



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

NOCIONES DE CALIDAD DE LOS ACADÉMICOS ESPAÑOLES Y DETERMINANTES SOCIO-PROFESIONALES DE LAS MISMAS¹

- Barrenetxea Ayesta, Miren
miren.barrenetxea@ehu.es
- Olaskoaga Larrauri, Jon
jon.olaskoaga.@ehu.es
- González Laskibar, Xabier
xabier.gonzalez@ehu.es
- Barandiaran Galdós, Marta
marta.barandiaran@ehu.es
- Cardona Rodríguez, Antonio
antonio.cardona@ehu.es
- Mijangos Del Campo, Juan José
juanjo.mijangos@ehu.es
- Onaindia Gerrikabeitia, Eneritz
eneritz.onaindia@ehu.es

(1) Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
Departamento de Organización de Empresas/E.U. de Ingeniería Técnica Industrial de Eibar
Equipo ECUALE
C/Elcano, 21. Código postal: 48008 Bilbao-España

- 1. RESUMEN:** Este trabajo se construye sobre la hipótesis de que las nociones de calidad de la enseñanza que se emplean en el sector de la educación superior pueden describir las posturas de los agentes con respecto a las funciones que deben desempeñar las instituciones de educación superior o el modelo de gobierno que tales instituciones deben adoptar. En esta comunicación se analizan las declaraciones de los académicos a través de una encuesta realizada en las universidades públicas españolas.

¹ Este trabajo ha contado con financiación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), en la convocatoria de grupos de investigación 2013 (Referencia: GIU13/42).



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

2. **ABSTRACT:** This essay builds on the hypothesis that the notions of quality of teaching used in the higher education sector can describe the positions of the agents about the roles to be played by institutions of higher education, or the government model that such institutions should adopt. In this paper we analyze the teaching staff opinion through a survey made in the Spanish public universities.
3. **PALABRAS CLAVE:** Conceptos de calidad; instituciones de educación superior; mejora; opiniones de los académicos; universidad / **KEYWORDS:** Concept of quality; higher education institutions; improvement; opinions of the teaching staff, university
4. **DESARROLLO:**

a) **Objetivos**

La literatura que trabaja con los conceptos de calidad en la educación superior se desarrolló rápidamente en la década de los noventa. La mayor parte de aquella literatura manejó los conceptos de calidad como si fueran exclusivamente constructos teóricos. Es cierto que se afirmó que los conceptos de calidad son objeto de polémica en la comunidad académica (Taylor et al, 1998) y que se encuentran muy ligados a los valores de los agentes que los emplean (Harvey y Green, 1993: 11); incluso se ha postulado su influencia en la política universitaria: algunos de estos conceptos sirven para legitimar la introducción de programas de aseguramiento de la calidad en los sistemas universitarios; mientras que otros actúan en sentido contrario y suponen un obstáculo para la puesta en marcha de reformas en la organización y la gestión de las instituciones de educación superior (Quintanilla, 1999: 331-2). Sin embargo, la mayor parte de aquella literatura no trató de comprobar empíricamente si los conceptos de calidad representan correctamente los intereses de los actores del sector universitario, o si condicionan sus preferencias con respecto a unas u otras políticas universitarias. Son escasos los trabajos que se han realizado para conocer cuáles son las nociones de calidad que tienen mayor aceptación entre los distintos



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

miembros de la comunidad universitaria (Barandiaran et al., 2012a; Watty, 2006, 2005; Lomas, 2004).

Este trabajo pretende avanzar en dos de estas direcciones: por un lado describe el grado en que los académicos españoles se adhieren a diferentes nociones de calidad. Por otro lado, el trabajo trata de reconocer las variables sociolaborales que empujan a los académicos a preferir unas u otras nociones.

b) Descripción del trabajo

Del concepto de calidad en la enseñanza universitaria se ha dicho que resulta escurridizo (Neave, 1994; Harvey y Green, 1993), que esconde una realidad multidimensional (Frazer, 1992), o simplemente que falta un consenso en torno a su significado (Houston, 2008; Srikanthan y Dalrymple, 2007; Lomas, 2004; Pounder, 1999; Cheng y Tam, 1997; Reeves y Bednar, 1994; Vroeijenstijn, 1992).

