



## **UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN  
DE EMPRESAS

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

## **LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL presentada por el  
Licenciado en Ciencias Económicas y  
Empresariales *D. Alberto Antonio López  
Toro* para optar al título de Doctor.

DIRECTOR: *Dr. D. Carlos Angel  
Benavides Velasco*, Profesor Titular de  
Universidad, área de conocimiento de  
Organización de Empresas.

Málaga, abril de 2000.



UNIVERSIDAD DE MALAGA

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y  
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Campus El Ejido, s/n  
29071 MALAGA

**CARLOS A. BENAVIDES VELASCO, Profesor Titular de  
Universidad, adscrito al Departamento de Economía y Administración de  
Empresas, Área de conocimiento de Organización de Empresas**

**INFORMO:**

Que durante varios años, he venido dirigiendo la Tesis Doctoral: **La Evaluación de la Calidad en la universidad Española**, realizada por D. Alberto A. López Toro. Finalizada la investigación de la citada Tesis, y conforme prescribe al artículo 8.1 del Real decreto 778/1998 de 30 de abril (BOE de 1 de mayo de 1998), AUTORIZO la presentación, de la Tesis de referencia, por considerar que reúne todos los requisitos formales y científicos, para que el interesado obtenga el título de Doctor en Económicas.

Y para que así conste y surta efectos oportunos, expido y firmo el presente en Málaga a 11 de abril del dos mil.

Fdo.: Carlos A. Benavides Velasco

A las niñas de mis ojos, abuela,  
madre, esposa e hija.

## **SUMARIO**

# **LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

## **SUMARIO**

**AGRADECIMIENTOS**

**ÍNDICES**

**INTRODUCCIÓN**

**1. CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN**

**2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN  
INSTITUCIONAL**

**3. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD  
DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

**4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN  
LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL**

**CONCLUSIONES**

**BIBLIOGRAFÍA**

## **AGRADECIMIENTOS**

## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a las que debo manifestar mi agradecimiento por el apoyo moral y profesional que me han prestado durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral. Ante la imposibilidad de hacerlo con todas ellas, nombraré sólo a las que me han proporcionado una ayuda especialmente significativa.

En primer lugar quisiera referirme al Profesor Dr. D. *Aquilino Alfredo Aguirre Sádaba*, Director del Departamento de Economía y Administración de Empresas, cuyo ejemplo y consejos siempre han sido de enorme valor personal y profesional. En especial, su comprensión y afecto han contribuido decisivamente a la conclusión de esta Tesis que se presenta para su defensa.

Igualmente quisiera testimoniar mi reconocimiento muy especial al Director de la Tesis, el Profesor Dr. D. *Carlos Ángel Benavides Velasco*, por su labor magistral de dirección, su plena disposición y ayuda, su valiosa experiencia, su magnífico estímulo y ánimo continuo, su confianza en mi trabajo, su paciencia con mis errores, su minuciosidad hasta el extremo en sus correcciones, todo lo cual ha hecho posible la finalización de esta investigación.

Sin duda, el buen clima que se respira en el Departamento es un estímulo importante para un trabajo de estas características. Por ello, quiero dejar patente mi gratitud hacia todos sus miembros, pero especialmente a aquéllos con los que comparto el “día a día”, al Dr. D. *José Vicente Maeso Escudero*, Dra. D<sup>a</sup>. *Dolores Tous Zamora*, D. Dr.

*Francisco Moreno Lorente, Dr. D. Antonio E. Ureña López, D. José Juan Nebro Mellado, D. Juan Carlos Rubio Romero, D<sup>a</sup>. Elvira Maeso González, D. Santiago Calero Castro y a D. Salvador Pérez Canto,* todos ellos compañeros y amigos que han contribuido a mi trabajo con un constante e incondicional apoyo.

Profesores y compañeros de otros departamentos nos han facilitado valiosas orientaciones para nuestro trabajo de investigación, por ello no quisiera dejar de darle las gracias a la Profesora Dra. D<sup>a</sup>. *Lucía Navarro Gómez*, al Profesor Dr. D. *Luis Imedio Olmedo* y a D<sup>a</sup>. *Bárbara Díaz*.

Por último, agradecer a mi esposa y a mi hija las horas que me han permitido robarles, y la alegría y apoyo moral y profesional que han sabido darme para la consecución de este trabajo. Y a mi padre, el cual sin duda alguna, es y ha sido mi ejemplo a seguir como persona y profesional, pues tan sólo unos meses antes que yo ha defendido su Tesis Doctoral.

En definitiva, mi más sincera gratitud a todas las personas que han hecho posible la culminación de esta Tesis Doctoral, de cuyos errores u omisiones me considero el único responsable.

