of the national system of quality assurance in Chilean higher education, which came to life in the legislation 20.129. The identified problem refers to the deregulation of the higher education system produced in the 1990s, characterized by its massification as well as the processes of institutional autonomy and an uncontrolled expansion. This is followed by a discussion of the public policy, describing the institutions that carry out this system (the National Accreditation Commission, the National Council of Education, and the Information Service of Higher Education) and the processes that they execute (licensing, accreditation and public information).

Key words

Higher education; quality assurance; accreditation; public policy.

Introducción

El presente artículo expone el problema llevó a formular la política pública de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, específicamente la promulgación de la Ley 20.129 de 2006 que crea un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, y una descripción detallada del sistema.

En primer término se presenta una reseña histórica del sistema de educación superior chileno, caracterizando las fases de su evolución; en segundo lugar se presentan algunos datos que permiten describir la configuración del sistema al momento de emerger la política pública, esto apunta a dimensionar el problema; luego se describe el problema que justifica el surgimiento de la política pública analizada; para finalizar con la descripción de la política pública.

Evolución histórica del sistema de educación superior chileno

Los estudiosos del sistema de educación superior chilena (Brunner, 1986; Bernasconi y Rojas, 2004) distinguen cuatro fases en su desarrollo histórico que se exponen a continuación:

Etapa previa a la Reforma Universitaria de 1967

En 1956 con la creación de la Universidad del Norte se completa la primera configuración del sistema de educación superior chileno (Brunner, 1986), el cual estaba compuesto por ocho universidades: dos estatales y seis privadas que contaban con apoyo estatal.

La conformación de este sistema parte con la creación de la Universidad de Chile (1842) por parte del Estado, seguida por la creación de la Universidad Católica de Chile (1888) como una respuesta al predominio de las ideas laicas, liberales y secularizadoras que habrían imperado en el gobierno y en la Universidad de Chile (Bernasconi y Rojas, 2004). Luego, un grupo importante de universidades surgen al alero de las elites regionales, las que aspiraban a contar con universidades locales: la Universidad de Concepción en 1919, fundada por la Orden Masónica; en Valparaíso la Universidad Técnico Federico Santa María en 1926 y la Universidad Católica de Valparaíso en 1928, mientras que en Valdivia en 1954 la Universidad Austral de Chile. En 1947 además el Estado había fundado la segunda

universidad estrictamente pública: la Universidad Técnica del Estado, sucesora de la Escuela de Artes y Oficios que funcionaba desde 1849.

Este sistema vive un proceso de modernización durante los años sesenta, caracterizado por una ampliación de la cobertura, expansión a provincias, aumento del número de carreras y el desarrollo de un incipiente sistema nacional de investigación científica y tecnológica (Brunner, 1986).

Durante los años sesenta, la universidad se convierte en la institución más importante en la formación de elites, concentra el monopolio sobre la otorgación de títulos y grados académicos, así como el 80% del personal dedicado a investigación científica en el país, es la principal herramienta de movilidad social, no obstante seguir siendo una institución muy elitista que coronaba el proceso de selección educativa que se iniciaba en la primera escolarización, por lo cual una proporción muy menor del alumnado provenía de los sectores socioeconómicos más bajos (Brunner, 1986).

En síntesis, se trataba de: “un sistema pequeño y homogéneo, compuesto por dos universidades públicas con presencia en buena parte del país y seis universidades privadas, tres de las cuales eran católicas, y las otras tres, entidades seculares sin fines de lucro dedicadas al desarrollo de sus regiones” (Bernasconi y Rojas, 2004: 28), la homogeneidad del sistema está dado por el apoyo económico transversal del Estado a todas las instituciones, el reducido número de universidades así como la homogeneidad socioeconómica y cultural de quienes estudiaban en ellas (Bernasconi y Rojas, 2004).

Reforma Universitaria 1967-1973

La Reforma Universitaria se inició en 1967 en las universidades católicas de Santiago y Valparaíso, pero rápidamente se extendió al conjunto de las universidades del país. Una característica distintiva de este proceso es que fue desencadenado por el movimiento estudiantil.

Brunner (1986) indica que los principales efectos institucionales de la reforma universitaria fueron:

- Rápida expansión de la matrícula: La matrícula casi se triplicó entre 1967 (55.653 alumnos matriculados) y 1973 (146.451 alumnos matriculados)¹. A su vez en este periodo se registra un crecimiento de la tasa de matrícula muy superior al de los periodos inmediatamente anteriores².
- Reorganización del gobierno universitario: La reforma se caracterizó por una profunda democratización de todas las estructuras del gobierno universitario, lo que se vio reflejado en la elección de rectores y la participación en estas decisiones no solo de los académicos, sino en muchos casos de estudiantes y del personal administrativo.
- Reorganización de las estructuras académicas: Reflejada principalmente en la supresión del sistema de cátedras, las cuales fueron reemplazadas por departamentos inspirados en el modelo norteamericano de organización universitaria. En este periodo creció fuertemente el servicio docente y el personal académico con dedicación exclusiva, lo que tuvo un impacto en el crecimiento del gasto universitario.
- Expansión de las actividades de extensión, principalmente a través de clubes deportivos, desarrollo de la televisión y otras actividades artísticas y culturales. Con

¹ Fuente: Brunner (1986) en base a datos del PIIIE (1984) y del Consejo de Rectores (1981).

² Brunner (1986) indica que la tasa de crecimiento anual de la matrícula para la década 50-60 fue de 5,17%, para la década 60-70 fue de 12,04% mientras que sólo en el periodo 1970-73 esta llega a ser de 23,69%.

posterioridad a 1967, las universidades desarrollan cursos para educación de adultos de escasos recursos y dirigentes sindicales, y otras actividades en que se relacionan con los sectores populares, las cuales generaron un mayor acercamiento entre la universidad y aquellos grupos sociales con los que nunca se había vinculado.

- Reorganización de las funciones docentes: Se incorporaron algunas innovaciones en materia pedagógica, principalmente apuntando a la flexibilización de las mallas curriculares.
- Fomento de las ciencias: Esto a través de la creación de institutos de investigación y la creciente incorporación de académicos con contratos de jornada completa en las universidades, en las cuales debían complementar las labores docentes con las de investigación.

A pesar de todos estos avances, Brunner (1986) concluye que el sistema universitario siguió siendo elitista, ya que la selectividad social no disminuyó de manera significativa. En efecto, el aumento de la cobertura benefició principalmente a la clase media, y en ningún caso se puede hablar de un sistema masivo ya que en 1973 la cobertura del sistema llegaba aproximadamente a un 13%³ de la población entre 18 y 24 años, porcentaje compuesto fundamentalmente por jóvenes provenientes de hogares del 40% más pudiente de la población.

Intervención militar

El golpe de Estado de 1973 marca un quiebre radical respecto al periodo de la Reforma Universitaria. En todas las universidades el nuevo régimen impuso un rector delegado con amplias facultades. Si bien es cierto que en los primeros años los militares no desarrollaron una política clara en términos de redefinir un modelo de educación superior, los principales impactos de su intervención temprana según Brunner (1986) son:

- Pérdida de la autonomía universitaria, al ser cada institución dirigida por un rector delegado directamente por la Junta Militar.
- Supresión del pluralismo y la libre discusión.
- Se vivió un proceso de depuración continua, dada la constante persecución, expulsión y exoneración de alumnos, académicos y funcionarios por causas políticas.
- Se observó un retroceso respecto a los cambios académicos pedagógicos implementados durante el periodo inmediatamente anterior.
- Disminución del financiamiento, lo que se ve acompañado de un encarecimiento del costo de la educación para los estudiantes.
- Reducción de matrículas y vacantes.

Nuevo régimen jurídico del sistema de educación superior (1981)

A comienzos de los años ochenta se vislumbran claramente las reformas de sello neoliberal que implementará el régimen militar. El ajuste estructural caracterizado en términos gruesos por una importante reducción del tamaño del Estado y la apertura al comercio exterior, empieza a su vez a tener expresiones sectoriales.

La educación superior no es inmune a este influjo, y a fines de 1980 comienzan a publicarse los primeros instrumentos legales que darán curso al nuevo diseño del sistema: el 12 de diciembre de 1980 se publica el decreto N°3.541 que otorga al Presidente de la República las facultades para reestructurar las universidades y dictar todas las disposiciones que estime

³ Estimación de elaboración propia con datos tomados de Brunner (1986) en base a datos del PIIIE (1984) y del Consejo de Rectores (1981) y proyecciones de población del INE (www.ine.cl).

necesarias al respecto, y el 12 de diciembre del mismo año se dicta el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N°1 que fija las normas del nuevo régimen universitario (Brunner, 1986).

A continuación, en 1981, se dictaron dos DFL muy relevantes, el N°5 y el N° 24, que permiten la creación de universidades privadas y además crean dos nuevos tipos de instituciones de enseñanza superior: los institutos profesionales destinados a impartir carreras profesionales no reservadas a las universidades y los centros de formación técnica destinados a impartir carreras técnicas de dos años de duración (Brunner, 1986). Estas reformas configuran el sistema vigente hasta el día de hoy, conformado por universidades (públicas y principalmente privadas), institutos profesionales y centros de formación técnica.

Brunner (1986) señala que este sistema contemplaba unos pocos mecanismos básicos de operación, los que según sus impulsores (autoridades del régimen militar) permitirían su funcionamiento ideal:

- La apertura del sistema a nuevos actores: De un sistema cerrado de ocho instituciones, se pasa a un sistema abierto donde pueden entrar múltiples competidores, lo que genera un sistema de mercado.
- Las universidades mantienen el monopolio legal de la entrega de todos los grados académicos, así como de doce títulos profesionales en virtud de su relevancia social.
- Nuevas modalidades de financiamiento: Se mantiene un aporte fiscal directo a las instituciones antiguas, el cual iría progresivamente decreciendo en beneficio de un aporte fiscal indirecto que recibirían las instituciones según la proporción de alumnos ubicados entre los veinte mil mejores puntajes de la prueba de aptitud académica⁴. Lo anterior se complementaba con un crédito fiscal universitario para alumnos de las instituciones antiguas que no pudieran solventar matrículas y arancel. De esta forma se buscaba fomentar la competencia de las instituciones por captar los mejores alumnos, la que según los ideólogos del modelo mejoraría la calidad y eficiencia del sistema.
- Mecanismos de control para el surgimiento de nuevas universidades privadas: Previa a su instalación e inicio de actividades, estas debían obtener autorización tanto del Ministerio de Educación como del Ministerio del Interior, y una vez funcionando debían someterse al control de una universidad antigua que en calidad de examinadora debía aprobar los planes y programas, así como tomar examen a sus estudiantes, procedimiento que se aplicaba a las cinco primeras promociones de alumnos⁵. Estas universidades no recibían aporte fiscal directo ni indirecto y sus alumnos no podían optar a créditos fiscales por lo cual debían autofinanciarse por completo.
- Mecanismos competitivos de asignación de recursos para la investigación: En 1982 se creó el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT) con el fin de distribuir fondos de investigación. Los investigadores de las universidades debían presentar proyectos que concursaban por fondos asignados en virtud del dictamen de expertos externos.

Se “pretendía por un lado abrir y diversificar el antiguo sistema (‘cerrado’) de ocho universidades y, por el otro, fomentar la competencia por estudiantes y profesores mediante un sistema de financiamiento de aportes fiscales (indirectos) cuyo objeto era incentivar el desarrollo de la calidad académica de las instituciones” (Brunner, 1986: 64).

⁴ Prueba estandarizada de acceso a la universidad, reemplazada en 2003 por la prueba de selección universitaria (PSU).

⁵ Período luego del cual, si la mayoría de los alumnos rendía bien, se suspendía la examinación.

A su vez, con el fin de controlar la eventual conflictividad política de las grandes instituciones estatales se determinó, por parte de las autoridades de la época, la transformación de los colegios regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en 14 pequeñas universidades públicas independientes, con sus propios reglamentos y regímenes laborales para profesores y funcionarios (Bernasconi y Rojas, 2004).

En 1989, fueron autorizadas las universidades privadas, los institutos profesionales y los centros de formación técnica para competir en la distribución del aporte fiscal indirecto. Posteriormente sus investigadores comenzaron a participar en los concursos FONDECYT (Bernasconi y Rojas, 2004).

Estos arreglos institucionales, transformaron definitivamente el sistema de educación superior chileno: “En síntesis, el sistema antiguo de las ocho universidades se transformó en un sistema abierto y diversificado, con dos universidades públicas redimensionadas en su tamaño; numerosas universidades creadas por iniciativa privada, nuevas instituciones derivadas de las instituciones antiguas –tanto de las 14 estatales regionales independizadas de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, como de las tres universidades católicas que se desgajaron de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1991- y dos nuevos tipos de instituciones de educación superior: institutos profesionales y centros de formación técnica” (Bernasconi y Rojas, 2004: 33).

Al periodo de bruscos cambios, marcado por las reformas de los primeros años ochenta, le siguió otro en el cual el crecimiento del número de instituciones de educación superior será lento. Sin embargo el levantamiento del veto político a la creación de instituciones por parte del Ministerio del Interior en 1988 marca un punto de inflexión en el cual comienza nuevamente un crecimiento explosivo del número de instituciones: “Entre 1981 y 1987 se autorizó el funcionamiento de sólo 5 universidades y 23 institutos profesionales. Entre 1988 y 1989, las universidades autorizadas fueron 17, y los institutos profesionales, 34. Al acercarse el fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca de las normas que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990 el proceso se aceleró aún más: sólo entre principios de enero y el 7 de marzo de 1990 se autorizaron 18 universidades y 23 institutos profesionales, y seis instituciones quedaron en trámite” (Bernasconi y Rojas, 2004: 33).

Este crecimiento desmesurado de la oferta de educación superior, colapsó a las instituciones examinadoras, lo que, acompañado de cierto relajamiento en los estándares, deslegitimó al sistema (Bernasconi y Rojas, 2004). Ante este diagnóstico, el 10 de marzo del 1990 las autoridades del gobierno militar promulgan la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, N° 18.962), la cual renueva el sistema de supervisión para las instituciones recién creadas, generando un nuevo sistema denominado “licenciamiento” el cual es administrado por el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo estatal autónomo, creado por la LOCE en el caso de las universidades y los institutos profesionales y por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación en el caso de los centros de formación técnica.

En el marco del licenciamiento, la LOCE contemplaba que el CSE, debía evaluar los proyectos institucionales presentados por las instituciones de educación superior nuevas. En caso de ser aprobados, el CSE era el encargado de verificar que efectivamente se lleven a cabo dichos proyectos. Luego de un plazo de seis años el CSE debía determinar si la institución ha cumplido con su proyecto inicial. De ser así, esta obtenía su autonomía completa; en caso contrario la institución podía optar a un nuevo periodo de supervisión de

cinco años, al final de los cuales el CSE debía pronunciarse necesariamente por su autonomía o cierre.

El sistema de licenciamiento fue la solución a la situación de mercado desregulado producida por la brusca proliferación de nuevas instituciones producidas en las postrimerías de los años ochenta. Sin embargo, este sistema se vería colapsado nuevamente en los años noventa por nuevas olas de masificación y de proliferación, esta vez de sedes regionales de instituciones autónomas, lo que permitirá poner nuevamente el tema de la calidad en la agenda, siendo este el escenario propicio para la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

El problema que da origen al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Después de 1990 se han observado tres fenómenos claves que permiten configurar el problema que pretende resolver el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Estos son la masificación de la educación superior, producida principalmente entre 1990 y 1998, y los procesos de autonomización y segunda ola de proliferación o expansión, observados entre 1995 y 2003 (Lemaitre, 2004).

Masificación (1990-2000)

Durante los años 1990, la matrícula en la educación superior experimentó un crecimiento nunca antes visto (ver Tabla n°1), alcanzando el año 2000 una cobertura del 27,5% de la cohorte entre los 18 y 24 años de edad (ver Tabla n°1), lo que permite hablar de un proceso de masificación del sistema⁶. En este contexto el estudiantado del nivel terciario deja de pertenecer exclusivamente a la elite de jóvenes de alto rendimiento académico provenientes de familia con alto capital cultural, tornándose diverso, en tanto acoge a muchos jóvenes correspondientes a la primera generación de sus familias que accede a la educación superior y muchas veces con rendimientos escolares deficitarios (Lemaitre, 2004).

Tabla n° 1. Evolución de la cobertura del sistema de educación superior 1990-2000

	1990	1995	2000
Matrícula total del sistema de educación superior	245.408	337.604	461.520
Población entre 18 y 24 años de edad	1.737.184	1.707.068	1.679.884
Cobertura sistema	14,1%	19,8%	27,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE y el Ministerio de Educación

La Tabla n°2 permite apreciar el crecimiento del número de instituciones, así como el crecimiento de la matrícula entre 1980 y 2000:

⁶ De acuerdo al modelo de Martin Trow (James, 2007) el sistema de Educación Superior de un país es considerado masivo cuando su cobertura se ubica en el rango que va entre el 16% y 50% de la población objetivo.

Tabla n°2. Evolución de número de instituciones y matrícula 1980-2000

	1980		1990		1995		2000	
	N° Instit.	Matrícula						
Universidades Públicas	8	112.896	20	108.119	25	154.885	25	213.663
Universidades Privadas	0	0	40	19.509	45	69.004	39	107.570
Institutos Profesionales	0	0	79	40.006	73	40.980	60	86.392
Centros de Formación Técnica	0	0	161	77.774	127	72.735	116	53.895
Total	8	112.896	300	245.408	270	337.604	240	461.520

Fuente: Ministerio de Educación (disponible en www.mineduc.cl)

Autonomización y segunda ola de proliferación (2000-2002)

A partir del año 2000 se produce el fenómeno que Bernasconi y Rojas (2004) han denominado la “segunda ola de proliferación”, que consiste en la acelerada creación de sedes regionales en todo el país por parte de las instituciones principalmente privadas autónomas pero también estatales. Esta expansión regional es acompañada, según los mismos autores, por un rápido aumento en la oferta de carreras de parte de estas instituciones una vez obtenida la autonomía.

En términos históricos, un estudio de la CNAP⁷ (2003), permite distinguir tres momentos:

- Entre 1980 y 1990 se observa un fuerte crecimiento debido a la creación de nuevas instituciones.
- Este crecimiento se estanca en la década que va desde 1990 a 2000 e incluso presenta un retroceso, principalmente debido al cierre de instituciones que no lograron cumplir los requisitos de licenciamiento o bien porque no lograron captar el alumnado suficiente para el funcionamiento adecuado.
- A partir del año 2000 se observa nuevamente un aumento creciente del número de sedes, lo que configura el fenómeno de la segunda proliferación, el cual estaría condicionado por la competencia entre las instituciones por captar nuevos estudiantes y que coincidiría con el aumento de instituciones privadas autónomas.

Las fases recién mencionadas se pueden observar en la tabla n°3:

Tabla n°3. Evolución del número de sedes según tipo de institución

	1980	1986	1990	1992	1995	1996	1997	1998	2000	2002
Universidades	42	35	79	84	89	96	91	103	100	116
Institutos Profesionales	0	30	127	125	123	120	121	112	110	125
Centros de formación Técnica	0	234	278	260	228	212	205	203	190	248
Total	42	299	484	469	440	428	417	418	400	489

Fuente: Ministerio de Educación

⁷ Comisión experimental, asesora del ministro de educación, creada por decreto en 1999 con el objetivo de aplicar proyectos pilotos de acreditación.

En tanto se trata de instituciones autónomas, se generan procesos desregulados, ya que el modelo de licenciamiento impuesto en 1990 permite regular la proliferación de instituciones nuevas, pero no contempla regulación alguna sobre las instituciones autónomas.

A juicio de Bernasconi y Rojas: “El problema de este crecimiento es, desde luego, el de la calidad, y como tal ha contribuido a dar nueva urgencia al tema del aseguramiento de la calidad de las acciones emprendidas por las universidades autónomas, toda vez que está visto que la autorregulación no funciona para un grupo demasiado grande de actores del sistema” (Bernasconi y Rojas, 2004: 152).

Por su parte, Lemaitre señala que como consecuencia de la proliferación desmedida y la excesiva autonomización de las instituciones “el sistema de educación superior se ha segmentado: un conjunto de instituciones consolidadas, innovadoras, desarrolladas, coexisten con otras que ofrecen programas de baja calidad o calidad desconocida” (Lemaitre, 2004: 96). La misma autora señala que ante esta situación “Se hace imprescindible buscar mecanismos de aseguramiento que provean incentivos eficaces para que sean las propias instituciones las que asuman la responsabilidad por la calidad de su oferta, ya sea en el área de la docencia, la investigación u otras contempladas en su misión, o en su definición de sus objetivos institucionales” (Lemaitre, 2004: 96).

Los datos que evidencian la autonomización y la segunda proliferación del sistema, dan cuenta de los límites del sistema de licenciamiento, el cual si bien permitía exigir ciertos estándares de calidad a las instituciones nuevas no regulaba el actuar de las instituciones que ya habían obtenido su autonomía las cuales podían experimentar transformaciones respecto a los proyectos aprobados que no garantizaban necesariamente la calidad de los servicios que prestaban.

Así, el problema al que apunta la política pública en análisis es la desregulación de una parte importante del sistema, a saber, las instituciones que ya han superado el proceso de licenciamiento y que por lo tanto gozan de una autonomía absoluta. Este problema es bien descrito por Lemaitre: “En el ámbito de la regulación, se hizo evidente un doble estándar: las nuevas instituciones privadas estaban sujetas a un proceso de supervisión riguroso administrado por el CSE, pero las instituciones públicas, así como las privadas que habían obtenido su autonomía, se encontraban al margen de todo proceso evaluativo. Como consecuencia de esta falta de regulación, y de la percepción de diversidad, comenzó a erosionarse la confianza social en la educación superior y en el valor relativo de los títulos otorgados; se hizo evidente entonces la necesidad de una nueva forma de aseguramiento de la calidad” (Lemaitre, 2004: 93).

A partir de los datos y enunciados antes expuestos se desprende que el sistema de educación superior se encuentra con un problema de regulación, que hará emerger como política pública al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, puesto en forma por la Ley 20.129 y que mantiene el sistema de licenciamiento para las instituciones nuevas, pero que incorpora un sistema de acreditación para las instituciones autónomas y que provee de un servicio de información pública a los usuarios. Esta política pública se describe con más detalle en el siguiente apartado.

Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Origen de la política pública

Al acabar la década de 1990, el sistema de educación superior ha crecido y se ha complejizado, quedando una parte importante de este –las instituciones que ya han obtenido la autonomía- sin un marco regulatorio que entregue garantías explícitas de calidad respecto a los servicios formativos que se entrega. Esta situación fue graficada por el Presidente Ricardo Lagos Escobar en su discurso a la Cámara de Diputados del 2 de abril de 2003 con el que inicia la tramitación del proyecto de Ley que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior:

La educación superior chilena hoy ofrece más oportunidades de estudio que nunca antes. Hay más y diversas instituciones, que ofrecen una gran diversidad de carreras con un número creciente de vacantes.

Sin embargo, precisamente por esto, no es fácil para los postulantes a la educación superior tomar decisiones acerca de las opciones que se les ofrecen. No es fácil comprender lo que está detrás de las distintas instituciones o la diferencia entre un título y el otro. Surgen múltiples preguntas acerca de la calidad de la educación superior, y de manera cada vez más clara, este concepto forma parte de las preocupaciones de todos los actores relacionados directa o indirectamente con la educación superior y de las demandas crecientes por la existencia de mecanismos que den garantía de calidad de las instituciones y programas (Mensaje Presidencial N° 512-348).

Ante este escenario desregulado el gobierno, a través del Ministerio de Educación, toma la iniciativa de crear un sistema que evalúe la calidad de las instituciones autónomas y un marco regulatorio que integre todos los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior (CNAP, 2007).

Esta iniciativa se comienza a desarrollar desde 1998 en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el cual contempló dentro de sus componentes el diseño de mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Así, en 1999 son creadas por decreto ministerial dos comisiones asesoras del Ministro de Educación encargadas de diseñar y aplicar proyectos pilotos de acreditación, tanto institucional como de programas, y cuya función final era elaborar una propuesta definitiva de sistema en base a la experiencia acumulada. Estas instituciones fueron la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) (Zapata y Tejeda, 2009).

Las propuesta de modelo de acreditación emanada de estas experiencias sigue las características señaladas por Bernasconi y Rojas: “un modelo de acreditación se caracteriza por tratarse de un proceso voluntario, de duración indefinida, conducido por las mismas instituciones a través de la evaluación de pares, que tiene el doble objeto de hacer a las instituciones responsables de las metas fijadas en sus declaraciones de misión y objetivos y evaluar el grado en que estas satisfacen los criterios de evaluación de calidad acordados, y que incluye la autoevaluación como un elemento central” (Bernasconi y Rojas, 2004: 149).

La política pública: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129)

El año 2006 fue promulgada la Ley 20.129 que establece un sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior. Este sistema se materializa a través del cumplimiento de

cuatro funciones: información, licenciamiento de instituciones nuevas, acreditación institucional y acreditación de programas, las cuales se describen a continuación:

Información: La ley (20.129) obliga a las instituciones a reportar los antecedentes que le solicite el Ministerio de Educación para consolidar sistemas de información para la gestión y la información pública. Esto se ha materializado en lo que hoy se conoce como Servicio de Información de Educación Superior (SIES).

Licenciamiento: Al momento de ser promulgada la Ley 20.129 mantiene en vigencia el sistema de licenciamiento contemplado por la LOCE a cargo del Consejo Superior de Educación. A partir de 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación (N° 20.370), esta función queda a cargo del Consejo Nacional de Educación, nuevo organismo, continuador legal de todas las funciones que tenía el Consejo Superior de Educación. Además esta ley asigna al Consejo Nacional de Educación la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de licenciamiento de los centros de formación técnica, antes a cargo del Ministerio de Educación.

Acreditación Institucional: Es el proceso al que se someten las instituciones autónomas para certificar su calidad. Es voluntario y conducido por las mismas instituciones a través de evaluación de pares. Consiste básicamente en la evaluación del diseño, implementación y ajuste de las políticas de aseguramiento de calidad por parte de las instituciones. Es llevado a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo estatal autónomo creado por la Ley 20.129.

Acreditación de Programas: Se trata de un proceso voluntario de evaluación para programas de pregrado, postgrado y especialidades del área de la salud de las instituciones autónomas, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía, las cuales deben someterse a acreditación de manera obligatoria. Este proceso es llevado a cabo por la CNA y en el caso de los programas de pregrado y magíster por agencias acreditadoras privadas autorizadas y supervisadas por la CNA.

Para el cumplimiento de estas funciones la ley 20.129 genera tres instituciones nuevas: la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), y un Comité de Coordinación que agrupa a estas instituciones y al ya existente Consejo Superior de Educación (actual Consejo Nacional de Educación, CNED); asimismo faculta la creación de agencias privadas de acreditación, las que están a cargo de la acreditación de programas.

A continuación, se detallan las funciones de cada una de estas instituciones.

- *Consejo Nacional de Educación*

En el contexto del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el Consejo Nacional de Educación (CNED) desarrolla las funciones de licenciamiento de nuevas instituciones; es la instancia de apelación de decisiones de acreditación adoptadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y apoya al Ministerio de Educación en las decisiones de cierre de instituciones de educación superior, tanto en licenciamiento como autónomas.

A su vez este Consejo tiene importante atribuciones en materia curricular respecto al sistema de educación escolar.

- *Comisión Nacional de Acreditación*

La ley N° 20.129 crea a la Comisión Nacional de Acreditación como un organismo estatal autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio cuya misión es verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación

técnica autónomos así como de sus programas y carreras. Esta Comisión se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación.

A continuación se expondrá con mayor detalle las principales funciones que la ley encomienda a la Comisión, a saber, la acreditación institucional y la supervisión de las agencias acreditadoras privadas.

Respecto a la acreditación institucional, la ley 20.129 indica que las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos pueden someterse a procesos de acreditación ante la CNA, los que tienen por objeto evaluar el cumplimiento de su proyecto institucional y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior, y propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo de su calidad.

La participación en estos procesos de acreditación es voluntaria y debe considerarse de manera obligatoria tres etapas:

- a. Autoevaluación interna: En este proceso se analiza información obtenida de fuentes diversas, tanto internas como externas a la institución buscando identificar los mecanismos de autorregulación existentes y las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos. A su vez, busca verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales.
- b. Evaluación externa: Consiste en un proceso tendiente a certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella.
- c. Pronunciamiento de la Comisión: Consiste en el juicio emitido por la Comisión en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución, en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Este proceso se operacionaliza en dimensiones propias de la actividad de las instituciones de educación superior, así las instituciones que optan a la acreditación deben hacerlo de manera obligatoria en docencia de pregrado y gestión institucional y de manera optativa en otras dimensiones como investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio.

Una de las características centrales de los procesos de acreditación implementado a través de la Ley 20.129 es que el proceso de evaluación externa debe ser realizado por pares evaluadores designados para tales efectos por la Comisión.

Este tipo de acreditación se entregará a las instituciones por un periodo de siete años en caso que cumplan íntegramente con los criterios de evaluación. Si la institución evaluada no cumple íntegramente con dichos criterios podrá ser acreditada por un periodo menor.

En su artículo 23, la ley 20.129 contempla que las instituciones de educación superior afectadas por las decisiones de la Comisión pueden apelar ante el Consejo Nacional de Educación dentro del plazo de quince días hábiles posteriores a la resolución.

Respecto a la supervisión de las agencias acreditadoras, el artículo 34 de la Ley 20.129 indica que corresponderá a la Comisión autorizar y supervisar el adecuado funcionamiento de las agencias de acreditación privadas, sobre la base de los requisitos y condiciones de

operación que fije, a propuesta de un comité consultivo de acreditación de pregrado y postgrado.

- *Agencias Acreditadoras*

Las agencias acreditadoras corresponden a instituciones nacionales o extranjeras autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación para llevar a cabo la acreditación de carreras profesionales y técnicas, así como de los programas de pregrado.

Estos procesos de acreditación tienen por objetivo certificar la calidad de las carreras y programas impartidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de los propósitos declarados por la institución que los imparte y de los estándares nacionales e internacionales de cada profesión o disciplina y en función del respectivo proyecto de desarrollo académico.

La acreditación de carreras y programas es voluntaria, exceptuando las carreras de Medicina y Pedagogía. Al respecto, el artículo 27 de la Ley 20.129 indica que las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos, deben someterse obligatoriamente al proceso de acreditación, lo cual debe realizarse a partir del primer año de funcionamiento de la carrera.

Así las carreras o programas de Medicina y Pedagogía que no se acrediten, sea por no presentarse al proceso o bien por no cumplir los estándares de la evaluación, no podrán acceder a ningún tipo de recursos otorgados directamente por el Estado o que cuenten con su garantía para el financiamiento de los estudios de sus alumnos nuevos.

El proceso de acreditación de carreras y programas de pregrado, tanto en su modalidad voluntaria como obligatoria, se lleva a cabo sobre la base de dos parámetros:

- a. El perfil de egreso: La definición de este perfil debe considerar el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se pretende entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y los propósitos y fines de la institución.
- b. El conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el perfil de egreso: Estos corresponden a la estructura curricular, los recursos humanos, los elementos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, la modalidad de enseñanza y los aspectos pedagógicos, así como a la infraestructura y los recursos físicos; todos los cuales deben alinearse en función del logro de dicho perfil.

A su vez, las agencias privadas están facultadas para acreditar programas de postgrado, específicamente programas de magíster y especialidades del área de la salud.

- *Servicio de Información de Educación Superior (SIES)*

El Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) es una entidad dependiente de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, cuya misión es recopilar, sistematizar y difundir los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de la educación superior, para la gestión institucional y para la información pública de manera de garantizar la transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educaciones superior.

Así, las instituciones de educación superior deben recoger y entregar al SIES la información que éste determine, la que debe considerar a lo menos datos estadísticos relativos a alumnos, docentes, recursos, infraestructura y resultados del proceso académico, así como

aquella relativa a la naturaleza jurídica de la institución, a su situación patrimonial y financiera y al balance anual debidamente auditado, y a la individualización de sus socios y directivos.

- *Comité de Coordinación*

La ley 20.129 establece que el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación será coordinado por un comité integrado por:

- a. El Presidente del Consejo Nacional de Educación.
- b. El Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación.
- c. El Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

Corresponde al Secretario Ejecutivo del Consejo Superior de Educación (actual Consejo Nacional de Educación) actuar como secretario de este comité.

Este comité debe velar por la adecuada coordinación de las actividades de los distintos organismos que integran este sistema, a saber, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de la cual depende el SIES.

El comité de coordinación debe sesionar, a lo menos, tres veces en el año, pudiendo reunirse extraordinariamente a petición de cualquiera de sus miembros o por solicitud fundada de alguno de los integrantes de los órganos que componen el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Conclusiones

Así, la respuesta a la pregunta ¿Por qué asegurar la calidad de la educación superior?, es que frente al contexto de desregulación que vive el sistema de educación superior, una vez que un gran número de instituciones han obtenido la autonomía y se han alejado de los objetivos declarados en sus proyectos originales, en base a los que obtuvieron la autonomía, y algunas universidades públicas inician procesos de expansión que implican un relajo en sus estándares de calidad, se hace necesaria una intervención estatal regulatoria que implique un control de la calidad permanente, tanto de las instituciones privadas autónomas como de las estatales, de manera de dar garantía pública de la calidad del servicio ofrecido.

En este contexto, la definición de calidad realizada por las autoridades chilenas tiene relación con la consistencia y la capacidad de autorregulación de las instituciones de educación superior: “La calidad se define como la articulación y consistencia entre el logro de los propósitos que son definidos por las carreras e instituciones y la satisfacción de los requerimientos sociales para la formación del capital humano, que se objetivan en los criterios de evaluación externos. La calidad así entendida consiste en el ajuste de las acciones y resultados de las carreras y entidades terciarias a las prioridades y principios que emanan de su misión institucional y a lo que públicamente ofrecen (esto es la consistencia interna), con los estándares consensuados por la comunidad académica, disciplinaria y profesional correspondiente para la formación profesional o el desarrollo institucional (la consistencia externa)” (CNAP, 2007: 64).

Esta definición operativa de calidad fue acompañada por los siguientes criterios o estándares para la evaluación de su cumplimiento:

- Presencia de propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orientan adecuadamente su desarrollo.

- Presencia de políticas y mecanismos formalmente establecidos para el aseguramiento de la calidad y el cumplimiento de sus propósitos institucionales.
- Evidencias de que sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican sistemáticamente en los diversos niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz.
- Evidencias de resultados concordantes con los propósitos declarados por la institución y cautelados mediante las políticas y mecanismos de autorregulación.
- Capacidad de efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados (CNAP, 2007).

Referencias

- Bernasconi, A; Rojas, F (2004). Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2006). “Historia de la Ley 20.129”
- Biblioteca del Congreso Nacional (2009). “Ley 20.370: Ley General de Educación”
- Brunner, J.J. (1986). “Informe sobre la Educación Superior en Chile”. FLACSO, Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (2003). Sedes de instituciones de educación superior. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (2007). El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Santiago, Chile.
- James, R. (2007). Students and learning in mass systems of higher education: Six educational issues facing universities and academics leaders. Serie de seminarios Mass higher education in UK and international contexts. Surrey.
- Lemaitre, M.J. (2004). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio de la educación superior. *Calidad en la Educación*, 21 pp.86-106.
- Programa de Políticas en Educación Superior (PPES) (2010). “Boletín de Políticas 9 PPES: Sistema de Aseguramiento de la Calidad”. Anillo de Ciencias Sociales –Programa (SOC-01) de Políticas de Educación Superior. Santiago de Chile. Universidad Diego Portales
- Zapata, G; Tejada, I. (2009). Informe Nacional Chile: educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad. Santiago de Chile. CINDA.

Autores

Esteban Geoffroy Pitta

Coordinador de investigaciones del Departamento de Investigación e Información Pública del Consejo Nacional de Educación de Chile. Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Chile. Principales líneas de investigación: políticas públicas, educación superior

Contacto: egeoffroy@cned.cl, Marchant Pereira 844, Providencia, Santiago, Chile, teléfono 56-2-23413412.

Villa, A. & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 65-78.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>

Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso

Aurelio Villa Sánchez, Ana García Olalla
Universidad de Deusto

Resumen

Se presenta un estudio de caso desarrollado en una institución de Educación Superior construyendo y poniendo en práctica durante una década un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia, como parte de un modelo de desarrollo profesional docente basado en competencias. Tras contextualizar y presentar brevemente los elementos centrales del modelo, se expone cómo se ha desarrollado empíricamente la experiencia para la evaluación acreditativa que se integra en este modelo, primero a nivel experimental y después en su aplicación institucional. Esta acreditación se desarrolla en dos fases denominadas: Label 1, para la acreditación de la calidad docente en la planificación de las asignaturas, en la que han participado un total de 1366 profesores en cinco convocatorias anuales sucesivas; y Label 2, para la acreditación de la puesta en práctica de la docencia, que ha iniciado su aplicación institucional en el curso académico 2013/14 tras su aplicación experimental en los dos cursos académicos anteriores. Se presentará el proceso seguido y los resultados obtenidos.

Palabras clave

Calidad docente; desarrollo profesional; competencias docentes; evaluación acreditativa.

A System for Quality Assurance of Teaching: Case Study

Contacto:

Aurelio Villa Sánchez, Aurelio.villa@deusto.es, Avenida de las Universidades, 24, 48007 Bilbao.

Abstract

We present a case study of a Model for Quality Assurance of Teaching which was developed and implemented during a decade in a higher education institution as part of a competence-based teaching development model. Following a brief description of the context and core elements of the model, we explain how the experience was empirically developed for the accreditation assessment included in the model firstly in an experimental phase and later at the institutional level. This accreditation was achieved in two stages: Label 1, for teacher quality accreditation of subject planning, which involved a total of 1366 teachers in five successive calls per year; and Label 2 for accreditation of the teaching, which was put into practice at the university in the 2013/14 academic year following a pilot implementation in the two previous academic years. We will present the process carried out and the results obtained.

Keywords

Teaching quality; professional development; teaching competences; accreditation evaluati

Introducción: Contexto y Finalidad

En este artículo se presenta un estudio de caso desarrollado durante una década en la Universidad de Deusto (UD) con la finalidad de construir un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia, en el marco de los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior promulgados por la ENQA (2005), y desarrollados por la Agencia Nacional de Calidad (ANECA, 2007)

El reconocimiento de la calidad docente surge con fuerza en un momento de una fuerte valoración de la investigación del profesorado universitario, sin embargo, ambos aspectos deben formar parte del perfil docente universitario de modo más equilibrado (Villa, 2008).

La evaluación de la calidad docente se está llevando a cabo en muchas universidades incorporando las competencias docentes como un elemento sustancial (Álvarez Rojo, V. y otros, 2009; Gutiérrez, 2005; Cano, 2008, Camargo-Escobar, I., y Pardo-Adames, 2008; Ortega, 2010; Pantic, Wubbels, y Mainhard, 2011).

A nivel nacional e internacional pueden encontrarse diversas experiencias de aplicación de competencias docentes y de modelos que describen los estándares que deben cumplir el profesorado en su actuación profesional. (Marcelo, 2007; NCATE, 2008; Kleinhenz, y Ingvarson, 2007; Texas Education Agency, 2011).