En cualquier caso, y a los efectos de una investigación como ésta, la única consecuencia de esta circunstancia es que obliga a elegir, no una, sino varias nociones de calidad. En la literatura las definiciones más ampliamente aceptadas de calidad de la enseñanza superior son las que propusieron Harvey y Green (1993):

- a) La calidad como excelencia y cumplimiento de estándares. Es la forma más tradicional de entender la calidad en la universidad (Quintanilla, 1999). Esta categoría se identifica con las instituciones “de élite o de prestigio”, y que no requiere de indicadores de medición. Una versión más utilizada de esta definición es la del cumplimiento de estándares académicos, como la consecución de unos niveles razonables de dominio de las materias.
- b) La calidad como la perfección o la consistencia de los resultados de los procesos. Esta concepción se asocia a la industria y la calidad consiste en reducir la variabilidad de los resultados de cualquier proceso que se desarrolle en la organización.
- c) La calidad como adecuación a una finalidad. En este caso la calidad es algo subjetivo



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

otorgado por quienes adquieren y utilizan los productos o servicios. En la educación superior, se asocia con el nivel en que se ha conseguido satisfacer los deseos de algunos implicados en ella (stakeholders externos), por ejemplo los estudiantes o los empleadores.

d) La calidad como eficiencia en la utilización de recursos. Está relacionada con la idea de la rendición de cuentas por parte de la administración pública.

e) La calidad como transformación del estudiante. Concepto acuñado por los propios Harvey y Green, este concepto liga la calidad a la medida en que la educación es capaz de transformar al estudiante forjando en él la capacidad de tomar decisiones acertadas sobre su formación, otorgándole además la conciencia y la confianza de que puede hacerlo (Harvey y Green, 1993:26). Este concepto va en la línea del objetivo de la enseñanza que planteó Rogers (1963) al indicar que el objetivo de la enseñanza es ayudar a los estudiantes a convertirse en individuos capaces de actuar por propia iniciativa y de responsabilizarse por dichos actos.

Estos cinco conceptos de calidad no son incompatibles entre sí; no obstante, no son en absoluto neutrales y es fácil intuir que resumen posiciones diferentes con respecto a los objetivos básicos de las instituciones universitarias (Olaskoaga et al., 2013). Cada concepto esconde una idea distinta de la manera en que la universidad debe funcionar y de los principios a los que debe responder. Será muy distinto el papel que juegue en el aula y en la institución un académico que defienda la calidad como la capacidad de las universidades para transformar al estudiante con respecto al de un académico que considera que la calidad ha de ser medida en términos del nivel de respuesta que se da a la demanda de cualificaciones solicitada por los empleadores.

En esta comunicación se trabaja con los significados que los académicos otorgan a los diferentes conceptos de calidad, y la medida en que sus respuestas están influidas por factores demográficos, y socio-profesionales.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Los datos que se emplean en esta comunicación se obtuvieron mediante encuesta a una muestra de la población compuesta por los docentes universitarios que trabajan en las universidades públicas españolas (de entre las cuales se excluyó por razones prácticas a la Universidad Nacional de Educación a Distancia). Las unidades muestrales se seleccionaron mediante muestreo polietápico. En primer lugar se eligieron al azar departamentos en cada universidad. El número de departamentos elegidos en cada institución se estableció proporcionalmente al número de docentes que trabajan en ella. Finalmente, se seleccionaron, también al azar, diez individuos de cada departamento elegido.

En total se seleccionaron 3090 individuos. Las labores de encuestado se realizaron con ayuda de la plataforma *encuestafácil*². Finalmente se obtuvo un total de 1.134 respuestas, lo que significa una tasa de respuesta del 37%.

El primer objetivo de este trabajo consiste en clarificar el sentido que los conceptos de calidad tienen para los académicos, tratando de establecer categorías generales. El análisis que se propone se basa en la aplicación del Análisis de Componentes Principales (ACP) a las preferencias de los académicos por cada uno de los conceptos.