Alberto Antonio López Toro  
Universidad de Málaga  
Abril de 2000



## ÍNDICES

## **ÍNDICE GENERAL**

**ÍNDICE GENERAL**  
**LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA**  
**UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

<b>SUMARIO.....</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICES.....</b>	<b>IX</b>
Índice general.....	X
Índice de figuras.....	XVIII
Índice de cuadros.....	XXI
Índice de gráficos.....	XXV
Índice de tablas.....	XXVIII
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>XXXII</b>
<b>1. CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.2. CALIDAD TOTAL.....	6
1.2.1. Calidad: concepto y evolución.....	6
1.2.2. Calidad de servicio. Su medición.....	11
1.2.3. Gestión de la calidad total.....	21
1.2.3.1. De la inspección a la gestión de la calidad total	22
1.2.3.2. Modelos de gestión de la calidad total.....	25
1.2.4. Calidad total y dirección estratégica: la autoevaluación...	32
1.3. MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA	
EFQM PARA LAS EMPRESAS.....	37
1.3.1. La autoevaluación.....	38

1.3.2. El marco de referencia ideal: los criterios del modelo EFQM.....	39
1.3.3. Los principios de la calidad total del modelo EFQM.....	43
1.3.4. Proceso general de autoevaluación del modelo EFQM: los diferentes enfoques.....	44
1.3.4.1. El enfoque de simulación de presentación al premio.....	47
1.3.4.2. El enfoque de autoevaluación por formularios..	48
1.3.4.3. El enfoque de autoevaluación mediante matriz de mejora.....	50
1.3.4.4. El enfoque de autoevaluación por reunión de trabajo.....	52
1.3.4.5. El enfoque de cuestionario de autoevaluación...	53
1.3.4.6. El Enfoque de implicación paritaria de la autoevaluación.....	54
1.3.5. La puntuación en el proceso de la autoevaluación.....	55
1.4. EL MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EFQM PARA EL SECTOR PÚBLICO.....	59
1.4.1. Características diferenciadoras de las organizaciones del sector público.....	60
1.4.2. Aspectos a tener en cuenta en la autoevaluación del sector público.....	61
1.4.3. La autoevaluación en el sector público.....	64
1.5. MODIFICACIONES DEL MODELO EFQM EN LAS DIRECTRICES DE 1999.....	64
1.5.1. Antecedentes y análisis del modelo.....	64
1.5.2. Cambios del modelo EFQM.....	66
1.6. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CALIDAD TOTAL EN LA UNIVERSIDAD: AUTOEVALUACIÓN.....	77
1.6.1. La calidad de servicio en la universidad.....	78
1.6.2. Calidad total y universidad.....	81

1.6.3. Calidad total, planificación estratégica y autoevaluación en la universidad.....	87
1.6.4. Aplicación de la planificación estratégica en la educación superior española. Estrategias de calidad.....	89
1.7. EPÍLOGO.....	98
<b>2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....</b>	<b>104</b>
2.1. INTRODUCCIÓN.....	108
2.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	110
2.2.1. La crisis de la universidad: antecedentes y naturaleza.....	111
2.2.2. La universidad española de principios del siglo XX. Principales problemas.....	117
2.2.3. La crisis de los años sesenta.....	120
2.2.4. La Ley General de Educación y la Ley de Reforma Universitaria.....	123
2.2.5. La universidad del futuro: orientaciones y estrategias para la educación superior.....	129
2.3. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y EL ENFOQUE DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA.....	134
2.3.1. Concepto y tipos de evaluación institucional.....	135
2.3.2. El enfoque europeo de la calidad. El Tratado de la Unión	138
2.3.3. El Informe Europeo sobre la Evaluación de la Educación Superior en Europa y las Recomendaciones de la Comisión Europea.....	142
2.3.4. El enfoque de las instituciones internacionales: la UNESCO.....	146
2.3.5. La calidad de la educación en la UNESCO.....	150
2.3.6. La OCDE y la calidad en la educación.....	152
2.3.7. La enseñanza superior y el Banco Mundial.....	153

2.3.8. Algunas soluciones alternativas para la universidad.....	155
2.4. EL PROYECTO PILOTO EUROPEO.....	156
2.4.1. Objetivos y participantes.....	157
2.4.2. Aspectos fundamentales.....	161
2.4.3. Estructura organizativa.....	162
2.4.4. El proceso general de evaluación.....	165
2.4.4.1. El contexto nacional.....	165
2.4.4.2. Las etapas de la evaluación institucional.....	168
2.4.4.3. La autoevaluación.....	168
2.4.4.4. La evaluación externa.....	175
2.4.4.5. Críticas y recomendaciones en la fase de evaluación externa.....	177
2.4.4.6. La calidad en el Proyecto Piloto Europeo.....	180
2.4.4.7. Los informes de evaluación.....	181
2.5. LOS CUATRO SISTEMAS DE EVALUACIÓN INSTITU- CIONAL MÁS IMPORTANTES DE EUROPA.....	183
2.5.1. El sistema danés.....	184
2.5.1.1. Estructura organizativa y objetivos.....	184
2.5.1.2. El proceso de evaluación: la encuesta a usuarios	185
2.5.2. El sistema francés.....	189
2.5.2.1. Estructura organizativa y objetivos: funciones y evaluaciones transversales.....	190
2.5.2.2. El proceso de evaluación: revisión de los com- pañeros y visita de los miembros de la CNE.....	191
2.5.3. El modelo holandés.....	194
2.5.3.1. Estructura organizativa y objetivos.....	194
2.5.3.2. El proceso de evaluación: la metaevaluación....	195
2.5.4. El modelo británico.....	199
2.5.4.1. Estructura organizativa y objetivos.....	199
2.5.4.2. El proceso de evaluación: garantía de calidad y auditoría.....	201