La construcción del Modelo de referencia: Desarrollo Profesional y Garantía de Calidad de la Docencia

Actualmente no se encuentra sentido a la evaluación del profesor por sí sola si no se orienta al desarrollo profesional de los docentes y si no se vincula con unos referentes claramente definidos y consensuados respecto al perfil docente hacia el que se desea avanzar.

Entendemos el desarrollo profesional como *el proceso y las actividades para incrementar el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los educadores para que con poderío logren mejorar el aprendizaje de los alumnos* (Guskey, 2000). La Figura 1 refleja gráficamente los elementos a partir de los cuales se ha construido el modelo de desarrollo profesional docente y también el proceso mediante el cual éste se despliega.

El Perfil Profesional del docente, se define en el *Marco Pedagógico de la UD* (2001), así como los procesos y actividades requeridas para el Proceso Docente que tiene como finalidad *conseguir por parte del estudiante la adquisición de las competencias genéricas y específicas propias del Perfil académico-profesional de la titulación correspondiente, siguiendo el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto* (UD, 2004). El Proceso engloba, a su vez, cinco grandes subprocesos que se llevan a cabo en la docencia.

- Así, como se recoge en el Tabla 1, se han seleccionado y definido las diecisiete Competencias Docentes relacionadas con cada uno de los subprocesos del Proceso Docente.
- Para cada una de ellas se han definido también un conjunto de criterios e indicadores que permita tanto la evaluación por las distintas fuentes seleccionadas (autoevaluación, estudiantes, colegas y responsables académicos, según proceda en cada caso), como la identificación de puntos fuertes y débiles para la formación y mejora (evaluación formativa).
- Posteriormente, tras la participación en los procesos de formación e innovación y mejora necesarios para el desarrollo profesional, el adecuado desarrollo de dichas competencias, así como los resultados positivos de las mismas, podrá ser acreditado mediante los procesos de evaluación acreditativa.

Tabla 1. Proceso de Docencia y Competencias docentes en la UD (Villa y García Olalla, 2006)

Subprocesos	Definición	Competencias docentes
Diseño y Planificación	Definir y organizar las competencias, contenidos, recursos, materiales, metodologías, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Uso de las TIC
Gestión del Aprendizaje	Desarrollar el conjunto de actividades que, conforme al MFUD, impliquen a cada estudiante activamente en su formación.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Liderazgo • Relaciones Interpersonales • Gestión del Aprendizaje • Clima de Aprendizaje
Tutoría y Evaluación	Realizar un seguimiento y apoyo efectivo durante el proceso de aprendizaje del estudiante que permita comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de desarrollo y consecución de las competencias a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del Aprendizaje • Apoyo al estudiante / Coaching
Revisión y Mejora	Comprobación del grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los recursos empleados, tomando las decisiones consecuentes para su mejora.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Orientación a la Calidad
Colegialidad Docente:	Actividades que los profesores realizan en conjunto, actividades y tareas que son comunes y tienen orientación colectiva y comunitaria. Participación activa con otros profesores que influyen en la unidad para desarrollar las diferentes partes del proceso para, de acuerdo con el MFUD, asegurar un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso Institucional • Compromiso ético • Trabajo en Equipo • Innovación Pedagógica • Orientación al Desarrollo Profesional • Orientación a Resultados

Se diferencian, entonces, dos tipos de evaluación de acuerdo con su finalidad y momento:

- La Evaluación Formativa, como instrumento para la revisión y mejora continua, tiene como objeto la evaluación de las Competencias Docentes y en ella participan el propio profesor, los estudiantes, los colegas y los responsables académicos, mediante los Cuestionarios correspondientes elaborados a este efecto.

- La Evaluación Acreditativa dará acceso a la correspondiente acreditación de la calidad de la docencia a partir de la satisfacción de los estándares de calidad aprobados por la UD. Esta acreditación se puede obtener en dos niveles diferenciados, y debe renovarse periódicamente: LABEL 1, de Calidad Docente en Planificación, y LABEL 2, de Excelencia Docente en la Puesta en Práctica.

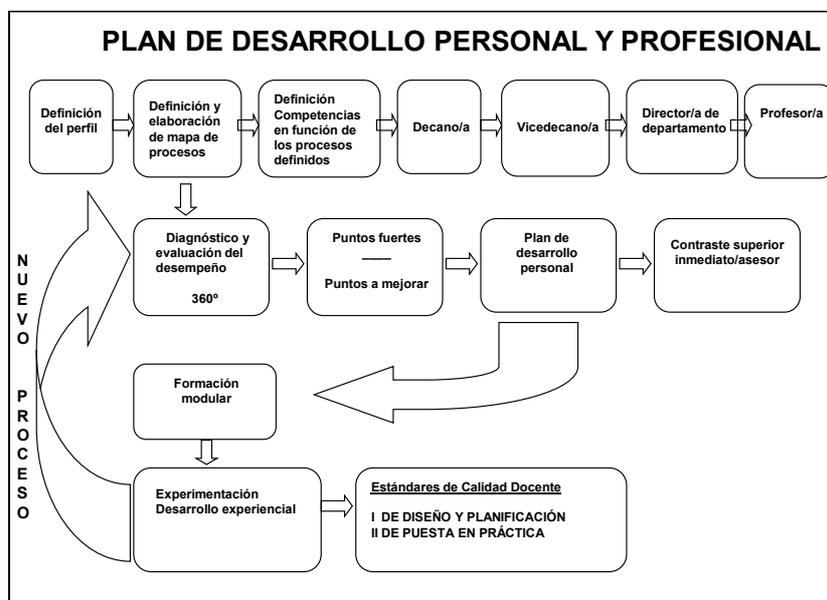


Figura 1. Modelo de Desarrollo Profesional en la UD (UD, 2005)

Metodología

La metodología utilizada se basa en el estudio de caso, definido por la U.S. General Accounting Office en los siguientes términos: “constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en su entendimiento comprensivo como un todo y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos (Mertens, 2005). Se describe el proceso y resultados del caso de la Universidad de Deusto durante diez años desde su diseño a su aplicación.

Se presentan los elementos centrales del Modelo construido, basado en dos label de Evaluación Acreditativa (Label 1 y Label 2) para certificar la calidad docente, y los resultados que ha obtenido el profesorado.

Diseño y Procedimiento seguido

A continuación explicaremos brevemente cómo se han generado los procedimientos y criterios de evaluación que actualmente se utilizan en cada uno de estos procesos.

• Label 1

En el curso académico 2005/06 se desarrolló un Proyecto de Innovación a cargo de un grupo piloto interdisciplinar, integrado por 17 profesores, con invitación a todas las facultades, ensayando diversas fórmulas y procedimientos para planificar y desarrollar la enseñanza de las asignaturas de acuerdo a los nuevos requerimientos del espacio europeo de Educación Superior (Poblete y García Olalla, 2007). Las Normas y Orientaciones para la elaboración de los Programas y Guías de Aprendizaje de las nuevas asignaturas de Grado

fueron aprobadas y editadas por el Rectorado de la UD (2006). Denominamos Guía de Aprendizaje al documento entregado a los estudiantes dónde se detallan las competencias genéricas y específicas a desarrollar, los contenidos, la estrategia de enseñanza-aprendizaje, las actividades y ejercicios o prácticas a realizar, la documentación necesaria y la bibliografía recomendada, la orientación y seguimiento del trabajo, y los criterios y sistema de evaluación y calificación.

El proceso de evaluación acreditativa en Planificación correspondiente al Label 1 se ha desarrollado en cinco convocatorias anuales: del 2008, al 2012. La primera convocatoria se realizó en el curso 2007/08 con carácter experimental, y en las convocatorias de 2009 al 2012 se han presentado progresivamente las Guías de Aprendizaje de las asignaturas de 1º, 2º, 3º y 4º curso de Grado.

Para la obtención del Label 1, todo el profesorado de la UD debe obtener la acreditación de la Calidad Docente en Planificación de las asignaturas que imparte mediante la presentación de los Programas y Guías de Aprendizaje de dichas asignaturas, y la superación de los criterios e indicadores de calidad establecidos para los mismos (ver en Tabla 2), cualitativamente acreditada a cargo del Comité de Evaluación correspondiente.

Tabla 2. Criterios e Indicadores de Evaluación del Label 1 (UD, 2007)

LABEL 1: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN	
Este LABEL hace referencia a asegurar, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias académico - profesionales que se trabajan en la asignatura o módulo, y para ello definir y organizar los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, tiempos, recursos materiales, sistemas de tutoría y evaluación, recogiendo y reflejando de forma clara y organizada estos elementos en el Programa público de la asignatura, y documentando las especificaciones requeridas para su desarrollo en la Guía de Aprendizaje del Estudiante.	
CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar CONTRIBUCIÓN AL PERFIL Y COMPETENCIAS: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.</p>	<p>1.1. CONTRIBUCIÓN AL PERFIL: Contextualiza y justifica la asignatura describiendo su contribución al Perfil Académico – Profesional de la Titulación.</p> <p>1.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS: Selecciona la/s Competencias Genéricas y define el nivel de desarrollo, de acuerdo al MFUD y el Mapa de Competencias de la Titulación.</p> <p>1.3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Define las Competencias Específicas que desarrolla la asignatura.</p>
<p>2. Estándar ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y ADECUACIÓN AL ECTS: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar, y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.</p>	<p>2.1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Diseña una estrategia didáctica coherente con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2.2. ECTS: Planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes exigiendo el cumplimiento de los ECTS asignados a la asignatura.</p> <p>2.3. DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para el correcto seguimiento de la asignatura.</p>
<p>3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar, y el sistema de calificación que se va a aplicar.</p>	<p>3.1. INDICADORES: Formula los indicadores de conducta a partir de los cuales puede obtenerse evidencias relevantes y significativas del logro de las competencias por los estudiantes.</p> <p>3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Selecciona las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger la información relativa a los indicadores seleccionados, a lo largo del proceso y al final del mismo.</p> <p>3.3. SISTEMA DE CALIFICACIÓN: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final.</p> <p>3.4. SEGUIMIENTO Y TUTORÍA: Establece los tiempos, espacios y procedimientos para realizar el seguimiento, la tutoría y orientación del aprendizaje de los estudiantes.</p>

- *Label 2*

Para el diseño del proceso del Label 2 ha trabajado un equipo de 32 profesores con representación de todos los centros durante dos cursos académicos (2011/12 y 2012/13) en la Fase de Aplicación Experimental. Se ha realizado también el primer proceso de acreditación con este equipo experimental. En el curso 2013/14 se ha iniciado su aplicación institucional abierta a todo el profesorado, contando con la participación voluntaria de 110 profesores. Tras obtener la Acreditación en Planificación, para la obtención del Label 2 el profesor puede presentar la valoración de su docencia al correspondiente Comité de Evaluación, mediante el análisis cualitativo de un Portafolio Docente elaborado a este efecto en el que el profesor recoge evidencias de la puesta en práctica de su docencia y que, cumpliendo con los estándares requeridos (ver en Tabla 3), acredite su calidad docente.

Tabla 2. Criterios e Indicadores de Evaluación del Label 2 (UD, 2013)

LABEL 2: PUESTA EN PRÁCTICA	
Este LABEL hace referencia a orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, gestionando adecuadamente los métodos de enseñanza, el empleo del tiempo, los recursos materiales y personales, y el seguimiento y evaluación del proceso, a partir de la construcción de un clima y un compromiso con la exigencia, la profundidad y la calidad del trabajo y el aprendizaje.	
CRITERIOS	INDICADORES
<p>L2.1. Estándar GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: en coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.</p>	<p>L2.1.1. METODOLOGÍA: Utiliza métodos de enseñanza activos y variados, estimulando la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en coherencia con la Guía de Aprendizaje.</p> <p>L2.1.2. GESTIÓN DEL TIEMPO: Gestiona el tiempo de trabajo de los estudiantes, en coherencia con lo planificado y respondiendo a los imprevistos y necesidades del proceso de aprendizaje.</p> <p>L2.1.3. RECURSOS: Utiliza apoyos y recursos didácticos adecuados, variados y suficientes para optimizar el MFUD, incorporando las TIC como medio de soporte para los procesos de enseñanza – aprendizaje.</p>
<p>L2.2. Estándar ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.</p>	<p>L2.2.1. ORIENTACIÓN: Da orientaciones claras para la realización de trabajos y responde a las dudas que le plantean los estudiantes.</p> <p>L2.2.2. SISTEMA TUTORÍA: Tiene establecidos los espacios, tiempos y procedimiento de seguimiento, tutoría y orientación, y lo aplica de forma sistemática.</p>
<p>L2.3. Estándar EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: aplica un sistema de evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.</p>	<p>L2.3.1. INFORMACIÓN: Informa a los estudiantes del sistema de evaluación y de los criterios, de modo que perciban lo que se espera de ellos y cómo van a ser evaluados.</p> <p>L2.3.2. TÉCNICAS: Utiliza técnicas e instrumentos variados para realizar la evaluación continua y final del aprendizaje.</p> <p>L2.3.3. RETROALIMENTACIÓN: Comparte con los estudiantes la información respecto a la evaluación y sus resultados, dando <i>feedback</i> sobre la marcha de las actividades y los resultados de las mismas.</p> <p>L2.3.4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes y analiza los resultados académicos finales.</p>
<p>L2.4. Estándar REVISIÓN Y MEJORA: analiza el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados y la adecuación del proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo, buscando y manteniendo una actuación docente de calidad (de acuerdo con las normas y orientada a la consecución de resultados de éxito en el ámbito</p>	<p>L2.4.1. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes, y analiza los resultados académicos finales, que se sitúan dentro de los parámetros establecidos por la UD para la titulación correspondiente.</p> <p>L2.4.2. COMPETENCIAS DOCENTES: Los estudiantes se muestran satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.</p> <p>L2.4.3. ACCIONES DE MEJORA: Identifica los puntos fuertes y débiles de su actuación docente proponiendo objetivos y acciones de mejora, y describe el proceso de mejora seguido, así como los cambios y mejoras producidos</p>

académico), detectando puntos fuertes y débiles, y desarrollando acciones de mejora.

L2.4.4. REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA: Revisa el Programa y Guía de Aprendizaje de la asignatura incorporando con coherencia las mejoras producidas y los criterios de calidad establecidos.

Profesores participantes en la experiencia

Se han realizado cinco convocatorias anuales del Label 1 (desde el 2008 al 2012), con un total de 1366 Guías de Aprendizaje. Ello ha representado un promedio del 74,40% de las asignaturas impartidas en Grado. A fecha del curso 2012/13, es decir de la última convocatoria de la que se presentan los datos, se han presentado al proceso de Acreditación el 69,33% de las asignaturas actualmente impartidas en la universidad. En las Tablas 5 y 6, se puede ver su distribución detallada en cada una de las convocatorias y para cada uno de los centros.

En la Fase Experimental del Label 2 se ha trabajado durante dos cursos académicos, contando con representación de profesores de todas las facultades y la participación de un total de 32 profesores:

- En el curso académico 2011/12 participaron 19 personas, 17 profesores de centros junto a dos coordinadores del proyecto, organizados en dos equipos de trabajo.
- En el curso académico 2012/13 participaron 25 profesores (12 de los participantes en el curso anterior, a los que se sumaron otros 13 profesores), que han trabajado organizados en 5 equipos de trabajo por centros. 23 de estos profesores presentaron su portafolio docente.

Resultados

En las cinco convocatorias anuales (desde el 2008 al 2012) los comités de evaluación han tenido una composición con idénticos criterios de formación: la mitad de los miembros son evaluadores externos, reconocidos por la ANECA y la otra mitad son evaluadores internos, profesores que conocen bien el modelo. En la Tabla 4 se muestran los resultados finales totales de cada convocatoria en el conjunto de la universidad. En la primera convocatoria, realizada en el curso 2007/08 con carácter experimental y con asignaturas de las antiguas titulaciones, el 38% de Guías resultaron no favorables, por lo que se realizaron acciones de formación para subsanar las dificultades detectadas. En las cuatro convocatorias de 2009 al 2012, de las nuevas titulaciones de Grado, se puede apreciar cómo se constata una mejora gradual y sostenida de los resultados, estabilizándose entre un 88 y 91% de guías favorables.

Tabla 4. Resultados Totales del Label 1 por convocatoria

Convocatoria	Guías presentadas	Favorables	% Favorables	No Favorables	% No Favorables
2008	357	220	61,62	137	38,38
2009	217	179	82,49	38	17,51
2010	283	259	91,52	24	8,48
2011	310	284	91,61	26	8,39
2012	199	176	88,44	23	11,56

En el análisis por centros (Tabla 5), se observan las mismas tendencias que en el total. Resulta también significativo el hecho de que cuando se han producido incorporaciones posteriores de centros que participan por primera vez, éstos registran unos resultados similares a los obtenidos en la primera convocatoria, lo cual se aprecia perfectamente en la tabla de resultados desagregados por centros: el centro incorporado en 2010 con un 76,47% de Favorables y un 23,53% de No Favorables, y el centro incorporado en 2011 con un 54,76% de Favorables y un 45,24% de No Favorables. Como también puede apreciarse, estos resultados mejoran de forma notable en la siguiente convocatoria.

Tabla 5: Resultados por centros en las distintas convocatorias realizadas.

Centro	Año	Guías presentadas	Favorables	% Favorables	No favorables	% No favorables
Derecho	2009	23	14	60,87	9	39,13
	2010	43	43	100,00	0	0,00
	2011	36	36	100,00	0	0,00
	2012	21	19	90,48	2	9,52
Psicología y Educación	2009	29	25	86,21	4	13,79
	2010	42	40	95,24	2	4,76
	2011	42	40	95,24	2	4,76
	2012	24	21	87,5	3	12,5
CC. Económicas y Empresariales	2009	37	30	81,08	7	18,92
	2010	35	33	94,29	2	5,71
	2011	26	25	96,15	1	3,85
	2012	38	36	94,73	2	5,26
CC. Sociales y Humanas	2009	93	83	89,25	10	10,75
	2010	92	84	91,30	8	8,70
	2011	78	76	97,44	2	2,56
	2012	36	32	88,89	4	11,11
Ingeniería	2009	35	27	77,14	8	22,86
	2010	54	46	85,19	8	14,81
	2011	55	53	96,36	2	3,64
	2012	27	20	74,07	7	25,93
Teología	2010	17	13	76,47	3	23,53
	2011	5	5	100,00	0	0,00
	2012	100,00	0	100,00	0	0,00
Identidad y Misión	2011	26	26	100,00	0	0,00
	2012	11	11	100,00	0	0,00
Magisterio	2011	42	23	54,76	19	45,24
	2012	41	36	87,80	5	12,20

No obstante, en la última convocatoria correspondiente a 2012 se observan dos variaciones significativas. Por un lado, se produce un descenso significativo en el número de Guías presentadas, debido fundamentalmente al alto porcentaje de créditos dedicados a Practicum y Trabajo Fin de Grado en la mayoría de los Títulos. Por otra parte, se observa también un ligero ascenso del número de Guías evaluadas como no favorables, el cual puede deberse, al menos en parte, a la aún reciente incorporación al proceso de profesores de dedicación restringida que desarrollan su actividad primordialmente en el ámbito profesional fuera de la universidad, y cuya presencia es mayor en los cursos altos.

Actualmente se dispone ya de los datos completos relativos a los cuatro cursos de las nuevas Titulaciones de Grado, a las que corresponden 1009 guías del total de las 1366

presentadas. Una guía de aprendizaje puede corresponder a más de una asignatura, cuando ésta se imparte en más de una titulación. Así, aunque disponemos del detalle de cada convocatoria y título, vamos a analizar en términos de las asignaturas activas en el curso 2012/13 (última convocatoria a la que se refieren los datos presentados) cuál es el estado actual de las asignaturas de la universidad, tal y como se resume en la Tabla 6

Tabla 6. Estado de las Asignaturas en los Títulos de Grado

TOTAL ASIGNATURAS ACTIVAS (Convocatoria 2012/13)									
Presentados				%	No presentados		%		
1110				69,33	491	30,67			
Favorable			%					No favorable	%
1071			66,90					39	2,44
Favorable	%	Favorable con recomendaciones							
678	42,35	393	24,55						
TOTAL									
1601									

El número total de asignaturas con Guías presentadas alcanza casi el 70%, de las cuales apenas el 2,5% siguen siendo no favorables frente a casi el 67% de favorables.

Como se ha explicado previamente, durante los cursos 2011/12 y 2012/13 se ha desarrollado la aplicación experimental del Label 2. Aunque no se pueden presentar resultados institucionales al menos se pueden mostrar ciertos indicadores de proceso relevantes evidenciados en esta fase experimental. Esta segunda fase del modelo requiere utilizar el procedimiento de un portafolio digital, para cuya elaboración se ha tomado en cuenta otras experiencias previas extensamente fundamentadas en el ámbito universitario (Seldin, 1997; Fernández March, 2006).

Ha sido relevante la apreciación de la experiencia realizada por los profesores participantes en este grupo experimental, quienes han valorado muy positivamente la dinámica de trabajo colaborativo surgida en el equipo de trabajo y la riqueza del intercambio de experiencias de la práctica docente que ha permitido. La Tabla 7 muestra las valoraciones medias obtenidas (en una escala de 1 a 10) y el orden de los aspectos mejor evaluados.

Tabla 7. Evaluación de la Experiencia - Aplicación Experimental del Label 2

	RESULTADOS	X	Orden
01	Identificar y acordar criterios e indicadores para la evaluación de la puesta en práctica de la docencia	8,9	4°
02	Aplicar los criterios de evaluación previstos en la elaboración del portafolio personal	9	3°
03	Detectar avances, valorar las posibilidades y recursos.	8,8	5°
04	Detectar limitaciones, dificultades y problemas.	8,4	8°
05	Ensayar y valorar la estructura, soporte y contenidos del portafolio docente.	8,7	6°
06	Compartir en el grupo la puesta en marcha de la experiencia, generar recursos y apoyarse en las dificultades	8,9	4°
07	Elaborar el protocolo y los instrumentos necesarios para la aplicación del procedimiento	9	3°
08	Elaborar unas Orientaciones Generales que guíen y faciliten a otros profesores la elaboración de su portafolio	9,1	2°
09	Generar y seleccionar ejemplos útiles y valiosos para ilustrar el trabajo a realizar	9,3	1°
10	Coordinar un Equipo de trabajo a nivel de centro.	8,3	9°
11	Facilitar la elaboración del portafolio docente a los profesores miembros de los equipos de trabajo	8,6	7°
12	Iniciar la difusión en el centro, mediante el equipo de trabajo	7,2	11°
13	Reflexionar y formular propuestas y orientaciones sobre las condiciones para la difusión e institucionalización del procedimiento.	7,1	12°
14	Posibilitar que el conocimiento generado pueda ser posteriormente comunicado y transferido a otros ámbitos de la Universidad y los centros.	8,9	4°
15	Generar expectativas positivas respecto a la extensión e institucionalización del procedimiento.	7,8	10°
	Otros aspectos. Especificar: <ul style="list-style-type: none"> - Un buen subproducto ha sido hacer equipo de trabajo entre nosotros - Compartir experiencias entre facultades del trabajo realizado con los estudiantes; muy enriquecedor 		

En el análisis cualitativo del trabajo realizado para la elaboración del portafolio docente, las principales dificultades identificadas tienen que ver con: la justificación mediante evidencias de los indicadores del Criterio 2 referido a la realización del seguimiento y la tutoría con los estudiantes; en el Criterio 1 para la Gestión del Tiempo, el análisis y ajuste de los tiempos de trabajo dedicados por los estudiantes a las actividades previstas en el plan de trabajo; y en el Criterio 3 de Evaluación, el análisis de los resultados de aprendizaje en términos de competencias.

Se ha desarrollado también la primera Evaluación Experimental del Label 2, realizada a cargo de un Comité externo con los Portafolios docentes digitales del grupo experimental, en la cual se ha ensayado el procedimiento de evaluación, aplicando tanto el Protocolo de Evaluación como todos los instrumentos derivados (Instrucciones, Hoja de Respuestas, Formato de Informe).

- De los 25 profesores participantes en el equipo experimental en el curso 2012/13, 23 han presentado su portafolio docente al proceso de acreditación.
- De los 23 portafolios presentados: 22 han obtenido una evaluación de “Acreditación Total” y 1 de “Acreditación Condicionada”. No ha habido ninguna “No Acreditación”, lo cual no resulta sorprendente dado el perfil del profesorado participante en la experiencia, su alto grado de implicación y el nivel de seguimiento e intercambio que ha caracterizado la dinámica de trabajo de los equipos de trabajo.

El Comité ha evaluado también el procedimiento y sus instrumentos, y ha generado un Informe de Devolución con sus observaciones y propuestas de mejora. En términos generales, el procedimiento se ha revelado viable, factible, útil y valioso.

El conjunto de previsiones y propuestas formuladas por el equipo experimental para la institucionalización del proceso con las acciones que han entendido necesarias, a nivel de difusión, toma de decisiones, formación y apoyo, han permitido el inicio de la aplicación institucional del Label 2 en el curso 2013/14, en la que están participando de forma voluntario 110 profesores de todos los centros .

Discusión y conclusiones

Del caso estudiado y desarrollado durante más de diez años se pueden extraer una serie de consideraciones generales pertinentes para experiencias similares.

En primer lugar, aunque la resistencia a la evaluación puede considerarse como un proceso natural entre el profesorado, en este caso se puede observar que, paulatinamente, el profesorado va incorporándose al proceso de evaluación y tanto los profesores que la han experimentado como los evaluadores muestran una valoración positiva del proceso y resultados obtenidos. Posiblemente, en esta valoración positiva haya tenido su efecto el hecho de la claridad del modelo y los criterios así como los procedimientos establecidos que consideran claros y comprensibles. La dificultad de estos enfoques pedagógicos es cómo incorporar al profesorado de dedicación restringida o parcial, ya que requiere dos condiciones: una formación previa en las exigencias del EEES y en una metodología de enseñanza variada en métodos de evaluación de competencias y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, ambos aspectos demandan un tiempo de difícil cumplimiento para este tipo de profesionales. Y es un reto, para las universidades buscar fórmulas que lo hagan compatible.

Otro aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de este caso, es el hecho de incorporar al proceso de evaluación a evaluadores externos que reducen las resistencias y desconfianzas que puedan percibirse por el profesorado cuando el proceso es únicamente llevado a cabo por el personal propio de la universidad.

La evaluación cualitativa realizada por los evaluadores de los distintos comités ratifica la mejora sustancial del trabajo presentado por el profesorado, así como una valoración muy positiva de la experiencia desarrollada. Los datos en el caso presentado, permiten extraer como conclusión el proceso de mejora obtenido por el profesorado y el porcentaje incremental en las sucesivas convocatorias del proceso de certificación de calidad a través de los labels.

Un debate actual es la asimetría en la consideración del perfil docente universitario entre sus funciones de docencia e investigación, obteniendo un mayor peso de esta última en la evaluación del profesorado universitario realizado por las agencias de calidad y las propias universidades. De ahí la importancia de experiencias y modelos que favorezcan y desarrollen la evaluación de la calidad docente.

En este sentido, se puede considerar como aportación este modelo de evaluación de la calidad docente basado en competencias, que en la práctica son escasos los modelos teóricos y mucho más su experimentación en la práctica universitaria.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema importante para la comprobación de la calidad docente universitaria y ésta debe elaborarse con especial

cuidado en todos sus elementos y procesos de modo que la credibilidad quede patente, y la necesidad del liderazgo de los máximos responsables académicos para promover la implicación y compromiso del profesorado con este enfoque, y por otra parte, comprobar con evidencias que el enfoque se está llevando a la práctica.

Referencias

- Álvarez Rojo, V. y otros (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *REOP*. Vol.20 (3), 270-283.
- ANECA (2007). *DOCENTIA (Programa de Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario). Modelo de Evaluación*. En www.aneca.es
- Camargo-Escobar, I., y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455.
- ENQA (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.net/bologna.lasso>.
- Fernández March, A. (2006). *El portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo profesional*. Universidad de Deusto: Taller de Formación. Documento policopiado inédito.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2007). *Standars for Teaching: Theoretical Underpinnings and applications*. Recuperado de [Http://research.acer.edu.au/teaching_standars/1](http://research.acer.edu.au/teaching_standars/1)
- Marcelo, C. (2007). *Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. OREALC-UNESCO.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2aEd.). Thousand Oaks, CA: EE.U.U.: Sage.
- NCATE (2008). *Professional Standars for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington.
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.
- Pantic, N., Wubbels, T. & Mainhard, T. (2011). Teacher competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries. *Comparative Education Review*. 55(2), 165-188.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: Consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero. ISBN: 978-84-271-2837-3.
- Texas Education Agency. (2011). *Texas Educator Certification Preparation Manual*. Texas.

- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing Company Inc.
- Universidad de Deusto (2001). *Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Deusto (2006). *Normas y Orientaciones para la Elaboración de Programas y Guías de Aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidad de Deusto (2007). *Manual para la Garantía Interna de Calidad Docente: Modelo de desarrollo profesional en la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 177-212
- Villa, A. y García Olalla, A. (2006). Garantía Interna de Calidad Docente: Propuesta de un modelo de desarrollo profesional en la Universidad de Deusto. En E. Arregui y otros (Coord.), *Políticas de Gestión de las Organizaciones Educativas. Implicaciones para el currículum universitario en el marco europeo*. Oviedo: Universidad de Oviedo. ISBN: 84-8317-577-0.

Autores

Ana M^a García Olalla

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Universidad de Deusto, en la que es responsable de Evaluación y Calidad de la Docencia. Directora del Departamento de Innovación y Organización Educativa de la Facultad de Psicología y Educación. Pertenece al equipo de investigación INNOVA

ana.garciaolalla@deusto.es Universidad de Deusto. Avda. Universidades, 24 – 48007 Bilbao
Tel. 34 944 139 003

Aurelio Villa Sánchez

Doctor en Pedagogía. Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Ex Vicerrector de Innovación y Calidad del 2000 al 2010. Presidente del Foro Internacional de Innovación Universitaria. Investigador Principal del Equipo Innova

Aurelio.villa@deusto.es Universidad de Deusto. Avda. Universidades, 24 – 48007 Bilbao
Tel. 34 944 139 003

Para mayor información de los autores y sus publicaciones véase www.innova.deusto.es

Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>

Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios

Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez

Universidad de Sevilla

Resumen

Esta investigación analiza y describe los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios dentro y fuera de las aulas. Para ello, nos hemos apoyado en la información proporcionada por los estudiantes que ha sido recogida a través de dos cuestionarios: uno de naturaleza descriptiva aplicado a una muestra de trescientos estudiantes de dos programas de Grado de la Universidad de Sevilla; el otro, de carácter específico (con tres versiones diferentes) completado por tres submuestras elegidas en función de las respuestas de los estudiantes al primer cuestionario. El análisis de dichas respuestas nos ha permitido determinar la existencia de tres perfiles representativos que describen los hábitos lectoescritores de los estudiantes: escritores/lectores segmentados, lectores privados y escritores/lectores instrumentales. Estos perfiles indican que los estudiantes tienen dificultades para acceder a un pensamiento propio capaz de generar conocimiento. Los resultados obtenidos no sólo muestran importantes carencias en el proceso de alfabetización académica sino que plantean interrogantes sobre el modo en que se está llevando a cabo dicho proceso en el ámbito de la educación universitaria.

Palabras clave

Educación superior; multiliteracidad; hábitos lectores; habilidades de escritura.

Reading and writing habits in Higher Education

Contacto

Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez. egarji@us.es Facultad de Ciencia de la Educación. Despacho: 4.60. C/ Pirotecnia, s/n.41013 Sevilla Tlf. (+34) 954065330/652075066.

Abstract

This paper analyzes and describes the writing and reading habits of university students inside and outside the classroom. To make this study possible, we have relied on information provided by the students, which has been collected through two questionnaires: one descriptive, applied to a sample of three hundred students in two degree programs at the University of Seville, and a second one of specific character, in three different versions. This questionnaire was completed by three subsamples based on the students' responses to the first one. The analysis of their responses allowed us to determine the existence of three representative profiles describing reading and writing habits of students: segmented writers/readers, private readers, and instrumental writers/readers. These profiles indicate that the students find difficulties in reaching original and independent thought capable of generating knowledge. The results not only show significant deficiencies in the process of academic literacy, but also raise questions about how this process is being carried in the field of higher education.

Key words

Higher Education; multiliteracies; reading habits; writing skills.

Introducción

En los últimos años se han diversificado los hábitos lectoescritores a través de las redes sociales, el teléfono móvil, las páginas web o los blogs de diverso tipo. La lectura y la escritura a través de un medio digital han desarrollado nuevas habilidades que suponen un reto en contextos formativos como la Universidad (Lea y Stierer, 2000): “Los desafíos del siglo XXI son, pues, a la vez muy antiguos y muy nuevos. Muy antiguos, puesto que se sigue tratando de asegurar la transmisión del conocimiento básico, leer y escribir; muy nuevos, porque las exigencias sociales en materia de escritura han cambiado” (Chartier y Hébrard, 2000:23).

Este reto supone que los estudiantes universitarios deben desarrollar un nivel instrumental y epistémico de la lectura y la escritura (Freebody y Luke, 1990) en un contexto en el que conviven diversos sistemas lingüísticos que, a su vez, requieren una alfabetización informacional (encontrar, seleccionar, interpretar y utilizar información a través de medios analógicos y digitales [ALA, 1989]), digital (“comprender y usar información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de computadoras” [Gilster, 1997:1]), mediática (“consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación” [Comunicación de la comisión, 2007]) y académica (práctica social de lectura y escritura dentro de una disciplina a través de la cual los estudiantes aprenden y desarrollan nuevos conocimientos sobre un área de estudio [Lea y Street, 1998]).

En consecuencia, el estudio de hábitos de escritura y lectura en la población universitaria tiene un carácter múltiple (Bloome y Enciso, 2006; Cervetti, Damico y Pearson, 2006; Cope y Kalantzis, 1999; Maybin, 2007) y es aún materia de un profundo debate, discusión y estudio (Chartier, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 2008b). Al mismo tiempo que tiene lugar esta discusión, hemos asistido al desarrollo de diversas metodologías en el análisis de la alfabetización (Duke y Mallette, 2011), especialmente a través del enfoque sociocultural y de los *Nuevos Estudios de Literacidad* (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 2003). Es, precisamente, en este paradigma investigador donde se han desarrollado las investigaciones sobre el

análisis de los distintos modelos de alfabetización de los estudiantes universitarios (Boscolo, 2007; Ivanič, 1998; Lea, 2004a; 2004b; 2013).

Los procesos de alfabetización son abordados en nuestra investigación como una práctica sociocultural (Cook-Gumperz, 1986; Barton, 2007). Ésta se centra en el análisis de los cuatro subecosistemas descritos en los trabajos de Douglas (1970), Martos García (2009) y Martos García (2010) en el ámbito de la Educación Superior. Según esta clasificación de los eventos lectoescritores como ecosistema (Barton y Hamilton, 1998), hemos considerado en nuestro análisis los siguientes ámbitos: cultura del emprendimiento (eventos escritores ajenos al entorno académico), cultura de la socialización/instrucción (lecturas y escrituras académicas), producción y consumo cultural (eventos letrados relacionados con el mercado editorial) y cultura de la memoria (usos de bibliotecas y almacenamiento de información) (Neuman y Celano, 2001; Martos García, 2010; Martos y Campos, 2013). Estos elementos nos han permitido describir los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios y los distintos eventos letrados en los que participan habitualmente. Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones sobre alfabetización se han apoyado en los estudios de casos para describir los sistemas lingüísticos que conviven en el contexto de la Educación Superior. La presente investigación intenta completar dicho enfoque incorporando una metodología tipo encuesta que posibilite el acceso a una muestra más amplia de estudiantes y, por ende, a una mayor variabilidad de prácticas alfabetizadoras. Con este fin, plantea responder a las preguntas siguientes: ¿Qué hábitos caracterizan el ecosistema lectoescritor de los estudiantes universitarios? ¿Es posible trazar un perfil o perfiles de dichos hábitos? ¿En qué medida están influidos por variables que afectan a los estudiantes a título individual?

Objetivos

Para responder a las preguntas anteriores, esta investigación ha intentado analizar los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios tomando como guía los siguientes objetivos:

- a) Describir el ecosistema de los eventos lectores de los estudiantes universitarios.
- b) Identificar los perfiles reconocibles en los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios y describir sus características.
- c) Determinar la posible existencia en los hábitos lectoescritores de diferencias en función de la edad de los estudiantes al acceder a la universidad, los estudios cursados con anterioridad, la dedicación exclusiva a los estudios y el grado (Infantil o Primaria) que cursan actualmente.

Metodología

La investigación realizada responde a un enfoque que combina el uso del método de encuesta, apoyado en el empleo de cuestionarios, con un diseño ex post facto que permite determinar las posibles diferencias existentes en los hábitos lectoescritores de los estudiantes en función de variables individuales que puedan afectar a dichos hábitos.

Recogida de datos

La recogida de información se ha realizado a través de dos cuestionarios que proporcionan autoinformes sobre los hábitos lectoescritores de los estudiantes. El *Cuestionario sobre hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios* (Cuestionario 1 <https://es.surveymonkey.com/s/B6MHCLC>) está formado por 18 preguntas cerradas (de

elección múltiple, incluyendo la opción ‘otros’) y 19 preguntas con opciones de respuesta ordenadas en una escala tipo ‘Nunca’, ‘Alguna vez’, ‘Con frecuencia’. Ambos tipos de preguntas recogen las opiniones de los alumnos sobre “cultura del emprendimiento”, “cultura de la socialización/instrucción”, “producción y consumo cultural” y “cultura de la memoria”. La fiabilidad del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach ($\alpha=0,91$), que proporciona el programa estadístico SPSS en su módulo de análisis de componentes principales para datos categóricos.

Tras el análisis de los resultados del primer cuestionario se aplicó el cuestionario *Hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios* formado por preguntas abiertas (Cuestionario 2). Este instrumento tenía tres versiones diferentes, cada una de ellas con preguntas específicas dirigidas a un grupo de estudiantes determinado. En la versión 1 (<https://es.surveymonkey.com/s/Y55ZHWZ>), dirigida a los estudiantes identificados como escritores/lectores fragmentados, se examinaron las preferencias lectoras y escritoras; en la versión 2 para lectores privados (<https://es.surveymonkey.com/s/2KX8JP5>), se revisó el papel de la escritura en los ámbitos académico y privado; y, en la versión 3 que estaba dirigida a escritores/lectores instrumentales (<https://es.surveymonkey.com/s/2K3Q2FD>), se profundizó en el tipo de textos que leen los estudiantes y en la relación que guardan con las exigencias académicas.

Muestra

La muestra que completó el Cuestionario 1 estaba formada por 190 estudiantes del primer curso Grado de Maestro en Educación Infantil y 110 del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. El Cuestionario 2 fue respondido por una muestra de estudiantes que ya habían contestado al Cuestionario 1, deliberadamente elegida entre aquellos que según los análisis de sus respuestas mejor representaban cada uno de los perfiles escritores/lectores previamente identificados: escritores/lectores fragmentados ($n=10$); lectores privados ($n=30$) y escritores/lectores instrumentales ($n=16$).