Del análisis han resultado dos factores con valores propios superiores a la unidad y otro con un valor propio muy cercano a uno. Esta reducción a tres factores es particularmente interesante por sus posibilidades interpretativas. Cada uno de los factores obtenidos en el análisis representa un punto de vista diferente sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias: el primer factor recoge la perspectiva de la comunidad académica, el segundo factor la de los *stakeholders* externos. Por último, el tercer factor parece estar asociado a la visión y los objetivos de la institución universitaria para la que trabajan los académicos.

Estas dimensiones también facilitan la descripción de las preferencias de los académicos como colectivo. Los conceptos de calidad que más consenso concitan entre los académicos

² El uso de la plataforma tuvo lugar en el contexto del acuerdo entre *encuestafácil* y la fundación UNIVERSIA.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

(Tabla 1) son los más cercanos a la perspectiva académica. Ya habían llegado a esta conclusión trabajos anteriores, tanto en el terreno de la calidad de la docencia (Lomas, 2004; Olaskoaga (coord.), 2009; Watty, 2006, 2005) como en el de la investigación (Kekale, 2003). Sin embargo, los resultados que resume esta comunicación ofrecen un detalle más completo de las preferencias de los académicos, que sitúan en segundo lugar aquellas nociones de calidad que muestran la perspectiva de los objetivos e intereses de la organización para la que trabajan; y sólo en último lugar las nociones que definen la calidad desde la perspectiva de los *stakeholders* externos (en estos se ha incluido también a los estudiantes).

Tabla 1. Adhesión de los académicos a las nociones de calidad. N= 1.134

Variable	FRA *	Media **	Desviación típica **
La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.	90%	4,3	0,78
La calidad consiste en que la universidad sea capaz de interpretar y satisfacer las necesidades sociales.	77%	4,0	0,87
La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.	74%	3,9	0,93
Punto de vista académico	80%	4,1	-
La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.	45%	3,3	0,99
La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos.	44%	3,2	1,09
Punto de vista de la institución	45%	3,2	-
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los estudiantes.	36%	3,1	1,05
La calidad consiste en satisfacer las expectativas de las empresas e instituciones que emplean a los egresados.	36%	2,9	1,12
La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.	31%	2,8	1,14
Punto de vista de los stakeholders externos	36%	3,0	-

* FRA.- Frecuencia relativa de las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

** Media y desviación típica se han obtenido previa transformación de las respuestas de los encuestados en los valores numéricos correspondientes: “completamente en desacuerdo”=1; “en desacuerdo”=2, etc.

Fuente: Elaboración propia.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

El segundo objetivo del trabajo consiste en comprobar la influencia de determinadas características socio-profesionales en las preferencias de los académicos por determinados conceptos de calidad.

Para comprobar la influencia de determinadas características socio-profesionales en las preferencias de los académicos por determinados conceptos de calidad se han empleado regresiones tipo *logit*. El método tiene como finalidad percibir la influencia de los regresores³ en la probabilidad de que los sujetos estén de acuerdo (o muy de acuerdo) con cada una de las nociones de calidad propuestas. La especificación de cada modelo se decidió por eliminación sucesiva de regresores de acuerdo con un criterio de razón de verosimilitudes (RV) y una tolerancia de 0,1. No se aplicaron criterios de significatividad individual de los regresores. A continuación se destacan algunos de los resultados más interesantes.

La edad y el sexo son dos variables que inciden en algunas de las preferencias expresadas por los académicos en la aceptación de determinados conceptos de calidad, al igual que en otros aspectos del trabajo científico (Cotterill et al., 2006). Con la edad, por ejemplo, parece producirse cierta desafección con respecto a los conceptos que asocian calidad educativa y atención a las demandas de los *stakeholders* externos, en particular los estudiantes y las empresas y organizaciones en las que se colocan. Detrás de esta circunstancia es fácil intuir el efecto del cambio generacional, más que el de la edad propiamente dicha (Oshagbemi, 2003). El sexo también ejerce una influencia significativa en la aceptación de determinados conceptos de calidad, al igual que en otros aspectos del trabajo científico (Cotterill et al., 2006). Las mujeres se muestran más dispuestas que los hombres a aceptar las definiciones de calidad asociadas a la idea de transformación del estudiante; en cambio los hombres se