2.6. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO.....	203
2.6.1. Objetivos y principios inspiradores.....	204
2.6.2. Estructura organizativa y organización del proceso.....	205
2.6.3. Resultados del programa.....	210
2.7. EPÍLOGO.....	210
<b>3. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO.....</b>	<b>223</b>
3.1. INTRODUCCIÓN.....	223
3.2. LA APARICIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD.....	224
3.2.1. Génesis del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU).....	226
3.2.2. El método de evaluación del Plan Nacional.....	231
3.2.3. El proceso de evaluación de la calidad de la universidad en el Plan Nacional.....	235
3.2.4. El proceso general de autoevaluación de la Guía del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.....	240
3.3. LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y EL PROYECTO PILOTO EUROPEO.....	243
3.3.1. Comparación de los criterios de la guía del Plan Nacional para la enseñanza con los criterios del Proyecto Piloto Europeo.....	244
3.3.1.1. Metodología.....	245
3.3.1.2. Análisis a nivel de criterio.....	247
3.3.1.3. Análisis a nivel de subcriterio.....	249
3.3.1.4. Análisis a nivel de datos estadísticos e indicadores de rendimiento.....	252

3.3.1.5. Conclusiones.....	256
3.4. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y LA UNIDAD DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS.....	259
3.4.1. La investigación en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.....	260
3.4.2. Plan de evaluación de departamentos: fase experimental	261
3.4.3. Comparación de los criterios de la guía del Plan Nacional para la investigación con criterios del modelo propuesto en la guía de departamentos de la UCUA.....	265
3.4.4. Comparación de los criterios de la guía del PNECU para la docencia con los criterios de la guía de departamentos relacionados con la docencia en primer y segundo ciclo..	270
3.5. LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM EN EL PNECU.....	274
3.5.1. Los criterios de la guía del Plan Nacional para los servicios.....	274
3.5.2. El modelo de la EFQM como modelo de evaluación institucional.....	279
3.5.3. Los criterios del modelo EFQM aplicados a la Universidad: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña...	285
3.6. MODELO DE LA CONFERENCIA DE RECTORES EUROPEOS. ORIENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.....	298
3.6.1. Objetivos del programa.....	298
3.6.2. Proceso general de evaluación.....	299
3.6.3. La autoevaluación.....	302
3.7. EPÍLOGO.....	304
3.8. ANEXOS.....	312
3.8.1. Comparación de la guía del PNECU con la guía y protocolo del PPE.....	314
3.8.2. Comparación de la guía del PNECU con la guía	



de autoevaluación de departamentos de la UCUA en el ámbito de la investigación.....	329
3.8.3. Comparación de la guía del PNECU con la guía autoevaluación de departamentos de la UCUA en el ámbito de la docencia.....	334
<b>4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL.....</b>	<b>341</b>
4.1. INTRODUCCIÓN.....	341
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	346
4.2.2. Población objeto de estudio.....	349
4.3. RECOGIDA DE LOS DATOS.....	351
4.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	353
4.4.1. Implantación de la evaluación institucional y seguimiento de la guía del PNECU.....	354
4.4.2. La condición pública de las universidades y el número de estudiantes.....	358
4.4.3. Las unidades de calidad.....	361
4.4.4. Objetivos y funciones de las unidades de calidad.....	372
4.4.5. La evaluación de la enseñanza, la investigación y los servicios.....	379
4.4.6. Los distintos niveles de implantación del PNECU.....	391
4.5. EPÍLOGO.....	407
4.6. ANEXOS.....	417
4.6.1. Encuesta.....	419
4.6.2. Resultados de la encuesta.....	423
4.6.3. Agrupación de las universidades.....	436
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>445</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>464</b>

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

## ÍNDICE DE FIGURAS

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

#### 1. AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD TOTAL

1.1. Modelo conceptual de la calidad de servicio.....	15
1.2. La autoevaluación y la planificación estratégica.....	35
1.3. Modelo EFQM.....	40
1.4. El modelo EFQM para la excelencia empresarial.....	41
1.5. El proceso de autoevaluación.....	45
1.6. Enfoque de simulación de presentación al premio.....	48
1.7. Proceso de autoevaluación mediante matriz de mejora.....	51
1.8. Proceso de autoevaluación por reunión de trabajo.....	52
1.9. Enfoque de la implicación paritaria de la autoevaluación.....	55
1.10. Nuevo modelo europeo.....	67
1.11. REDER (Resultados- Enfoque- Despliegue -Implantación y Revisión).....	73