Análisis de datos

El análisis de las respuestas al conjunto de los ítems del Cuestionario 1 se ha realizado utilizando diferentes métodos estadísticos. En primer lugar, la descripción de los subecosistemas de los eventos lectoescritores se ha llevado a cabo a partir de un análisis apoyado en las distribuciones de frecuencias de las respuestas. En segundo lugar, la identificación de los perfiles lectoescritores se ha realizado mediante un análisis de componentes principales con rotación varimax. Cada uno de los componentes extraídos a partir de dicho análisis supone una explicación plausible de la variabilidad compartida en las respuestas de los estudiantes para un conjunto de ítems, frente a otras explicaciones ofrecidas por componentes alternativos. En nuestro caso esta variabilidad compartida es identificada con varios perfiles que corresponde a dichos componentes. En tercer lugar, la identificación de los estudiantes que mejor representan cada uno de los perfiles de escritor y lector se ha llevado a cabo mediante un análisis de correspondencias múltiples para datos categóricos. Finalmente, se ha realizado un análisis no paramétrico (test H de Kruskal-Wallis o U de Mann-Whitney, según las variables consideradas) con el objetivo de determinar posibles diferencias en los perfiles escritores/lectores debidos a la edad de los estudiantes al acceder a la universidad, los estudios cursados con anterioridad, la existencia de estudiantes que estudian y trabajan y el grado (Infantil o Primaria) que estudian actualmente.

La información aportada por el Cuestionario 1 sobre los hábitos de los estudiantes y sobre la utilidad de la lectura y la escritura se ha contrastado y ampliado mediante el Cuestionario 2. Así, a través de un análisis textual se ha revisado el tipo de respuestas abiertas aportadas

por los estudiantes a este último cuestionario en función de las preguntas específicas planteadas en cada una de sus tres versiones.

Resultados

- *Subecosistemas de los eventos lectoescritores en los estudiantes universitarios*

El análisis de las respuestas al Cuestionario 1 nos proporciona una descripción basada en la información que los estudiantes ofrecen sobre sus propios hábitos y que nos permite considerar la existencia de subecosistemas de eventos lectoescritores. Los subecosistemas de eventos lectoescritores están descritos en la Tabla 1. En ella se recogen los porcentajes de respuesta asociados a 32 de los 37 ítems del Cuestionario 1. Para facilitar su lectura y reducir dichos porcentajes a los más significativos, se han presentado únicamente aquellos valores que permiten identificar con más claridad cuál es la respuesta mayoritariamente elegida por los estudiantes. Los 5 ítems sobre los que los estudiantes no han mostrado una posición clara aluden a la asistencia de lecturas públicas o presentaciones de libros (ítem 11), los subgéneros narrativos preferidos (ítem 13), la adquisición de libros en Internet (ítem 25), la participación en debates de clase sobre lecturas recomendadas por el profesor (ítem 38) y la elaboración de reseñas o comentarios críticos (ítem 40).

Los resultados del análisis de la *cultura del emprendimiento* de los estudiantes (véase Tabla 1) muestran que la lectura tiene una función instrumental (Wells, 1986; Freebody y Luke, 1990). Entre las diferentes opciones recogidas en cada uno de los ítems, merece destacar por su mayor frecuencia que casi la mitad de los estudiantes leen porque así lo exigen sus estudios (44%) y sólo un 54% lo hace para disfrutar de la lectura (sobre todo textos narrativos); cuando leen prefieren hacerlo en su casa (no en la Universidad) y a través de textos acompañados de imágenes. Algo similar cabe decir a través de la escritura, que también responde a una función instrumental. Los estudiantes escriben por necesidad de sus estudios (56%) y lo hacen sobre todo en papel (57%) dado que la alfabetización digital (Kress, 2003; Cassany, 2006; y Kalman, 2008a), en aquellos que utilizan las TIC (un 48% nunca lo hace), no va más allá de las redes sociales (84%). En cualquier caso, aproximadamente un 65% de los estudiantes nunca ha escrito en un blog ni ha participado en un concurso literario. La escritura creativa es algo personal y no un catalizador de debates y reflexiones con otros en torno a ideas, gustos estéticos, formas de creación, etc.

El análisis de la *producción y el consumo cultural* de los estudiantes nos muestra a un colectivo que, a pesar de que le suele interesar la lectura (65%), no está habituado a comprar libros (un 58% lo hace alguna vez), con frecuencia considera que los libros son caros (41%), no los adquiere en Internet y prefiere hacerlo en las librerías (78%), no suele acudir a eventos relacionados con los libros (sólo un 32% lo hace) y menos aún a congresos o eventos similares relacionados con la lectura (un 71% nunca lo ha hecho).

En sintonía con las apreciaciones anteriores, el análisis de la *cultura de la memoria* (bibliotecas, clubs de lectura, e-libros) indica que la mitad de los encuestados utiliza las bibliotecas como meras salas de estudio, nunca ha consultado una revista en ellas y nunca utiliza sus recursos electrónicos (66%); de hecho, un 85% reconoce no haber acudido nunca a un club de lectura, el 37% de los estudiantes no toma en préstamo de la biblioteca ningún libro al mes y la bibliografía que consulta es para completar sus apuntes (85%).

La *cultura de la sociabilización/instrucción* de los estudiantes de la muestra se considera pobre a tenor de los resultados hallados: su lectura más habitual, con relación a las materias objeto de estudio, son los apuntes de clase (81%); de modo que sólo en ocasiones lee la bibliografía fundamental de las asignaturas (77%) y sólo a veces conoce el origen de las

fotocopias con las que trabaja (70%); nunca utiliza guías de lectura (39%) y, aunque sólo un 56% entiende lo que lee, no suelen informar al profesor sobre sus dificultades (31%).

Tabla 1. Porcentajes de respuestas más frecuentes a los ítems del Cuestionario

CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO	7. Lee por interés hacia algún tema	44%	22. Alguna vez compra libros	58%	PRODUCCIÓN Y CONSUMO CULTURAL
	8. Lee en casa	92%	23. Compra en librerías	78%	
	9. Lee para disfrutar	54%	24. Compra libros para pasar el rato	56%	
	10. Interpretar mejor con imágenes	73%	26. Libros con frecuencia caros	41%	
	12. Lee preferentemente narrativa	74%	27. Le suele interesar la lectura	65%	
	14. Escribe habitualmente en papel	57%	28. Suele acudir a eventos relacionados con los libros	32%	
	15. Escribe por necesidad de sus estudios	56%	29. Nunca ha acudido a un Congreso sobre lectura	71%	
	16. Medios digitales se usan sobre todo para participar en las redes sociales	84%	30. Usa biblioteca como sala de estudio	50%	CULTURA DE LA MEMORIA
	17. Nunca utiliza las TIC	48%	31. Nunca usa recursos electrónicos de la biblioteca	66%	
	18. En Internet, los textos mejor si tienen imágenes	55%	32. Nunca ha consultado una revista en la biblioteca	49%	
	19. Internet es el proveedor de imágenes	80%	33. No toma en préstamo ningún libro al mes de la biblioteca	37%	
	20. Nunca han participado en un blog	67%	34. Utiliza bibliografía para completar apuntes	85%	
	21. Nunca en un concurso literario	64%	35. Nunca ha acudido a un club de lectura	84%	
	CULTURA DE LA SOCIALIZACIÓN/INSTRUCCIÓN				
	36. Apuntes de clase lectura más habitual	81%	41. Sólo a veces lee la bibliografía fundamental de las asignaturas	77%	
	37. Sólo a veces conoce el origen de las fotocopias con las que trabajan	70%	42. Nunca utiliza guías de lectura	39%	
	39. Entiende textos académicos que lee	56%	43. Suele informar al profesor cuando no comprende un texto	31%	

En el análisis no paramétrico hemos encontrado diferencias estadísticamente significativa sólo en algunos ítems en función de la edad, los estudios realizados, el programa que se estudia (Infantil o Primaria) y la conciliación de estudios y trabajo. Así, se han hallado diferencias con relación a la edad en los ítem 21, 22, 25, 27 y 29, que hacen referencia al subecosistema “producción y consumo cultural”; con relación a los estudios relacionados, las diferencias se obtienen en relación al uso de Internet como vehículo de expresión escrita (ítem 20); respecto al Grado cursado, las diferencias se han encontrado en los ítem 20, 29, 33 y 38 localizados en los cuatro subecosistemas; y, por último, respecto a la conciliación de estudios y trabajo, los ítem en los que se han encontrado diferencias han sido el 17, 25 y 26 con una mayor presencia del subecosistema “producción y consumo cultural”.

- *Perfiles escritores/lectores*

El análisis de componentes principales con rotación varimax realizado sobre las respuestas dadas por los estudiantes al Cuestionario 1 nos ha permitido identificar tres componentes principales (33,31% de varianza explicada). Apoyándonos en este resultado podemos considerar la existencia de tres perfiles de lectoescritores. Estos perfiles vendrían a representar el grado de participación diferencial de cada estudiante en relación a los eventos lectoescritores representados en los cuatro subecosistemas.

En la tabla 2, los valores numéricos representan la capacidad explicativa (pesos factoriales o saturaciones) que los tres perfiles tienen sobre las diferentes respuestas de los estudiantes a los ítems; los valores más altos (en negrita) de un ítem en un perfil indican que las diferentes respuestas de los estudiantes encuentran una mejor explicación en ese perfil. Por ejemplo, las diferentes respuestas de los alumnos al ítem “¿Ha asistido a lecturas públicas o a presentaciones de libros?” quedan mejor explicadas desde el perfil “Escritores/lectores segmentados” que en los otros dos perfiles restantes.

Tabla 2. Resultados del análisis de componentes principales. Matriz de componentes rotados

Ítem del cuestionario	Perfiles		
	Escritores/ lectores segmentados	Lectores privados	Escritores/ lectores instrumentales
¿Ha asistido a lecturas públicas o a presentaciones de libros?	,542	,289	-,120
Cuando ha escrito un texto literario, ¿ha utilizado las TIC (fanfiction, flicker stories, páginas web o Youtube)?	,571	-,187	-,103
¿Ha colaborado como escritor en blogs o páginas Web de escritura participativa?	,509	,045	-,018
¿Ha participado en concursos literarios?	,524	,309	-,054
¿Suele comprar libros...?	-,057	,751	-,019
¿Ha adquirido libros en Internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)?	,339	-,069	,167
¿Ha acudido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro?	,172	,644	,078
¿Ha asistido a congresos, jornadas, seminarios o cursos relacionados con la lectura y la escritura?	,430	,295	,053
¿Ha usado los recursos electrónicos (e-libro) de las bibliotecas universitarias o en Google Books?	,546	-,122	,329
¿Cuántos libros al MES suele solicitar en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria?	,035	,346	,117
¿Ha participado o está participando actualmente en algún Club de lectura?	,440	,431	,192
Cuando lee o estudia a través de fotocopias, ¿suele saber de qué libro o revista han sido tomadas?	-,015	,264	,461
¿Ha participado en debates y discusiones en clase sobre las lecturas recomendadas por el profesor?	-,001	,085	,483
¿Suele entender el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas por el profesor?	-,064	-,033	,505
¿Construye con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el profesor?	,103	,008	,623
¿Suele leer la bibliografía fundamental que aparece en el proyecto docente de las asignaturas que está estudiando?	,116	,160	,483
¿Suele informar al profesor cuando tiene problemas de comprensión de los documentos que recomienda?	,100	,026	,569

- *Escritores/lectores segmentados*

En la Tabla 2 se han destacado en negrilla los ítems que saturan preferentemente en el primer perfil y que caracterizan a escritores/lectores segmentados, es decir, a estudiantes

en los que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas.

Un posterior análisis de correspondencias múltiples de las respuestas al Cuestionario 1 ha permitido identificar a los 10 estudiantes que mejor representan las características de este perfil. Estos estudiantes nunca han asistido a lecturas públicas o a presentación de libros, nunca han escrito un texto literario utilizando las TIC, nunca han colaborado como escritores en blogs o en páginas web de escritura participativa. El alumno correspondiente a este perfil nunca ha participado en concursos literarios, nunca ha adquirido libros en Internet, nunca ha asistido a congresos, cursos o eventos similares relacionados con la lectura y la escritura, nunca ha usado los recursos electrónicos de las bibliotecas universitarias o en Google Books y nunca ha participado en un Club de lectura (“Normalmente lo que escribo –anota uno de los estudiantes– está relacionado con lo que estudio, hago resúmenes o tomo notas, pero poco más. (...) En Internet lo que escribo es en las redes sociales, para comunicarme con mis amigos” [Caso 1.4]).

- *Lectores privados*

En la Tabla 2 también se pueden identificar los ítems que saturan preferentemente en el segundo perfil y que caracterizan básicamente a los lectores privados. Éstos suelen comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acuden a eventos públicos relacionados con el libro como espectador y, en definitiva, no desarrollan una dimensión social de la lectura: “Habitualmente, suelo leer libros que tratan de historias de aventura, amor o suspense, en ocasiones alguna revista, pero poco. (...) En internet no suelo leer mucho” (Caso 2.7).

De los resultados del análisis de correspondencias múltiples puede inferirse que los treinta estudiantes que mejor representan las características de este perfil suelen comprar libros y manifiestan un claro interés por la lectura en el formato papel. También acuden a eventos relacionados con la lectura como la Feria del Libro y sacan en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria entre uno y cinco libros al mes. Para estos alumnos universitarios la lectura posee dos polos de interés. El primero hace referencia al carácter lúdico de la lectura y, el segundo, al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística que lleva acompañada.

Por el contrario, estos lectores privados no han desarrollado en la misma medida la escritura creativa. En particular, el uso de la escritura en Internet posee un carácter funcional, donde se desarrolla una competencia comunicativa lingüística en el ámbito de las habilidades relacionadas con la vida cotidiana. Sin embargo, debemos contemplar la presencia de la escritura creativa en esta muestra, aunque sea con carácter testimonial. En definitiva, el lector privado que describimos en esta investigación lee para divertirse y lo hace con frecuencia. Del mismo modo, esta lectura entra en competencia cuando se trata de leer la bibliografía recomendada por las materias universitarias. Sin embargo, la escritura creativa tiene un carácter residual y aquella otra realizada en Internet adquiere un sentido estrictamente funcional. En los escasos individuos de la muestra que se sienten atraídos por la escritura creativa, ésta también se relaciona con la publicación y difusión de su propio discurso a través de la red.

- *Escritores/lectores instrumentales*

Finalmente, en la tabla 2 también se han destacado los ítems que mejor se explican desde el tercer perfil y caracterizan a escritores/lectores instrumentales. Estos estudiantes tienen una relación con la lectura y la escritura que se basa preferentemente en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros. Sin embargo, esta

alfabetización informacional resulta necesaria (y suficiente) para superar el umbral de las exigencias académicas, lo que logra un 91,77% de estudiantes en Educación Primaria¹. Conforme a los resultados obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples puede identificarse a un grupo de 16 estudiantes que son los que mejor representan este perfil. Estos estudiantes leen y escriben, sobre todo, para cumplir con las exigencias académicas (hacer trabajos, realizar exámenes, etc.) dado que para ellos la lectura es una actividad que carece de importancia y la escritura tiene, en todo caso, una finalidad comunicativa en el contexto de las redes sociales: “Utilizo la lectura para ampliar trabajos, para prepararme actividades cuando trabajo en el ámbito infantil, para entender algunos conceptos de los exámenes que se aproximan. Leo poco como hobby” (Caso 3.2).

Para estos estudiantes los apuntes son la lectura fundamental acompañada, en su caso, por los libros relacionados con los estudios. Señalan que “la mayoría de las cosas que leo son lecturas de apuntes” (Caso 3.1) “aunque también algún que otro libro relacionado con los estudios” (Caso 3.3). Este resultado puede ser explicado, al menos en parte, por el hecho de que la lectura de artículos de revistas científicas, informes técnicos o capítulos de libros recomendados en algunas asignaturas son materia de examen, mientras que en otras se considera una actividad secundaria o complementaria para mejorar la calificación. También debe ser considerado el hecho de que su acceso a la Universidad ha modificado sus hábitos lectoescritores en varias direcciones diferentes: “ha disminuido mi tiempo dedicado a la lectura por dedicar más tiempo a mis estudios” (Caso 3.1), “he descubierto nuevas formas de lectura como son las revistas científicas de educación” (Caso 3.3) o “antes de entrar en la Universidad apenas leía pero, al entrar en ésta y ver algunos artículos interesantes, se me han contagiado las ganas de leer” (Caso 3.7).

Asimismo, estos estudiantes con un perfil instrumental entienden el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas, a veces construyen con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el docente, a veces informan al docente de los problemas de comprensión de los documentos que recomienda en su asignatura y han participado a veces en debates de clase sobre las lecturas recomendadas por el profesor. Si las respuestas a estas preguntas recogen la opción *alguna vez* o la opción *con frecuencia*, el número de estudiantes que podríamos incluir en este grupo se eleva hasta 126, representando al colectivo más numeroso.

Discusión

Los resultados de esta investigación nos permiten describir los subecosistemas de los eventos lectoescritores de los estudiantes universitarios. A partir de los propios autoinformes aportados por los estudiantes sobre sus hábitos lectoescritores ha sido posible trazar tres perfiles. Estos perfiles vienen a describir al estudiante como un escritor/lector que separa el “leer y escribir para estudiar” del “leer-escribir con otra finalidad”; contrariamente a lo que suele afirmarse, la suya es una alfabetización digital funcional (Goodfellow, 2011) en la que las TIC no se utilizan para el desarrollo de una lectoescritura instrumental y epistémica (alfabetización informacional). Su utilización de las TIC, por el contrario, no supone un valor añadido en su proceso de alfabetización dado que éstas no se convierten en un medio para escribir y leer con una finalidad epistémica, donde se escribe y se lee para pensar y contrastar el propio pensamiento hasta llegar a generar un conocimiento nuevo (Muspratt, Luke y Freebody, 1997; Ivanič, 1998).

¹ Aludimos a la “Tasa de éxito del título” del Informe Anual de la Comisión de Garantía de Calidad del Título de los años 2011/12 y 2012/13 (Fuente: <http://fcce.us.es/calidad>).

El primer perfil identifica a un escritor/lector segmentado; es decir, a un estudiante en el que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas. El segundo perfil se refiere básicamente a un lector, pero un lector privado que suele comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acude como espectador a eventos públicos relacionados con el libro y no desarrolla una dimensión social de la lectura. El tercer perfil muestra a un escritor/lector instrumental tipo cuya relación con la lectura y la escritura se basa en la alfabetización informacional y el acceso al conocimiento generado por otros que resulta necesario para aprobar. En todos los perfiles se observan carencias en la competencia lectoescritora, instrumento imprescindible para acceder a los aprendizajes del currículum universitario.

Conclusiones

La existencia de tales carencias en la competencia lectoescritora y de una incorporación básicamente instrumental de la alfabetización digital no suele suponer un obstáculo para que los estudiantes superen las demandas académicas (la tasa de rendimiento del título en el curso 2011/12 en Educación Primaria fue 83,32%; y el curso 2012/13, 86,71%²). Una posible explicación de este hecho es que tales demandas académicas no supongan tareas intelectualmente rigurosas, significativas o apoyadas por los estudiantes (Gore, Ladwing, Elsworth y Ellis, 2012), sino que se limiten a exigir la búsqueda de información y el acceso al conocimiento de otros (nivel instrumental del discurso escrito). En este contexto, un ordenador vendría a ser para un estudiante como una versión moderna de la máquina de escribir y ésta, a su vez, difiere muy poco de las operaciones que se realizan con un papel y un bolígrafo (Snyder, 1998).

Una hipótesis que justificaría los resultados de este estudio es que los estudiantes leen y escriben en respuesta a tareas académicas que desarrollan una competencia lectoescritora instrumental: leen para obtener información (sobre todo apuntes y fotocopias que aportan los profesores) y escriben para conservar información (apuntes de clase). En este sentido, la alfabetización académica y la lectoescritura digital vendrían a divergir en su finalidad comunicativa: la lectoescritura académica se realiza en papel y tiene una naturaleza instrumental; y la digital obedece a una finalidad lectoescritora eminentemente funcional. Por otro lado, la lectura de fotocopias, una de las herramientas clave de acceso a la información para el alumno, suele estar descontextualizada, de modo que el estudiante o bien desconoce el origen y no puede ubicar la información en su debido contexto, o bien conociendo el origen no indaga ni profundiza en la fuente.

Debido a la relación que los procesos lectores y escritores tienen con la alfabetización académica, los resultados obtenidos dejan algunos interrogantes sobre el desarrollo de las acciones que posibilitan el acercamiento de las alfabetizaciones informacional, digital, mediática y académica. De igual modo, estos resultados plantean nuevas dudas relativas al modo en que se favorece un tipo de aprendizaje que desarrolle eficazmente un discurso epistémico (Lea y Street, 1998; Chouliariki y Fairclough, 2007). Además, podemos preguntarnos cómo deben elaborarse las tareas de evaluación para que resulten intelectualmente más rigurosas y útiles para que los estudiantes construyan un pensamiento crítico (Jones, Turner y Street, 1999; Schleppegrell, 2008; Gore, Ladwing, Elsworth y Ellis, 2012; Castelló y Donahue, 2012).

² Datos tomados del *Informe Anual de la Comisión de Garantía de Calidad del Título* de los años 2011/12 y 2012/13 (Fuente: <http://fcce.us.es/calidad>).

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación tendrían que ser replicados en otros contextos universitarios y completados por nuevos estudios que incorporasen el análisis de las producciones escritas de los estudiantes y de su comprensión de textos científicos. Del mismo modo, cabría plantearse cómo evolucionan los hábitos lectoescritores en el transcurso de la formación universitaria del estudiante.

Referencias

- American Library Association (ALA) (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, available from <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>, accessed 09 February 2014.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. y Hamilton M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bloome, D. y Enciso, P. (2006). Looking Out Across Columbus: What We Mean by ‘Multiple Literacies’. *Theory into Practice*, 45(4), 296-303.
- Boscolo, P.; Arfé, B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students’ academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. y Donahue, C. (eds.) (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley (UK): Emerald.
- Cervetti, G., Damico, J. y Pearson, D. (2006). Multiple Literacies, New Literacies, and Teacher Education. *Theory into Practice*, 45 (4), 378-386.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (2007). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cook-Gumperz, J.J. (ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007 (2007). Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital, available from: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24112_es.htm, accessed 09 February 2014.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (1999). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge.
- Douglas, M. (1970). *Símbolos naturales: Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
- Duke, N. y Mallette, M., (eds.) (2011). *Literacy Research Methodologies*. New York-London: The Guilford Press.

- Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Gore, J., Ladwing, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2012). *Quality assessment framework: A guide for assessment practice in higher education*. The Australian Learning and Teaching Council, available from: <http://www.altc.edu.au>, accessed 09 February 2014.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Student writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kalman, J. (2008a). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538.
- Kalman, J. (2008b). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lea, M. (2004a). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756.
- Lea, M. (2004b). New literacy studies, ICTs and learning in higher education, I. Snyder and C. Beavis (eds.), *Doing literacy online: teaching, learning and playing in an electronic world*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Lea, M. (2013). Reclaiming literacies: competing textual practices in a digital higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 106-118.
- Lea, M. y Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde El Quijote. *Ocnos*, 5, 55-68.
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Fígares, M. (eds.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana.
- Maybin, J. (2007). Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515-530.
- Muspratt, S., Luke, A. y Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin.

- Neuman, S.B. y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- Schleppegrell, M.J. (2008). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. New York: Routledge.
- Snyder, I. (ed.) (1998). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Autores

Fernando Guzmán-Simón

Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y de los procesos de alfabetización académica, tanto en el desarrollo de instrumentos de evaluación como en su validación. Es miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509).

Eduardo García-Jiménez

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en la evaluación de la competencia lingüística y en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas, a través de aplicaciones informáticas.

Do Céu, M. & De Nazaré, M. (2014). Higher Education Quality and Guidance: efficacy of a career self-management seminar for undergraduates. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 93-104.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204141>

Higher Education Quality and Guidance: efficacy of a career self-management seminar for undergraduates

Maria do Céu Taveira, Maria de Nazaré Loureiro
School of Psychology, University of Minho, Portugal

Abstract

Career services and interventions based on research and empirical evidence are progressively considered mechanisms for quality assurance in higher education. We present a study on the effectiveness of a career self-management seminar designed for help undergraduates prepare for next life career changes and goal attainment. Four hundred and twenty eight students with an age mean of 22 years old (n=208 experimental group; n=220 control group) attending university and polytechnic higher institutions in the northwestern Portugal, were assessed by the Career Exploration Survey, the Career Development Inventory and My Vocational Situation according to a pretest and posttest design. The Seminar is research based and comprises nine weekly small group sessions of 120 minutes each which facilitate students' career planning, in-depth exploration, goal implementation and feedback competences. Results indicate significant differences between experimental and control groups, with increase in most of the career dimensions, among the experimental group. The career seminar produced a medium mean effect size of .53. The intervention positively affected undergraduates' career self-management processual behaviors.

Key words

Higher education; career services; evidence-based; efficacy.

Contacto

Maria do Céu Taveira, ceuta@psi.uminho.pt, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

This research was funded by COTEC Portugal. The data of this work was used in an unpublished doctoral dissertation on Vocational Psychology developed by the second author and supervised by the first author.

Calidad en Educación Superior y Orientación: eficacia de un seminario de gestión personal de la carrera para pre-graduados

Resumen

Los servicios e intervenciones de orientación basados en investigación y evidencia empírica se han considerado progresivamente mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Se presenta un estudio sobre la eficacia de un seminario de gestión personal de la carrera en el que participan cuatrocientos veintiocho estudiantes con una edad media de 22 años (n = 208 grupo experimental, n= 220 grupo control) que acuden la universidad o politécnico en el noroeste de Portugal, que fueron evaluados por tres instrumentos: la Escala de Exploración Vocacional, el Inventario de Desarrollo de la Carrera y Mi Situación Vocacional, con un diseño pre y pos test. El seminario se basa en la investigación, e incluye nueve sesiones semanales de 120 minutos cada una, en pequeño grupo, que facilitan la planificación de la carrera, la exploración en profundidad, la aplicación de objetivos y las competencias de retroalimentación. Los resultados indican diferencias significativas entre los grupos experimental y de control, con aumento en la mayoría de las dimensiones de carrera, entre el grupo experimental. El seminario produjo un tamaño de efecto medio, mediano, de 0.53. La intervención afectó positivamente los comportamientos procesuales de gestión personal de la carrera de los estudiantes de pregrado.

Palabras clave

Educación superior; servicios de orientación; basada en evidencia; eficacia.

Introduction

The improvement of the quality of higher education practices has become a common focus of the Western world governments and higher education policy networks (Hénard & Mitterle, 2010). As a result, several definitions and models of assessment and management of quality in higher education can be found in the literature. Different meanings of quality are being socially constructed inside and outside higher education institutions, with the concepts of perfection, consistency, capacity to mission achievement, added value, transformation or accomplishment of requisites or standards assessment being used as synonymous of quality (Gonzalez & Espinoza, 2008, pp.271). At the same time, distinct models of higher education quality give attention to one or more dimensions of the problem, such as quality assurance, quality development, quality evaluation, either or for programs and institutions. Blanco-Ramirez and Berger (2014) suggest an integrative and contextualized conceptual approach to the problem, which connects the discussion of quality to the topics of higher education relevance, access, and investment in local settings.

One topic of importance in different higher education contexts is the need to provide mechanisms of students' educational and counseling support that promotes their integration in the academic community, their academic success, mobility and employability (e.g., OECD, 2004; Cullen, 2013). These mechanisms are being progressively integrated in

quality practices and standards assessment in higher education (Hooley, *in press*). Career services can respond to these needs, providing a multiplicity of pre-entry, graduate and alumni interventions (e.g., face-to-face, group, curriculum based, extra-curricular work learning experiences, supported by technology, self-administered). Broader access to these services by higher education candidates and students requires a consistent and friendly career development educational agenda. It requires also the investment of higher education institutions in funding that supports the recruitment and training of specialized staff, the acquisition of materials and the building of appropriate infrastructures. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), including the Quality Assurance and Evidence (QAE) Framework provides an approach for policy-makers and executives to guarantee quality in higher education career practices. Consider research on the quality of higher education career interventions is also an important prerequisite for the success of such a strategy. These goals can be achieved by the establishing of systematic collaborative work between academics and practitioners in the field.

Career interventions can improve the quality of higher education, especially when they are based on research or on empirical evidence (Chambless & Hollon 1998). Additionally, effective career interventions in higher education must be integrated in a life-long support system, not only to facilitate students' career decision-making and transition to the labor market, but also to develop their long-life career management competencies, that is, their employability and career construction abilities throughout their lives (e.g., Bridgstock, 2009; CEU, 2008; Reis, Formosinho & Costa Lobo, *in press*). In fact, effective career practices should promote individuals' potential, helping them to recognize their strengths, while contributing to facilitate their psychosocial career meta-capacities (Coetzee, 2014) and aspirations and engagement in learning and work (CEDEFOP, 2010). This type of strategy can impact not only the students and the universities, but also the labor market organizations, and the overall society (Hiebert, Schober, & Oakes, 2014; Hooley, *in press*). It is therefore important to address evidence-base of higher education career interventions, since these interventions play a critical role in the quality improvement of higher education system as whole.

We present a research study that offers evidence on the efficacy of a career seminar designed to improve the career self-management of undergraduate students from university and polytechnic settings. Career self-management consists of a continuous and cyclic process of self-regulated decision-making, involving planning, exploration, execution, and feedback around valued career-life goals by individuals with impact on significant others and on society (Author, 2013; Pinto, 2010; Author & Moreno, 2010). Career self-management may be influenced, for example, by content or task-specific self-efficacy (King, 2001; Lent & Brown, 2013), desire for control of career goals and career values (King, 2001), outcome expectations and environmental supports and barriers (Lent & Brown, 2013) and impacts career consciousness and self (Greenhaus, Callanan, & Godshalk, 2010; Savickas, 2005), career control and satisfaction, resilience, mobility, career success, or maladjustment (e.g., King, 2001; Kossek, Roberts, Fisher & DeMarr 1998; Lent & Brown, 2013; Noe, 2010). Research evidence supports career seminars are well accepted by university students (e.g., Luzzo, 2000; Reese & Miller, 2006) and one of the most effective career intervention modalities with higher education populations (e.g., Brown & Krane, 2000; Spokane, 2004; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003).

Method

Participants

Participants are 428 higher education students from both sexes, with a larger number of women (357 girls and 71 boys), aged from 18 to 40 years old ($M=21.85$, $DP=3.08$), and organized in an experimental group ($n=208$) and in a control group ($n=220$). The experimental group included 177 girls and 31 boys, with ages ranging from 18-40 ($M=22.49$, $DP=3.38$) who were attending the intermediate years of their graduation programs in Education, Social Sciences and Health, at university ($n=147$) or at polytechnic ($n=61$), in Norwest Portugal. The control group included 180 girls and 40 boys, with ages ranging from 18-37 ($M=21.23$, $DP=2.62$), who were attending the intermediate years of their graduation programs in Health, Science, Education and Social Sciences, at university ($n=4$) or at polytechnic ($n=216$) in Norwest Portugal. This is a study using non-random groups, since the sample included real career counselling clients who voluntarily enrolled in a career self-management seminar offered by their institutional counselling centre and their colleagues who decided not to attend the seminar.

Design

The study adopted a quasi-experimental design with a pre- and post-test and two conditions: an experimental group and a control group.

Instruments

The sociodemographic information on course, gender, age and qualifications was collected through a questionnaire designed for the purposes of the study.

Career Exploration Survey (CES; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; adap. by Author, 2000). The CES includes 54 items designed to assess three main components and twelve dimensions of the career exploration process (a) beliefs – perceived employment outlook, certainty of exploration outcomes, external instrumentality of exploration, internal instrumentality of exploration and importance of career preference, (b) behavioural - environment exploration, self-exploration, intended-systematic exploration and amount of acquired information, (c) reactions - satisfaction with information, stress with next exploration activities and stress with next career decision making. Of the 54 CES' items, 53 are responded in a Likert-type response scale of five categories (items 1 to 43) or seven categories (44 to 53), with 1 meaning “Complete unsatisfied“ or “Unsure” and 5 and 7 meaning “Completely Satisfied” or “100% Sure”, and also an item (item 54) for indicating the number of career areas already explored. Previous studies (Author 1, 1997, 1998) indicate CES is suitable for use with Portuguese adolescents (Author 1 & Moreno, 2003) and with university and non-university Portuguese adults (Silva & Author 1, 2010; Soares, 1998).

Career Development Inventory (CDI; Super, Thomspon, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981; adapt. by Ferreira Marques & Caeiro, 1981). The CDI is an inventory designed to assess career decision readiness. The Planning, Career Decision Making and Knowledge of the Occupational World scales were used, composed by a total of 55 items with a 5 point Likert type response scale (1= “I never thought about that” to 5= “I have clear plans and I know how to achieve them”).

My Vocational Situation (MVS; Holland, Daiger, & Power, 1980, adapt. by Silva, 1997) is a self-report inventory designed to assess individuals' vocational identity status, knowledge of career information and perceived career barriers. The MVS was developed to assist counselors and psychologists to screen populations or clients' needs for career services as well as to evaluate the outcomes of career interventions and research. The MVS includes

one item that requires respondents to list all the occupations they are considering at the moment, plus 18 true and false items composing the vocational identity scale (e.g., “I don’t know what my major strengths and weaknesses are”) and two other yes and no questions, one listing four information needs (item 19; e.g., “What kinds of people enter different occupations”) and the other listing four career barriers (item 20; e.g., “I don’t have the money to follow the career I want most”). False or no responses are scored as 1 and true and yes responses as zero. Higher points in the total score of the MVS indicate more reported problems. Several studies established empirical evidence for MVS validity and reliability (e.g., Holland, Daiger & Power, 1980; Hirschi & Herrmann, 2013; Lucas, 1999; Nicholas & Pretorius, 1994; Tinsley, Baumann & York 1989; Santos, 2010; Silva, 1997).

The Career Self-Management Seminar (version A) (Author, Silva, Author, Faria, Araújo, & Pinto, 2006). Consists of a preventive specialized intervention based on career theory and research (e.g., Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2010; King, 2001; Kumar, 2007; Lent & Brown, 2013; Noe, 2010; Savickas, 2005, 2012) and evidence on elements of career interventions efficacy in higher education (e.g., Luzzo, 2000; Pinto, 2010; Kivlighan Jr., Coleman, & Anderson, 2000; Sampson Jr., McClain, Musch, & Reardon, 2013). It was designed to improve the career management competencies of college students attending the intermediate years of their graduation programs. Specifically, it aims to help students (a) to develop a positive vision of their future, (b) to explicit valued goals in academic, occupational and personal life areas, (c) to plan and test the execution of those goals, from an integrated and reflected perspective and (d) to increase in-depth exploration and ordering of training and job opportunities in preferred areas. The seminar comprises a total of nine weekly 120 minutes sessions, conducted in a small group format (6-8 participants). Session zero includes the administration the pre-test measures, presentation and establishment of a helping relationship between counsellor and participants, broader exploration by participants of their career history and motivation to attend the Seminar and related expectations, general presentation and discussion of Seminar themes, goals, activities and rule setting, and motivating for next session. Session one includes in-depth exploration of one’s career path, discussing old and new career concepts, development of a positive attitude towards the future. Session two is dedicated to support participants’ examination of goals, skills and personality in the employment context and the setting of career and life goals, of short and medium term. Sessions three, four and five includes helping students anticipating and preparing their next career decision, by assessing personal difficulties in career decision-making, learning career decision specificities, defining criteria for career exploration and specifying a list of choices and priority actions, with the use of written media, internet and videos and between session activities. In the sixth and seventh sessions, students simulate the execution of their decisions, and learn how to solve practical problems related to this task, in real contexts. They also discuss the importance of generalization of this process to other career decisions and phases of their life-career. Session eight includes the administration the post-test measures, and evaluate the impact and conclude about the Seminar (Pinto, Loureiro & Taveira, *in press*). The seminar process combined five critical elements associated to career intervention efficacy, that is, written exercises and a workbook, counsellor individualized feedback, world of work information, modelling and increase of environmental support (Brown & Ryan Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, et al., 2003; Ryan, 1999).

Procedure

The director of each of the higher institutions involved in data collection was contacted and informed about the research and intervention goals and a consent to proceed with the study was obtained. Publicity about the seminar was disseminated to all students at each

institution, by email, display of posters and distribution of pamphlets. Students enrolled voluntarily to participate in the Seminar integrated an experimental group. The other students were also contacted to integrate a control group and complete the pre- and post-test. The participation of students in experimental and control groups was voluntarily and unpaid. All participants were informed about the research objectives and confidentiality was ensured. An informed consent to participate in the study was also obtained from each student. Data collection occurred with an interval of 8 weeks to outcome measures which, were completed by each individual in the context of the classroom at the beginning and end of the intervention. The instructions for each instrument were read aloud and clarified for all participants. Questionnaires were distributed in varying order in each undergraduate program, to control possible related order effects on the assessment. To ensure data confidentiality, all the questionnaires were paired under an alphanumeric code. Data collection was carried out between October 2009 and July 2010 by a female psychologist with a master's degree in educational psychology. The Career Self-Management Management Seminar was conducted in 26 groups, by three female psychologists: a 49 years old woman, PHD in Educational Psychology, with 18 years of higher education career counseling experience; a 29 years old woman, attending a PHD program in Vocational Psychology and with a 5 year school career counseling experience; and a 22 years old women, with a master degree in Educational and School Psychology, and two years of career intervention experience. The three psychologists received training in the rational and methodology of the career seminar.

Results

A T-test for independent samples was used to test significant differences in the MVS, CES, and CDI measures between the experimental and control groups at baseline (pre-test). The results indicate that the experimental group scores differ from those of the control group in five dimensions: self-exploration ($t=1.79; p \leq .05$), career decision making ($t=6.05; p \leq .05$) and knowledge of the occupational world ($t=4.72; p \leq .001$) favouring the first, and satisfaction with information ($t=1.17; p \leq .001$) and perceived barriers ($t=5.38; p \leq .001$) favoring the latter. The two groups are therefore only partially equivalents at baseline.

T-student tests for paired samples were used to evaluate statistically significant differences between groups. Also, an ANOVA was used to assess the difference between post-and pre-test measures by group, having the pre-test results as covariate. The results of these analyses are shown in Table 1.