³ Los regresores considerados *a priori* fueron los siguientes: sexo, edad, años de experiencia (antigüedad) en el sector universitario, rama de la enseñanza, dedicación (completa o parcial), estabilidad (contrato permanente y contrato temporal), cargo de gestión (ocupa actualmente o no), categoría profesional (de acuerdo con las categorías propias de la universidad española: Catedrático de Universidad; Catedrático de Escuela o Profesor Titular de Universidad; Profesor Titular de Escuela Universitaria; Profesor Contratado Doctor, y Profesor Contratado No Doctor, y Otras situaciones (los catedráticos y profesores titulares son *tenured*, a diferencia del resto). Excepto la edad y la antigüedad, que se midieron en números naturales, todas las demás variables son categóricas.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

encuentran más cómodos con el establecimiento y la prosecución de estándares académicos.

Las ramas de enseñanza es, de todas las variables explicativas empleadas en el modelo, la más influyente; o, al menos, la que se deja notar en un mayor número de regresiones. Además, su influencia se percibe en cada una de las tres dimensiones que resultaron del análisis ACP. El efecto de la rama de la enseñanza es significativo en el concepto de calidad que atribuye a la universidad la función de interpretar y satisfacer las necesidades sociales. Se aprecia en este caso una mayor propensión a valorar este modo de entender la calidad entre los profesores de las ciencias sociales y jurídicas y los de las artes y humanidades, que en los de ciencias o en los de ingeniería y arquitectura; lo cual parece acorde con el mayor contenido social de las primeras con respecto a las segundas.

En lo que se refiere a los estándares y los objetivos de la institución también hay diferencias significativas por ramas. Los profesores de la rama de ciencias de la salud son los más partidarios de interpretar los estándares como criterio de calidad, lo cual es normal teniendo en cuenta que en España buena parte de los graduados en estas ramas acceden al sistema sanitario público a través de un examen que actúa como reválida de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante su carrera. La propensión a interpretar la calidad en estos términos es menor en el resto de las ramas.

Finalmente, la tendencia a considerar la calidad desde el punto de vista de los alumnos y las organizaciones que contratan a los empleados es mayor en las ramas de la enseñanza más directamente asociadas a la formación de profesionales: particularmente las ciencias de la salud, la ingeniería y arquitectura, y también las ciencias sociales, que incluyen carreras como la de derecho o contabilidad, muy ligadas al ejercicio profesional. En el otro extremo se encuentran las artes y humanidades y las ciencias.

La importancia otorgada a la eficiencia en la provisión educativa como criterio de calidad es mayor en las ciencias de la salud que en otras ramas. Se trata de un rama que, por su grado de experimentalidad, consume más recursos por alumno que otras, por lo que puede



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

considerarse normal que los docentes que trabajan en ella hayan desarrollado una mayor sensibilidad por la eficiencia en el uso de los recursos.

Por último mencionamos la importancia del efecto de haber ocupado cargos académicos. No obstante, esta influencia ha resultado menos visible de lo esperado. La condición de administrador sólo afecta a la preferencia de los encuestados por dos conceptos de calidad: el que asocia la calidad al cumplimiento de los objetivos y la misión específicos de la institución universitaria, y el que la relaciona con la eficiencia en el consumo de recursos. En ambos casos el sentido del efecto es el esperado, los académicos con responsabilidades gestoras se encuentran más preocupados por estas dos cosas que los que no las tienen.

c) Resultados y/o conclusiones

La evidencia reunida en esta ponencia sugiere que las nociones de calidad de la enseñanza superior esconden tras de sí tres posturas diferentes con respecto a los objetivos últimos de la institución universitaria. Cada una de estas posturas representa una sensibilidad diferente con respecto a las expectativas y las ambiciones de distintos grupos de agentes ligados al funcionamiento de las instituciones de educación superior; y les otorga un papel más o menos determinante en la elección de los objetivos universitarios, así como en los procesos que conducen a la toma de decisiones dentro de las organizaciones universitarias.

De las tres posturas descritas, la más extendida en la universidad pública española es la concepción academicista. Esto es algo que ya podía intuirse en las escasas investigaciones anteriores (Olaskoaga, Marúm y Rosario, 2013; Barandiaran et al., 2012a, 2012b) que sobre esta temática se han llevado a cabo en la universidad española.