#### 2. LA UNIVERSIDAD Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

2.1. Naturaleza de la crisis de los sesenta.....	115
2.2. Declaración mundial sobre la educación superior.....	149
2.3. La calidad en la declaración mundial sobre la educación superior.....	151
2.4. Mapa de las instituciones participantes en el Proyecto Piloto Europeo.....	158
2.5. Los cuatro pilares básicos de la evaluación institucional.....	162
2.6. Estructura organizativa del Proyecto Piloto Europeo.....	164
2.7. Proceso general del Proyecto Piloto Europeo.....	169

2.8. Proceso general de evaluación institucional en Dinamarca.....	187
2.9. Proceso general de evaluación institucional en Francia.....	192
2.10. Proceso general de evaluación institucional en los Países Bajos.....	196
2.11. Proceso general de evaluación institucional en el Reino Unido	202

### **3. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

3.1. Esquema general de la evaluación institucional.....	232
3.2. Esquema general del proceso de evaluación.....	233
3.3. Modelo EFQM aplicado a los servicios en el PNECU.....	277

## **ÍNDICE DE CUADROS**

## ÍNDICE DE CUADROS

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

#### 1. AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD TOTAL

1.1. Métodos de gestión y evaluación de la calidad en el siglo XX.	10
1.2. Factores utilizados por los clientes para juzgar la calidad de los servicios.....	21
1.3. Elementos básicos de la calidad total.....	24
1.4. Evolución de la gestión de la calidad.....	26
1.5. Criterios del modelo EFQM.....	42
1.6. Principios de calidad total.....	44
1.7. Preguntas a plantearse después de una autoevaluación.....	46
1.8. Formulario propuesto.....	50
1.9. Matriz de mejora propuesta.....	51
1.10. Puntuación de los agentes facilitadores.....	56
1.11. Puntuación de los agentes resultados.....	57
1.12. Puntuación de la autoevaluación.....	58
1.13. Diferencias entre las organizaciones privadas y las organizaciones del sector público.....	61
1.14. Matizaciones en los criterios del modelo EFQM para el sector público.....	62
1.15. Nueva designación de los criterios del modelo de excelencia...	70
1.16. Tarjeta explorador de oportunidades ( <i>Pathfinder card</i> ).....	72
1.17. Tarjeta explorador de oportunidades ( <i>Pathfinder card</i> ) II.....	74
1.18. Tarjeta explorador de oportunidades ( <i>Pathfinder card</i> ) III.....	75
1.19. Matriz de puntuación REDER.....	76

## **2. LA UNIVERSIDAD Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

2.1. Naturaleza de la crisis de los sesenta.....	122
2.2. Diferentes clasificaciones de evaluación.....	137
2.3. Resumen de problemas y soluciones alternativas de la universidad.....	155
2.4. Lista de instituciones participantes en el Proyecto Piloto Europeo.....	159
2.5. Lista de instituciones participantes en el Proyecto Piloto Europeo (Continuación).....	160
2.6. Estructura organizativa del Proyecto Piloto Europeo.....	209

## **3. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

3.1. Cronograma de la aparición del PNECU.....	227
3.2. Miembros del comité técnico del PNECU.....	231
3.3. Fases del PNECU .....	237
3.4. Niveles en los que se puede realizar la autoevaluación....	242
3.5. Protocolo de evaluación de la docencia en la UPC.....	293
3.6. Protocolo de evaluación para departamentos en la UPC.....	297
3.7. Guía de autoevaluación para instituciones universitarias de la conferencia de rectores europeos.....	304
3.8. Criterios del PNECU y del PPE.....	315
3.9. Criterios y subcriterios del PNECU y del PPE.....	316
3.10. Indicadores y datos estadísticos del PNECU y del PPE.....	318
3.11. Criterios del PNECU y de la UCUA para la investigación.....	330
3.12. Criterios y subcriterios del PNECU y de la UCUA para la investigación.....	331

3.13. Tablas del PNECU y la UCUA para la investigación.....	333
3.14. Criterios del PNECU y de la UCUA para la docencia.....	335
3.15. Criterios y subcriterios del PNECU y de la UCUA para la docencia.....	336
3.16. Tablas del PNECU y de la UCUA para la docencia.....	338



## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

#### 4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL

4.1. Dispersión entre las variables proporción de titulaciones evaluadas y número de alumnos del curso 1998/99.....	361
4.2. Fecha de inicio de los programas de evaluación de la calidad de las universidades clasificados por frecuencia y fecha de aparición en orden ascendente.....	362
4.3. Dependencia funcional de la unidad de calidad.....	366
4.4. Personal adscrito a las unidades de calidad.....	370
4.5. Porcentaje de hombres y mujeres en las unidades de calidad....	371
4.6. Porcentaje de hombres y mujeres a cargo de la unidad o programa de calidad.....	372
4.7. Resumen sobre los cambios en las unidades de calidad.....	373
4.8. Objetivos y funciones de las unidades de calidad.....	375
4.9. Número de titulaciones evaluadas en las dos convocatorias.....	380
4.10. Proporción de titulaciones evaluadas en las dos convocatorias del PNECU.....	381
4.11. Número de departamentos universitarios evaluados por universidad.....	382
4.12. Proporción de departamentos universitarios evaluados por universidad.....	383
4.13. Proporción media de titulaciones evaluadas ordenadas según tipo de dependencia funcional.....	385

4.14. Proporción media de departamentos evaluados ordenados según la dependencia de la unidad de calidad.....	386
4.15. Relación entre departamentos evaluados y titulaciones de ciencias evaluadas.....	388
4.16. Media de proporción de titulaciones evaluadas por comunidad autónoma.....	389
4.17. Porcentaje de universidades que han evaluado servicios y su número.....	390
4.18. Conglomerados representados por las funciones canónicas ( <i>Cluster</i> de seis grupos).....	400
4.19. Conglomerados representados por las funciones canónicas ( <i>Cluster</i> de tres grupos).....	405

## **ÍNDICE DE TABLAS**

## ÍNDICE DE TABLAS

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

#### 4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL

4.1. Resumen de resultados de la encuesta.....	353
4.2. Participación en el PNECU.....	354
4.3. Resumen de universidades que participaron en la convocatoria del año 1996.....	355
4.4. Resumen de universidades que participaron en la convocatoria del año 1998.....	355
4.5. Tabla de contingencia representativa del nivel de participación de las universidades en las convocatorias del PNECU Correspondientes a los años 1996 y 1998.....	356
4.6. Aplicación de la guía del PNECU.....	357
4.7. Tabla de contingencia de la participación en el PNECU y la aplicación de la guía del PNECU.....	358
4.8. Tabla de contingencia de la participación de las universidades en el PNECU según su condición de pública o privada.....	359
4.9. Relación entre el número de alumnos y proporción de las titulaciones evaluadas por las universidades.....	360
4.10. Dependencia funcional de la unidad de calidad.....	365
4.11. Tabla de contingencia que representa la relación entre la existencia de un comité de calidad y la participación de la universidad en el PNECU.....	368
4.12. Estructuras permanentes de evaluación de la calidad.....	369

4.13. Objetivos y funciones de las unidades de calidad.....	377
4.14. Coeficiente de correlación de Pearson de las relaciones entre los distintos tipos de titulaciones evaluadas y los departamentos evaluados.....	387
4.15. Servicios evaluados en las universidades.....	391
4.16. Tamaño de los conglomerados ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	395
4.17. Historial de conglomeración para el <i>cluster</i> jerárquico.....	396
4.18. Anova para el <i>cluster</i> de seis grupos.....	397
4.19. Tamaño de los conglomerados ( <i>cluster</i> de tres grupos).....	398
4.20. Anova para el <i>cluster</i> de tres grupos.....	398
4.21. Matriz de clasificación de la función discriminante del <i>cluster</i> de seis grupos.....	399
4.22. Matriz de clasificación de la función discriminante del <i>cluster</i> de tres grupos.....	400
4.23. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo primero ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	401
4.24. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo segundo ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	402
4.25. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo tercero ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	403
4.26. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo cuarto ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	404
4.27. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo quinto ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	404
4.28. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo sexto ( <i>cluster</i> de seis grupos).....	404
4.29. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo primero ( <i>cluster</i> de tres grupos).....	406
4.30. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las	

universidades del grupo segundo ( <i>cluster</i> de tres grupos).....	407
4.31. Departamentos, servicios y titulaciones evaluadas por las universidades del grupo tercero ( <i>cluster</i> de tres grupos).....	407
4.32. Historial de conglomeración para el <i>cluster</i> jerárquico de seis variables.....	439
4.33. Tamaño de los conglomerados ( <i>cluster</i> de siete grupos).....	440
4.34. Anova para el <i>cluster</i> siete y con seis variables cuantitativas.....	441
4.35. Tamaño de los conglomerados ( <i>cluster</i> de cuatro y dos grupos).....	442
4.36. Matriz de clasificación de la función discriminante del <i>cluster</i> de siete grupos.....	443

## **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

En estas líneas queremos exponer los motivos que nos han llevado a elegir y desarrollar el trabajo que hoy presentamos como Tesis con la que optamos al grado de *Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales* por la Universidad de Málaga. También utilizaremos la introducción para efectuar una descripción que permita delimitar el objeto de la investigación realizada y explicitar el método de trabajo empleado.