Table 1. Descriptive statistic and analysis of variance at pre-test and post-test moments (N=428)

Instruments and scales		Experimental group						Control group						F	P	
		Pre-test		Post-test		t	p	Pre-test		Post-test		t	p			
		M	SD	M	SD			M	SD	M	SD					
C E S	Beliefs	EO	7.63	2.30	9.29	2.18	-9.86	≤0.001	7.59	2.55	8.46	2.47	-4.45	≤0.001	320.73	≤0.001
		CEO	6.31	2.69	7.58	3.03	-6.39	≤0.001	6.71	2.84	7.25	2.88	-2.45	≤0.05	183.96	0.05
		EI	36.19	5.69	38.36	6.06	-4.80	≤0.001	34.68	5.82	33.78	5.17	2.01	≤0.05	233.50	≤0.001
		II	15.63	2.81	16.13	2.89	-2.22	≤0.05	14.67	2.78	14.14	2.81	2.42	≤0.05	192.33	0.21
		IPP	10.63	2.53	10.63	2.41	-0.03	0.98	11.09	2.32	11.10	2.37	-0.08	0.94	161.65	≤0.001
	Process	EE	13.56	3.57	19.02	3.82	-18.95	≤0.001	13.65	3.48	14.77	3.37	-4.48	≤0.001	321.39	≤0.001
		SE	15.38	4.39	17.82	4.39	-7.24	≤0.001	14.68	3.77	15.26	4.06	-1.88	0.06	227.53	≤0.001
		ISE	5.26	2.04	6.23	1.95	-6.62	≤0.001	5.55	1.78	6.25	1.91	-4.72	≤0.001	258.73	0.59
		AI	9.74	2.12	11.16	1.81	-10.45	≤0.001	10.26	1.88	10.60	1.98	-2.47	≤0.05	229.91	≤0.001
	Reactions	SI	9.48	2.11	11.12	1.92	-10.86	≤0.001	9.69	1.68	10.36	1.88	-4.50	≤0.001	288.32	≤0.001
		ES	15.08	4.42	14.73	4.43	1.11	0.27	15.59	4.59	16.56	3.73	-3.08	≤0.01	236.71	≤0.001
		DS	20.54	7.81	18.47	7.25	4.09	≤0.001	18.98	7.57	18.58	6.82	0.81	0.42	132.37	0.16
CDI	CP	69.40	11.34	77.64	10.63	-12.31	≤0.001	72.25	11.55	73.66	11.68	-1.72	0.09	178.67	≤0.001	
	DM	9.68	2.10	10.26	2.16	-3.52	≤0.001	8.33	2.49	7.20	2.90	5.18	≤0.001	137.22	≤0.001	
	WWI	13.57	2.56	14.00	2.63	-2.25	≤0.05	12.21	3.34	10.70	3.89	4.97	≤0.001	138.29	≤0.001	
MVS	VI	11.00	3.43	13.58	3.11	-9.68	≤0.001	12.56	3.28	13.05	3.38	-2.52	≤0.05	243.37	≤0.001	
	OI	1.74	1.34	2.27	1.36	-4.77	≤0.001	1.71	1.31	2.02	1.41	-2.76	≤0.01	245.76	0.06	
	B	3.01	1.24	3.56	0.78	-6.14	≤0.001	3.55	0.81	3.50	0.94	0.82	0.411	423.14	≤0.05	

Legend: EO= Employment Outlook; CEO= Certainty of Career Exploration Outcomes; EI= External Instrumentality; II= Internal Instrumentality; IPP= Importance of Preferred Position; EE= Environment-Exploration; SE= Self Exploration; ISE= Intended-Systematic Exploration; AI= Amount of Information; SI= Satisfaction with Information; ES= Exploration Stress; DS= Decisional Stress; CP= Career Planning; DM= Decision-Making; WWI= World of Work information; VI = Vocational Identity scale; OI= Occupational Information scale; B= Barriers scale.

Table 1 indicates that, in the experimental group, the differences between post and pre-tests were statistically significant in all dimensions (with higher scores in post-test) but for Importance of Preferred Position (null effect) and Exploration Stress (a lower mean value, which is a positive result). In the control group, the differences between post and pre-tests were statistically significant in all dimensions but for Importance of Preferred Position, Self-Exploration, Decisional Stress, Career Planning, and Barriers. In general, differences between pre- and post-test are statistically more relevant in the experimental group condition than in the control condition. The mean difference analysis between experimental and control group, at post-test, having the results of the pre-test moment as co-variation variable, reveals statistically significant differences at all of the career exploration subscales, with higher mean values in the experimental group, except in the Importance of Preferred Position, Intended-Systematic Exploration and Exploration Stress.

Measures of effect size were calculated for the two groups (Cohen's *d*) in each career dimension. A medium mean effect size of .53 was obtained.

Discussion and Conclusions

This study examined the efficacy of a career self-management seminar designed to facilitate career preparedness behaviors of undergraduates attending university and polytechnic higher education institutions. The results indicate that the seminar was effective in improving the career exploratory attitudes and behaviors of the undergraduates, their planning attitudes towards future career, knowledge on career decision-making and on occupational world and their vocational identity. The seminar also positively impact undergraduates' levels of exploratory and decisional stress. These aspects are considered in the literature either as determinants or as results of career successful and self-determined trajectories in current societies, more complex and fluid (e.g., King, 2001; Kossek, Roberts, Fisher & DeMarr 1998; Greenhaus & Callanan, 2010; Lent & Brown, 2013; Noe, 2010, Savickas, 2005). Results are consistent with previous research on the positive impact of career seminars in higher education students' career development (e.g., Author, 2013; Pinto, 2010; Author & Moreno, 2010). The design of the career self-management evaluated was research based and considered empirical evidence on the efficacy of career interventions, an option that can explain the medium effect size of this preventive program in higher education setting. As expected, the results of this study support the idea of career seminars as a well-accepted intervention modality by university students (e.g., Luzzo, 2000; Reese & Miller, 2006; Whiston, Brechensein, & Stephens, 2003) and the importance of combining critical elements during the intervention process to improve efficacy (Brown & Ryan Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, et al., 2003). Seminars and other distinctive career interventions (e.g., information, internet based, career counselling, career education programs) with preventive and promotional intentions are less common in higher education institutions, although recent evidence on the importance and need of a differentiated and life-long career guidance system in European nations (Hooley, *in press*). Such a life-long and integrated career guidance system promotes informed decisions on academic, occupational and life style, the learning about career transitions, self-knowledge in terms of adaptability and employability. It also prepares individuals to face the successive career development tasks, including transforming the sense and meaning of life. For these reasons, the guarantee of the integration and quality of career services in higher education can be an important component of the quality of the higher education *per si*.

This study has some limitations that should be considered in further research on the topic. The first limitation relates to the sampling method, non-probabilistic, and the non-equitable number of subjects from both sexes included in the sample. Therefore caution must be taken not to generalize the results of the study to the population. Another important limitation is the use of the total number of participants at the seminar on data analysis of the experimental group, instead of using each of the true intervention groups with 6/8 participants each. Future studies should consider the advantages of using non-parametric tests and analyze the results by true intervention group. Finally, another limitation is the lack of data on the evaluation of the process of intervention in relation to its results, which should also be considered in future research.

References

- Blanco-Ramírez, G. & Berger, J.B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education, *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88 – 104. doi: 10.1108/QAE-07-2013-0031

- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 31-44.
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Cedefop (2010). Guiding At-Risk Youth through Learning to Work: Lessons from across Europe. Thessaloniki: Cedefop. Available from: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5503_en.pdf [accessed 28 May 2014]
- Chambless, D.L. & Hollon, S.D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 7-18.
- Coetzee, M.(ed) (2014). *Psycho-social Meta-capacities. Dynamics of contemporary career development*. Heidelberg, SW: Springer.
- Council of the European Union (2008). Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. 5th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November.
- Cullen, J. (2013). *Guidance for Inclusion: Practices and needs in European universities*. The STAY IN Consortium.
- Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1981). Le career development inventory au Portugal: Étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology*, 30, 479-490.
- Blanco-Ramírez, G. & Berger, J.B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education, *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88 – 104. doi: 10.1108/QAE-07-2013-0031
- González, L.E. & Espinoza, O. (2007). Calidad en Educación superior: Concepto y modelos. *Calidad en Educación*, 28, 247-276.
- Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., & Godshalk, V.M. (2010). *Career management* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hénard, F. & Mitterle, A. (2010). Governance and quality guidelines in Higher Education. A review of governance arrangements and quality assurance. Berlim: OECD.
- Hiebert, B., Schober, K. & Oakes, L. (2014). Demonstrating the impact of career guidance. In G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong & A.G. Watts (Eds.), *Handbook of Career Development: International perspectives* (pp. 671-686). New York: Springer.
- Hirschi, A. & Herrmann, A. (2013). Difficulties in career decision-making among Swiss adolescents: Assessment with the German My Vocational Situation Scale. *Swiss Journal of Psychology*, 72(1), 33-42.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Hooley, T. (in press). *The Evidence Base on Lifelong Guidance: a Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. University of Derby, UK: ELGPN
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112–133. doi:10.1016/S0001-8791(03)00052-6
- Kivlighan, D.M., Jr., Coleman, M.N., & Anderson, D.C. (2000). Process, outcome, and methodology in group counselling research. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.) *Handbook of counselling psychology* (3rd ed.), (pp. 767-796). New York: Wiley.
- Kossek, E., Roberts, K., Fisher, S. & DeMarr, B. (1998). Career self-management: a quasi experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personal Psychology*, 51, 935-962.
- Kumar, A. (2007). *Personal, Academic and Career Development in Higher Education*. NY: Routledge.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568.
- Author (2013). *Intervenções de carreira no ensino superior: Estudo da eficácia de um seminário de gestão pessoal da carreira*. [Career interventions in higher education: study of the efficacy of a career self-management seminar].(Unpublished doctoral dissertation). University of Minho, Braga.
- Lucas, M. (1999). Adult career changers: a developmental context. *Journal of Employment Counseling*, 36, 115-118.
- Luzzo, D.A. (2000). *Career counseling of college students*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nicholas, L., & Pretorius, T. (1994). Assessing the Vocational Identity of Black South African University Students: Psychometric and Normative Data on the Vocational Identity Scale of the My Vocational Situation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 85-92.
- Noe, R.A. (2010). *Employee training and Development* (5th ed.).NY: McGraw-Hill/Irwin.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap* (pp. 52-54). Paris: OECD.
- Pinto, J.C. (2010). *Gestão pessoal da carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação* [Career self-management: study of a psychological intervention model with research grant-holders].(Unpublished doctoral dissertation). University of Minho, Braga.
- Pinto, J.C., Author, & Author (in press). Psychological intervention in Portuguese college students: effects of two career-self management seminars. *Journal of College Student Development*.
- Reis, C.S., Formosinho, M. & Costa Lobo, C (in press). *Higher education in Portugal: from expansion to quality assessment*. ICQH Proceedings Books. Sacarya. Turkey.
- Ryan, N. E. (1999). *Career counseling and career choice goal attainment: A meta-analytically derived model for career counseling practice* (Unpublished Doctoral dissertation). Loyola University of Chicago, Chicago, IL.

- Sampson Jr., J., McClain, M., Musch, E., & Reardon, R.C. (2013). Variables affecting readiness to benefit from career interventions. *The Career Development Quarterly*, 61(2), 98-109.
- Santos, P.J. (2010). Adaptação e validação de uma versão portuguesa da Vocational Identity Scale. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 18(1), 147-162.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown and R. W. Lent (ed), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Silva J. T. (1997). Dimensões da Indecisão de Carreira. Investigação com Adolescentes. [Dimensions of career indecision. Research with adolescents] (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Spokane, A. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L.M.Leitão (coord..) *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional [Psychological assessment in career guidance and counseling]* (pp.455-473).Coimbra: Quarteto.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Career Exploration Survey. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Author (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens [Exploration and career development in adolescence]*. Braga: CIED edições.
- Author & Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.
- Author, Silva, A.D., Author, Faria, L., Araújo, A. & Pinto, J.C. (2006). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira-Versão A [The Career Self-Management Seminar (version A)]*. Braga: Universidade do Minho.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410. doi:10.1016/S0001-8791(02)00050-7

Authors

Maria do Céu Taveira

PhD in Educational Psychology, is member of the Research Centre for Psychology, University of Minho (CIPsi-UM). She has published more than 150 publications, including several books, chapters in books and national and international articles. Her topic of more specific research interest is the Career Exploration. She is currently coordinator of a line of study on Career Development and Counselling in the Unit of Applied Research on Learning and Achievement of CIPsi-UM)

Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.
Tel: (+)351-253-604671; Fax: (+351)253678987; Email: ceuta@psi.uminho.pt

Maria de Nazaré Loureiro

PHD in Vocational Psychology collaborates in the Career Development and Counselling research project of CIPsi-UM and has published ten or more articles on adolescents and young adults' career development issues. Currently has a position as Superior Technical in the Portuguese Institute of Social Security, where she accompanies the promotion and protection of children and youth at risk in a Commission for Protection of Children and Young at Risk

Rua São Paio dos Principais, 1577, 4755-580 Vilar de Figos, Barcelos, Portugal. Teléfono: (+351) 253 852116; Email: mnazareloureiro@gmail.pt

Arza, N., De Salvador, X. & Mascarenhas, S. (2014). La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 105-121.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204081>

La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas

Neves Arza Arza (1), Xabier de Salvador González(1), Suely Mascarenhas (2)

(1) Universidade da Coruña, (2) Universidade Federal do Amazonas

Resumen

En el artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en las Universidades Federales del Amazonas (UFAM), de Rondonia (UNIR) y de Grande Dourados (UFGD). Su objetivo era caracterizar la orientación que recibe el alumnado por parte del profesorado. La muestra está compuesta por 1213 alumnos y alumnas. Para la recogida de información se utilizó una escala tipo Lickert de 14 ítems. Los resultados evidencian que la función orientadora del profesorado se vincula al acompañamiento en los procesos de aprendizaje. La orientación personal y la orientación profesional tienen una menor presencia. Las diferencias observadas se relacionan con un indicador del rendimiento académico: tener materias pendientes, con el ámbito científico de las titulaciones, y con el apoyo familiar. Las conclusiones del estudio apelan a la necesidad de promover el reconocimiento de la tutoría tanto en el ordenamiento legal como en los aspectos organizativos y de recursos necesarios para su desarrollo.

Palabras clave

Tutoría; orientación; calidad en educación; educación superior.

Contacto

Neves Arza Arza, neves.arza@udc.es, Faculdade de Ciências da Educação. Campus de Elviña.15 701 A Coruña. Este estudio forma parte de la investigación *Avaliação de variáveis cognitivas e contextuais – orientação educativa, hábitos de estudos, estresse, ansiedade e depressão – interferentes no rendimento académico de estudantes do ensino superior do Amazonas e do Mato Grosso do Sul*, subvencionada por el Conselho Nacional Científico e Tecnológico (MEC, Brasil).

The tutorial role of teachers: Evaluative study in three Brazilian federal universities

Abstract

In this article the results of an investigation in Amazonas Federal University (UFAM), Rondonia Federal University (UNIR) and Grande Dourados Federal University are presented. Its objective was to typify the guidance that students receive from their teachers. The research is based on a sample of 1213 students. A kind of Lickert's scale was used to collect information. The results demonstrate that teaching guidance role is linked to the accompaniment in the learning process. Personal and professional guidance have a minor presence. The differences perceived are linked to an academic performance indicator. Thus, failing subjects is connected both with the scientific scope of the degrees and the support of families. The conclusions of the research show the need to promote the importance of tutorials not only on legal advice but also on organizational facets and resources required to its development.

Key words

Tutoring; Guidance; Quality of Education; Higher Education.

Introducción

En un contexto de exigencia y promoción de la calidad en la Educación Superior, es imprescindible dar cobertura a las necesidades de orientación del alumnado y ofertar en consecuencia los servicios de apoyo precisos.

Cuando hablamos de necesidades de orientación nos referimos a necesidades de distinta naturaleza que se diferencian e intensifican en función del momento de la trayectoria universitaria del alumnado. Satisfacer estas necesidades conlleva: facilitar los procesos de integración y adaptación en la Universidad; promover una toma de decisiones sobre el itinerario académico y formativos bien informada; dotar al alumnado con las competencias necesarias para gestionar su desarrollo profesional, para la búsqueda de empleo o para el autoempleo; facilitar el éxito académico y los procesos de aprender a aprender; prevenir el fracaso y el abandono; dar respuesta a las necesidades específicas derivadas de la diversidad funcional y sociocultural; ofrecer ayuda en las problemáticas personales que obstaculizan el desempeño académico; y, por último, facilitar la reorientación profesional cuando se ha errado en la elección. Muchas de estas necesidades provienen de las transiciones a las que el alumnado ha de hacer frente en su recorrido universitario (Sobrado y Romero, 2002; Rodríguez Moreno, 2003).

El descuido de las necesidades de orientación impide el desarrollo de una educación integral, una de las dimensiones de la educación de calidad. No en vano, son numerosos los autores que valoran la orientación como uno de los factores de calidad de la Educación Superior (entre otros, Michavila y García, 2003; Alvarez y Lázaro, 2002).

Los instrumentos para vehicular la orientación son diversos y complementarios. La tutoría, los servicios especializados y los planes de acción tutorial son los más usuales. Es responsabilidad de la política universitaria la articulación de la propuesta organizativa y

funcional, así como de la provisión de los medios y recursos necesarios para su puesta en marcha.

La tutoría o función orientadora del profesorado

La tutoría es un cometido inherente e inseparable de la función docente. Partiendo de la idea de que la orientación es una actividad compartida por distintos agentes, la tutoría se refiere a la función orientadora específica del profesorado (Rincón, 2005; García Nieto y otros, 2004; Rodríguez Espinar, 2008; Álvarez Rojo, 2004). En este sentido, se reconoce como una de las competencias esenciales del perfil profesional del profesorado universitario (Zabalza, 2003).

Varios autores (Del Rincón, 2000; Álvarez Pérez, 2002; Zabalza, 2003; Álvarez Rojo, 2004; Rodríguez Espinar, 2008;) establecen distintas modalidades de tutoría en el ámbito universitario, acotadas en función de diferentes criterios: el contenido o tipo de necesidades a las que da cobertura, el momento en el que se desarrolla, el alumnado destinatario, los agentes (profesorado o alumnado), la relación con los servicios de orientación. Lo que da lugar a una proliferación de denominaciones que, al utilizar distintos términos para referirse a un mismo tipo de tutoría, lleva a cierta confusión. Entre las denominaciones encontramos: tutoría de materia, académica, docente, tutoría integrada en el programa de las materias, tutoría de curso, de carrera, de titulación, tutoría entre iguales o "mentoring", etc.

En relación con el contenido, el formato más tradicional de tutoría se centra en la tutela del aprendizaje. Esta modalidad se denomina tutoría de materia y es considerada una modalidad más de enseñanza que debe de integrarse en el proceso de enseñanza y planificarse adecuadamente (Álvarez Rojo, 2004, De Miguel, 2005). Presenta las siguientes características (Álvarez Rojo, 2004, 451-452):

- a. Su finalidad es personalizar la enseñanza y facilitar el aprendizaje.
- b. Es una oferta docente diferente a la realizada en las sesiones ordinarias de clase.
- c. Es una oferta didáctica interactiva, centrada en el seguimiento y supervisión de los procesos de aprendizaje, en la que el profesor acomete funciones de clarificación, orientación, motivación y verificación de apropiaciones.
- d. Constituye una estrategia para motivar y dirigir el aprendizaje, proporcionando retroalimentación sobre los resultados de aprendizaje y alternativas para su mejora

Como oferta de enseñanza sus potencialidades están mediadas por la metodología docente. Sus funciones se desarrollan plenamente en un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, en el que el profesorado minimiza su función de transmisor de conocimientos, acomete la creación y gestión de escenarios didácticos que impulsan el aprendizaje autónomo y la capacidad de aprender a aprender y asume el rol de guía y de supervisor del proceso de aprendizaje.

La orientación profesional es otro ámbito de actuación de la tutoría Sus objetivos son los siguientes (Álvarez Rojo, 2004):

- Facilitar la planificación del proyecto profesional
- Estimular la adquisición de competencias claves para el desempeño profesional
- Ofrecer información sobre las salidas y opciones profesionales del curso

- Desarrollar habilidades y destrezas para la inserción profesional
- Informar y asesorar para la especialización en un área concreta de la titulación

Partiendo de que la orientación es una tarea compartida por varios agentes a los que corresponden distintos niveles de responsabilidad y especialización, la tutoría se entiende, especialmente en los ámbitos personal y profesional, como una acción complementaria y compartida con otros servicios más especializados.

La orientación y la tutoría en la educación superior brasileña

El sistema de educación superior brasileño viene experimentando diversos cambios que se manifiestan en el perfil de los estudiantes, en el incremento del número de estudiantes y de instituciones universitarias, sobre todo privadas. Los cambios en el perfil del alumnado se manifiestan en la edad - incremento del alumnado mayor de 24 años- en el sexo -el número de alumnas supera al de alumnos- y en la procedencia social – aumento del número de estudiantes procedentes de grupos social y económicamente más relegados¹ (Dias y Brito, 2008).

Las reformas emprendidas apenas afectan a la orientación y a la tutoría. En la normativa que regula la Educación Superior no se reconocen explícitamente y tampoco se vinculan a la calidad del sistema. Hasta 2003 la calidad consistía básicamente en el desempeño del alumnado en una prueba de ámbito nacional (Dias e Brito, 2008). A partir de 2004 el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES, Lei nº 10 861 de 14 de abril) amplía el concepto de calidad a los tres componentes principales de la evaluación: las instituciones, las titulaciones y el desempeño de los estudiantes. En los indicadores de evaluación no figuran ni el asesoramiento psicopedagógico ni la función tutorial del profesorado. Más recientemente (MEC, 2014), se han ampliado las dimensiones y los indicadores de evaluación de las Instituciones de Educación Superior. En la dimensión de política académica se incorpora un indicador sobre programas de atención al alumnado. Su incorporación significa un avance en el reconocimiento de los servicios de apoyo al estudiante.

El Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais² – REUNI (Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007)- ofrece una posibilidad para implantar acciones de orientación y tutoría, como medidas de aplicación del punto V artículo 2 que establece la ampliación de las políticas de inclusión y asistencia estudiantil. Algunas universidades participantes en el Programa implantaron programas de tutoría y revitalizaron o crearon servicios de asesoramiento psicopedagógico. Las tres universidades participantes en el estudio todavía no disponen de este tipo de servicios.

El profesorado dispone de un horario específico y obligatorio para la atención al alumnado, proporcional a las horas de docencia.

A la falta de normativa a nivel federal que reconozca y ordene la oferta de orientación hay que añadir otra problemática vinculada a la formación inicial y continua de los docentes,

¹ Este incremento se relaciona con el impulso de actuaciones encaminadas a reducir las desigualdades regionales y sociales en el acceso y permanencia en la Educación Superior. Con esta finalidad se crearon nuevas universidades públicas federales, se ampliaron los campus y se establecieron medidas como la reserva de plazas, para garantizar el acceso a los jóvenes procedentes de grupos históricamente marginados. El Programa Universidad para todos (PROUNI) es una de estas actuaciones.

² El objetivo de REUNI es incrementar el acceso y garantizar las condiciones de permanencia. Una de las metas globales a alcanzar en cinco años es la elevación de la tasa de egresados al 90%.

que no promueve los conocimientos pedagógicos necesarios para la gestión y el asesoramiento pedagógico de los estudiantes. Esta circunstancia ha que relacionarla con el hecho de que se prioriza la función investigadora sobre la docente. La evaluación de la “calidad docente” se centra en la producción académica que es la que tiene consecuencias en la promoción profesional (Couto, 2012).

Metodología

Los resultados que se presentan forman parte de una investigación más amplia realizada en la Universidad Federal del Amazonas (UFAM), la Universidad Federal de Rondonia (UNIR) y la Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD). En este trabajo presentamos los datos del objetivo relativo al análisis de la función orientadora o tutorial del profesorado.

Muestra

La muestra está constituida por 1213 alumnos distribuidos en las tres universidades participantes tal y como se recoge en la tabla. La muestra ajustada a pérdidas es representativa para un NC del 95% y con un margen de error del $\pm 3\%$ para $p=q=0,5$.

Tabla 1. Distribución del alumnado por universidades

Universidad	Muestra	Censo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	889 (73,3%)	26849 (67,0%)
Universidade Federal de Rondonia (UNIR)	213 (17,6%)	8565 (21,4%)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	111 (9,2%)	4653 (11,6%)
Total	1.213	40.067

Fuente del censo: Sinopse da Educação Superior, INEP/MEC, 2011

El criterio de selección de la muestra fue la disponibilidad. Los cuestionarios se aplicaron en aquellos grupos cuyos profesores aceptaron colaborar, cediendo parte del tiempo de clase. El alumnado de cada grupo clase participó voluntariamente, después de ser informado de la investigación y de firmar su consentimiento, siguiendo los procedimientos establecidos en Brasil.

La aplicación de los cuestionarios se efectuó en el primer semestre de 2012 y fue realizada por alumnado y profesorado del grupo de investigación. Previamente, fueron informados sobre el procedimiento a seguir y sobre las características del cuestionario.

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario *la función orientadora del profesorado*, elaborado por Arza (2010) para la investigación. Consta de 14 preguntas. Con la excepción de un único ítem, que mide la satisfacción global con la función orientadora del profesorado, en el resto de los ítems se pedía que valorasen la ayuda y apoyo que reciben por parte del profesorado. La forma de respuesta es de escala tipo Lickert con cinco categorías: nada, poco, algo, bastante y mucho.

En el cuestionario se identifican las temáticas en torno a las que se puede organizar la tutoría y que constituyen las tres dimensiones básicas de la función orientadora del profesorado: orientación en el proceso de aprendizaje, orientación profesional y

orientación personal. Las seis primeras cuestiones se relacionan con el acompañamiento en el proceso de aprendizaje: clarificación de contenidos –FOPR1- , orientación para la realización de actividades –FOPR2- para el abordaje del estudio (planificación y estrategias de estudio) –FOPR3- , para preparar los exámenes–FOPR4-, para revisar los exámenes –FOPR5-, para resolver cuestiones sobre el desarrollo de las materias –FOPR6-, para superar las dificultades en el estudio de las materias–FOPR13-. Para la dimensión personal se incluyen dos preguntas: una sobre problemas y asuntos personales que le preocupan y/o que dificultan el estudio –FOPR8- y otra sobre la resolución de conflictos puntuales con otros compañeros y profesores –FOPR9-. La dimensión académica y profesional está presente en cuatro ítems: configuración del itinerario académico durante los estudios –FOPR11-, conocimiento de las opciones de formación al concluir los estudios–FOPR12-, conocimiento del mercado profesional –FOPR13- e información sobre el funcionamiento de la universidad–FOPR7-.

Estudio psicométrico de la escala

El análisis psicométrico de la escala se realiza en los tres componentes clásicos: fiabilidad, validez predictiva o concurrente y validez de constructo.

En lo que respecta a la fiabilidad, los 13 ítems que componen la escala presentan un valor de α de Cronbach de 0,90, lo que nos indica una muy buena consistencia interna y nos va a permitir comparar grupos entre sí.

Al disponer de un ítem de satisfacción global se puede analizar la validez predictiva de la escala a partir del coeficiente de regresión múltiple, considerando la satisfacción como variable dependiente y los 13 ítems de la escala como variables independientes o predictoras. Utilizando el procedimiento CATREG (regresión para datos categóricos, considerando éstos como ordinales), se obtiene una R múltiple de 0,72 que nos indica que el 52% de la satisfacción viene explicada por la escala (52% de variabilidad compartida). Por lo tanto, podemos considerar que la escala tiene una buena validez predictiva.

La validez estructural de la escala se estudió mediante un análisis de componentes principales categóricos (CATPCA), considerando los datos como ordinales. Se extraen 2 dimensiones con una varianza explicada del 56,5%: la primera con altas saturaciones (superiores a 0,60) nos sirve como una medida global de la escala y la segunda dimensión divide los ítems en dos grupos: en el polo positivo están fundamentalmente agrupados los ítems más valorados y en el polo negativo están agrupados los ítems con menor valoración. Esta información se expone más adelante en el apartado de resultados.

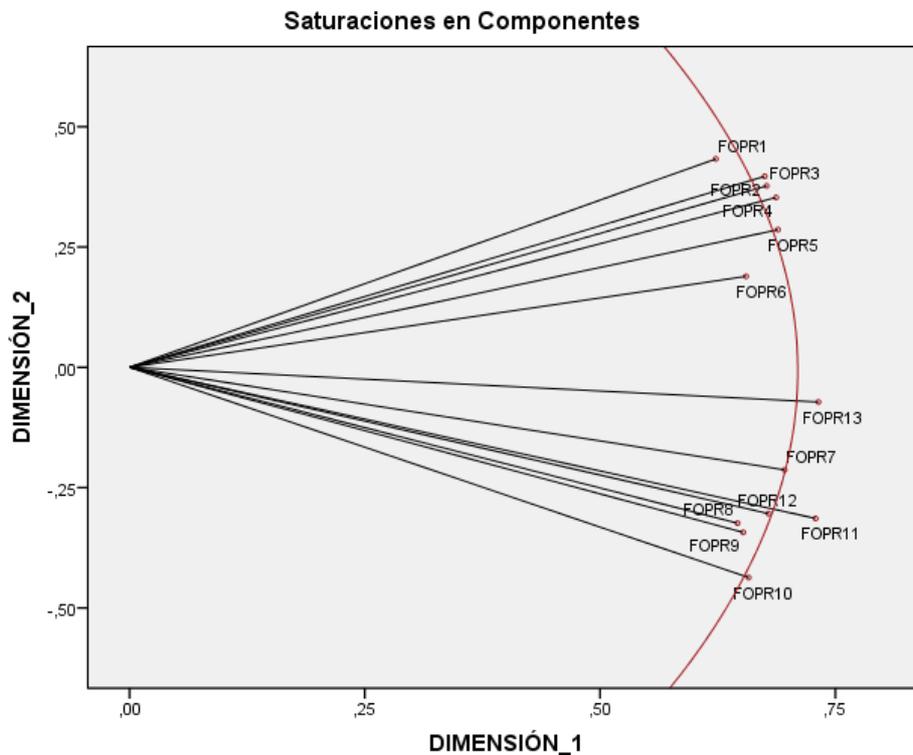


Grafico 1. Saturaciones de los ítems en los componentes principales

Resultados

Los resultados se organizan en dos apartados. En el primero se analizan las funciones de la acción tutorial del profesorado que se corresponden con los 13 ítems de la escala. En el segundo se analiza la satisfacción global. Para los dos apartados se realiza un estudio descriptivo y un estudio de su comportamiento en relación con el sexo, el ámbito científico de la titulación cursada, el rendimiento académico, considerado a partir de las materias que aún tiene pendientes, y el apoyo familiar, considerado como un componente contextual.

- Ámbitos de desarrollo de la función orientadora del profesorado

Tabla 2. La función orientadora del profesorado. Ayuda y apoyo recibido

	Media	Desviación estándar	Rango promedio
FOPR1	3,37	0,943	8,21
FOPR2	3,44	0,913	8,62
FOPR3	3,22	0,988	7,66
FOPR4	3,12	1,026	7,32
FOPR5	3,05	1,063	7,07
FOPR6	3,37	0,993	8,32
FOPR7	3,00	1,088	6,82
FOPR8	2,58	1,159	5,27
FOPR9	2,58	1,128	5,31
FOPR10	2,82	1,141	6,16
FOPR11	2,95	1,138	6,56
FOPR12	2,92	1,186	6,49
FOPR13	3,12	1,063	7,18

De la lectura conjunta de los datos de la tabla 2 se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- a. Algunas cuestiones relacionadas con la tutela del aprendizaje son las más presentes en la función orientadora del profesorado. En este sentido el alumnado manifiesta recibir más apoyo en las siguientes asuntos:
 - Para saber como realizar las actividades (FOPR2): el 50% indica que reciben bastante o mucha ayuda mientras que el 14,3% apunta que recibe poca o ninguna.
 - Para resolver cuestiones relacionadas con el desarrollo de la materia (entrega de actividades, asistencia a clase, etc.) (FOPR6): el 48% considera que reciben bastante o mucha ayuda, frente al 18,2% que manifiesta obtener poca o ninguna ayuda.
 - Para aclarar contenidos que no entendía (FOPR1): el 48% señala obtener bastante o mucha ayuda y el 15 % califican el apoyo recibido de poco o ninguno.
- b. No todas las temáticas relacionadas con la tutela o acompañamiento en el proceso de aprendizaje son objeto del mismo nivel de ayuda por parte del profesorado. Las menos atendidas en esta dimensión son las cuatro siguientes:
 - Para saber cómo abordar el estudio (planificación y estrategias de estudio) (FOR3)
 - Prestar ayuda para superar las dificultades encontradas en el aprendizaje de las materias (FOR13)
 - Para preparar los exámenes (FOR4) y para revisar los exámenes (FOR5)
- c. Los temas en los que recibirían menos ayuda se relacionan con la orientación del ámbito personal:
 - Tratar problemas y asuntos personales (FOPR8): el 48,7% valora la ayuda recibida con las dos categorías más bajas de la escala (poca o ninguna).

- Resolver conflictos puntuales (FOPR9): el 47,2% piensan que reciben poca o ninguna ayuda.
- d. La ayuda en el ámbito de la orientación profesional se situaría en una posición intermedia entre la función de acompañamiento en el proceso de aprendizaje y la de orientación en el ámbito personal, respectivamente, la más y menos presente en la acción tutorial del profesorado. Esta posición intermedia se refleja tanto en los rangos promedios como en las medias:
 - Para configurar el itinerario académico (elección de materias optativas, especialización, formación complementaria), FOR10: media 2,82 y rango promedio 6,16.
 - Para conocer las opciones de formación al concluir los estudios y para saber donde obtener esa información, FOR11: media 2,95 y rango promedio 6,56.
 - Para conocer el mercado profesional (salidas profesionales, ofertas de empleo, fuentes de información), FOR12: media 2,92 y rango promedio 6,49.

La información procedente del análisis de la validez estructural de la escala delimita dos dimensiones con las que representamos los ítems en un plano (Gráfico 1). Las saturaciones de la dimensión 2 (eje vertical) mantiene una correlación de 0,84 tanto en la media como en el rango promedio indicándonos así su interpretación: divide los ítems en dos grupos según su valoración. El grupo de mayor valoración situado en la parte superior del plano recoge las funciones relacionadas con el acompañamiento en los procesos de aprendizaje. Las funciones relacionadas con el ámbito personal y profesional se sitúan en el plano en la parte inferior siendo las de menor valoración, junto con uno de los cometidos relacionados con la tutela del aprendizajes (la ayuda para superar las dificultades encontradas en el aprendizaje de las materias).

Con la dimensión 1 del análisis de Componentes Principales categóricos, generamos una nueva variable latente como medida global de la percepción que manifiesta el alumnado sobre la ayuda o apoyo recibido de sus profesores. Esta nos va servir para realizar el estudio del comportamiento en función del sexo, ámbito científico, materias pendientes y apoyo familiar.

- *Percepción global de la ayuda recibida en función del sexo, ámbito científico, materias pendientes y apoyo familiar*

Antes de analizar el comportamiento de la percepción global de la ayuda recibida conviene analizar las relaciones entre esas variables para poder interpretarlas correctamente ya que no son variables independientes entre sí.

Es un hecho generalizado que el ingreso del alumnado en las titulaciones según el ámbito científico se encuentre influenciado por el sexo. En nuestro caso también lo confirmamos ($\chi^2=28,788$; $gl=4$; $p=0,000$) ya que observamos en el ámbito de Ciencias de la Salud una preferencia significativa de las mujeres (el 20% frente al 10% de los hombres) y por el contrario, una preferencia significativa en el ámbito de las enseñanzas técnicas por parte de los hombres (el 27,8% frente al 18,7% de las mujeres).

Otra relación de dependencia que encontramos está en el apoyo familiar según el ámbito científico ($\chi^2=36,316$; $gl=4$; $p=0,000$). El alumnado de enseñanzas técnicas y de ciencias de la salud son los que disponen de más apoyo familiar. Esta relación se entiende por el hecho de que al alumnado de estas áreas también les corresponden niveles de renta familiar más altos. A niveles de renta más altos más apoyo familiar. Las enseñanzas

técnicas y de ciencias de la salud son las más valoradas socialmente y las que garantizan los mejores salarios.

Tener o no materias pendientes también se relaciona con el ámbito científico (Chi-cuadrado=184,17; gl=4; p=0,000) y con el apoyo familiar (chi-cuadrado=5,094; gl=1; p=0,024). Las titulaciones de Ciencias Sociales y Humanas son las que presentan los porcentajes más altos de alumnado sin materias suspensas (superior al 80% frente al promedio global del 56,5%). El alumnado que manifiesta un menor apoyo familiar muestra un mayor porcentaje significativo con materias sin aprobar (51,3% frente al promedio del 47,4%).

- *Diferencias en función del sexo*

Existen diferencias significativas para un NC del 95% entre las valoraciones de alumnos y alumnas. Los alumnos consideran que reciben más ayuda del profesorado que las alumnas (prueba t para grupos homocedásticos: t=2,277; gl=1113; p=0,023). La ayuda en la preparación de los exámenes (FOPR4), en la resolución de conflictos con alumnado y profesorado (FOPR9), para tratar problemas y asuntos personales (FOPR8) y para conocer el mercado profesional (FOPR12) son en las que manifiestan recibir más apoyo los hombres frente a las mujeres.

- *Diferencias en función del ámbito científico de las titulaciones*

Se producen diferencias significativas en la valoración global de la ayuda recibida según el ámbito científico de la titulación (prueba sólida para la igualdad de medias; Welch=6,91; gl1=4; gl2=321,648; p=0,000). El alumnado del ámbito de Ciencias de la Salud se diferencia significativamente del resto del alumnado de los otros ámbitos, valorando en menor medida la ayuda y apoyo recibido por el profesorado. Entre las titulaciones de los restantes ámbitos (Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias Experimentales y Enseñanza Técnica) no se registran diferencias significativas para un NC 95% (prueba de Welch= 0,931; gl1=3; gl2=250,699; p=0,426)

El alumnado del ámbito de Ciencias de la Salud cualifica con menor valor significativo todas las funciones orientadoras del profesorado. Especialmente, las relacionadas con la orientación profesional (conocimiento de las opciones formativas al terminar los estudios - FOPR11- y configuración del itinerario académico durante los estudios - FOPR10) y con la superación de las dificultades en el aprendizaje (FOPR13) y para tratar asuntos personales (FOPR8).

- *Diferencias en función del apoyo familiar*

Se observan diferencias significativas en la ayuda recibida en función del apoyo familiar. El alumnado que indica un mayor apoyo familiar también manifiesta que recibe más ayuda del profesorado (prueba t para grupos homocedásticos: t=-3,060; gl=917; p=0,002). Esta mayor ayuda se produce en casi todas las funciones, si bien la mayor valoración significativa está en la ayuda para esclarecer los contenidos que no entienden (FOPR1). Este dato revela una conducta de busca de apoyo para el éxito académico centrado en la búsqueda de apoyo para el éxito académico que puede ser una competencia aprendida en el ámbito familiar.

- *Diferencias según el rendimiento académico*

Se producen diferencias significativas, para un NC del 95%, en la valoración global de la ayuda recibida: el alumnado que no tiene materias pendientes indica una mayor ayuda recibida que el alumnado que tiene materias pendientes (prueba t para grupos homocedásticos: t=-3,746; gl=1049; p=0,000). Estas diferencias se producen en casi todas las funciones, en especial en esclarecer los contenidos (FOPR1) y ayuda para superar las

dificultades de las materias (FOPR13), y en las funciones de orientación profesional (FOPR11) y (FOPR12).