Es poco probable que el sesgo academicista de los profesores españoles actúe obstaculizando los pasos que se están dando en la construcción del espacio Europeo de Educación Superior, porque la visión académica se muestra muy sensible a las necesidades del estudiante, y encierra una concepción de la profesión académica muy cercana a la idea de servicio público.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Cosa diferente ocurre con las reformas en la gestión de las instituciones universitarias. En esta materia, las tendencias apuntan a modelos de gestión universitaria más próximos a los de la empresa privada, orientados a la satisfacción de la demanda de cualificaciones por parte del mercado de trabajo, basados en instrumentos y técnicas propias del *management*, favorables a la profesionalización de los gestores universitarios y al fortalecimiento de su autoridad, en detrimento de la de los propios académicos.

Por último, esta investigación también respalda la recomendación de que las disciplinas académicas son suficientemente diferentes entre sí como para demandar modelos de gestión de la calidad también distintos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barandiaran Galdós, M.; Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; y Olaskoaga Larrauri, J. (2012a): “Attitudes of Spanish university teaching staff to quality in education”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6): 647-658.

Barandiaran Galdós, M.; Barrenetxea Ayesta, M.; Cardona Rodríguez, A.; Mijangos del Campo, J.; y Olaskoaga Larrauri, J. (2012b): “What do teachers think about quality in the Spanish university?”, *Quality Assurance in Education*, 20 (2): 91-109.

Cheng, Y. C. y Tam, W. M. (1997): “Multi-models of Quality in Education”, *Quality Assurance in Education*, 5(1): 22-31.

Cotterill, P.; Hughes, C.; y Letherby, G. (2006): “Editorial: Transgressions and gender in higher education”, *Studies in Higher Education*, 31(4), 403–406.

Frazer, M. (1992): “Quality assurance in higher education”, Craft, A. (ed.), *Quality Assurance in Higher Education: Proceedings of an International Conference, Hong Kong 1991*. The Falmer Press, Londres.

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

Houston, D. (2008): “Rethinking quality and improvement in higher education”. *Quality Assurance in Education*, 16(1): 61-79.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Kekale, J. (2003): "Conceptions of Quality in Four Different Disciplines", *Tertiary Education and Management*, 2002; 8(1): 65-80.
- Lomas, L. (2004): "Embedding quality: the challenges for higher education", *Quality Assurance in Education*, 12(4), 157-165.
- Neave, G. (1994): "The politics of quality: developments in higher education in Western Europe", *European Journal of Education*, 29(2): 115-34.
- Olaskoaga, J. (coord.) (2009): *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. EDULP. La Plata.
- Olaskoaga, J.; Marúm, E.; y Rosario, V. (2013): "Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad", *Harvard Deusto Business Research*, 2(2): 130-142.newton
- Oshagbemi T. (2003): "Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities", *International Journal Social Economics*, 30(12): 1210-1232.
- Pounder, J. (1999): "Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept", *Quality Assurance in Education*, 7(3): 14-22.
- Quintanilla, M.A. (1999): "The quality challenge for universities: a view from Spain", *Tertiary Education and Management*, 5: 331-346.
- Reeves, C. A. y Bednar, D. A. (1994): "Defining Quality: alternatives and implications", *Academy of Management Review*, 19(3): 419-45.
- Rogers, C.R. (1963): "Aprendiendo a ser libre" en Carl Rogers, Barry Stevens y colaboradores, *Persona a persona*, Buenos Aires, editorial Amorrortu, año 2003.
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. F. (2007): "A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education", *Internacional Journal of Educational Management*, 21(3), 173-193.
- Taylor, T.; Gough, J.; Bundrock, V. y Winter, R. (1998): "A bleak outlook: academic staff perceptions of changes in core activities in Australian higher education, 1991-1996", *Studies in Higher Education*, 23(3), 255-268.
- Vroeijenstijn, T. (1992): *External Quality Assessment, Servant of two masters? The Netherlands University Perspective*. Falmer Press, Londres.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Watty, K. (2005): “Quality in accounting education: What say the academics?” *Quality Assurance in Education*, 13, 120–131.

Watty, K. (2006): “Want to know about quality in higher education? Ask an academia”. *Quality in Higher Education*, 12, 291–301.