### DE LA MOTIVACIÓN

La evaluación de la calidad de las universidades, o como más usualmente se le denomina la evaluación institucional, va a adquirir gran relevancia en las primeras décadas del nuevo milenio en España, Europa y en el resto del Mundo.

En España, en el año 1995, a propuesta del entonces Ministro de Educación y Ciencia, Jerónimo Saavedra Acevedo, y por iniciativa del Consejo de Universidades, se publicó el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establecía el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*<sup>1</sup>, al que en lo sucesivo nos referiremos por sus siglas: PNECU.

---

<sup>1</sup> REAL DECRETO 1947/1995 por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), (BOE de 9 de diciembre de 1995).

A raíz de la aprobación del PNECU se suceden las convocatorias para participar en el mismo. La primera<sup>2</sup> se establece por Orden de 21 de febrero de 1996; la segunda<sup>3</sup> es regulada por Orden de 20 de abril de 1998, su informe está aún pendiente de emitirse, y la tercera<sup>4</sup>, que se encuentra actualmente en desarrollo, por Orden de 27 de mayo de 1999.

El establecimiento del PNECU como impulso estatal para evaluar la calidad de las universidades españolas tuvo su origen en dos experiencias que marcaron la estructura y contenido de dicho Plan: el Proyecto Piloto Europeo<sup>5</sup> de 1991, inspirado en los modelos de evaluación institucional vigentes en los países más avanzados de nuestro entorno, tales como Francia, Reino Unido, Países Bajos y Dinamarca. Y el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Español<sup>6</sup> comenzando en el año 1992.

Pero esta iniciativa evaluadora no tiene lugar sólo en foros nacionales e internacionales, también en el ámbito regional surgen y están surgiendo actuaciones en esta línea, como consecuencia de la transferencia de competencias a las comunidades autónomas en lo que a educación se refiere. Así la Generalitat de Catalunya<sup>7</sup> y la Comunidad

---

<sup>2</sup> ORDEN de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del PNECU, (BOE de 28 de febrero de 1996).

<sup>3</sup> ORDEN de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del PNECU, (BOE de 28 de abril de 1998).

<sup>4</sup> ORDEN de 27 de mayo de 1999 de convocatoria para el año 1999 del PNECU, (BOE de 3 de abril de 1999).

<sup>5</sup> Proyecto que se inicia en noviembre de 1991 por la Comisión Europea y que se desarrolla desde noviembre de 1994 hasta junio de 1995 (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1995b).

<sup>6</sup> Plan que comienza en septiembre de 1992 a propuesta del Consejo de Universidades y del denominado *grupo de Almagro* (CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1993).

<sup>7</sup> La Agencia para la Calidad del sistema universitario catalán, es una entidad asociativa de carácter no lucrativo, un consorcio constituido por la Generalitat y las universidades públicas catalanas cuyo principal cometido en la actualidad es el de impulsar e implementar medidas de calidad y evaluación continuada en las universidades catalanas. Véase RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 1996, (DOGC de 6 de noviembre de 1996).

Autónoma Andaluza<sup>8</sup> han creado sus propias agencias o unidades encargadas de impulsar medidas de calidad y de evaluación en las universidades, que en la actualidad son las responsables de coordinar la aplicación del PNECU en sus respectivas comunidades, pero que además proponen iniciativas diferentes y paralelas, como las evaluaciones transversales, en el caso de la Agencia Catalana<sup>9</sup>, y la evaluación de los departamentos en el caso de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas<sup>10</sup>.

Otra actuación importante que afecta al territorio español en la actualidad la constituye la evaluación institucional impulsada por la Conferencia de Rectores Europeos<sup>11</sup> para llevarla a cabo entre sus miembros.

Nos encontramos inmersos en un proceso de aplicación del PNECU, y a su implantación contribuyen los esfuerzos, por una parte del Consejo de Universidades, la Agencia Catalana para la Calidad y la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, y por otra, de todas y cada una de las universidades que han concurrido a sus convocatorias.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en su aplicación general formula diversos objetivos<sup>12</sup>: “promover la evaluación institucional de la calidad de las

---

<sup>8</sup> La Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), es un consorcio creado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y las universidades públicas andaluzas, cuyo principal cometido es la mejora de la calidad del servicio que presta la universidad a la sociedad. Véase RESOLUCIÓN de 8 de noviembre de 1998, (BOJA de 16 de febrero de 1998).

<sup>9</sup> AGENCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (1999).

<sup>10</sup> UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (1999).

<sup>11</sup> A este respecto consúltese VUGHT y WESTERHEIJDEN (1999).

<sup>12</sup> REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre de 1995, (BOE de 9 de diciembre de 1995).

universidades”, “proporcionar información objetiva para la adopción de decisiones”, etc., pero quizás, de especial importancia es aquel que plantea la necesidad de “elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente de la Unión Europea”. En consonancia con este último objetivo, una contribución fundamental para su logro fue la publicación de la *Guía del PNECU*<sup>13</sup> en mayo de mil novecientos noventa y ocho.