Analizando conjuntamente estas relaciones, establecemos el siguiente sistema (gráfico 2):

- Una variable antecedente: el sexo
- Variables intervinientes: ámbito científico, apoyo familiar, materias pendientes.
- Una variable consecuente: la ayuda global recibida (variable latente)

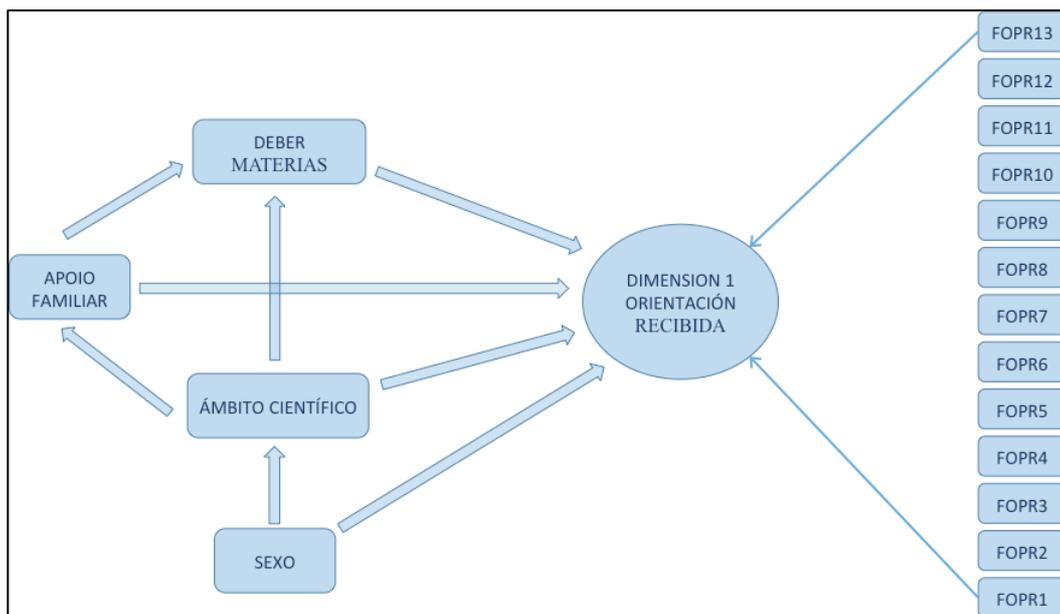


Gráfico 2. Mapa de relaciones

Realizando un análisis de regresión (CATREG) para obtener la influencia conjunta de todas las variables en la ayuda recibida, ésta es significativa (anova: $F=7$; $p=0,000$) con una R múltiple de 0,258 (7% de variabilidad compartida) y en donde cada una de las variables presentan una influencia directa significativa (Cuadro xx), siendo el ámbito científico la que ejerce mayor influencia directa y el sexo la de menor influencia directa, ya que ésta se canaliza también de forma indirecta.

Tabla 3. Coeficientes de la regresión

	Coeficientes estandarizados		gl	F	Sig.
	Beta	Estimación de bootstrap (1000) de error estándar			
Ámbito Científico	,209	,035	4	35,178	,000
Sexo	,069	,034	1	4,066	,044
Materias pendientes	,103	,040	1	6,616	,010
Apoio familiar	,105	,039	1	7,154	,008

Variable dependiente: Dimensión de puntuaciones de objeto 1 (agrupado)

- *Satisfacción con la función orientadora del profesorado*

Como ya comentamos, en el cuestionario se incluyó una pregunta con la que se quería conocer la satisfacción global sobre el apoyo y ayuda que recibe del profesorado. Los resultados nos indican una valoración media de 3,47: el 52% de los estudiantes se consideran bastante (33%) o muy satisfechos (19%) frente al 20% que manifiesta estar nada o poco satisfecho con la ayuda que reciben del profesorado

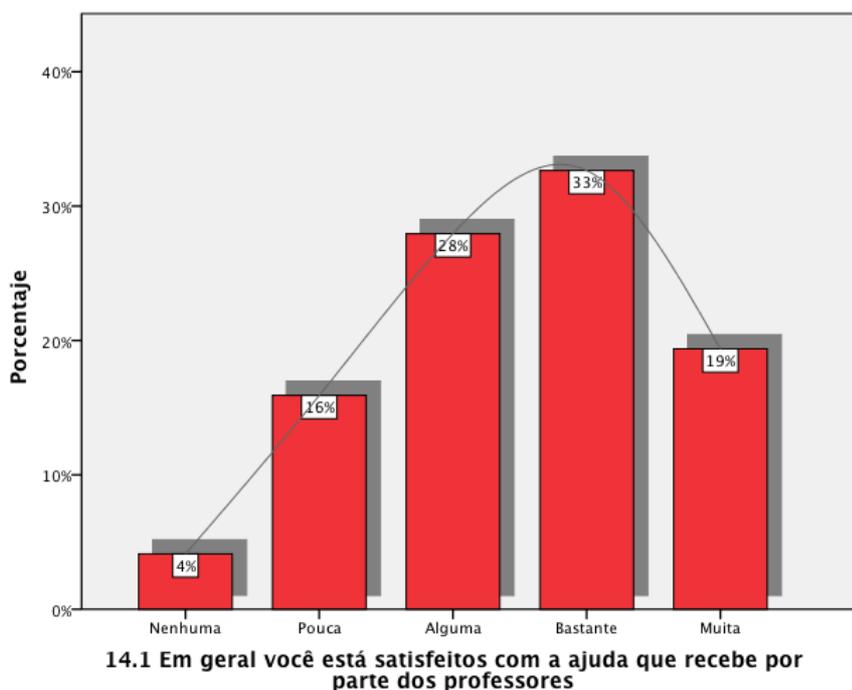


Gráfico 4. Satisfacción con la función tutorial del profesorado

Los ítems que más contribuyen a la definición de la satisfacción son la ayuda para superar las dificultades en el aprendizaje (FOPR13), para clarificar los contenidos (FOR1), para revisar los exámenes (FOR5), para conocer las opciones de formación al terminar los estudios (FOR11), y para conocer o mercado profesional (FOPR12). Las tres primeras se corresponden con la tutela del aprendizaje y las dos últimas con la orientación profesional. Los que menos contribuyen a la satisfacción son: saber como realizar las actividades propuestas (FOPR2), preparar los exámenes (FOPR4) y obtener información sobre el funcionamiento de la Facultad (FOPR7).

- *Análisis de diferencias*

- a. La valoración del alumnado en lo que respecta a la satisfacción global presenta una media mayor en los alumnos (3,19) que en las alumnas (3,08), si bien éstas diferencias no son significativas para un NC del 95% (prueba U de Mann-whitney: $z=1,023$; $p=0,306$).
- b. Si se producen diferencias significativas en la satisfacción según el ámbito científico (prueba de Kruskal Wallis: $\chi^2=20,000$; $gl=4$; $p=0,000$). El alumnado de las titulaciones de Ciencias de la Salud es el que estaría menos satisfecho con la función orientadora del profesorado. Entre el alumnado del resto de los ámbitos no

existen diferencias significativas (prueba de Kruskal Wallis: chi-cuadrado=6,706; gl=3; p=0,082).

- c. el alumnado que tiene materias pendientes está significativamente menos satisfecho (media de 2,92) frente a los que no tienen materias pendientes (media de 3,92): prueba U de Mann-Whitney Z=-5,365; p=0,000.
- d. Los y las estudiantes que manifiestan tener un apoyo familiar completo muestran una mayor satisfacción con la función orientadora del profesorado (media de 3,16 frente a una media de 2,97): prueba U de Mann-Whitney Z=-2,580; p=0,000.
- e. En el alumnado, cuanto mayor ayuda global recibe (variable latente) mayor satisfacción se produce. Entre ellas existe una correlación positiva de 0,642.

Analizando conjuntamente estas relaciones a partir de una regresión (CATREG) con la variable satisfacción como variable dependiente y las otras cinco como predictores, obtenemos influencia conjunta significativa con R múltiple 0,639 y el 40,9% de variabilidad compartida, pero no todas las variables presentan una influencia directa significativa: Sexo y apoyo familiar mantienen una influencia indirecta, pero la influencia directa no es significativa.

Tabla 4. Coeficientes

	Coeficientes tipificados		gl	F	Sig.
	Beta	Bootstrap Estimación de error típico			
Ámbito Científico	,039	,020	4	3,751	,005
Materias pendientes	,074	,027	1	7,693	,006
DIM1_r5 (agrupado)	,645	,020	4	1041,672	,000

Variable dependiente: (FOPR14 14) Em geral, você está satisfeitos com a ajuda que recebe por parte dos professores

La ayuda recibida (DIM1) es claramente la que ejerce una mayor influencia sobre la satisfacción, pero también es claramente significativa la influencia directa sobre el tener o no materias pendientes y el ámbito científico.

Discusión y conclusiones

El estudio nos permitió conocer, desde la perspectiva del alumnado, las temáticas y en las que recibe ayuda del profesorado y en qué medida lo hace. A la luz de los resultados, cabe establecer las siguientes conclusiones:

- a. El nivel medio alto de desarrollo de la función orientadora y de la satisfacción del alumnado. Además se constata que a mayor ayuda recibida se produce mayor satisfacción. El nivel de ayuda recibida y de satisfacción puede explicarse, en gran medida, por la reciente implantación de la enseñanza superior en un contexto periférico. Motivo por el cual el servicio público puede ser visto como una concesión, un favor del estado para con la ciudadanía.

- b. Las temáticas en las que el alumnado recibe más ayuda se relacionan con el aprendizaje, si bien reciben una desigual atención. La función tutorial del profesorado se ocuparía menos de cómo abordar el estudio y de la ayuda para superar las dificultades encontradas en el aprendizaje. La clarificación de contenidos y las orientaciones para la realización de actividades son algunas de las más presentes. La función orientadora del profesorado se ocupa en menor medida de las dimensiones personal y profesional.
- c. Se trata de una acción de carácter reactivo: el profesorado se limita a atender las demandas planteadas por el alumnado. La ayuda se solicita de forma asistemática, ocurre en la medida en que surgen las dificultades o dudas asociadas a cuestiones relacionadas con el aprendizaje. El profesorado con el que los estudiantes tienen una mejor relación es del que demanda más apoyo. Como ya comentamos con anterioridad, el profesor dispone de un horario específico para la tutoría, sin embargo pocos estudiantes utilizan este espacio. Según las diferencias observadas, las alumnas, el alumnado con menor apoyo familiar y el que tiene materias pendientes son los que menos ayuda reciben y, por lo tanto, también los que están menos satisfechos con la función tutorial del profesorado

La situación descrita tanto en lo que se refiere a los resultados del estudio como al nivel de institucionalización de los servicios de orientación plantea dos desafíos. El primero es el necesario impulso de una función tutorial más proactiva, vinculada a metodologías docentes que aminoren su carácter reactivo y que permita ampliar su cobertura al alumnado con más necesidades. El segundo desafío se relaciona con la implantación y desarrollo de servicios y programas de orientación. Su necesidad se justifica en base a los siguientes motivos:

- La realidad evidenciada por los estudios que indican la existencia de necesidades que no están cubiertas. A los resultados de nuestra pesquisa, hay que añadir los procedentes de otra investigación (Cavalcanti, 2012)³ realizada en la UNIR, una de las universidades participantes, y que nos ayudan a completar algo más la radiografía de las necesidades de orientación. Los resultados ponen de manifiesto la insatisfacción con la orientación recibida tanto en la enseñanza media como en la universidad y confirman la existencia de carencias que afectan a todas las áreas de la orientación profesional y al alumnado de todos los cursos. Otro dato revelador es que la orientación que reciben procede principalmente de fuera de la institución universitaria: la familia se configura como el principal agente orientador.
- La mayor democratización en el acceso implica que una parte importante del alumnado que accede a la universidad arrastra importantes carencias culturales, sociales y económicas. El nuevo perfil de alumnado universitario exige de nuevas medidas que ayuden a compensar las desigualdades de partida y que aseguren su permanencia. Las diferencias observadas en la satisfacción y ayuda recibida en función del apoyo familiar, del ámbito científico de la titulación, y de un indicador de rendimiento: tener materias pendientes, inciden en la necesidad de reforzar y ampliar los servicios de apoyo, fundamentalmente con este “nuevo alumnado”.

³ La investigación pretendía caracterizar la orientación profesional recibida en la enseñanza media, identificar las necesidades de orientación profesional del alumnado de la UNIR y elaborar propuestas de actuación destinadas a dar respuesta a las necesidades detectadas. La muestra abarcó el 52% del alumnado y representaba a todos los campus y titulaciones. El instrumento utilizado fue un cuestionario de escala tipo Lickert.

- La alta tasa de abandono que se registra en la Educación Superior brasileña demanda de instrumentos que garanticen la permanencia.

En este escenario, la orientación y la tutoría constituyen instrumentos con evidentes potencialidades para la mejora de la enseñanza, para la prevención del fracaso y para la promoción del rendimiento académico. Por lo tanto, pueden contribuir al logro de una mayor equidad y calidad en la Educación Superior. Para que jueguen ese papel relevante es necesario articular un sistema de orientación adaptado a las peculiaridades del contexto y promover la formación del profesorado en la competencia tutorial y en la utilización de metodologías innovadoras que alejen la acción tutorial de su carácter reactivo. Con este norte estaremos en el camino de dotar a la Educación Superior de un elemento más de calidad.

Referencias

- Álvarez Pérez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS
- Álvarez Rojo, V. y Lázaro, A. (Coords) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe
- Álvarez Rojo, V. (2004). La tutoría otra forma de enseñanza en la Universidad. En *Materiales para la formación del profesorado universitario*. Guía III (447-498). UCUA: Córdoba
- Cavalcanti, L.C (2012). *Necessidades de Orientação Profissional dos estudantes da Universidade Federal de Rondônia*. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña
- Couto, P. (2012). A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de Universidades brasileiras, *Anais IX ANPED Sul*, 1-156. Consultado en: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/1737/746> Fecha de consulta: 21/06/14
- De Miguel Díaz, M. (Coord) (2005). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial
- Dias Sobrinho, J. y de Brito, M R. (2008) La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista Avaliação*, v. 13, n. 2, p. 487-507.
- Michavila & J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM – Cátedra UNESCO.
- MEC (2014). *Portaria nº 92, de 31 de janeiro*. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional – SINAES. Consultado en: <http://www.anaceu.org.br/download/legislacao/portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%2092,%20DE%2031%20DE%20JANEIRO%20DE%202014.pdf>. Fecha de consulta: 14/6/2014.
- MEC (2004). *Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Consultado en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. Fecha de consulta: 14/6/2014.
- MEC, INEP (2014). *Sinopse da Educação Superior, 2011*. Consultado en: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Fecha de consulta: 14/6/2014.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha

- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2008). *Manual de tutoría universitaria* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Rodríguez Moreno, M. L (2003). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Autores

Neves Arza Arza

Doctora en Psicopedagogía, profesora titular del Departamento de Filosofía y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (UDC). Trabaja en temas relacionados con la orientación universitaria, la tutoría y la orientación profesional. En 2007 se responsabilizó del diseño y puesta en marcha del Plan de Acción Tutorial de la UDC. Entre el 2008 y el 2012 dirigió el servicio de orientación universitaria (SAPE)

Faculta de de Ciencias da Educación.Campus de Elviña. 15071 A Coruña. Tfno: 637 796 612; neves.arza@udc.es

Xabier de Salvador González

profesor de la “Universidade da Coruña” del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, es doctor en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela desde 1992. Sus líneas de investigación se centran en temáticas de análisis de datos aplicados a la educación y en evaluación de servicios y programas socioeducativos , con publicaciones en libros y artículos

Faculta de de Ciencias da Educación. Campus de Elviña. 15071 A Coruña. Javier.desalvador@udc.es; Tfno: 981 167100, ext. 1818

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Profesora en la Universidad Federal del Amazonas (UFAM). Doctora en Psicopedagogía. Participa en cursos de pos-graduación en Psicología y Educación en la UFAM y en la UNIR. Dirige proyectos de investigación en las áreas de educación y psicología. Dirige las revistas EducaAmazônia e Amazônica. Lidera el grupo de investigación LAPESAM (Laboratorio de Evaluación Psicopedagógica, Educativa, Social e Histórico Cultural da Amazônia)

Universidade Federal do Amazonas. Campus Vale do Rio Madeira. Rua 29 de agosto, 786-Centro. Cep 69800-000. Humaitá -Amazonas-Brasil. Tfno: 55-97 3373 1180; suelyanm@ufam.edu.br

Muñoz-Cantero, J., Rebollo, N. & Espiñeira, E.M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 123-139.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204091>

Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria

Jesús Miguel Muñoz Cantero, Nuria Rebollo Quintela, Eva María Espiñeira Bellón
Universidad de A Coruña

Resumen

El desarrollo de los títulos de acuerdo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige el diseño de sus títulos con el fin de que el alumnado adquiera una serie de competencias específicas y generales que, en algunos casos, como en el grado en Educación Primaria están definidas de acuerdo a la legislación pertinente. Corresponde a las universidades lograr que este alumnado las adquiera. Finalizada la implantación de éstos títulos y una vez que ha salido la primera promoción de acuerdo al EEES corresponde hacer un análisis y reflexionar sobre cómo éstas se están adquiriendo. En este artículo se analiza la percepción de competencias por parte 55 estudiantes de último curso de Grado en Educación Primaria en base a tres dimensiones: desarrollo, dominio y relevancia otorgados. Los resultados indican un alto grado de satisfacción, siendo más elevados los referidos al grado de relevancia otorgado a cada una de las competencias. Les siguen las valoraciones referidas al grado de dominio y finalmente al desarrollo. Específicamente se evidenció que aquellos ítems relativos a competencias en contextos multilingües o capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera) obtienen resultados inferiores.

Palabras clave

Competencias; Espacio Europeo de Educación Superior; Educación Primaria; Metodologías docentes.

Perception of competencies in the EHEA: analysis in the Primary Education Degree

Contacto

Jesús Miguel Muñoz Cantero, jesus.miguel.munoz@udc.es, Universidad de A Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n, CP 15071

Abstract

The development of titles according to the European Higher Education Area (EHEA) requires the design of their titles so the students acquire a series of specific and general competencies are defined according to the relevant legislation as in the Primary Education degree. It corresponds to the universities achieve this students to acquire them. After the implementation of these titles and once it has left the first class according to the EHEA corresponds to do an analysis and reflect on how they are acquiring. This article discusses the perception of competence by part 55 students of final year degree in Primary Education based on three dimensions: development, domain and importance granted. The results indicate a high degree of satisfaction, being higher than those related to the degree of importance given to each of the competencies. Follow the estimations related to the degree of domain and finally to the development. Specifically showed lower results to be obtained by those items relating to competences in multilingual contexts or capacity of speaking and writing in several languages (at least in a foreign language).

Key words

Competency; European Higher Education; Education; Teaching methodologies.

Introducción

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, establece en su artículo 93, que la profesión de Maestro en Educación Primaria se conformará como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del título oficial de Grado obtenido de acuerdo a lo previsto en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

La propuesta efectuada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005, p. 219) para el diseño de los estudios de Grado en Educación Primaria presentaba las siguientes características:

Se propone un Grado de Maestro de Educación Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados, competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Educación Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos (...): Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.

Tomando esta propuesta, la mayoría de las universidades españolas han optado por diversos itinerarios formativos para el Grado en Educación Primaria, recogiendo las especialidades de los antiguos estudios de Maestro/a. Esta opción, ha condicionado también el desarrollo de las competencias a adquirir por los/las titulados/as, de acuerdo a las señaladas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Atendiendo al anterior contexto legislativo, en el presente artículo se desarrolla el diseño de los estudios de Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. A continuación, se profundiza en las competencias propuestas en este Grado.

En la parte metodológica del presente estudio, se realiza un análisis comparativo a través de la percepción del alumnado atendiendo al grado de desarrollo, dominio y relevancia otorgada a cada una de las competencias del Grado. Este análisis se justifica teniendo en cuenta que una de las metas que deben plantearse las universidades es la de valorar el nivel de competencias alcanzado por el alumnado de acuerdo con los programas de formación recibidos.

Los estudios de Grado en Educación Primaria en la Universidad de A Coruña

Objetivos y planificación de las enseñanzas

El 20 de junio de 2008 se aprueba la propuesta de título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de A Coruña.

En dicha propuesta, atendiendo a lo señalado en el apartado anterior, se establece un título de Grado de 240 créditos ECTS, con tres itinerarios formativos o menciones (Educación Especial, Educación Física y Especialización Curricular). Las dos primeras menciones se eligen teniendo en cuenta que con el presente título se extinguen las titulaciones de Maestro en Educación Física y Maestro en Audición y Lenguaje. Con la tercera mención se pretende ofrecer la posibilidad de profundizar en algunos aspectos de la formación didáctica-disciplinar del Grado.

A continuación, en dicha memoria se hace referencia a los objetivos generales del título y competencias.

En un primer momento, teniendo en cuenta el apartado 3 (Objetivos) de la ya mencionada Orden ECI/3857/2007, se recogen las 12 competencias que el alumnado de dicho Grado debe adquirir, competencias no analizadas en el presente trabajo debido a que se han entendido en la memoria de verificación como objetivos.

En segundo lugar, se establece una doble clasificación de competencias: específicas y transversales/genéricas, aunque es de destacar que, dentro de estas últimas, se contemplan también las competencias nucleares, definidas concretamente en la Universidad de A Coruña, como veremos en el siguiente apartado. No se redactan dichas competencias, teniendo en cuenta que son las que se establecen en el instrumento de recogida de información (ver anexo).

Estudio de las competencias del Grado

El término de competencia ha tenido “variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas” (Pavié, 2011, p. 69) tanto en el ámbito educativo como en el empresarial. No obstante, Bautista-Cerro (2006) establece que mientras en el ámbito educativo se refieren a conocimientos, capacidades, actitudes y conceptos afines, en el ámbito empresarial, a aptitudes, capacidades, productividad, etc.

Desde la perspectiva educativa de este trabajo, es necesario señalar que existen, diferentes concepciones en torno al término de competencia (Cano, 2008; Carreras y Perrenoud, 2008; Riesco, 2008; Sobrado, 2010) y a sus posibles tipologías o clasificaciones (Alex, 1991; Bunk, 1994; Echeverría, 2005; Le Boterf, 1993).

En cuanto al término, a pesar de no contar con un acuerdo unánime, la mayoría de las definiciones se centran en “el nivel de capacitación, conocimientos, saberes, actitudes, capacidades y habilidades que tienen las personas y que dominan o deben dominar” (Muñoz Cantero, Rebollo Quintela y Espiñeira Bellón, 2013, pp. 228-229).

En cuanto a las tipologías, la mayoría de los autores y autoras se han decantado por una doble clasificación de competencias: genéricas o transversales y específicas (Albert Gómez, 2006; Bedolla y García, 2009; Borrero y Contreras, 2009; Corominas et al., 2006; García Fraile, 2008; Proyecto Tunning, 2003). En la Universidad de A Coruña, el título de Grado en Educación Primaria, también se ha acogido a dicha clasificación.

En este sentido, haciendo referencia al ámbito universitario, las competencias genéricas de este título se entienden como aquellas competencias comunes y exigidas en todas las materias de la titulación y se complementan con las denominadas competencias nucleares (definidas en la Universidad de A Coruña), competencias comunes a la mayoría de las titulaciones.

Las competencias específicas son entendidas como aquellas propias de un ámbito o titulación, orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada, o las que se pretenden fomentar y desarrollar en cada asignatura.

Es preciso destacar que la ejecución efectiva del Espacio Europeo de Educación Superior debe proporcionar una formación universitaria en la que se integren competencias básicas, generales y específicas, atendiendo a lo indicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2003). De hecho, otros autores, como Echeverría (2008) hacen referencia a las competencias básicas, competencias que no se recogen en la memoria de verificación inicial de este título y que por tanto, no han sido analizadas.

Relación entre metodologías docentes y competencias

El cambio que se ha producido en el diseño de los procesos formativos basados en competencias, ha ocasionado un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje y en el proceso de evaluación de dicho modelo. Ello ha afectado a las diferentes metodologías que han de poner en marcha alumnado y profesorado (Belinchón Romo, de Diego Álvarez y Velasco González, 2011).

Con respecto al profesorado, ha tenido que modificar las metodologías docentes y aplicar nuevas metodologías evaluativas para la adquisición de dichas competencias, entendiendo que es necesario reforzar la modificación del papel del alumnado que ya no debe exclusivamente centrarse en la adquisición de conocimientos sino como impulsor de su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005; Montero, 2010). El alumnado, por su parte, ha tenido que modificar las técnicas de aprendizaje para la transmisión del conocimiento.

Las metodologías didácticas, como señala Fernández March (s.f.), constituyen uno de los componentes de los proyectos formativos y debido a que han ido avanzando con el paso del tiempo, existen numerosos listados que las catalogan. En este sentido, en el plan formativo del Grado en Educación Primaria se recogen cuarenta metodologías docentes que cada profesor/a valorará para su elección como actividad docente, metodología a seguir o criterio de evaluación. Dependiendo del tipo de metodología elegido, la enseñanza se desarrollará a través de distintos grados de participación del profesorado y del alumnado.

Las competencias genéricas de este título, van en la línea de aprender a aprender, resolver problemas, trabajar de forma colaborativa,... que supuestamente se deben desarrollar mediante la aplicación de estas metodologías docentes.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se han planteado los siguientes objetivos:

- Verificar qué competencias son las mejor y peor valoradas por el alumnado, de las definidas en el Plan de Estudios de la titulación del Grado en Educación Primaria.
- Evidenciar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones analizadas: desarrollo, dominio y relevancia.
- Proponer acciones orientadas a la mejora.

Participantes

En el estudio ha participado alumnado de último curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña. Se ha realizado un muestreo no probabilístico intencional, dado que se ha seleccionado específicamente un título concreto y al alumnado que cumpliera la característica de haber realizado el 2º período de Practicum.

La muestra de estudiantes del Grado en Educación Primaria se compone de 55 sujetos (N= 91) donde el 94,55% son mujeres y el 5,45% (figura 1). Nos encontramos con una muestra sesgada feminizada, dado que el perfil de ingreso en las titulaciones de educación es mayoritariamente femenino.

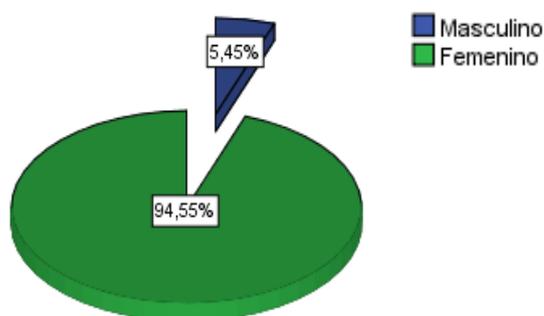


Figura 1. Distribución de la variable sexo en el Grado de Educación Primaria

En el Grado en Educación Primaria, la distribución muestral de la variable edad oscila entre 21 y 40 años, siendo la moda de edad los 21 años (38,9%).

Instrumento

En el curso 2012-2013 se elaboró un cuestionario que recogía las competencias definidas en el plan de estudios de la titulación del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Consideramos que la presentación de los ítems puede ser extensa, ya que se ha conservado la redacción de las competencias originales para evitar introducir algún sesgo debido a la manipulación en la expresión de las mismas.

Este instrumento está estructurado en cuatro partes:

- Datos personales (curso, edad, sexo)
- Competencias nucleares (8 ítems)
- Competencias específicas (66 ítems)
- Competencias transversales (20 ítems)

El instrumento elaborado nos permite extraer información sobre la percepción que el alumnado tiene de las competencias, de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Grado de desarrollo: pretendemos analizar si se ha incidido en ellas a lo largo de la titulación
- Grado de dominio: percepción del alumnado sobre el grado de adquisición que posee de las competencias definidas en el título
- Grado de relevancia: importancia que les concede para su futuro profesional

La valoración que el alumnado otorga, a las competencias, se ha realizado en base a una escala Likert de 5 opciones de respuestas, siendo 1 nada y 5 mucho.

Procedimiento

Para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación se ha utilizado la estadística descriptiva e inferencial, cuyo tratamiento se ha efectuado a través del paquete estadístico SPSS 20. En primer lugar se calcula la consistencia interna del instrumento diseñado mediante el índice de fiabilidad α de Cronbach, posteriormente, se realiza un análisis de las medidas de tendencia central y de dispersión (media y desviación típica). Finalmente, se procede a un análisis comparativo con la prueba Friedman para K muestras relacionadas a fin de establecer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las 3 dimensiones analizadas.

Resultados

- *Análisis para de Grado de Educación Primaria*
 - *Fiabilidad del instrumento*

Para determinar la consistencia interna del instrumento diseñado, se examinó la fiabilidad del cuestionario compuesto por 94 ítems, para cada una de sus dimensiones: desarrollo, dominio y relevancia. Los resultados muestran una alta fiabilidad (Maroco y García-Marques, 2006; McMillan y Schumacher, 2005) ya que el α de Cronbach es superior a .9 en todos los casos, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. *Fiabilidad del instrumento en la dimensión desarrollo, dominio y relevancia*

Nº de elementos	Alfa de Cronbach Dimensión desarrollo	Alfa de Cronbach Dimensión dominio	Alfa de Cronbach Dimensión relevancia
94	.980	.979	.976

- *Análisis descriptivo de las competencias nucleares*

Los datos obtenidos muestran que, de las 8 competencias nucleares definidas en el título de Grado en Educación Primaria, son consideradas de gran relevancia y evidencian dominarlas, ya que los valores de la media son superiores a 3. Sin embargo, el alumnado percibe que las competencias “Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero” ($\bar{x}=2.35$) y “Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras” ($\bar{x}= 2.15$) han sido vagamente tratadas en su plan de estudios.

- *Análisis descriptivo de las competencias específicas*

El alumnado percibe haber desarrollado la casi totalidad de las 66 competencias específicas (medias superiores a 2.5), a excepción de algunas relativas a habilidades comunicativas y relacionales “Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas” ($\bar{x} = 1.98$) “Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” ($\bar{x} = 1.91$) “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” ($\bar{x} = 1.80$). También puntúan bajo las relacionadas con los sistemas de gestión de la calidad de un centro educativo “Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad” ($\bar{x} = 2.29$), “Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro” ($\bar{x} = 2.24$) “Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación” ($\bar{x} = 2.29$).

De igual modo, consideran tener un alto dominio de las competencias definidas en el plan de estudios de Educación Primaria, a excepción de en aquellas que han desarrollado en menor medida.

La importancia concedida a todas las competencias es elevada, con medias superiores a 4, menos en los ítems referidos a los mecanismos de gestión de calidad.

- *Análisis descriptivo de las competencias transversales*

Los datos muestran que el alumnado percibe haber desarrollado en gran medida las competencias transversales, a excepción, nuevamente de las relacionadas con habilidades comunicativas “Lectura e interpretación de imágenes” ($\bar{x} = 2.25$) y “Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera)” ($\bar{x} = 2.35$). Los resultados son coincidentes con el estudio de Pazo Haro y Tejada Mora (2012), en el que el alumnado de Educación Física evalúa las competencias definidas en su plan de estudios.

En cuanto a la dimensión dominio, destacan las elevadas puntuaciones otorgadas a los ítems en competencias colaborativas “Trabajar de forma colaborativa” ($\bar{x} = 4.29$) y “Capacidad para trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual” ($\bar{x} = 4.10$). Martín y Puig (2007) destacan las ventajas de dominar competencias del trabajo colaborativo ya que mediante este se comparten responsabilidades, aumenta la reflexión y el análisis colectivo, se fomenta las intervenciones más globales,...

- *Análisis de varianza por rangos de Friedman*

Para evidenciar si las diferencias entre las puntuaciones otorgadas por el estudiante en la dimensión relevancia respecto al dominio y desarrollo son sólo diferencias de medias y no estadísticamente significativas, se ha procedido a realizar un análisis de Friedman.

Los resultados obtenidos mediante esta prueba no paramétrica para k muestras relacionadas, permiten corroborar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones desarrollo, dominio y relevancia, con un nivel de significación de $p < .05$.

Discusión y conclusiones

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la transformación de los estudios de grado en cuanto a su formulación (Pazo Haro y Tejada Mora, 2012), pero

esta ha de venir ligada al impulso de nuevas metodologías docentes que favorezca el desarrollo y adquisición de las competencias definidas en los títulos.

El mercado laboral global al que el alumnado accede tras su formación, demanda profesionales capaces en determinadas competencias generales: comunicativas, colaborativas, de autorregulación,... Una de las competencias más demandadas y ante la que los graduados españoles consideran poseer un dominio inferior respecto al resto de los graduados europeos es la relacionada con el conocimiento de idiomas extranjeros (Mora, 2003). Aspecto que se pudo evidenciar en nuestra investigación, siendo los ítems “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües” y “Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera)” los que obtenían medias inferiores. Resulta interesante este aspecto pues siendo una titulación en la que cada vez más se le exige para su inserción laboral el dominio de lenguas extranjeras, el dominio de éstas no es acorde a lo demandado y aunque los centros o escuelas de idiomas que las universidades ponen en marcha como actividades complementarias que el estudiante puede realizar, el hecho es que son pocos los estudiantes que realizan cursos de idiomas. Podría considerarse la necesidad de incorporar más materias en los títulos de grado que se impartiesen en toras lenguas.

Así mismo, “aprender por competencias debería fomentar el aprendizaje colaborativo para que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo” (González Geraldo, del Rincón Igea, Bonilla Sánchez y Sáez López, 2012, p. 192) a través de metodologías docentes como: juego de rol, estudio de casos, debate, resolución de problemas,... competencias señaladas por el alumnado con un alto grado de dominio y relevancia.

Dada la problemática de inserción laboral existente en nuestro país se hace necesario profundizar y desarrollar competencias orientadas a fomentar la cultura emprendedora, no en vano otra de las competencias peor valoradas hace referencia a “Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras” sino en

Consideramos necesario realizar un análisis de adquisición de competencias comparando las menciones de especialización curricular establecidas para el título de Grado en Educación Primaria y ampliar el análisis a otras universidades a fin de diagnosticar si se dan las mismas problemáticas diagnosticadas en nuestro centro.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Albert Gómez, M.J. (2006). Competencias y sociedad del conocimiento. En M.A. Murga y M.P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 115-122). Madrid: Dykinson.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación profesional*, 2, 23-27.
- Bautista-Cerro, M.J. (2006). Educación y competencias. En M.A. Murga y M.P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 123-134). Madrid: Dykinson.

- Bedolla, C. y García, E. (Agosto, 2009). *Las competencias genéricas en la Educación Superior y el mercado de trabajo*. Ponencia presentada al XI Encuentro Universitario de Actualización Docente, Morelia, Michigan.
- Belinchón Romo, M.R., de Diego Álvarez, D. y Velasco González, M. (2011). *Nuevas metodologías docentes aplicadas en el aula. El aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. El trabajo en grupo*. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3610/129.pdf?sequence=1>
- Borrero, C. y Contreras, L.C. (2009). Evaluación de competencias en entornos virtuales. En J. I. Aguaded y M.C. Fonseca (Ed.), *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias* (pp.77-86). La Coruña: Netbiblo.
- Bunk, G.P. (1994). La trasmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Echeverría, B. (Coord) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Fernández March, A. (s.f.). *Nuevas metodologías docentes*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.usal.es%2F~ofeees%2FNUEVAS_METODOLOGIAS%2Fnuvas_metodologias_docentes.doc&ei=tayU_DoA5OooQW8g4GQDA&usg=AFQjCNGqC4HKyZIITgtVCA9GHqR8ooEMnw&vm=bv.70138588,bs.1,d.ZGU
- García Fraile, J.A. (2008). Las competencias en la Educación Superior: calidad y pensamiento complejo. En J.A. García Fraile y S. Tobón (Coords.), *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo* (pp. 17-39). Lima, A.B.: Representaciones Generales S.R.L.
- González Geraldo, J.L., del Rincón Igea, B., Bonilla Sánchez, A.A. y Sáez López, J.M. (2012). Aprendizajes colaterales: límites y retos del aprendizaje por competencias. *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 189-202. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/247>
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
- Maroco, J. y García-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

- Martín, X. y Puig, J.M. (2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Barcelona: Grao
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2003). La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco. Madrid: Autor.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- Muñoz Cantero, J.M., Rebollo Quintela, N. y Espiñeira Bellón, E.M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 228-229.
- Pazo Haro, C.I. y Tejada Mora, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Sobrado, L. (2010). Competencias (profesionales, académicas). En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Eds.), *Diccionario Galego de Psicopedagogía* (p.126). Santiago de Compostela: Galaxia.

Autores

Jesús Miguel Muñoz Cantero

Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación, atención a la diversidad, calidad educativa y acreditación en el marco de la enseñanza universitaria como no universitaria.

Universidad de A Coruña (UDC). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n. CP 15071, A Coruña. Tfno.: 981 167000, ext. 1799. Fax: 981 167153. jesus.miguel.munoz@udc.es

Nuria Rebollo Quintela

Profesora Contratada con cargo al Plan I2C de la Xunta de Galicia en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad investigadora en análisis y evaluación de las políticas del mercado laboral en colectivos con especiales dificultades de acceso al empleo, asimismo también trabaja la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Universidad de A Coruña (UDC). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n. CP 15071, A Coruña. Tfno.: 981 167000, ext. 1816. Fax: 981 167153. nuria.rebollo@udc.es

Eva María Espiñeira Bellón

Doctora por la Universidad de A Coruña en Psicopedagogía (2008). Profesora del Área de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de A Coruña. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación, calidad educativa, atención a la diversidad e inclusión socioeducativa

Universidad de A Coruña (UDC). Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Elviña, s/n. CP 15071, A Coruña. Tfno.: 981 167000, ext. 1891. Fax: 981 167153. eva.espineira@udc.es

Anexos

Tabla 2. Análisis descriptivo y Friedman de las competencias nucleares Educación Primaria

Competencias nucleares	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma	Desarrollo	3,42	1,31	$X^2=54,51^*$
	Dominio	4,05	,89	
	Relevancia	4,78	,62	
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero	Desarrollo	2,35	1,07	$X^2=74,22^*$
	Dominio	3,07	1,27	
	Relevancia	4,6	,76	
Utilizar las herramientas básicas de las TIC necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida	Desarrollo	2,95	1,19	$X^2=55,39^*$
	Dominio	3,73	1,11	
	Relevancia	4,58	,74	
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común	Desarrollo	2,82	1,18	$X^2=65,30^*$
	Dominio	3,68	,85	
	Relevancia	4,58	,84	
Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras	Desarrollo	2,15	1,02	$X^2=73,06^*$
	Dominio	3,12	1,00	
	Relevancia	4,10	,98	
Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse	Desarrollo	2,71	1,19	$X^2=58,27^*$
	Dominio	3,37	,99	
	Relevancia	4,28	,877	
Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida	Desarrollo	3,55	1,33	$X^2=39,53^*$
	Dominio	4,27	,80	
	Relevancia	4,73	,50	
Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad	Desarrollo	2,95	1,09	$X^2=53,78^*$
	Dominio	3,61	,99	
	Relevancia	4,50	,641	

El nivel de significancia es .001

Tabla 3. Análisis descriptivo y Friedman de las competencias específicas Educación Primaria

Competencias específicas	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Comprender los procesos de aprendizaje relativos al período de 6-12, en el contexto familiar, social y escolar	Desarrollo	3,42	,76	$X^2=80,35^*$
	Dominio	3,20	,84	
	Relevancia	4,80	,46	
Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales	Desarrollo	3,29	,95	$X^2=85,14^*$
	Dominio	3,34	,91	
	Relevancia	4,85	,53	
Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones	Desarrollo	2,69	,96	$X^2=82,81^*$
	Dominio	2,80	,78	
	Relevancia	4,73	,72	
Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento	Desarrollo	2,80	1,13	$X^2=84,63^*$
	Dominio	3,00	1,07	
	Relevancia	4,88	,46	
Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias	Desarrollo	3,25	,91	$X^2=45,47^*$
	Dominio	2,98	,93	
	Relevancia	4,08	,73	
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas	Desarrollo	2,60	1,12	$X^2=75,92^*$
	Dominio			
	Relevancia			

Competencias específicas	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje	Dominio	2,90	1,04	
	Relevancia	4,75	,81	
Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12	Desarrollo	3,04	,88	$X^2=69,08^*$
	Dominio	3,02	1,08	
	Relevancia	4,38	,84	
Conocer los fundamentos de la educación primaria	Desarrollo	3,62	1,03	$X^2=22,04^*$
	Dominio	3,49	,95	
	Relevancia	4,20	,85	
Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan	Desarrollo	3,20	1,03	$X^2=32,91^*$
	Dominio	3,22	,88	
	Relevancia	4,03	1,00	
Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa	Desarrollo	4,04	,77	$X^2=22,98^*$
	Dominio	3,56	1,02	
	Relevancia	3,60	,98	
Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula	Desarrollo	3,16	1,15	$X^2=70,29^*$
	Dominio	3,22	1,06	
	Relevancia	4,53	,71	
Abordar y resolver problemas de disciplina	Desarrollo	2,09	1,08	$X^2=82,70^*$
	Dominio	2,63	,94	
	Relevancia	4,55	,71	
Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales	Desarrollo	3,60	1,04	$X^2=42,15^*$
	Dominio	3,68	,93	
	Relevancia	4,48	,71	
Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática	Desarrollo	3,07	1,13	$X^2=61,85^*$
	Dominio	3,41	1,05	
	Relevancia	4,48	,75	
Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales	Desarrollo	3,04	1,11	$X^2=66,66^*$
	Dominio	3,20	,95	
	Relevancia	4,53	,72	
Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula	Desarrollo	3,71	1,01	$X^2=43,26^*$
	Dominio	3,63	,88	
	Relevancia	4,63	,58	
Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria	Desarrollo	3,02	1,04	$X^2=58,17^*$
	Dominio	3,02	,96	
	Relevancia	4,50	,87	
Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad	Desarrollo	2,29	1,10	$X^2=64,64^*$
	Dominio	2,29	1,03	
	Relevancia	3,78	,97	
Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación	Desarrollo	2,29	1,13	$X^2=75,06^*$
	Dominio	2,37	1,11	
	Relevancia	3,88	1,04	
Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas	Desarrollo	1,98	1,15	$X^2=76,38^*$
	Dominio	2,49	1,18	
	Relevancia	4,45	,75	
Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12	Desarrollo	2,80	1,22	$X^2=66,79^*$
	Dominio	2,76	1,20	
	Relevancia	4,48	,78	
Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad	Desarrollo	2,64	1,26	$X^2=66,57^*$
	Dominio	2,73	1,21	
	Relevancia	4,40	,81	
Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar [...]	Desarrollo	2,85	1,08	$X^2=72,92^*$
	Dominio	3,00	1,20	
	Relevancia	4,58	,71	
Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes	Desarrollo	2,22	1,24	$X^2=70,81^*$

Competencias específicas	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar	Dominio	2,63	1,29	
	Relevancia	4,10	1,01	
Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología)	Desarrollo	2,91	1,31	$X^2=29,46^*$
	Dominio	2,93	1,10	
	Relevancia	3,73	1,15	
Conocer el currículo escolar de estas ciencias	Desarrollo	3,37	1,10	$X^2=13,74^*$
	Dominio	3,37	1,09	
	Relevancia	3,88	,96	
Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana	Desarrollo	3,50	1,05	$X^2=43,96^*$
	Dominio	3,49	1,12	
	Relevancia	4,23	,92	
Valorar las ciencias como un hecho cultural	Desarrollo	3,11	1,14	$X^2=38,94^*$
	Dominio	3,17	1,09	
	Relevancia	4,00	,96	
Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible	Desarrollo	3,24	1,15	$X^2=33,17^*$
	Dominio	3,39	1,07	
	Relevancia	4,13	1,04	
Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes	Desarrollo	3,45	1,03	$X^2=48,28^*$
	Dominio	3,39	1,02	
	Relevancia	4,38	,92	
Comprender los principios básicos de las ciencias sociales	Desarrollo	3,15	1,01	$X^2=36,11^*$
	Dominio	3,17	1,09	
	Relevancia	4,03	,95	
Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales	Desarrollo	3,04	1,13	$X^2=29,21^*$
	Dominio	3,20	1,18	
	Relevancia	3,98	,97	
Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural	Desarrollo	3,16	1,18	$X^2=40,11^*$
	Dominio	3,17	,99	
	Relevancia	4,13	1,02	
Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico	Desarrollo	3,07	1,21	$X^2=60,76^*$
	Dominio	3,44	1,23	
	Relevancia	4,40	,95	
Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos	Desarrollo	2,44	1,31	$X^2=41,74^*$
	Dominio	2,90	1,26	
	Relevancia	3,65	1,09	
Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura	Desarrollo	2,44	1,33	$X^2=16,94^*$
	Dominio	2,71	1,35	
	Relevancia	3,20	1,24	
Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes	Desarrollo	3,25	,91	$X^2=60,81^*$
	Dominio	3,34	,94	
	Relevancia	4,25	,87	
Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.)	Desarrollo	3,91	1,09	$X^2=25,33^*$
	Dominio	3,63	1,09	
	Relevancia	4,50	,87	
Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas	Desarrollo	3,85	1,13	$X^2=16,55^*$
	Dominio	3,63	1,24	
	Relevancia	4,48	,72	
Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana	Desarrollo	3,62	1,15	$X^2=58,15^*$
	Dominio	3,54	1,07	
	Relevancia	4,33	,88	

Competencias específicas	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico	Desarrollo	3,13	1,09	$X^2=43,13^*$
	Dominio	3,22	1,06	
	Relevancia	3,95	1,04	
Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes	Desarrollo	3,33	1,02	$X^2=54,33^*$
	Dominio	3,46	1,03	
	Relevancia	4,30	,85	
Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación	Desarrollo	2,91	1,13	$X^2=61,92^*$
	Dominio	3,22	1,04	
	Relevancia	4,18	,98	
Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil	Desarrollo	3,15	1,25	$X^2=47,36^*$
	Dominio	3,17	1,18	
	Relevancia	4,30	,96	
Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura	Desarrollo	3,06	1,25	$X^2=41,67^*$
	Dominio	3,20	1,05	
	Relevancia	4,10	1,17	
Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma	Desarrollo	3,55	1,28	$X^2=40,55^*$
	Dominio	2,85	1,08	
	Relevancia	4,70	,72	
Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza	Desarrollo	2,38	1,25	$X^2=66,59^*$
	Dominio	3,98	1,15	
	Relevancia	4,58	,93	
Fomentar la lectura y animar a escribir	Desarrollo	2,58	1,34	$X^2=67,53^*$
	Dominio	3,59	1,28	
	Relevancia	4,68	,83	
Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas	Desarrollo	1,91	1,09	$X^2=81,95^*$
	Dominio	2,41	1,18	
	Relevancia	4,33	1,05	
Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües	Desarrollo	1,80	1,01	$X^2=83,08^*$
	Dominio	2,32	1,05	
	Relevancia	4,28	1,08	
Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera	Desarrollo	2,41	1,21	$X^2=66,54^*$
	Dominio	2,80	1,28	
	Relevancia	4,48	,93	
Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes a los estudiantes	Desarrollo	3,13	1,09	$X^2=40,82^*$
	Dominio	3,27	1,18	
	Relevancia	4,83	4,51	
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes	Desarrollo	2,58	1,12	$X^2=51,27^*$
	Dominio	2,83	1,09	
	Relevancia	3,90	1,01	
Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical	Desarrollo	2,55	1,17	$X^2=56,91^*$
	Dominio	2,88	1,38	
	Relevancia	4,08	,99	
Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela	Desarrollo	2,38	1,08	$X^2=63,05^*$
	Dominio	2,80	1,17	
	Relevancia	4,15	1,00	
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física	Desarrollo	3,47	,99	$X^2=39,28^*$
	Dominio	3,37	,97	
	Relevancia	4,28	,75	
Conocer el currículo escolar de la educación física	Desarrollo	3,85	1,02	$X^2=21,31^*$
	Dominio	3,63	1,04	
	Relevancia	4,08	1,02	
Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela	Desarrollo	3,76	1,11	$X^2=31,88^*$
	Dominio	3,54	1,14	
	Relevancia	4,43	,74	

Competencias específicas	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma	Desarrollo	3,05	1,31	$X^2=66,72^*$
	Dominio	3,54	1,07	
	Relevancia	4,63	,74	
Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia	Desarrollo	2,55	1,01	$X^2=78,00^*$
	Dominio	3,22	,93	
	Relevancia	4,58	,78	
Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias	Desarrollo	2,73	,95	$X^2=77,26^*$
	Dominio	3,10	,97	
	Relevancia	4,55	,71	
Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	Desarrollo	2,80	1,28	$X^2=63,08^*$
	Dominio	3,22	1,03	
	Relevancia	4,45	,87	
Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica	Desarrollo	2,95	1,28	$X^2=69,75^*$
	Dominio	3,54	1,05	
	Relevancia	4,73	,55	
Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro	Desarrollo	2,24	1,18	$X^2=76,87^*$
	Dominio	2,76	1,20	
	Relevancia	4,50	,84	
Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años	Desarrollo	2,49	1,21	$X^2=82,37^*$
	Dominio	2,93	1,05	
	Relevancia	4,53	,78	
Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social	Desarrollo	2,35	1,15	$X^2=63,56^*$
	Dominio	2,88	,98	
	Relevancia	4,28	,84	

El nivel de significancia es .05

Tabla 4. Análisis descriptivo y Friedman de las competencias transversales Educación Primaria

Competencias transversales	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Aprender a aprender	Desarrollo	3,15	1,17	$X^2=75,37^*$
	Dominio	3,49	1,05	
	Relevancia	4,65	,70	
Resolver problemas de forma efectiva	Desarrollo	2,76	1,03	$X^2=76,15^*$
	Dominio	3,20	,90	
	Relevancia	4,48	,90	
Aplicar un pensamiento crítico, lógico y creativo	Desarrollo	3,20	1,13	$X^2=67,92^*$
	Dominio	3,54	1,00	
	Relevancia	4,68	,69	
Trabajar de forma autónoma con iniciativa	Desarrollo	3,20	1,35	$X^2=62,72^*$
	Dominio	3,90	,97	
	Relevancia	4,83	,59	
Trabajar de forma colaborativa	Desarrollo	4,12	1,19	$X^2=22,40^*$
	Dominio	4,29	,95	
	Relevancia	4,85	,42	
Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional	Desarrollo	3,11	1,31	$X^2=67,01^*$
	Dominio	4,15	,88	
	Relevancia	4,70	,68	
Comunicarse de manera efectiva en un contorno de trabajo	Desarrollo	3,02	1,42	$X^2=55,11^*$
	Dominio	4,07	,93	
	Relevancia	4,63	,62	
Capacidad para elaborar discursos coherentes y organizados lógicamente	Desarrollo	2,93	1,21	$X^2=76,98^*$
	Dominio	3,78	,93	
	Relevancia	4,75	,49	

Competencias transversales	Dimensión	\bar{x}	S	Sig
Capacidad para exponer las ideas elaboradas, de forma oral y en la escrita	Desarrollo	3,35	1,29	$X^2= 59,03^*$
	Dominio	3,90	,97	
	Relevancia	4,75	,58	
Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera)	Desarrollo	2,35	1,15	$X^2= 74,81^*$
	Dominio	2,98	1,21	
	Relevancia	4,55	,96	
Capacidad de comprensión de los distintos códigos audiovisuales y multimedia y manejo de las herramientas informáticas	Desarrollo	2,64	1,02	$X^2= 71,94^*$
	Dominio	3,37	1,13	
	Relevancia	4,48	,78	
Capacidad de selección, de análisis, de evaluación y de utilización de distintos recursos en la red y multimedia	Desarrollo	2,84	1,24	$X^2= 61,72^*$
	Dominio	3,51	,97	
	Relevancia	4,58	,67	
Lectura e interpretación de imágenes	Desarrollo	2,25	1,23	$X^2= 68,95^*$
	Dominio	3,22	1,08	
	Relevancia	4,18	,84	
Capacidad para trabajar en equipo de forma cooperativa, para organizar y planificar el trabajo, tomando decisiones y resolviendo problemas, tanto de forma conjunta como individual	Desarrollo	3,69	1,24	$X^2= 42,42^*$
	Dominio	4,10	,86	
	Relevancia	4,83	,50	
Capacidad para utilizar diversas fuentes de información, seleccionar, analizar, sintetizar y extraer ideas importantes y gestionar la información	Desarrollo	3,35	1,29	$X^2= 53,58^*$
	Dominio	4,00	,97	
	Relevancia	4,63	,63	
Capacidad crítica y creativa en el análisis, planificación y realización de tareas, como fruto de un pensamiento flexible y divergente	Desarrollo	3,15	1,15	$X^2= 62,12^*$
	Dominio	3,76	,79	
	Relevancia	4,50	,64	
Capacidad de análisis y de autoevaluación tanto del propio trabajo como del trabajo en grupo	Desarrollo	3,22	1,21	$X^2= 50,12^*$
	Dominio	3,90	,86	
	Relevancia	4,45	,75	
Compromiso ético para el ejercicio de las tareas docentes	Desarrollo	2,96	1,36	$X^2= 64,63^*$
	Dominio	3,98	,96	
	Relevancia	4,58	,67	
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones en una sociedad cambiante y plural	Desarrollo	2,78	1,17	$X^2= 78,19^*$
	Dominio	3,78	,91	
	Relevancia	4,68	,73	
Relación con diversos interlocutores sociales	Desarrollo	2,44	1,31	$X^2= 74,27^*$
	Dominio	3,29	,87	
	Relevancia	4,43	,71	

El nivel de significancia es .05

Porto, A.M. & Mosteiro, M.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 141-156.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>

Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario

Ana M^a Porto Castro , M^a Josefa Mosteiro García

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Innovar es, en sentido amplio, todo cambio que genera valor. Aplicada a la educación superior el fomento de la innovación se contempla como aquel cambio que pretende la mejora docente, como el mecanismo facilitador de la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, para promover una enseñanza de calidad las universidades deben regular la formación de su profesorado. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados a promover el desarrollo profesional del profesorado en los diversos aspectos que implica su tarea.

Es precisamente la formación del profesorado el tema que nos proponemos tratar en este trabajo. Para ello efectuamos, en primer lugar, una revisión del concepto y áreas de innovación. A continuación analizamos la formación del profesorado universitario y la innovación en la universidad. En tercer lugar presentamos el modelo de formación propuesto en la Universidad de Santiago de Compostela para su profesorado y seguidamente analizamos estas actuaciones. Por último, exponemos las conclusiones de nuestro estudio y también planteamos como medida de calidad en un contexto innovador algunas propuestas de futuro.

Palabras clave

Innovación; Calidad; Formación; Universidad.

Innovation and quality in teacher training university

Contacto

Ana M^a Porto Castro, anamaria.porto@usc.es, Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Abstract

In a wide sense, innovation is any change that generates value. Applied to high education, the promotion of innovation is contemplated as the change that seeks the teaching improvement, as a facilitating system for the improvement of the quality in education. In this sense, in order to promote an education of quality, universities must regulate the educational level of their teachers. That's why programs oriented to promote teachers development in the different aspects involved in their function are needed. This is the topic we want to deal with in this article. For this, we will make, in the first place, a revision of the concept and the areas of innovation. Then we analyze university teachers education and the innovation in high education. In third place, we present the model of education suggested by the University of Santiago de Compostela for its teachers and then we analyze these actions. Finally, we present the conclusions of our study and we suggest some actions for the future.

Key words

Innovation; Quality; Formation; University.

Introducción

La innovación se entiende, en un sentido amplio, como todo cambio que genera valor (Cajide y Antelo, 2011). Aplicada a la educación superior la innovación puede ser contemplada como un proceso planificado que pretende introducir cambios encaminados a lograr mejoras en las personas, cursos, departamentos o en el conjunto y contexto de la misma (Gros y Lara, 2009). Su objetivo suele coincidir con la búsqueda de la mejora docente (Mauri, Coll y Onrubia, 2004) y, en este sentido, el uso del concepto suele vincularse a la transferencia de conocimiento y a la innovación del propio sistema formativo (Gros y Lara, 2009).

Desde las universidades el fomento de la innovación y de la formación se contempla como un mecanismo facilitador de la mejora de la calidad de la enseñanza. Para promover una enseñanza de calidad, las universidades deberían regular la formación de su profesorado. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados a promover el desarrollo profesional del profesorado en aspectos diversos como el dominio de las habilidades personales, las estrategias relativas a la planificación curricular y los programas destinados al alumnado o la participación en la gestión de la organización (De Miguel, 2003).

Este es el tema que nos proponemos tratar en este trabajo. Pretendemos analizar el papel de la innovación en la universidad, la mejora docente y las actuaciones orientadas a la formación del profesorado. Queremos señalar que en este contexto no se puede hablar de innovación sin tener en cuenta la formación del profesorado, ni tampoco se puede atender a la formación sin pensar en la calidad docente. Por todo ello ofrecemos una visión de las actuaciones que se llevan a cabo en el ámbito universitario para reforzar la calidad docente y analizar los principios que las inspiran. Más concretamente, nos centramos en la Universidad de Santiago de Compostela en la cual en los últimos años se han puesto en marcha diversas actuaciones encaminadas a la mejora docente, entre las que destacan El Plan de Formación General, El Plan de Formación de Noveles y el Plan de Formación a Demanda.

En primer lugar efectuamos una revisión del concepto y áreas de innovación. A continuación analizamos la formación del profesorado universitario y la innovación en la universidad. En tercer lugar presentamos el modelo de formación propuesto en la Universidad de Santiago de Compostela para su profesorado y seguidamente analizamos

estas actuaciones. Por último exponemos las conclusiones de nuestro estudio y también planteamos algunas propuestas de futuro.

Concepto y áreas de Innovación

El primer problema que nos encontramos cuando nos aproximamos a la temática que nos ocupa es el propio concepto de innovación, ya que se trata de un término complejo, polisémico y con diversos significados según el ámbito donde se utilice.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la palabra innovación se define como la acción y efecto de innovar, o bien como la creación o modificación de un producto y su introducción en un mercado.

“Innovar consiste en desarrollar una nueva idea y ponerla en práctica. La innovación trata de dar respuesta a los cambios que se producen en las vidas de las personas mediante la modificación y adaptación de productos y servicios y de las tecnologías que los producen, comercializan y distribuyen” (Porto, 2011, p.73). Para autores como Rivas (2000, p.20) la innovación “es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada”.

Algunas propuestas acercan el término innovación al de mejora y la definen como “el resultado de una apuesta para mejorar un servicio, un producto o un recurso. Por lo tanto, cuando hablamos de innovación no nos referimos únicamente a la creación de un producto, sino que el concepto se hace extensivo a un servicio, a un proceso, incluso, a la gestión organizativa de la propia organización” (Gros y Lara, 2009, p.226). En esta línea, Matas, Tojar y Serrano (2004, p.2) consideran que la innovación es el esfuerzo de un agente en tratar principalmente de obtener una mejora fundamentada en el ámbito de conocimiento donde se pretende desarrollar.

La innovación también se identifica con el cambio; algunos autores como es el caso de Fullan (1993, 2001) sustituyen el término innovación por el de cambio planificado. Pero la condición de novedad no es suficiente para considerar algo como innovador. De hecho, “para que una innovación sea considerada como tal necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización, estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional y generar o implicar un verdadero cambio. Estos elementos son los que realmente diferencian las simples novedades de la auténtica innovación” (Barreiro y Zamora, 2012, p.41).

También es usual vincular la innovación con la invención y, aunque ambos términos se usan frecuentemente de manera indistinta, en realidad se refieren a cuestiones diferentes pues la innovación se relaciona con la comercialización de nuevas ideas, pero no así la invención.

Asimismo, la innovación aparece ligada a la creatividad, entendida esta como la idea o ideas que se aplican para resolver problemas; la creatividad incluye no sólo nuevas ideas reales, que solemos entender como innovación, sino también ideas que aunque no son nuevas son útiles (Barreiro y Zamora, 2011).

El concepto de innovación surge en el ámbito de la economía pero, con el tiempo se incorpora a otros ámbitos, entre ellos el educativo. En la actualidad la innovación no se fundamenta exclusivamente en los conocimientos científicos básicos o aplicados que conducen a la utilización de innovaciones por parte de las empresas y a su introducción en los mercados, sino que también debe considerar las condiciones sociales como la cultura, la educación, la historia y los agentes sociales. Bajo este prisma, el Manual de Oslo identifica la innovación con un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), un

proceso, un nuevo método de comercialización y un nuevo método organizativo en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores (OCDE, 2005).

En el contexto educativo debido a las peculiaridades del propio proceso, la innovación adquiere matices diferenciadores con respecto a otros ámbitos. Así, puede ser definida, siguiendo a Rivas (2000) como la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución educativa, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal manera que mejore sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos. Innovar en educación implica un proceso enmarcado en diferentes etapas: la primera, una entrada o aportación que se incorpora al sistema educativo; en segundo lugar una serie de momentos o etapas que configuran un proceso de integración en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua, a continuación, una transformación del sistema que supone una mejora en la resolución de problemas y la optimización de sus estructuras y procesos; y, por último, las consecuencias que se derivan de dicha transformación, en relación con el logro de los objetivos específicos del sistema.

Aplicada a la educación superior podemos contemplar la innovación como la adaptación de la organización educativa a los cambios observables en el entorno. Desde esta perspectiva parece razonable que la mayoría de las universidades planteen hoy la innovación como algo propio de su organización, como un proceso planificado capaz de introducir cambios y mejoras en los individuos, los cursos, departamentos o en su conjunto y contexto (Gros y Lara, 2009).

Ahora bien, ¿en qué áreas de la universidad se aplica la innovación?. La respuesta a esta cuestión, al igual que ocurre en el caso de la definición del término, es variada. Así, para Drucker (2000) podemos distinguir siete áreas de innovación que pueden ser aplicadas tanto al ámbito de la empresa como al educativo: acontecimientos inesperados, incongruencias, necesidades de proceso y cambios en los sectores y en el mercado (áreas internas) y cambios demográficos, cambios de percepción y nuevos conocimientos (áreas externas).

Pulido (2007, p.17), por su parte, propone una triple perspectiva: la innovación productiva, la espacial y la institucional. Respecto a lo institucional y productivo se trata de una innovación en áreas transversales como la financiación y la gobernanza y en el aprendizaje de la educación superior, la generación y transferencia de conocimiento científico-tecnológico; en la innovación espacial se incluyen aspectos como la globalización de la educación y la internalización.

En general, entre las diversas áreas de innovación, las que ocupan posiciones más relevantes son la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de I+D+i, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de mejora continua, la planificación estratégica o las actividades con el alumnado y la vinculación con el entorno. Más concretamente, en el contexto universitario las principales áreas de innovación son las siguientes:

- La incorporación tecnológica.
- Los acuerdos y relaciones con otras instituciones.
- La modificación curricular.
- La creación de nuevas estructuras.
- La investigación.
- La propia área de innovación educativa.

- La formación del profesorado.

A continuación, nos ocupamos de una de las áreas citadas anteriormente, la formación del profesorado universitario, que planteamos como un elemento necesario para la mejora de la calidad docente y pieza clave de cualquier proceso de innovación.

Formación del profesorado universitario e innovación en la Universidad

En los últimos años, la universidad española se ha visto inmersa en un proceso de transformación cuya finalidad ha sido la creación de un espacio educativo común para toda la Unión Europea (UE).

Uno de los temas centrales del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la calidad docente. “La calidad ocupa un papel estratégico en las normativas que regulan la actividad de las universidades españolas” (Castilla, 2001, p.159).

La Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, dedica el título XIII al Espacio Europeo de Educación Superior y concretamente, en su artículo 89, apartado 5 hace referencia al profesorado universitario y señala que el Gobierno y las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este contexto, el profesorado universitario constituye un elemento determinante que necesita poner en práctica una serie de competencias docentes profesionales para las que ha de estar formado. No es suficiente con que domine los contenidos de las materias que imparte; para desarrollar una enseñanza de calidad debe desplegar un conjunto de saberes (saber-hacer, saber-ser-y estar) propios de su perfil profesional (Delgado, 2013). Debe ser un profesional polivalente, con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a nuevas y diversas situaciones y para responder adecuadamente a los nuevos retos y necesidades (García Sanz y Maquilón, 2010).

Por todo ello, la formación y el desarrollo profesional del profesorado se convierte en un elemento clave de calidad de la enseñanza universitaria (De Miguel, 2003). El perfil profesional del nuevo docente es complejo y requiere un nuevo marco competencial y, a su vez, una formación adecuada tanto en el ámbito disciplinar específico como en el pedagógico (Rodríguez-Conde y Sánchez, 2002). Según The Tuning Educational Structures in Europe, las competencias del profesorado son: competencias generales, independientes del área de estudio y clasificables en instrumentales (habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas o lingüísticas), interpersonales (capacidad para expresar los propios sentimientos, capacidad crítica y destrezas sociales) y sistémicas (destrezas y habilidades globales que ponen en juego varios conocimientos o capacidades); competencias específicas relacionadas con los conocimientos disciplinares de un campo académico (saber), habilidades profesionales en relación a la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones (saber-hacer), actitudes y valores (saber-ser, saber-estar), competencias académicas (saber-transcender) y competencias específicas.

De lo anterior se deduce, en nuestra opinión, que hablar hoy de innovación en el ámbito universitario pasa necesariamente por considerar la calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional del profesorado de este nivel educativo. Las universidades han de desarrollar actividades de formación para contribuir al desarrollo profesional del profesorado universitario en ejercicio, actividades que pueden adoptar diversas modalidades formativas, pero que tienen en común el desarrollo de una serie de

competencias relevantes para el profesorado entre las que destacamos, siguiendo a García Sanz y Maquilón (2010) las siguientes:

- Conocer y saber aplicar los contenidos de la materia.
- Conocer el carácter universitario y saber desenvolverse en él.
- Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional.
- Ejercer la acción tutorial con los estudiantes.
- Planificar la enseñanza y la investigación.
- Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras.
- Utilizar correctamente las TICs.
- Desarrollar y evaluar proyectos de investigación y de innovación.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Participar activamente en la gestión y toma de decisiones de la institución.
- Organizar y gestionar eventos científicos.
- Expresarse por escrito y oralmente en inglés.
- Proyectar actitudes positivas y valores democráticos.

No cabe duda que la formación del profesorado ejerce un gran impacto en los procesos de mejora de la docencia, por ello no es posible plantear cambio alguno sin una formación previa del profesorado. Tal y como afirma Delgado (2013, p. 182) “si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado el cual requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes así como una revaloración de su esfuerzo y dedicación”.

La preocupación reciente de la mayoría de las universidades por la formación de su profesorado, ha llevado a desarrollar en casi todas ellas programas de formación e innovación docente tanto para profesores noveles como para docentes con experiencia.

No obstante, según Imbernón (2012), el desarrollo de estas iniciativas es desigual en las distintas universidades y la realidad es que la formación no forma parte intrínseca de la profesión docente universitaria, existiendo diferencias considerables tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

A continuación, describimos el marco en el que se desarrolla en la actualidad la formación del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela.

La formación del profesorado en la Universidad de Santiago de Compostela

En la Universidad de Santiago de Compostela, la apuesta por la formación de su profesorado es una de sus principales acciones tal y como se explicita en el art.4, apdo. 2a de sus Estatutos y también se contempla como un derecho y como un deber específico del personal docente e investigador (art.14, apdo.1a y apdo. 2b).

El compromiso por la formación está presente también en las líneas generales y actuaciones concretas del *Plan Estratégico 2011-2020 de la Universidad de Santiago de Compostela* que recoge entre los objetivos de la línea estratégica “Compromiso con el desarrollo profesional de su personal” la implantación de un plan permanente y dinámico de formación capaz de facilitar la capacitación de las personas, atendiendo siempre al

momento profesional en el que se encuentran. Para llevar a cabo con éxito este plan, se establecen como actuaciones prioritarias, por un lado, perfeccionar los mecanismos que permitan la detección de necesidades de formación aplicando la metodología formativa más adecuada para cada una de las necesidades y, por otro lado, la introducción de competencias transversales tanto de carácter tecnológico como en valores en los programas de formación.

En el momento actual, la formación del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela se establece en el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID), gestionado a través del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA), servicio de la Universidad de Santiago de Compostela dependiente de la Vicerrectoría de Titulaciones y Personal Docente e Investigador, responsable de coordinar y apoyar la integración y el buen uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Programa de Formación e Innovación Docente tiene como finalidad principal establecer un marco de formación que permita adquirir y mejorar las competencias docentes, investigadoras y de gestión necesarias para el ejercicio profesional del profesorado universitario. Está enfocado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior.

El programa tiene, entre otros, los siguientes objetivos: asegurar el perfeccionamiento profesional del profesorado, informar a la comunidad universitaria sobre los cambios que implica la integración en el EEES, adaptar las metodologías docentes y los objetivos formativos al mismo, y orientar, coordinar y promover la formación pedagógica inicial y permanente del profesorado, apoyando la actualización y la renovación metodológica.

Las acciones del Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) están destinadas al Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universidad de Santiago de Compostela que ejerce o colabora en la docencia reglada: profesores/as de los cuerpos docentes universitarios y profesores/as contratados/as, investigadores/as contratados/as de los programas Parga Pondal, Ramón y Cajal o investigadores/as Ángeles Alvariño y becarios/as-con contratos predoctorales (FPI, FPU, María Barbeito, PREU).

Para dar respuesta a las necesidades de estos diferentes colectivos, el Programa de Formación e Innovación Docente (PFID) contempla tres planes bajo los cuales se ofrece una amplia variedad de cursos: *Plan General de Formación*, *Plan de Formación de Noveles* y *Plan de Formación a demanda*.

El *Plan General de Formación* está dirigido a profesorado en activo e investigadores/as Ramón y Cajal y Parga Pondal con carga docente en el Plan de Ordenación Docente (POD) a través de la oferta de formación específica en determinados contenidos de especial demanda. Los cursos ofertados tanto de carácter general como específico se agrupan en diversas temáticas relacionadas con la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación a la docencia, la metodología docente (estrategias de enseñanza-aprendizaje, tutoría, evaluación, orientación), el desarrollo profesional (investigación, gestión, lenguas) y otros ámbitos más específicos propuestos en colaboración con otros servicios de la USC (Servicio de Normalización Lingüística, Oficina de Igualdad de Género, Servicio de Prevención de Riesgos, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), etc.). De la amplia oferta formativa el profesorado puede realizar hasta un máximo de ocho cursos cada año académico. El Plan General de Formación contempla, además de los certificados de asistencia correspondientes a cada actividad, la posibilidad de expedición de un Diploma de Docencia Universitaria (DDU) al profesorado que tenga realizadas, como mínimo, 100 horas de formación y así lo solicite.

Por su parte el *Plan de Formación de Noveles*, puesto en marcha en el curso 2010-2011, está dirigido a investigadores/as Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el Plan de Ordenación Docente (POD), o investigadores/as Ángeles Alvariño y becarios/as-contratos predoctorales (FPI, FPU, María Barbeito, PREU) con el fin de facilitarles la formación necesaria para desarrollar su actividad docente con la mayor calidad posible. Este plan oferta cursos de formación en el ámbito de la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación a la docencia, la metodología docente, el desarrollo profesional y otros ámbitos más específicos propuestos en colaboración con otros servicios de la USC. El profesorado novel tan solo puede participar como máximo en cuatro cursos por año académico y, al igual que el resto del profesorado, una vez realizadas como mínimo 100 horas de formación se les expedirá, si así lo solicitan, el Diploma de Docencia Universitaria para noveles (DDUN).

El PFID contempla también un *Plan de Formación a demanda* mediante el reconocimiento de actividades de formación del PDI propuestas por los centros, que tratan temáticas de los ámbitos del programa general, con el objetivo de contextualizar y adaptar la formación a las necesidades específicas de cada centro y estimular la participación en la formulación de las actividades de formación en el ámbito de la docencia, la investigación y la gestión. La vía de colaboración de los centros educativos de la USC con el Plan de Formación a Demanda se realiza bajo dos modalidades: Ayudas para el desarrollo de actividades de formación en centros y Reconocimiento de actividades de formación del PDI.

En el Plan a demanda podrán participar todas las Facultades y Escuelas Universitarias de la USC. Las actividades programadas estarán contextualizadas en la situación particular de cada centro y encuadradas en los ámbitos de formación: tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la docencia; metodología y desarrollo profesional. En dichas actividades se contempla la posibilidad -si así lo determina el centro- de que hasta un máximo del 10% de los participantes sean noveles (investigadores Ramón y Cajal y Parga Pondal que no participan en el POD o investigadores/as Ángeles Alvariño y becarios/as-con contratos predoctorales (FPI, FPU, María Barbeito, PREU).

La oferta de cursos de los diferentes Planes de formación está abierta durante todo el año académico (septiembre a julio) y se gestiona con una aplicación informática localizada en la sección web del Centro de Tecnologías del Aprendizaje (CeTA), donde se pueden consultar los datos de cada curso (lugar, fecha y horarios), el programa y realizar la preinscripción.

El PFID contempla también ayudas a *Proyectos de innovación educativa y ejemplos de buenas prácticas* y a la *Creación de materiales didácticos digitales para la docencia*. Los primeros son ayudas orientadas a profesores/as o grupos de profesores/as que propongan una innovación de cara a la mejora o a la resolución de problemáticas asociadas a su práctica en una o varias materias y que evalúen su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen de manera complementaria, desde el año 2001, ayudas para la sistematización de aquellas innovaciones más destacadas como ejemplos de buenas prácticas y transferencia a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje que se integran en una base institucional. Los segundos son ayudas para la creación de materiales digitales que favorecen un aprendizaje activo y autónomo del alumnado en el contexto de un programa de una o varias materias oficiales, materiales que se integran en el repositorio institucional de contenidos.

Tras describir el marco que regula la formación del profesorado en la Universidad de Santiago de Compostela y su programa de formación, vamos a continuación, en el siguiente apartado, a analizar la formación recibida por el personal docente e investigador (PDI) en los últimos años.

Acciones formativas dirigidas al profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela

En la Universidad de Santiago de Compostela, según los datos recopilados en la aplicación informática localizada en la sección web del CeTA, se ofertaron en los últimos seis años un total de 553 cursos de formación en los dos campus (Santiago y Lugo). Estas acciones formativas se han ido incrementando año tras año, siendo 2009/2010 (20,6%) y 2011/2012 (20,1%) los cursos de mayor oferta y 2007/2008 el curso en el que se ofrece un número menor (10,1%).

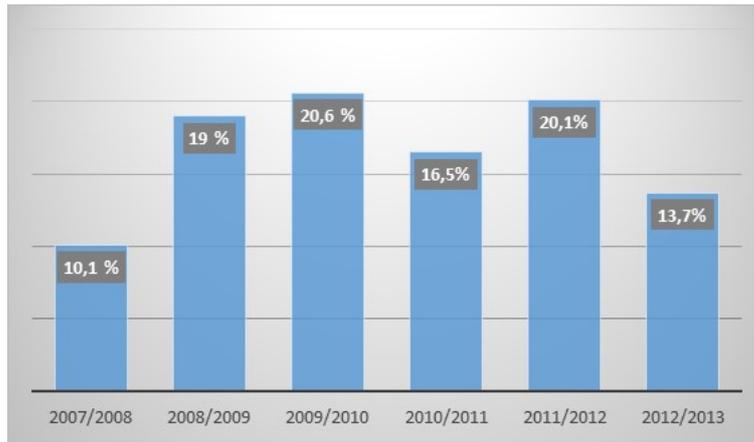


Figura 1. Acciones formativas por curso académico

Esta oferta, aunque suficientemente variada, se concentra fundamentalmente en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (50,3%) y en aquellos cursos dirigidos a mejorar el desarrollo profesional del profesorado (lenguas, gestión, investigación, igualdad, prevención). Durante este período se han propuesto en menor medida cursos de formación sobre metodología (estrategias de enseñanza-aprendizaje, tutoría, evaluación, formación en competencias) (19%).

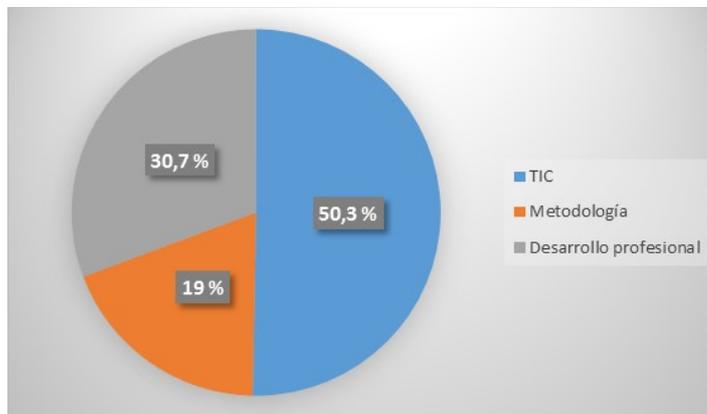


Figura 2. Ámbitos de formación de las acciones formativas

La distribución de las acciones formativas en comparación con el total por año académico muestra que los cursos sobre tecnologías de la información y de la comunicación son los que prevalecen sobre el resto en los últimos dos años, ya que suponen más del 50% en 2011/2012 y 2012/2013. Las propuestas sobre metodología y desarrollo profesional son, por el contrario, las que han experimentado un detrimento en su oferta en los últimos años, pasando de un 28,6% y 46,4% del total en el año académico 2007/2008 al 10,5% y 7,9% respectivamente en el 2012/2013.



Figura 3. Acciones formativas por ámbitos de formación respecto al total por curso académico

Además, la oferta se muestra muy homogénea en relación con los contenidos. Más concretamente la formación en el área de nuevas tecnologías se centra fundamentalmente en el campus virtual, de la que se han realizado un elevado número de ediciones. Tienen especial relevancia en los últimos dos años, los cursos dirigidos a formar al personal docente e investigador en la nueva plataforma del Campus Virtual Moodle, pues de los 187 ofertados más del 60% son de este tipo.

Junto a las nuevas tecnologías, la formación ofrecida en relación a la metodología es bastante estable, girando en torno a los siguientes temas: aprendizaje cooperativo, evaluación en la educación superior, tutoría en el Espacio Europeo, el portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación, dinámica de grupos, elaboración de unidades didácticas, técnicas de comunicación y participación en el aula.

Finalmente, los cursos de lengua son los más ofertados entre los dirigidos a la mejora del desarrollo profesional, destacando también los cursos de educación de la voz, liderazgo y dirección, desarrollo de equipos eficaces, prevención de riesgos laborales, análisis de problemas y gestión eficaz de reuniones, etc...

La mayoría de los cursos están pensados para profesores/as en activo e investigadores/as Ramón y Cajal y Parga Pondal con carga docente en el POD (92,9%); tan sólo un 2% se orienta a noveles (investigadores Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el POD o investigadores/as Angeles Alvariño y bolseiros/as –contratos predoctorales) y un 5,1% destina un 10% de plazas a profesores noveles.