Cuando se encuentra en proceso de redacción la cuarta convocatoria del PNECU, que aparecerá en el próximo mes de junio, a mediados de abril, en plena elaboración de la introducción de esta Tesis Doctoral, se publica el esperado *Informe Bricall*<sup>14</sup>. Bajo el título *Universidad 2000*, este informe de cerca de quinientas páginas, que fue precedido por el *informe Dearing*<sup>15</sup> en el Reino Unido, elabora un perfil de la situación actual de la universidad española y formula propuestas basadas fundamentalmente en la evolución y estado existente en las universidades de los países de la Unión Europea y del mundo desarrollado.

El sistema de calidad que propone el estudio de Bricall se articula de la siguiente manera<sup>16</sup>:

18.El objetivo de asegurar la calidad de las instituciones de enseñanza superior requiere el establecimiento de un

---

<sup>13</sup> CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998).

<sup>14</sup> Este informe ha sido encargado por la Conferencia de Rectores de las universidades españolas, y dirigido por Josep Bricall, profesor de prestigio internacional que ocupó entre otros cargos relevantes el de Rector de la Universidad de Barcelona. El informe pone de relieve las líneas maestras que deberán trazar las distintas universidades en los próximos años. Es sin duda un documento de referencia vital para la universidad (BRICALL, 2000).

<sup>15</sup> Se trata del Informe del National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report) del Reino Unido (WWW, 1998).

<sup>16</sup> El *Informe Universidad 2000* dedica un capítulo completo a la calidad y acreditación (BRICALL, 2000: 360-394).

sistema coherente que comprometa a la propia institución así como al conjunto de los responsables del sistema universitario, Conferencia de Rectores y Administraciones Públicas.

El primer eslabón del proceso se encuentra en la propia Universidad, cuyo esfuerzo por preservar o mejorar la calidad debería ser objeto de acciones coordinadas en torno al Plan estratégico de cada una de las universidades.

- 19.El segundo eslabón se configura en torno a la evaluación como un método idóneo para pilotar y supervisar el desarrollo de los objetivos educativos y la eficiencia de las instituciones. De ahí, los procedimientos de evaluación que a este propósito se han establecido, mediante la coordinación de las Administraciones Públicas y responsables de las universidades (...)

Del texto arriba citado se desprende que, para Bricall, las acciones relacionadas con la calidad en la universidad son graduales, y considera que no basta con la evaluación, que no es posible pararse en ella, hay que ir más lejos y en este sentido se proponen unas actuaciones nuevas en nuestro medio<sup>17</sup>.

- 20.El tercer eslabón del proceso es la acreditación. Tradicionalmente el principal mecanismo de garantía de la calidad a disposición del sistema universitario se ha basado en una lógica administrativa de racionalidad rutinaria que emplea el binomio autorización-homologación. El primero para la autorización previa por la Administración para la puesta en marcha de las enseñanzas y el segundo para convalidar los planes de estudios. Se supone con ello que si se cumplen las condiciones previstas por el ordenamiento, si se cuenta con los recursos y con un plan docente adaptado a las prescripciones normativas, necesariamente los resultados serán los correctos en términos de calidad. En la práctica no es posible contar con normas suficientemente detalladas y flexibles que permitan contrastar la adecuación de los recursos y del plan,

---

<sup>17</sup> BRICALL (2000: 381-382).

más allá de una nueva comprobación formal.

Sustituir el proceso de homologación y de autorización por otro de acreditación, equivale a transformar progresivamente los mecanismos de intervención previa -que ponen a salvo la responsabilidad del gestor- por instrumentos de auditoria, que ponen en cuestión la calidad de la gestión. Como se verá, es posible dar el paso de un sistema de garantías "a priori" a otro que incorpore un sistema adicional de acreditación. Sin embargo, en la nueva cultura de la calidad, el establecimiento de un sistema obligatorio de evaluación de la calidad, unido a las tendencias y exigencias de diversificación del sistema universitario, puede no ser suficiente según los procedimientos contemplados en los programas de los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad Institucional de las universidades.

Por "acreditación", entendemos la concesión a una institución del derecho a otorgar títulos, cuya calidad se encuentra contrastada según criterios que tienen en cuenta los conocimientos adquiridos o las competencias profesionales.

El mecanismo que se plantea "la acreditación", ha de ser validado por la propia sociedad, debe ser una auténtica garantía de calidad. Con la evaluación tal y como hoy se realiza no basta, sus resultados pueden constituir un "factor valioso en el proceso de acreditación", pero no pueden sustituir a éste.

Junto a los informes citados, son muchas las referencias que encontramos, tanto en la prensa nacional como en la regional o local, especialmente en los suplementos semanales dedicados a la universidad, sobre la evaluación de la calidad de las universidades. Una de las publicaciones más representativa y polémica de estas referencias, fue el primer "*Ranking* Nacional de Calidad de las Universidades", aparecido

el 29 de noviembre de 1999 en la *Gaceta Universitaria*<sup>18</sup>. De él se hicieron eco muchas universidades no aprobando los criterios utilizados para su confección; incluso la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), con declaraciones de su presidente<sup>19</sup> se manifestó en el mismo periódico en contra de los *rankings*.