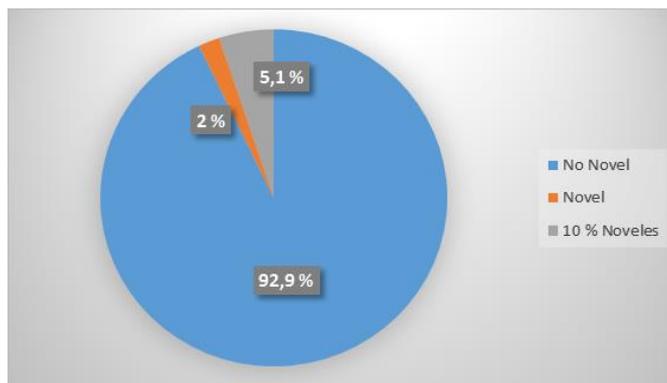


Figura 4. Personas destinatarias de las acciones formativas

La mayoría de las acciones formativas se presentan a través de la modalidad presencial (65,9%) o semipresencial (29,7%), siendo todavía muy escasa la formación on line (4,4%).

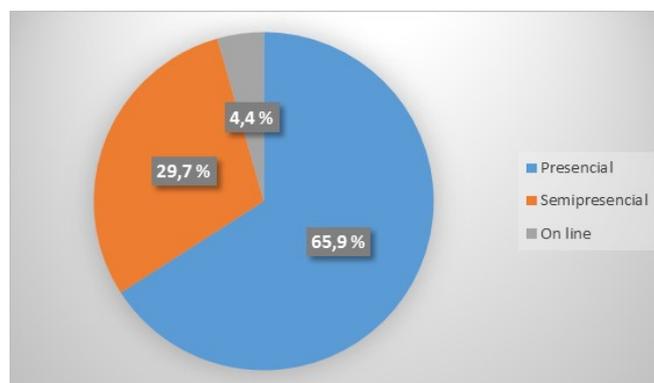


Figura 5. Modalidad de las acciones formativas

El total de horas de formación impartidas durante estos seis años ha sido de 9.431,5. La duración de las acciones formativas es variable, desde una hora y media hasta llegar a las 60, siendo la media de duración de los cursos de 13 horas. La mayoría de las acciones formativas (47,9%) tienen una duración entre 6-12 horas y entre 14-24 horas (26,9%).

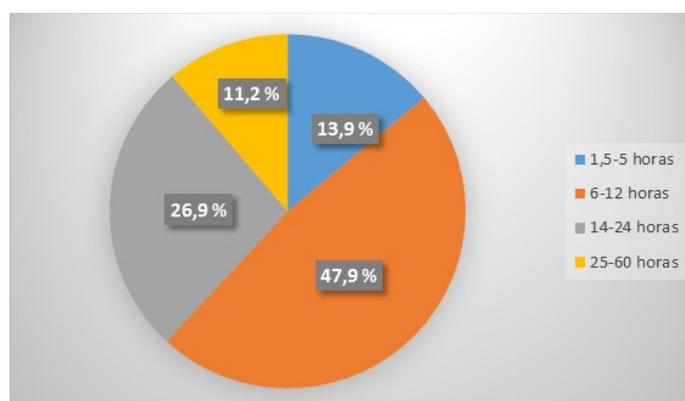


Figura 7. Número de horas de las acciones formativas

Prácticamente en todas las acciones formativas se establece un límite de participantes que oscila entre 2 y 95 plazas. Destacan los cursos entre 2 y 20 plazas (66,2%) y 21 a 40 (30,9%). Más específicamente, la mayoría de los cursos tienen 20 (29,8%) y 15 plazas (23%).

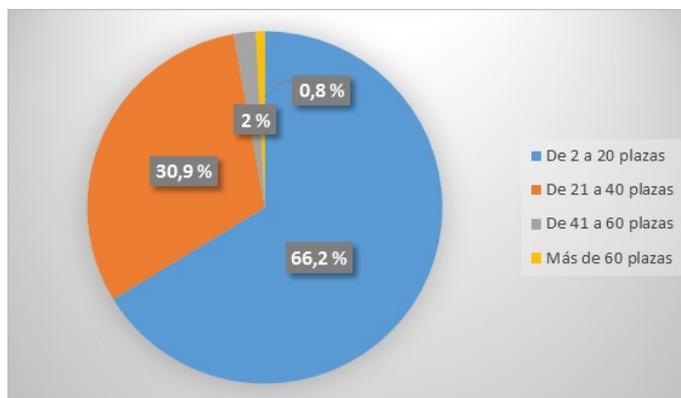


Figura 8. Número de plazas de las acciones formativas

Los cursos ofertados se imparten principalmente en horario de mañana (40,5%). Un 31,5% se realizan en horario de tarde y un 20,4% se desarrollan unos días por la mañana y otros por la tarde indistintamente.

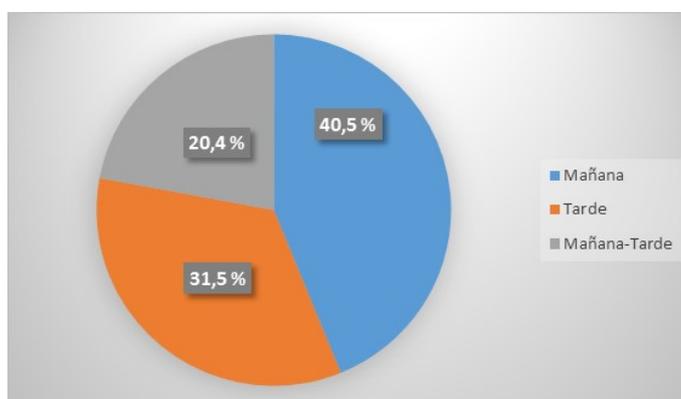


Figura 9. Horario de las acciones formativas

Otro aspecto a tener en cuenta es la asistencia. En este sentido cabe destacar que en el período considerado (2007/2013) es bastante elevada y constante a excepción del curso académico 2009/2010 que aumenta notablemente y el 2012/2013 que experimenta un ligero descenso respecto a los años académicos anteriores.

Tabla 1. Profesorado asistente a acciones formativas

Curso Académico	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Asistentes	1.178	1.860	2.348	1.380	1.517	1.216

Además de la demanda, es relevante hacer mención al total de diplomas de docencia universitaria expedidos. Tal y como muestra la Tabla 2 han obtenido la certificación de 100 horas durante estos últimos seis años un total de 357 profesores/as no noveles y tan sólo 3 profesores/as noveles. Cabe recordar en relación con estas cifras que el plan de formación de noveles se pone en marcha en el curso 2010/2011. Los datos analizados por curso académico muestran que en 2007/2008 se sitúa el mayor número de profesores/as con certificación, seguido de los cursos 2008/2009 y 2010/2011. A partir de este último curso, el número de certificados expedidos disminuye respecto a cursos anteriores.

Tabla 2. Diplomas de docencia universitaria expedidos

Curso Académico	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
No Novel	110	76	55	67	29	20
Novel	-	-	-	2	0	1

Discusión y conclusiones

La formación del profesorado universitario es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza, por eso no es posible asumir la innovación en la universidad sin apostar por una formación capaz de facilitar la capacitación de las personas, atendiendo siempre al momento profesional en el que se encuentran.

Las universidades han incrementado en los últimos años las acciones formativas y la inversión realizada en la misma. El proceso de convergencia y la puesta en marcha del EEES, se han convertido en el motor de este impulso.

En la Universidad de Santiago de Compostela, objeto de nuestra atención, constatamos como la creciente importancia dada a la formación se pone de manifiesto en su elevada oferta formativa y el aumento del número de personas que asisten a las acciones formativas diseñadas. Es también relevante la preocupación por la formación inicial del profesorado lo que se plasma en una oferta específica para los y las noveles. No obstante, a nuestro entender, la formación se compone de acciones dispersas y puntuales que obedecen a las necesidades del momento y no a un plan de formación propio y consolidado en la propia universidad.

Destacamos, por otra parte, que los cursos que más se ofertan son los relacionados con las TIC y el desarrollo profesional. El análisis de estas acciones muestra que precisamente el hecho de no concebir la formación como un “plan” da lugar a que en determinados momentos ésta se centre de modo exclusivo, en la utilización del campus virtual, olvidando otras competencias específicas también importantes para el desarrollo profesional. Además, los cursos ofertados siguen siendo mayoritariamente presenciales, algo paradójico si tenemos en cuenta que la mayoría de ellos tienen como temática las TIC.

Parece necesario, en este marco, el diseño de un Plan de formación específico para el profesorado que cuente con unos objetivos claros y definidos en función de las características de la propia universidad y de las demandas del profesorado a quien va destinado dicho plan y en consonancia con las exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Consideramos además que en la elaboración de este plan no se debería ignorar los nuevos espacios de aprendizaje que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación incrementando en este sentido la modalidad de cursos on line.

Referencias

- Barreiro, F. y Zamora E.T. (2011). Innovación en la universidad. En J. Cajide (Coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 41-60). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Cajide Val, J. y García Antelo, B. (2011). La universidad y la empresa: condicionantes de la innovación y la transferencia. En J. Cajide (Coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 15-40). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Castilla Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo en las universidades andaluzas. *EDUCADE, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Decreto 14/2014, de 30 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Santiago de Compostela, DOG núm.29, 12 de febrero de 2014.
- Delgado, V. (2013). La formación del profesorado universitario. *Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Burgos, Burgos.
- Drucker, P. F. (2000). La disciplina de la innovación. En *Harvard Business Review, Creatividad e Innovación* (pp. 157-174). Bilbao: Deusto.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- García Sanz, M. P. y Maquilón, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 17-26.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2004). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-11.

- Matas, A., Tójar, J.C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: Un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 1-21.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- OCDE (2002). *Manual de Frascati. Medición de las actividades científicas y tecnológicas. Propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*. Madrid: FECYT.
- OCDE (2005). *El Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. París: OCDE.
- Plan Estratégico 2011-2020. Universidad de Santiago de Compostela.
- Porto Castro, A. M^a. (2011). La comercialización de los resultados de la innovación. En J. Cajide (Coord.), *Innovación y transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa* (pp. 73-91). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Pulido, A. (2007). La Universidad del siglo XXI. Introducción y reflexiones iniciales. IX A.N.E.C.A. Forum "La Universidad del siglo XXI", 17-26.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.). Madrid, España: Autor.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Conde M. J. y Sánchez, A. B. (2002). Competencias docentes del profesorado universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos ante el espacio europeo de educación. *Aula* 14, 31-50.

Autores

Ana M^a Porto Castro

Profesora titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro de la Red de Investigación REDICIS. Sus líneas principales de trabajo son la metodología de investigación, atención a la diversidad y los estudios de género en los que desarrolla su investigación y sus publicaciones científicas Universidad de Santiago de Compostela. Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida, Santiago de Compostela. Telf.: 881813839-14478. E-mail: anamaria.porto@usc.es

M^a Josefa Mosteiro García

Profesora interina de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro de la Red de Investigación REDICIS. Sus líneas de trabajo son la metodología de investigación, la documentación educativa y los estudios de género en los que desarrolla su investigación y sus publicaciones científicas Universidad de Santiago de Compostela. Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida, Santiago de Compostela. Telf.: 881813842-14475. E-mail: pepa.mosteiro@usc.es

Donoso-Vázquez, T, Montané, A & Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>

Género y calidad en Educación Superior

Trinidad Donoso-Vázquez⁽¹⁾, Alejandra Montané⁽¹⁾, Maria Eulina Pessoa de Carvalho⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad de Barcelona, ⁽²⁾Universidade Federal da Paraíba. Brasil

Resumen

El artículo realiza una aproximación a los conceptos de género y calidad en educación superior en articulación con los conceptos de pertinencia y justicia social. Se reclama el sentido de pertinencia unido al de calidad como valor social, público y de compromiso con las comunidades a las que las instituciones educativas sirven. El desafío que presentamos considera que la justicia social, referida a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, puede determinar la pertinencia de la educación superior, y por lo tanto su calidad.

Esta perspectiva relacionada con el género se concreta en tres tesis: los procesos de producción del conocimiento no pueden desligarse de la cosmovisión de género; la profesionalización en las disciplinas sin introducir la perspectiva de género corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad; y la introducción del género en ES crea un modelo de sociedad comprometida e inclusiva.

Palabras clave

Educación superior; género; equidad; pertinencia; justicia social.

Gender and Higher Education Quality

Contacto

Trinidad Donoso-Vázquez. trinydonoso@ub.edu. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici Llevant. 08035. Barcelona. El presente trabajo está vinculado al programa Hispano-Brasileño de cooperación interuniversitaria *Género y educación superior: políticas, narrativas y currículum* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Programa PHB2012-0149-PC y CAPES/DGU 040/2012, Projeto303/13, NIPAM/PPGE/UFPB).

Abstract

This paper develops an approach to the concepts of gender and quality of higher education in articulation with the concepts of social pertinence and social justice. Pertinence is conceived in relation to quality, which is understood as a social and public value as well as social commitment to the society and communities served by higher education institutions. The challenge presented considers that social justice, linked to the fundamental notions of equality of opportunities and human rights, can determine the social pertinence of higher education and hence its quality. The approach developed is synthetized in three theses: the processes of knowledge production cannot be disconnected from the gender cosmovision; without the inclusion of the gender perspective, the professional preparation within the disciplines is in risk of bias toward one of the poles of the masculine-feminine dichotomy; and the introduction of gender in higher education creates a model of socially committed and inclusive society.

Key words

Higher education: gender; equity; social pertinence; social; justice.

Introducción

El presente texto se divide en dos partes. La primera, introduce el debate relacionado con la calidad de la educación superior y el género revisando los dilemas que encierra en sí misma la concepción de una universidad al servicio de la ciudadanía. La calidad no deja de ser un concepto dinámico, polémico y multidimensional que debe contextualizarse en función de las intenciones de uso. Las problemáticas relacionadas con el género y la justicia social afectan a la educación superior en todas sus dimensiones, por lo que se reclama una universidad *pertinente* con la sociedad y, en este contexto, la calidad puede comprenderse como un valor social, público, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas.

En una segunda parte desarrollamos y justificamos la introducción de la perspectiva de género en Educación superior. Las tesis que vamos a defender son tres a) Los procesos de producción del conocimiento no pueden desligarse de la cosmovisión de género b) La profesionalización en las disciplinas sin introducir la perspectiva de género corre el riesgo de quedar sesgada hacia un polo de la dicotomía masculinidad-feminidad c) la introducción del género en Educación Superior crea un modelo de sociedad comprometida e inclusiva. Finalmente ofrecemos unos puntos para continuar con la reflexión de la relación entre calidad, género y justicia social.

Dilemas sobre Educación Superior, calidad y género

Para hilvanar este discurso sobre calidad y género basado en la pertinencia y la justicia social debemos procurar una breve sistematización de los dilemas existentes en la educación superior: su consideración de bien público y su función social.

La consideración de la educación superior, y concretamente la universidad, como *bien público* está siendo sistemáticamente cuestionada. Su finalidad de prestar servicios a la sociedad deja paso a una idea de institución que desarrolla una actividad en el libre mercado. Así se plantea un primer dilema relacionado con la *función social* de la educación superior. En el contexto actual es necesario interpelar los términos que copan los discursos

educativos, frente al espejo de los problemas sociales, entre los que se encuentran las desigualdades de género, o ante fenómenos actuales como el aumento de tasas y precios de las matrículas universitarias como proceso de elitismo encubierto.

Actualmente, la concepción de calidad se vincula a la propia misión de la universidad. Esta interpelación es la que nos permite reformular los conceptos: en primer lugar, comprender la contradicción inherente entre la presión por instalar las lógicas empresariales referidas a la calidad, eficacia y eficiencia, al mismo tiempo que se pretende preservar el *ethos* académico vinculado a los intereses públicos y al bien común (Días Sobrinho, 2006) y, en segundo lugar, identificar la constante deslegitimación de la universidad como institución pública que provoca la radicalización de sus discursos sobre *calidad, eficiencia y eficacia*, induciendo a una racionalidad empresarial de sus instituciones.

Al partir del presupuesto de que la educación superior, y concretamente la universidad, es un bien público que contribuye al desarrollo de una sociedad más justa, como afirma De Ketele (2008), que puede trascender las demandas del sector productivo (Tunnermann, 2006), es decir, que determina su finalidad como la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas (Días Sobrinho y Goergen, 2006) se están incluyendo parámetros para definir su relevancia y pertinencia y su compromiso social con las desigualdades, en este caso de género.

Aceptando estas propuestas sobre la función social y la misión de la educación superior, y reivindicando la necesidad de poner en primer término la justicia social, se presenta un nuevo dilema en torno a la *responsabilidad social* de la educación superior en relación a la cuestión del género. Una manifestación de esta responsabilidad, se ubica en la resituación de los conceptos de *pertinencia* y *calidad* planteadas como una fórmula que trasciende la adecuación de la educación superior a los requerimientos del mercado. Ambos conceptos son ambiguos y ambivalentes (Naidorf, 2007), configuran un desafío, son recursivos y complementarios en el momento en que, para cumplir con su misión, el denominador común debe ser, desde nuestra perspectiva, la justicia social y la igualdad de oportunidades. Es decir, su vinculación a las finalidades sociales. Por lo tanto, la calidad solo será posible si la universidad, en todas sus dimensiones, es pertinente a la problemática y al contexto donde se desarrolla. Considerando: (i) La Educación Superior, para ser pertinente y relevante, debe participar en la búsqueda de respuestas y soluciones a la complejidad social a las injusticias actuales; (ii) El sentido de pertinencia remite a las dimensiones sociales, culturales, y económicas, a las posibilidades de desarrollo integral y sostenible para una vida más digna y justa; (iii) La pertinencia debe basarse en la justicia social y en los derechos básicos para la dignidad humana y (iv) El concepto de calidad, que tradicionalmente está condicionada por la pertinencia, y que no debe ser entendida como un valor de exclusividad o para pocos- debe recuperar el valor social, público, de compromiso con la comunidad. Es este sentido y en este contexto que podemos considerar que no hay calidad sin justicia social.

En torno a la justicia social y el género

El género ha sido definido como “el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica de hombres y mujeres” (Lamas, 2002:134). Es una categoría analítica a partir de la cual los seres humanos piensan y organizan su actividad social. El género crea un modelo de sociedad, prescribe qué debe ser valorado o no y cómo deben discurrir los procesos políticos, entendiendo por política más allá que la mera actuación de los dirigentes, es la política de actos individuales y colectivos que crean

realidades. El género no está centrado solo en la persona, en su manera de concebirse y expresarse, sino que tiene filamentos y ramificaciones a nivel macro y micro. Al mismo tiempo es una construcción discursiva, en un proceso continuo de reconstrucción a través de actos ejecutados y repetitivos que ponen en juego la acción individual y colectiva.

La perspectiva de género lleva al reconocimiento del bagaje cultural y de las experiencias de aprendizaje diferentes que han construido las masculinidades y las feminidades, ya que las experiencias sociales, las necesidades, las oportunidades, las trayectorias y los ciclos de vida han puesto una impronta sobre esas masculinidades y feminidades. Pero la perspectiva de género no trata solo sobre las relaciones y las diferencias entre hombres y mujeres, también trata sobre las diferencias entre mujeres y sobre las diferencias entre hombres.

Si la justicia social, referida a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal (Montané, 2013), puede determinar la pertinencia de la educación superior, ante nosotros se abre el nuevo dilema de establecer criterios socialmente justos para evaluar la calidad de la misma, recuperando el valor social y público del bien colectivo.

El desafío de considerar que la *justicia como equidad* forma parte de la pertinencia, responde a una concepción distributiva de los recursos que se erige sobre tres ejes: el *principio de igual libertad* donde están garantizadas las libertades fundamentales para todos; el *principio de igualdad equitativa de las oportunidades* que ofrecería la igual posibilidad de acceso a los bienes sea cual sea el origen social; y el *principio de la diferencia* que hace referencia a la estructura social y contribuye a mejorar las posibilidades de los miembros vulnerables de la sociedad. La justicia distributiva parte de un principio moral que establece cómo deben ser tratados *hombres y mujeres* para proteger la libertad y satisfacer las necesidades por parte del Estado, es decir, compone algunos de los aspectos político-morales más importantes de los últimos cuarenta años. En su teoría el “ser moral” está caracterizado por: a) la capacidad para un efectivo sentido de justicia; b) la capacidad para formar, revisar y promover racionalmente una concepción del bien.

Amartya Sen emerge con fuerza al afirmar, como hemos hecho nosotras en el párrafo anterior, que no es *suficiente* pensar en modelos ideales de justicia basada en la distribución de los recursos económicos y propone una *distribución de capacidades*. Así considera que el eje está en la capacidad de las personas para llegar a determinadas situaciones consideradas justas (Sen, 2000, 2010) y se basa en las posibilidades de libertad para elegir entre diferentes maneras de vivir.

La concepción de las capacidades ha sido esencial para el enfoque del *desarrollo humano* (*capability approach*) que se ocupa del aumento de la riqueza de la vida humana, la ampliación de sus opciones, frente al desarrollo económico basado en la teoría del capital humano. Esta perspectiva, además, se ha concretado con los *índices de desarrollo humano* que, bajo el mandato del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) generan informes desde 1990 que como comenta su administradora Helen Clark están teniendo un impacto en una generación de autoridades responsables de las políticas públicas¹.

Esta propuesta está avalada por Amartya Sen (2000, 2003, 2010) y Marta Nussbaum (2002; 2012) y otras autoras como Boni (2006), o Walker (2007; 2012) que proponen una *universidad transformadora*. Boni y Gasper (2011) sugieren una lista de dimensiones: bienestar, participación y empoderamiento, equidad y diversidad, y sostenibilidad, para contribuir a una “manera diferente de entender la calidad y la responsabilidad de la

¹ <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/>

institución universitaria” (Boni y Gasper, 2011:104) analizando funciones y actividades universitarias: desde la docencia a la investigación, el compromiso social, la gobernanza y las políticas universitarias, con el objeto de posibilitar una universidad transformadora y pertinente basada en la justicia de la distribución de capacidades. Tikly (2011), en su artículo titulado: *Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries*, defiende que la concepción de calidad y pertinencia educativa, que subyace del enfoque del desarrollo humano, puede ofrecer un nuevo marco de trabajo en educación.

Así, una educación de calidad será la que permita a todos los estudiantes ser conscientes de las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, para desarrollar medios de vida sostenibles y para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas evaluando la justicia social y la calidad de vida en términos de capacidad humana.

Se abre un nuevo dilema al considerar que la pertinencia de la educación superior debe tener en cuenta que las desigualdades no solamente surgen por una cuestión distributiva de recursos y/o capacidades, sino que son también una cuestión social, de convivencia, de alteridad que se manifiestan a través de la dominación cultural sobre las diferencias étnicas, raciales, de género, de sexualidad, o en general lo que acontece con otros grupos estigmatizados; supone incluir el paradigma de la *justicia como reconocimiento (también denominada justicia relacional o cultural)*. Esta perspectiva está representada por la intelectual feminista Nancy Fraser, que ya en 1997 habla de un tipo de reivindicaciones de justicia social que, partiendo de sus estudios de género y diferencia, centran su atención en las injusticias que interpreta como *primariamente culturales*, enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Montané, Nairdof y Teodoro, 2013). Fraser amplía posteriormente sus aportaciones al incluir una dimensión política, defendiendo una *democracia radical* que permita el reconocimiento de todos los grupos en la esfera pública (Fraser, 1997; 2008).

Así, la pertinencia, desde esta perspectiva, incluye una dimensión política que defiende una *democracia radical* (Fraser, 2004) que requiere tanto de una redistribución económica y/o de capacidades, como el reconocimiento multicultural al considerar que determinadas minorías realmente quedan al margen de la justicia social y de las instituciones, ya que no están representadas en ningún ámbito y, por lo tanto, quedan fuera de cualquier círculo, reivindicación o debate sobre oportunidades.

Entre las cuestiones que atañen a la justicia de reconocimiento y a una verdadera justicia cognitiva en la universidad, se denuncia, por ejemplo, la ausencia de los saberes indígenas y otros conocimientos locales, que durante casi 500 años se han menospreciado en los sistemas educativos de América Latina produciendo una injusticia epistémica, además de social. Asimismo, los discursos de verdad que, por ejemplo, se han producido durante el siglo XIX y XX desde las instituciones científicas en torno a la homosexualidad clasificada como enfermedad mental por la Organización Mundial de la Salud hasta 1990. La producción social de inferioridad o, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2003,2005), la producción activa —y masiva— de *inexistencias, silencios y ausencias* significativas es la expresión más perversa de una *razón indolente* (Santos, 2003; 2005) que tiende a utilizar la misma vara de medir para todas las culturas, no reconociendo más parámetros y valores que los suyos propios, que considera válidos universalmente. Un acto de justicia cognitiva al que el sistema educativo puede contribuir con un alto grado de impacto y éxito es reconocer en sus universidades lo que Boaventura de Sousa Santos denominó la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009).

Partiendo de estas reflexiones, el objetivo final debe centrar su fuerza en posibilitar la participación en la sociedad de todas las personas, pero el requisito previo es la representación de todos los colectivos en a) la investigación; b) la transferencia del conocimiento; c) el currículum; d) la extensión y e) la colaboración entre diferentes tipos de instituciones (Montané, Nairdof y Teodoro, 2013).

¿Qué representa considerar el género como elemento de calidad en la educación superior?

Cuando se enfoca el binomio género y Educación Superior suele trabajarse ampliamente desde el modelo de la “desigualdad”. Este modelo ahonda en las problemáticas y dificultades de las mujeres en las instituciones universitarias: el techo de cristal, las expectativas frustradas, el acoso sexual, la invisibilidad ante los colegas masculinos, las dificultades conciliación familia-trabajo, los procesos de exclusión en la promoción profesional, etc. Estas desigualdades han sido catalogadas de barreras en el acceso profesional de las mujeres (Donoso, Figuera, Rodríguez-Moreno, 2009; 2011). Aunque numerosos estudios se dedican a indagar en el análisis de estas realidades (Vaccaro, 2011) y el paradigma de género ha realizado contribuciones únicas en visibilizar, extraer, explicitar, identificar y transformar estas desigualdades, adoptaremos un enfoque diferente en estas líneas. Nos interesa centrarnos en la cuestión: ¿Cuál es el valor añadido de contemplar el enfoque de género en la Educación Superior?

Introducir la perspectiva de género en Educación Superior significa desarrollar una mirada crítica hacia las discriminaciones en el estudiantado universitario, extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales (Gay y Kirkland, 2003; McLeod, 1998). Esto implica un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos conceptuales sobre la relaciones de género, en conocimientos no sometidos a la distorsión sexista, en metodologías didácticas no sesgadas por el género, en la identificación de elementos culturales que tienden a la dominación, en estrategias didácticas para el cambio y en la deconstrucción de identidades atravesadas por el género (Bolaños y Jiménez Cortés, 1996).

En estos momentos nos encontramos con dos grandes trabas en la aceptación de la importancia de la introducción de la perspectiva de género en Educación Superior. La primera, el número de mujeres en estudios universitarios crea una “cortina de humo” con la falsa impresión de que la representación implica reconocimiento; la segunda, la pseudocreencia de que el alumnado universitario está libre de estereotipos de género gracias a su historia educativa (Ballarin, s/f; Subirats 1999). Sabemos que el solo discurrir por el sistema educativo no significa un cambio de creencias y pensamientos tan arraigados como los que hacen referencia al género y que además existen numerosas instituciones socializadoras, además de la escuela, que perpetúan y reproducen un modelo basado en el género-poder.

En las líneas que siguen vamos a desarrollar y justificar la introducción de la perspectiva de género en educación superior explicitando las tesis anunciadas en la introducción.

Los procesos de producción del conocimiento

Los procesos de producción del conocimiento no se realizan en el vacío, están inmersos en el contexto histórico cultural en el que se producen. La característica androcéntrica del conocimiento científico (Harding, 1996; Haraway 1995), sus enfoques dicotómicos y el

pseudouniversalismo de sus planteamientos (Plateau, 1996) han sido ampliamente debatidos. La senda de la academia ha sido transitada por hombres, quienes consideraban qué era importante y relevante. Este *hombre* en abstracto ha establecido tanto la agenda de la investigación como los paradigmas que la sustentan. ¿Tienen las mujeres intereses diferentes por el hecho de ser mujer? Esta no es la cuestión que debe debatirse, sino reconocer que las mujeres han tenido y tienen una posición histórica y social diferente con unas tradiciones y roles y unas experiencias vitales que han sido olvidadas por la academia. Pocos estudios reaccionarán hoy día contra esta afirmación sabido que en el proceso epistemológico de las disciplinas el modelo ideológico basado en un abstracto universal masculino, blanco y occidental ha guiado prácticamente toda la producción de saber. La cuestión es cómo desembarazarse de esta tradición.

Para construir conocimiento nos basamos en teorías y hechos acumulados con anterioridad y en la realidad social de la cual se nutre el conocimiento para comprobar o elaborar nuevas teorías. Estos marcos teóricos deberían revisarse descontaminados de sesgos androcéntricos y el análisis de la aproximación a la realidad social realizarse con un mirada a las diferencias que marcan el devenir de hombres y mujeres.

Cada disciplina debe hacer un ejercicio reflexivo para descubrir cómo desembarazarse de los vestigios hegemónicos que la ha llevado a formular unas preguntas en lugar de otras, a acercarse a determinados problemas, a elegir procesos metodológicos, a incidir en secciones de la realidad. La lente de género permite revisar de una forma consciente las preguntas que se realizan, los temas que se eligen, aportaciones que se invisibilizan y ocultaciones que se producen. Como plantea Markowitz (2005) un profesor de economía puede enseñar macroeconomía como lo “dado” sin abordar la cuestión de por qué existe el capitalismo, su surgimiento y a quién beneficia o sobre quien ejerce una fuerza de opresión más considerable, hasta las repercusiones de este sistema en las diferencias generizadas de las personas.

Una teoría del conocimiento con perspectiva de género se articula como una teoría emancipadora. La comprensión de los fenómenos va pareja a la transformación de las reglas del juego, rompe las formas tradicionales para crear nuevos y ricos significados (Hesse-Biber, 2011) con conciencia de la diferencia, el poder social y la opresión científica. La investigación con perspectiva de género es aquella que ansía comprender los fenómenos que se dan, pero a su vez busca transformar la sociedad (Miner, Epstein, Pesonen & Zurbrügg, 2011).

La profesionalización y las competencias de futuros profesionales

El espacio europeo de educación superior adopta el enfoque de competencias para conectar el saber académico con el ejercicio profesional. Arregi, Bilbatua y Sagasta (en Escribano y Valle et al., 2004:112), definen las competencias profesionales como: “La posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten, al individuo que los posee, poder desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y, más allá, poder transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas”. La profesionalización adquiere una gran importancia, una profesionalización que va de la mano de aunar valores y actitudes con una actuación técnica. La labor de la docencia universitaria es desarrollar esta profesionalización mediante la adquisición de competencias. Aquí nos preguntamos, por un lado, si la profesionalización queda sesgada si no se incorpora la mirada de género, y, por otro, si la ausencia de esa mirada produce una descompensación en el desarrollo integral de competencias.

La adquisición del ejercicio profesional por parte del alumnado pasa por explicar la historia de la disciplina; esta historia incorpora las relaciones de cada profesional con otros agentes, aquellos a los que alude la profesión o quedan incluidos en su ámbito. Los estudiantes deben conocer las acciones profesionales y actitudes atravesadas por el género que se establecen en una profesión específica entre, por ejemplo, un profesor y su alumnado, la médico y su paciente, la persona especialista en ingeniería y su cliente, etc. También han de conocer el desarrollo de un ámbito profesional en términos de relaciones de género: cuáles son las jerarquías profesionales generizadas, elementos de empleo-remuneración, equilibrio vida laboral-personal-familiar, etc. Si estos elementos no se incorporan o se desconocen, la realidad sobre la que se aplica esa profesión queda amputada.

En cuanto a la adquisición de competencias transversales un estudio de Izquierdo et al, (2008) demuestra cómo los currículums actuales sobredimensionan a las denominadas competencias de provisión en relación a las competencias de cuidado. Las competencias de provisión están orientadas a la consecución de objetivos con el fin de conseguir algo con escasa atención al impacto que esto produce sobre las demás personas y sobre el mundo en general. Las competencias de cuidado implican una orientación ética de las actividades profesionales, los otros y otras no son instrumentos al servicio “de”.

Las competencias instrumentales cognitivas, instrumentales técnico-científicas, son consideradas por lo general propias de las actividades de provisión, mientras que las instrumentales lingüísticas, interpersonales y sistémicas personales de apertura son atribuidas a las actividades de cuidado. No hay ninguna razón que justifique un desequilibrio entre estos dos tipos de competencias más cuando las competencias de orientación al cuidado tienen una relación muy estrecha con la tercera función de la universidad, la responsabilidad social, donde se aúnan el trabajo como producto que conduce a la satisfacción de las propias necesidades con la contribución a la mejora del entorno, las personas y el mundo (Izquierdo et al, 2008).

Por esto, varias voces hablan de la necesaria introducción de la *competencia de género* en los estudios de educación superior (Izquierdo et al, 2008; Larrañaga et al, s/f). El proyecto *Gender Competence*, ligado en un primer momento a la universidad de Humboldt, Berlín, y que tiene como objetivo apoyar a las instituciones de la administración pública en el desarrollo de la política de igualdad de género y en la implementación de los temas de género de una manera transversal (gender mainstreaming) define la competencia de género como la capacidad de las personas para reconocer las perspectivas de género en sus campos de trabajo. Al igual que otras competencias, la competencia de género está formada por elementos actitudinales, cognitivos y de habilidades. Esto requiere sensibilidad a las relaciones de género y las (potenciales) estructuras de discriminación, conocimientos sobre la complejidad de los temas de género en el ámbito específico de estudio y estrategias para aplicarla en el contexto de trabajo.

Los enfoques para introducir la perspectiva de género en Educación Superior

Las formas en que se ha integrado la perspectiva de género en educación superior pueden sintetizarse de acuerdo a tres grandes enfoques (Kortendiek, 2004).

Un enfoque *explícito*, centrado en los estudios de género o estudios de mujeres, doctorados, cursos online u offline, postgrados, etc. Es el enfoque adoptado mayoritariamente durante los últimos 50 años en países occidentales. Ha representado una vanguardia en el conocimiento de los elementos que atañen al género y las disciplinas, y en

la transformación de la práctica educativa de personal docente que ha pasado por ellos. Representa una solución cuando no hay suficiente historia en la institución o al profesorado le falta la necesaria formación en temas de género. Las ventajas de este tipo de enfoque es que son estudios intensivos y concentrados con una calidad en la formación y en los planteamientos. Los inconvenientes o desventajas que representa serían: a) la separación de este tipo de estudios del resto del currículum, b) promueve actitudes positivas hacia la temática en aquellas personas que ya tienen una sensibilización hacia ella y c) no necesariamente produce un cambio en las estructuras ni en el clima de la organización.

Un enfoque *interdisciplinario*, en el que varias disciplinas abordan conjuntamente un tema de estudio. Por ejemplo, un estudio sobre la sensibilidad al género en los medios de comunicación podría ser trabajado desde comunicación, psicología social, pedagogía, ingeniería y diseño. Es un enfoque más integrador que el anterior. Combina varios programas de disciplinas diversas con una aplicación en contextos profesionales diferentes. Este enfoque puede ser impulsor e innovador para abrir nuevos temas de estudios. Las limitaciones de este enfoque son que sólo se benefician aquellas disciplinas implicadas en el módulo y que, exceptuando la temática del módulo, todos los demás contenidos quedan ciegos a la perspectiva de género (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2014).

Un enfoque *integrador o transversal*, donde el género forma parte integral de la práctica educativa que pasa a ser tema transversal en las titulaciones. Este enfoque holístico es el más aconsejable pero se enfrenta a dos grandes problemas: la falta de aceptación de las discriminaciones por razón de género en las instituciones, punto tratado más arriba, y la falta de formación del profesorado.

En otro estudio (Donoso- Vázquez y Velasco, 2013) ya detallamos el esfuerzo legislativo que desde el 2003 viene desarrollándose en el estado español para contemplar de diferentes maneras la introducción de la igualdad y no discriminación por razón de género en el ámbito de la universidad. Sin embargo, este marco normativo no ha tenido una contrapartida a nivel curricular. Las razones parecen ser la falta de formación del profesorado en competencia de género (Titus, 2000, Cuétara Pride, 2008, García Pérez et al, 2011, Anguita, 2011), la falta de concreción de medidas y acciones para aplicar la normativa, la ausencia de materiales didácticos no androcéntricos, un lenguaje alejado de la neutralidad y la falta de referentes y modelos a seguir. El reto para dotar de calidad la enseñanza superior en un futuro que no sea muy lejano es producir el suficiente software para el hardware que tenemos.

Reflexión final: Una universidad comprometida e inclusiva

Los estudios sobre género y educación superior han representado hasta el momento una vanguardia académica que ha puesto el énfasis en los análisis *cross-culturales*, han producido conexiones entre disciplinas y han aportado tópicos como el desarrollo de la identidad, representación cultural hombres-mujeres, trabajo reproductivo, representación de género... entre otros. Han ofrecido además medios para analizar las experiencias de discriminación, marginalización y falta de representación. Han establecido conexiones estrechas entre teoría y práctica y han abierto una brecha para enfocar disciplinas tradicionales desde un enfoque no sexista.

Hemos destacado la gran influencia positiva que prestan los cursos específicos de género para sensibilizar a la juventud y posibilitar que presenten una visión más crítica y una actitud transformadora hacia la sociedad (Donoso-Vázquez y Velasco, 2013) pero se requiere avanzar un paso más allá y permear el currículum universitario de la perspectiva de género.

La apertura hacia una justicia de género puede dotar a la academia tanto de un instrumento para un enfoque intersectorial de las discriminaciones como de una nueva mirada a la política de la diferencia, con un efecto multiplicador en el cambio de actitudes hacia las discriminaciones, por lo tanto, aumentar la justicia social.

En consonancia con las directrices de Bolonia, la perspectiva de género incrementa la dimensión social de la educación superior e incide en el papel de la ciencia en su compromiso con la autonomía la dignidad y la justicia social.

La pregunta que deberíamos hacernos es ¿Qué academia queremos? La Universidad habría de constituirse en un lugar idóneo para deslegitimar patrones de dominación impuestos por la normatividad generizada y que promueven el sexismo, la homofobia y el discurso de la violencia contra el “otro” diferente, por lo que proponemos los siguientes puntos para continuar con la reflexión:

Considerar la educación superior como un bien público para la construcción de una sociedad más justa. Como requisito previo al debate del modelo de sociedad y de la pertinencia de la educación superior como justicia social, ésta debe ser considerada como un bien público al servicio de la sociedad y un derecho para todos. Como bien social busca explícitamente formar ciudadanos libres, autónomos e independientes, aptos para tomar decisiones políticas, económicas y sociales, para un mejor desarrollo de la sociedad.

Construir la pertinencia de la educación superior basada en la justicia social. Considerando la educación como un bien público, la justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones (Montané, 2013) y está directamente relacionada con la pertinencia social de la educación superior y la adecuación de sus funciones. La reflexión acerca de esta noción relacionada con la distribución, el reconocimiento y la representación conduce a la necesidad de redefinir su significado, otorgándole una dimensión social que pone el acento en el desarrollo y en la emancipación social (Ramalho & Beltrán, 2012).

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 43-51.
- Ballarín, P. (sin fecha). Feminismo académico y docencia universitaria. Recuperado (23-11-2012) de: http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_ji/pre_pilar_ballarin.pdf.
- Bolaños, L. M. y Jiménez Cortés, R. (1996). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-98.
- Boni, A. (2006): *La educación universitaria: ¿hacia el desarrollo humano?* [University education: toward human development?] in A. Boni, & A. Perez-Foguet. (Eds.), *Construir la ciudadanía global desde la universidad*, págs. 89-107. Barcelona, Intermón-Oxfam.
- Boni, A. y Gasper, D. (2011). La universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema*, 220, 93-115.
- Boni, A.; Walker, M. y Lozano, J.F. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Reifop*. 13; (3), 123-131.
- Brouns, M. (2004). Gender and the assessment of scientific quality. En European Commission, *Gender and excellence in the making* (págs. 147-155). Recuperado (12-04-

- 2013) de:
http://ec.europa.eu/research/scienc society/pdf/bias_brochure_final_en.pdf.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In Albertson, M. & Mykitiuk, R. (Eds.). *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge.
- Cuéstara Pride, M.C. (2008). La transformación de las representaciones de género en la educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, Vol. XVIII, Núm. 1, 155-174.
- De Ketele, J.M. (2008). *La pertinencia social de la educación superior*. GUNI, 55-59.
- Días Sobrinho (2006). *Acreditacion de la educacion superior en America Latina y el Caribe*. En: J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation. GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.
- Dias Sobrinho, J. & Goergen, P. (2006). *Compromiso Social de la educacion superior*. En: J. Tres & B. C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?*, Tres, J. y Sanyal, B. C. (eds.), Global University Network for Innovation, GUNI/UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa: Madrid/Barcelona.
- Días Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña* en I. Gazzola, Ana Lucia, ed. II. Didriksson, Axel, ed. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. ESALC-UNESCO,
- Donoso, T.; Figuera, P. Y Rodríguez Moreno, M. L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-188.
- Donoso-Vázquez, T.; Figuera Gazo, P.; Rodríguez Moreno, M.L. (2009). Modelos sociales y mercado laboral: un estudio con alumnado universitario. *Prisma Social. Revista de Ciencias sociales*. Nº 2. <http://www.isdfundacion.es/publicaciones/revista/>.
- Donoso-Vázquez, T; Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 71-88.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco- Martínez, A. (2014). La "ceguera de género" en la orientación universitaria. V *Seminario de la Red Interuniversitaria de profesorado de Orientación*. 20 y 21 de marzo de 2014. Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/2445/53071>.
- Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global. Assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*, Sao Paulo; Editora UNESP.
- Escribano González, A., & Valle, Á. D. (2008). *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores/Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (2004). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

- García-Pérez R.; Rebollo M^a A.; Vega, L.; Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O. & Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gay, G. & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42 (3), 181-187.
- Grünberg, L. (2010), Gendering Research. From Skepticism to Trust. General Contexts, Local Comments. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 1(1): 1-9, (Special issue: 'Women and Men') <<http://compaso.ro/archive/>.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Barcelona: Morata.
- Hesse-Biber, S. (2011). *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis: Second Edition*: Boston: SAGE Publications.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Izquierdo, M.J. (dir.), Canelles, N., Colldefons, I. Duarte, I., Gutierrezotero, A., Mora E., y Puig, X. (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna Process by Gender Mainstreaming: A Model for the Integration of Gender Studies in Higher Education Curricula. En Grünberg, L. *From Gender Studies to Gender IN Studies Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Education* (págs. 211- 229). UNESCO.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.
- Larrañaga; E.; Yubero, S.; Torralba, E.; Gutiérrez, M.; Vázquez, A.I. (sin fecha). *El estudio de género. Una competencia transversal en la formación universitaria*. Escuela universitaria de trabajo social. Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado (09-01-2014) de: <http://www.uclm.es/bits/sumario/81.asp>.
- Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, 17 (1), 39-55.
- McLeod, J. (1998). The promise of freedom and the regulation of gender-feminist pedagogy in the 1970s. *Gender and Education*, 10, 4; 431-445.
- Miner, K. N., Epstein, T., Pesonen, J. A., & Zurbrügg, L. (2011). Using Survey Research as a Quantitative Method for Feminist Social Change. In S. Hesse-Biber, S. (Ed.). *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis: Second Edition*. pp. 237-263. Boston: SAGE Publications.
- Montané, A. (2013). *Sobre justicia social y educación*, en Montané, A. Sánchez-Valverde, C. *Derechos humanos y educación social*. Alzira: Germania.
- Montané, A.; Naidorf, J.; Teodoro, A. (2013). *Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of Higher Education in Latin America*. En Bogotoch, I. and Shields, C. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer International Handbooks of Education.

- Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad comocategoría equívoca. *Nómadas*, 27, 22-33. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105116595003.pdf> (28/03/2012).
- Nussbaum (2002). Education for citizenship in an era global connection, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289 – 303.
- Nussbaum, M.(2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Plateau, N. (1996). La coeducación: un largo camino que recorrer. En René Clair (Ed.), *La formación científica de la mujer ¿por qué hay tan pocas científicas?* (págs. 61-70). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Rocío Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*. 25, 1, 59-76.
- Sen, A (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A (2003). The importance of basic education. Disponible en: <http://people.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html> (consultado el 15/07/2013)
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Sousa Santos B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao; Desclée de Brouwer.
- Sousa Santos B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Sousa Santos B.(2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid.
- Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela, en C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, (págs. 19-31). México: Paidós.
- Tikly (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low income countries. *Comparative Education*, 47, (1), 1-23.
- Titus, J.J. (2000). Engagin student resistance to feminism: How is this stuff going to make us better teachers? *Gender and Education*, 12, 1, 21-37. DOI: 10.1080/09540250020382.
- Tunnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. (Recuperado 10-9-2013) en: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. (Recuperado 5- 2014) en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2008). La educación superior. Nuevos desfíos y funciones para el desarrollo humano y social. (Recuperado 5- 2014) en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>
- Vaccaro, A. (2011). The road to gender equality in higher education: sexism, standpoints, and success. *Wagadu*, 9, 25-54.

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, (142); pp. 103-119.

Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3); pp. 448-461.

Autores

Trinidad Donoso-Vázquez

Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Su ámbito de investigación se centra en los temas de género. Actualmente trabaja en la introducción de la perspectiva de género en el currículum universitario y en las violencias de género a través de entornos virtuales.

Coordina el equipo GrediDona

trinydonoso@ub.edu

Alejandra Montané López

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro de Riaipe *Red Iberoamericana de Investigación en políticas educativas* y del grupo de investigación consolidado *Formación docente e innovación pedagógica (FODIP)*.

smontane@ub.edu

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Licenciada en Pedagogía y PhD en Currículo, Enseñanza y Política Educativa. Profesora e investigadora del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba/UFPB y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico/CNPQ, Brasil. Líder del grupo de investigación Educación, diversidad e inclusión

maria.eulina@pq.cnpq.br

Miscelánea

Hernández-Morales, M.M. & Hernández-Pina, F. (2014). Los valores en la obra de Félix Varela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 175-187.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204131>

Los valores en la obra de Félix Varela

María Magdalena Hernández Morales⁽¹⁾, Fuensanta Hernández Pina⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Ciego de Ávila, Cuba, ⁽²⁾ Universidad de Murcia, España

Resumen

El trabajo ofrece un estudio del postulado ético del filósofo y pedagogo cubano de la segunda mitad del siglo XIX Félix Varela y Morales; que sirve de fundamento teórico para la formación de valores del estudiantado universitario de la carrera de Estudios Socioculturales, desde el contenido curricular en las disciplinas Teoría Filosófica y Sociopolítica e Historia, y Cultura Cubana . Tiene como objetivo identificar el modelo axiológico implícito en una de sus más importantes obras *Cartas a Elpidio*, a través, del estudio de su prédica justipreciando así, su vigencia. Se realiza el análisis de contenido axiológico, utilizándose el programa NUDIST en el análisis cualitativo de datos, a una muestra de cuatro epístolas del primer volumen titulado *Impiedad*. Se constata que en la obra esta presente un modelo axiológico educativo que puede ser utilizado en la formación de valores del profesional universitario en el contexto actual.

Palabras clave

Valores; axiología; análisis cualitativo.

Human values in Félix Varela's letters

Contacto

María Magdalena Hernández Morales, email: magdalenam@rect.unica.cu, Carretera a Morón km 9, C. P. 65200, Ciego de Ávila, Cuba.

El artículo se vincula a un proyecto de investigación, devenido en tesis doctoral.

Abstract

The paper presents a study of the ethical postulate of Felix Varela. A Cuban pedagogue from the second half of the XIX century. This study serves as a theoretical basis in the formation of values of the students majoring Sociocultural Studies throughout their curriculum contents in the disciplines Philosophical and Sociopolitical Theory and History, and Cuban Culture, during the teaching learning process. It is aimed at identifying an implicit axiological model in one of his most important works “*Letters to Elpidio*”, analyzing the universality of his preaching to appraise this way its validity. NUDIST program is used in the qualitative data analysis applied to a sample of four epistles from the first volume entitled “*Impiety*”. It is corroborated the presence of an axiological educational model in his work and that it can be used in the current context university professionals.

Key words

Values; axiological; qualitative analysis.

Introducción

“La educación en valores es una necesidad hoy”, así lo afirma Cámara (2010,1), criterio que se comparte por la importancia que adquiere no sólo para la comprensión teórica, sino para la actuación práctica.

Como parte de la cultura con un carácter esencialmente educativo, los valores representan una relación de significación entre los distintos procesos culturales y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto.

En el ámbito de la actividad pedagógica, corresponde especialmente al profesorado detenerse en éstos y preguntarse cómo puede contribuir a la educación y la formación de sus educandos a partir de los contenidos de la ciencia que imparte. En esta dimensión, la formación y la educación en valores incide en las más diversas facetas de la vida.

Varios son los criterios aportados por estudiosos del tema, así Alfonso (2009) se refiere a que los valores son significaciones positivas que se adquieren partir de la práctica concreta, activa y diaria de los individuos, grupos sociales, clases y la sociedad en su conjunto.

Por su parte, Vila (2005) hace alusión a que los valores, sin olvidar su origen socio-histórico impregnados a través de la cultura.

Asimismo, Ortega y Mínguez (2001), en su estudio concluyeron que, cuando se habla de “valores en educación, (...) no cabe un discurso sin que necesariamente, de un modo explícito o implícito, estén presentes los valores. De otro modo, no habría un acto educativo” (p.14).

Igualmente Peiró (2012) señala: “educar en valores es un medio para lograr la madurez de los alumnos” (p. 1).

Evidentemente la relación entre los componentes instructivo y educativo, lleva implícito los valores, si se quiere lograr que los educandos sean agentes activos y transformadores de la realidad en que vive, este proceso deberá estar encaminado a inculcar en ellos, lo más valioso del legado histórico cultural, a fin de alcanzar las realizaciones prácticas del contexto socio histórico presente.

De este modo, según lo expresado por Horruttiner (2006), la Universidad cubana centra su atención principal en la formación de los valores que deben caracterizar al profesional, creando espacios para alcanzar los objetivos instructivos y educativos que propicien la formación integral del estudiante.

Estas valoraciones se basan en todo el acervo histórico-cultural acumulado por las generaciones precedentes y las potencialidades que ofrece el sistema educacional para el logro de los objetivos educativos que se propone. La formación de profesionales como proceso sustantivo integral no puede ser de calidad, si no se aprecia la significación de la cultura, la apropiación de los valores heredados a través de la historia, presentes en el pensamiento y las tradiciones, con la finalidad de perfeccionar las relaciones humanas en la misma.

En la literatura consultada se puede constatar las posibilidades que ofrecen los estudios axiológicos realizados a escritos de personalidades históricas, y su poca utilización para contribuir a la formación de valores de los futuros profesionales; dentro de ellas, Félix Varela, cuyo pensamiento sienta las bases de la cultura cubana.

Sus reflexiones sirven de fuente para el estudio en las disciplinas Teoría Filosófica y Sociopolítica e Historia, y Cultura Cubana, de la especialidad de Estudios Socioculturales. Estos estudios se desarrollan en el tercer curso, subrayando el papel desempeñado por las figuras relevantes, atendiendo a diferentes aspectos de su vida y obra.

Los contenidos de las materias deben facilitar, junto con la aprehensión de los aspectos meramente instructivos, los de orden educativos, para procurar una formación integral, en el que se destacan los valores siguientes: intelectuales, el análisis, la reflexión; político: el patriotismo; moral: la responsabilidad, la justicia, la honradez, el humanismo y la dignidad; social: la solidaridad, la tolerancia.

Este es el fundamento que sirve para argumentar por qué se toma el análisis del modelo axiológico presente en el pensamiento ético del pedagogo Félix Varela, con el propósito de que las nuevas generaciones se apropien de lo mejor de su legado en la cultura cubana y lo conviertan en convicciones que pauten su actuación.

¿Quién fue Félix Varela?

Figura trascendental del siglo XIX cubano, nacido en La Habana el 20 de Noviembre de 1778. Sus padres fueron Don Francisco Varela Pérez, español y Doña Josefa Morales y Medina, cubana. A muy temprana edad queda huérfano al cuidado de su abuelo paterno, quien lo guía en su proceso de formación pretendiendo que siguiera la tradición familiar de vida militar; pero no logra tal propósito. Años más tarde Varela pide entrar a un seminario para hacerse sacerdote. Viaja en compañía de su abuelo Don Bartolomé a San Agustín de la Florida, Estados Unidos de América, e inicia sus estudios primarios con el Padre O'Reilly, quien le enseña latín, gramática y música. De la familia heredaría el amor a Cuba, el aprecio a la cultura hispana y la valentía en la defensa de sus ideas, la sensibilidad, y la ternura; de su maestro, la unión entre lo católico y lo patriótico, el gusto musical por el violín y la inquietud por el conocimiento. Muere en esta propia ciudad víctima del confinamiento al exilio, el 25 de febrero de 1853.

Realiza sus estudios para sacerdote en el Seminario San Carlos de La Habana, y estudia a la vez, en la Universidad de La Habana, siendo tan decidido y audaz en su empeño que a los 19 años comienza a heredar las cátedras de sus propios profesores.

Renovó la enseñanza de la época utilizando el español en sus clases y libros, en los que abandonó el escolasticismo imperante por la filosofía ecléctica e introdujo la

experimentación en el estudio de las ciencias naturales. Da mucha importancia a que sus alumnos aprendan a razonar, que aprendan a pensar y a decidir por sí mismos. Por eso, el destacado maestro José de la Luz y Caballero, su discípulo, dijo: “Mientras se piense en Cuba, se pensará con respeto y veneración en el primero que nos enseñó a pensar” (1981, p.32).

La obra de Félix Varela y Morales contienen el pensamiento de un hombre que trascendió, con sus ideas y su acción, el estrecho marco de su época histórica. Un hombre cuyo ejemplo y legado debe ser estudiado en su real dimensión. Prueba de que quien fue capaz de cumplir cabalmente con los deberes correspondientes a su época, es un hombre de todas las épocas.

Desde la perspectiva educativa, la mejor manera de incidir en el proceso de formación de valores, es profundizando en el estudio de las raíces históricas y culturales que nos legara, además de sus aportes, el valor educativo de su ejemplo.

La obra de Félix Varela "Cartas a Elpidio"

Del universo que forma la obra del pedagogo, se selecciona una que por su importancia, merece un estudio profundo por la manera en que está escrita, la forma coloquial que adopta; a quién va dirigida, a la juventud; y por el mensaje intencional educativo que expresa. Se selecciona, por el valor extraordinario que posee desde diferentes aristas: filosófica, literaria, patriótica, ética, de profundo contenido educativo; es considerada como su testamento intelectual.

Es propósito, identificar a través del análisis de contenido, el modelo axiológico presente en la obra de Félix Varela s, específicamente *Cartas a Elpidio, sobre la impiedad, la superstición y el fanatismo en sus relaciones con la sociedad*; como una de sus mejores escritos dirigidos a la juventud en las que lega su mensaje educativo.

Como bien se señala por la investigadora Perla Cartaya Cota (1998): “El Maestro dio a sus Cartas un contenido filosófico-moral sin que faltara el componente pedagógico-psicológico, propio de su magisterio” (p. 142).

Su publicación se efectuó en 1835, año en que vio la luz el primer volumen, que trata sobre la Impiedad. El segundo libro, dedicado a la Superstición, se publicó en 1838; el tercero, que debía referirse al Fanatismo, no llegó a ver la luz, pues la indiferencia primero, y la mala voluntad después, con que fueron recibidos los dos tomos iniciales de la obra, disuadieron a Varela de entregarlo a la imprenta.

En el prólogo que acompaña al primer volumen, Varela advierte que las *Cartas a Elpidio*: "no contienen una defensa a la religión, aunque, por incidencia, se aprueban en ellas algunos de sus dogmas. (...) como mi objeto es advertir, quedarán inéditos el segundo y el tercer tomo, si (...) no tiene buena acogida el primero" (1996, p.2).

Incluye una amplia plataforma axiológica, de profundo contenido humanista, porque *Elpidio* simboliza un cuerpo moral, la población cubana, y en particular su juventud. Sea una persona o un recurso literario, como bien se discute, lo esencial es que le escribe a la juventud, a la que califica como la esperanza de la patria.

No fueron, por supuesto, el corto alcance de esta obra, la fallida selección de su problemática, o la insipidez de su autor para contarla, como ha sido señalado por Cartaya (1998), las causas de la poca suerte que tuvo su edición, fue un trabajo, que acusa la madurez del pensamiento; de extraordinaria lucidez y originalidad literarias en el abordaje de una temática que justamente se ubicaba en el centro de los conflictos socio clasistas y nacionales de la época.

Pero esta valiosa semilla encontró que en su lugar de destino no imperaban las condiciones para germinar, pues, para la época no existía una corriente ideológica que la abrazara, a pesar de los esfuerzos de algunos patriotas y amigos del presbítero. Tales condiciones, son valoradas de manera sintética, por Eduardo Torres-Cuevas (2002), cuando señala: “(...) es una obra política de proyecciones ideológicas y sociales. (...). La obra sigue teniendo como objetivo fundamental el desarrollo moral y patriótico de la juventud cubana” (p.363).

Se trata de una idea que se comparte y se toma como referente en la formación de valores de las nuevas generaciones de cubanos junto al pensamiento martiano.

Según Gallegos (1997), “la obra *Cartas a Elpidio*, se adentra más en el análisis teórico, orientándose, hacia la esfera de los valores. El pensamiento vareliano se sitúa en un plano de elaboración conceptual y axiológica que no encontrará paralelo hasta la aparición del pensamiento martiano” (p.61).

Es de esperar que este salto no se produciría, si no se tiene en cuenta la eticidad legada, también, por José de la Luz y Caballero, Rafael María de Mendive y otros pensadores de la época, quienes sirvieron de nexo histórico entre Félix Varela y José Martí.

Lolo (2013), se refiere al nexo existente entre Varela y Martí advirtiendo la continuidad histórica del pensamiento legado por Varela a su discípulo Mendive, señala: “Hay, en efecto, elementos vareliano que llegaron a Martí mucho antes de éste ser capaz de comprender en toda su integridad las *Cartas a Elpidio*, (...) lo ayudó a desarrollarla un maestro que nunca olvidaría, Mendive (p.15).

La presencia de los valores morales de Félix Varela en su obra, se expresa tácitamente en la subordinación del bien individual al bien común, manifiesto no sólo en cada uno de sus escritos, sino en su actuar como patriota y sacerdote.

Deseaba la plena igualdad entre los hombres en cuanto a derechos y deberes sociales, para lograr la verdadera condición humana. Así escribe: “(...) aprenden los hombres a ser iguales sin dejar de ser diferentes, los ricos y los pobres, los sabios y los ignorantes, (...) todos forman una familia, todos se consideran sujetos a leyes y libres de opresión y de injusticia” (1996, p.63).

De Céspedes (1999), considera que en el dominio de la Filosofía, Varela fue renovador, ecléctico o electivo y utilitarista, capaz de incluir, en primer lugar, el cultivo de la virtud como la cualidad más útil para la persona que vive y se desarrolla en determinado marco social que, con amor, ayuda al prójimo como ente desarrollador de esa virtud.

Conviene destacar las valoraciones de Pupo (2008), cuando se refiere a la valía del pensamiento vareliano en la intelectualidad cubana, “apegado creadoramente aún a las normas de su tiempo, en cuanto a escritura, influencias, orden lógico y espíritu persuasivo de sus explicaciones” (p.2).

En cada una de sus escritos se destaca el valor de su condición humana. La obra *Cartas a Elpidio* es un canto a la esperanza, y traza una vía hacia la igualdad plena entre los seres humanos.

Corresponde a continuación el análisis de cada una de las epístolas escogidas a fin de significar la valía de estos escritos en la formación de valores del estudiantado universitario.

Metodología

Con la finalidad de realizar un estudio de tipo exploratorio, dado que “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes”, como lo definen Hernández, Fernández y Batista, (2006, p.100), se toma como fundamento, ya que el tema en cuestión no ha sido abordado desde la perspectiva axiológica y su valía en la labor educativa del profesorado.

Se seleccionan las epístolas contenidas en la obra objeto de estudio, y se realiza el análisis de contenido axiológico a cuatro de ellas, a modo de ilustración, con la finalidad de esclarecer el modelo axiológico que en estas se manifiestan.

La metodología que describimos contiene varias fases, todas precedidas de la revisión bibliográfica. Primeramente, fue necesario realizar una lectura profunda de las obras del autor para determinar si era pertinente seleccionar las *Cartas a Elpidio*, como ejemplo de lo aportado por Varela a la ética, y que sirve de fundamento a las reflexiones que acompañan su selección. Por su complejidad en el análisis, se hizo necesario elaborar un glosario de términos y de aforismos para facilitar su mejor comprensión.

Todo esto permite establecer también, los criterios con los que se analiza la selección de la muestra que formaría parte del análisis que presupone la investigación. Se procede, asimismo, a la adaptación del sistema de categorías del que se parte, el Modelo Axiológico de Educación Integral, de Gervilla (2000), a la naturaleza específica del objeto de estudio, y los valores contenidos en el plan de estudio de la carrera, para el proceso de educación ética del estudiantado. Se toma como fundamento el modelo de Gervilla pues ha sido contextualizado y validado en otros estudios realizados, en los que se incluyen Cámara (2009) y la tesis doctoral de Riol (2005) desarrollada en la Universidad de Ciego de Ávila.

Seguidamente se determinan las unidades de análisis, las categorías y códigos, que están relacionadas con las variables implicadas y por el sistema de categorías que previamente se ha definido, lo que permite ir agrupando y clasificando dicha información.

Se selecciona el análisis de contenido axiológico, porque describe la comunicación oral o escrita y destaca las ideas valorativas del texto. Gervilla (2000a), lo define como un conjunto de técnicas de análisis que de modo sistémico y objetivo que permite el conocimiento a profundidad de los valores presentes en cualquier universo, así como su modo de presencia.

Se utiliza con la finalidad de codificar el mensaje contenidos en la obra objeto de estudio, y hacer una valoración del escrito que nos ofrece el autor, tomando como fundamento la posibilidad de alcanzar resultados con un alto grado de objetividad y generalización por diferentes personas que se interesen por el estudio de contenido, para determinar la presencia o ausencia de valores implícitos en el documento.

Muestra

Para el análisis de contenido axiológico, son objeto de estudio cuatro cartas de las seis contenidas en el citado primer volumen. Su muestreo se realiza de forma intencional.

- *Carta primera: “La impiedad es la causa del descontento individual y social”*

Destaca aquí, su honda proyección humana y social subrayando la necesidad de cultivar el talento en la consecución de la verdad, lo cual queda evidenciado, cuando subraya: “el hombre nunca pierde el sentido de la justicia y el feliz impulso que lo dirige hacia la verdad” (p.13). Convencido de su actitud católica, nos dice que los hombres se desvían de la senda

del bien y se arrojan en los brazos de la maldad a causa de estos tres males: la impiedad, la superstición y el fanatismo.

Estos tres monstruos a los que hace referencia Varela, han sido objeto de sus constantes reflexiones y han llenado su alma de amargura y, como la “amistad es el bálsamo del desconsuelo, y la comunicación de ideas el alivio de las almas sensibles” (1996, p.5), pone en su querido Elpidio los resultados de sus meditaciones.

Agrupar a los impíos en tres categorías: los que niegan la existencia de Dios; los que admiten, pero supeditada a sus caprichos e ideas; y los que aceptan tanto la existencia de Dios como sus leyes, pero se niegan a acatarlo.

Los valores sociales y afectivos son una constante en el discurso ofrecido por Varela, precisamente porque es la esencia del maravilloso ser humano que en vida fue. Plantea que la santa religión y la amable filosofía están dadas de la mano y rodeadas de paz; subraya: “(...) la felicidad por la cual se debe luchar, (...) la esperanza de una sociedad más justa, alegre, donde la religión y la filosofía se den las manos y el conocimiento sea adquirido por todos, religiosos, ateos, pobres y ricos” (1996, p.5).

Se refiere a la paz como algo necesario para el bien de todos, como un símbolo de unidad, de libertad de expresión y de conocimiento.

- *Carta tercera “Causas de la impiedad”*

En esta carta, Varela le plantea a *Elpidio*: “investigando, querido amigo, las causas de la impiedad, creo poder reducirlas a dos clases bien distintas. Unas están en el corazón humano y otras son fruto del entendimiento” (1996, p.67).

Señala que el vicioso comienza por desatender la virtud y concluye haciéndole frente, porque la persistencia en el mal hace que llegue a considerar los remordimientos como quiméricos. Estos impíos convienen todos en oponerse a los objetos de la religión porque, dicen, no son claramente perceptibles.

Así, Varela escribe: “Adviértase solamente una conveniencia entre los dogmas, que basta para probar que no hay repugnancia entre ellos, pero nunca se puede llegar a su demostración por medios puramente naturales” (1996, p.78).

Evidentemente, la religión tiene sus dogmas que no exigen demostración, y Varela es consecuente con su pensamiento religioso, aunque va mucho más allá de esta concepción del mundo en su práctica pedagógica y sacerdotal.

Le plantea a su amigo *Elpidio*, en una comparación con la obra de Cervantes *El Quijote*, que el hombre en la esfera que esté no se despegue de su locura. Compara la impiedad con la hierba seca en un jardín que, poco a poco, se va adueñando del campo sin darnos cuenta. Alerta que hay que tener cuidado de la impiedad y los grandes daños que puede causar, además de plantearnos lo que nos puede llevar hacia ella. Sella Varela su carta, con estas hermosas palabras: “¡Qué estado tan feliz el de un pueblo moral e instruido! ¡ (...) mi más tierno afecto” (1996, p.97).

- *Carta cuarta “Modo de tratar a los impíos”*

Resalta aquí, un innovador sistema psicológico sobre la mejor manera de encauzar la conducta humana y, en especial, la de la juventud.

Desarrolla un método aparentemente sencillo pero extraordinariamente sabio para comprender, dirigir y encaminar a los impíos, que puede aplicarse a todos los individuos en innumerables circunstancias y a través de los tiempos, lo cual prueba su sagacidad como

concedor del alma, y su anticipación en esta materia en Cuba y, en el modo en que confirma estas ideas con su propia experiencia, de que los jóvenes siempre aman cuando conocen que son amados.

Asevera que la juventud propende a la justicia y que el mejor modo de tratarlos es “llevarlos con dulzura por la senda del cariño que conduce a la paz y contento” (1996, p.110). Recomienda el estudio del carácter individual de cada joven y acomodar a él nuestra conducta, y que se debe buscar que el joven sea su propio corrector.

Recomienda observar el carácter individual del joven y ajustar a él la conducta a seguir, sobre todo en la escuela. De igual forma debe hacerse con el afán de crítica que abruma a la juventud. Los jóvenes, siempre agradecen los empeños que se hacen para mejorarlos, si perciben que no se intenta oprimirlos.

Explica que ha seguido un plan que recomienda como útil y asequible. Él procede como si ya fueran lo que quieren ser, es decir, hombres ya formados; de esta manera, los jóvenes se convierten en sus colaboradores, figurándose ellos que han avanzado mucho y que ya han pasado el vértigo de las locuras juveniles. Después de formados, estos jóvenes son utilísimos, porque comprenden el valor de la estratagema.

Así trasciende el legado del maestro, sacerdote y filósofo, conformando una eticidad de raíz religiosa, válida para todos los aspectos de la vida.

- 2.1.4 Carta sexta “Furor de la impiedad”

Comenta Varela a su amado Elpidio, en esta carta, que al impío le enfurece la religión, que en vano pretende presentar como ilusión, pues es su alma misma la que dice que la ilusión es incompatible con la verdadera felicidad. Su desesperación proviene simultáneamente de su aislamiento y de su impotencia, de su engaño y humillación, como causas del furor de la impiedad.

Ahora bien, señala Varela que no debe alabarse ni a los que matan por Dios ni a los que lo hacen por ir en contra de él. Advierte también sobre otras de las causas del furor de la impiedad, y le dice a *Elpidio*: “No hay furor más implacable que el que proviene de la vanidad burlada. Reflexiona sobre los diversos lances de la vida humana y te convencerás sobre la exactitud de este pensamiento” (1996, p.166).

Refiere Varela a la necesidad de la virtud para aplacar el furor de la impiedad. Como hombre de firme creencia, está convencido de que sobre la base de sus creencias puede asentarse la moral; simultáneamente como liberal y progresista, siente la necesidad de oponerse a los males sociales y los que se arraigan en la religión misma. Con su admonitoria elocuencia deja sentada sus ideas liberadoras, admitiendo una moral social y la libertad de conciencia; sin dejar de defender la legitimidad de la religión que tiene por única y verdadera.

Procedimiento

Con la ayuda del procesador de texto Nudist, se realiza el análisis de contenido axiológico a las cuatro epístolas escogidas. Se elige éste porque es uno de los programas más utilizados como herramienta informática para la investigación cualitativa y es adecuado para alcanzar los objetivos propuestos.

Una de las características de este programa señala Revuelta (2010), es que las categorías se pueden agrupar y organizar de forma jerárquica. Esto permite observar las relaciones que existen entre los múltiples conceptos o categorías tratadas, compararlas mediante operadores específicos para esbozar conclusiones relativas a los temas de investigación.

Con la aplicación del procesador de texto NVivo se determinaron categorías, correspondientes en las epístolas, precisándose los códigos correspondientes a cada una de ellas. Se realiza un reporte de códigos y de texto, lo que indica que están presentes en las cartas objeto de análisis los valores políticos, morales, sociales, individuales, trascendentes, corporales, intelectuales, estéticos y temporales; con mayor énfasis, en orden, los valores: trascendentes, políticos, morales y sociales.

Para el análisis de la personalidad histórica seleccionada se siguieron algunos criterios metodológicos fundamentales:

- Relación de la obra de Félix Varela con la disciplina y materias a estudiar.
- El momento histórico en que la escribe, la fecha, el país, el género a que corresponde, las características y a que aspecto del conocimiento universal corresponde.
- Se selecciona el escrito, y se establece el vínculo de la fuente con el tema.
- Se selecciona el tipo de clases en que se debe desarrollar su estudio con tareas definidas a realizar. Ejemplo, en el seminario profundizador y el taller, para realizar la creación y aplicación del conocimiento estableciéndose el vínculo de los conocimientos de las materias y el perfil del profesional.
- En el examen final se realiza en forma de trabajo investigativo.

Se redactará un texto en forma de artículo, ensayo o ponencia, preferentemente, teniendo en cuenta:

- a. Contexto histórico en que vive el autor y su incidencia en el proceso de formación de la nación y la nacionalidad cubana.
- b. Contexto sociocultural en que escribe la obra y su contenido esencial.
- c. Valor histórico y literario de la obra *Cartas a Elpidio*.
- d. Los valores morales que aporta la obra
- e. Trascendencia de la obra para la formación de valores en el contexto actual.
- f. Importancia que le concede para su formación profesional.

Estas indicaciones hacen que el alumno profundice y active la lógica de su pensamiento realizando un análisis crítico contextualizado de la obra estudiada. Esta actividad de estudio se realiza como parte del sistema de evaluación de forma sistemática, en los temas que abordan el surgimiento y papel social de la religión, el cristianismo y las problemáticas actuales ante el crecimiento del fenómeno religioso cubano, así como el papel de las personalidades históricas en el proceso de formación de la nación y la nacionalidad cubana.

Resultados

Como se puede apreciar en los gráficos resumen, los valores que en orden jerárquico predominan son: los valores morales, los afectivos, los trascendentes y los sociales, seguido de los políticos e intelectuales, los individuales, los temporales, y los estéticos; lo cual confirma el presupuesto de que la obra *Cartas a Elpidio* es un verdadero tratado de ética, y que contiene un modelo educativo donde se integran como un todo orgánico un sistema de valores, susceptible de ser aprovechado en la práctica educativa.

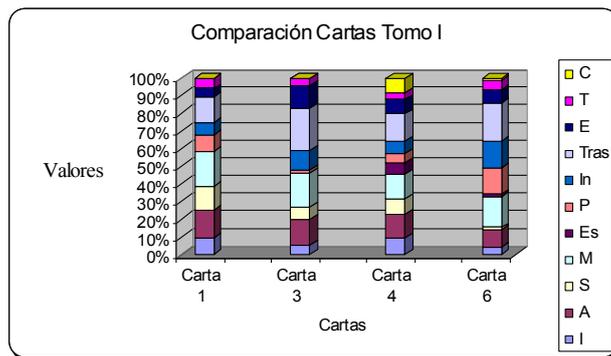


Gráfico 1. Comparación entre las cartas del Tomo I Impiedad.

El análisis porcentual realizado para indicar su presencia, así lo prueba.

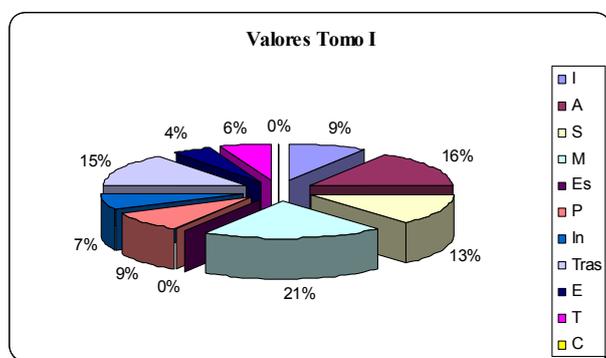


Gráfico 2. Valores contenidos en el Tomo I Impiedad.

Igualmente, se muestra en el gráfico resumen los valores que alcanzan una mayor presencia, ellos son: los valores morales con el 21%, los afectivos con el 16% y los trascendentes con el 15%. Se evidencia así una jerarquía de valores, ocupando los valores morales la supremacía.

Como se pretende formar en los educandos los valores morales a través de la instrucción, los escritos analizados ofrecen la posibilidad de ser incorporados a sus actitudes, a través del estudio de las materias filosóficas, históricas y sociopolíticas.

En el escrito sobresale la concepción del modelo pedagógico expresado en una relación de cuatro planos, de la que emergen dimensiones y cualidades.

- Educativos: enseñanza anti escolástica, científica, estimula a la reflexión, creación de un pensamiento propio.
- Psicológicos: consejos de cómo conducirse ante los jóvenes en su proceso de formación.
- Éticos-axiológico: sistema de valores (intelectuales, afectivos, sociales, morales, estéticos, políticos, individuales, trascendentales, ecológicos, temporales y corporales) que trasciende épocas.
- Culturales: distingue elementos de identidad socioculturales.

En la obra se aprecia un modelo axiológico bien definido donde los valores morales ocupan un lugar central y coincide con las aspiraciones trazadas por el sistema educacional cubano en el proceso de formación del profesional de la educación universitaria superior. La aplicación de éste puede ser llevada a cabo en el proceso de formación.

Conclusiones

El estudio realizado corrobora la vigencia del acercamiento a la vida y obra de Félix Varela desde un análisis axiológico. La obra de Félix Varela brinda perspectivas para enfrentar los retos de la educación superior en el contexto actual, referidos esencialmente a los valores.

Mediante el análisis de contenido axiológico se puede identificar el sistema de valores y los textos a través de los cuales se logra fundamentar la formación de valores de los educandos tomando como base el volumen primero de la obra *Cartas a Elpidio*, las posibilidades que ofrece su estudio en la formación de valores, lo cual pone de manifiesto la riqueza cultural y ética de sus escritos.

El sistema de clases y de evaluación precisa de acciones para implementar este modelo axiológico, en el proceso de formación del profesional.

Referencias

- Alfonso, G. (2009). Diversidad, valores y vida cotidiana. [en línea], Revista Cubana de Filosofía. Edición Digital, 1, p.7. Recuperado el 2 de octubre del 2009, de <http://www.filosofiacuba.org/no1/>
- Cámara, A. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. REIFOP, 12 (2), 59-72. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Cámara, A. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. REIFOP, 13 (3), 113-121. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Cartaya, P. (1998). El legado del Padre Varela. Obra nacional de la buena prensa. México: A.C.
- De Céspedes, C. M. (1999). Teología y tradiciones nacionales. Revista Enfoque, (68), 32-38.
- Gallegos, E. (1997). No hay Patria sin virtud. La Habana: Editorial Unión.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. Revista Española de Pedagogía. Vol. 58, (215), 39-58.
- Gervilla, E. (2000a). Valores de la educación integral. Bordón. Revista de Orientación Pedagógica. Vol.56, (4), pp.223-536.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª ed.). México: Ed. McGRAW-HILL Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Horrutiner, P. (2006): La nueva universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Lolo, E. (2013). Félix Varela, José Martí, Nueva York y la Nacionalidad Cubana. Recuperado de http://www.josemarti.info/articulos/marti_varela.html
- Luz y Caballero, J. de la (1981). Identificación filosófica con mi maestro. En Sánchez de Bustamante, A. *Selección de textos* (p.7). La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

- Ortega, R. P. y Mínguez, V. R. (2001). Los Valores en la Educación. Recuperado de <http://books.google.com.cu/books?id=>
- Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. REIFOP, 15 (1), 61-80. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Pupo, R. (2008). Félix Varela en Medardo Vitier. Revista Cubana de Filosofía. Edición Digital No. 10. Septiembre - Enero 2008. Recuperado de <http://revista.filosofia.cu/pensamientoc.php?id=121>
- Revuelta, F. I. (2010). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. HYPERLINK. Recuperado de <http://www.odiseame.org>
- Riol, M. (2005). Análisis del modelo axiológico para la formación cultural de los estudiantes universitarios a partir del pensamiento de José Martí. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, España.
- Torres-Cuevas, E. (2002). Félix Varela. Los orígenes de la ciencia y conciencia cubanas. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Varela, F. (1996). Cartas a Elpidio, sobre la impiedad, la superstición y el fanatismo en sus relaciones con la sociedad. Miami: Editorial Cubana.
- Vila, E. (2005). Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad. Huelva, Hergué.

Autores

María Magdalena Hernández Morales

Licenciada en Filosofía, Máster en Educación Superior. Línea investigativa: formación de valores. Departamento de Filosofía - Universidad de Ciego de Ávila, 65 200, Cuba. Teléfono: 53 33 224544, [magdalena@rect.unica.cu](mailto:magdalenarect@unica.cu)

Fuensanta Hernández Pina

Doctora en Ciencias. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación –Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100, Murcia, España. fhpina@um.es