El debate sobre las universidades está abierto, es vivo, permanente, actual. La enorme preocupación social por el paro, lleva a que los medios de comunicación de masas se ocupen en particular por la incidencia que esta lacra social tiene sobre los jóvenes universitarios. La sociedad y los responsables políticos vuelven sus miradas a la universidad en busca de respuestas a este problema.

Después de unos años de crecimiento sin precedentes acompañados de la creación de un gran número de universidades, empieza a observarse por primera vez un decrecimiento en el alumnado universitario. El objetivo de la política universitaria de entonces era acoger a aquel elevado número de estudiantes, por lo que no quedó tiempo para hacer frente a los problemas de calidad generados por la rápida expansión de la institución. En nuestros días, el punto de mira de la política universitaria se centra en el rigor presupuestario y la calidad del sistema universitario. Solamente un uso eficaz y eficiente de los recursos y un alto nivel de calidad garantizarán la competitividad en el futuro de muchas universidades e incluso su propia supervivencia.

---

<sup>18</sup> En opinión del autor, el profesor D. Jesús de Miguel, catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona (DOÑATE, 1999: 4): “la evaluación no puede hacerse desde dentro por que nadie lo creería”. Nosotros consideramos que esta publicación ha sacado a la luz y ha potenciado un debate que ya existía en el seno de la universidad. Un debate que aun se deberá intensificar y que pronto alcanzará una gran dimensión nacional y social.

<sup>19</sup> MANZANARES (1999).

Desde la comunidad internacional se insta a la universidad a ser motor de cambio para resolver los problemas del mundo, se pretende que de respuesta a la pobreza, a la integración social e incluso que contribuya al logro de la paz mundial. Pero, ¿cómo la universidad puede solucionar estos problemas si no es capaz de dar empleo a los jóvenes que pasan por sus aulas?

No cabe duda que todo ello lleva a que en foros diversos se propugne, se defienda una reforma de la universidad. Pero, ¿otra reforma? ¿no ha habido suficientes reformas en la historia de la universidad para iniciar otra?

La postura que adoptan los gobiernos europeos para solucionar el problema de la universidad se centra en darle a las instituciones autonomía, de forma que éstas puedan regir sus destinos libremente. Pero no puede olvidarse que como instituciones públicas que son, las universidades deben ser transparentes en su gestión y rendir cuentas ante la sociedad, con resultados. Esto es lo que ha llevado a los sistemas universitarios a plantearse la evaluación institucional como una respuesta responsable frente a la autonomía universitaria.

La universidad tiene que reaccionar ante un entorno cambiante y exigente que le demanda calidad en su servicio, y afirmarse frente a la internacionalización de los sistemas económicos y sociales. Los requerimientos anteriores hacen surgir la imperiosa necesidad de implantar sistemas de la calidad en la universidad, siendo el primer paso para ello la evaluación institucional.



Las circunstancias hasta aquí expuestas, el discurso realizado dejan patente el interés social con importantes connotaciones políticas y económicas del tema escogido para nuestra investigación.

En otro orden de cosas, la actividad docente que desarrollamos en el área de Organización de Empresas del Departamento de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Málaga, nos ha llevado a impartir diversas asignaturas tales como: *Organización y Administración de Empresas*, *Dirección de la Producción y Operaciones*, y *Organización de la Producción*. Todas estas disciplinas, con contenidos estrechamente relacionados con la gestión de la calidad, han despertado en nosotros, desde nuestra incorporación al Departamento en el año 1995, un especial interés por la calidad.

Asimismo, los trabajos realizados en el seno del Grupo de Investigación “Innovación Tecnológica y Calidad”, al cual pertenecemos, han acentuado definitivamente nuestra preocupación por los temas de calidad.

Si a las anteriores motivaciones unimos nuestra colaboración con el Director del Grupo de Investigación y de esta tesis en sus tareas como titular de la Dirección de Evaluación y Mejora de la Enseñanza de la Universidad de Málaga, nuestro interés por investigar temas asociados a la calidad se potenció, centrándose en el análisis de la calidad en la universidad. Se trata de un binomio “calidad-universidad” cuyos extremos son indisociables, y al que como universitarios no podemos permanecer ajenos. Al respecto, cabe destacar el contenido del preámbulo del Real Decreto 1947/95 por el que se establece el PNECU en el que textualmente se recoge:

(...) por su propia naturaleza las universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica que conduce a una mejora continua de la calidad de sus servicios.

En relación con la metodología que propugna el PNECU, a través de la *Guía de Evaluación*, se plantea la autoevaluación como una herramienta básica para el proceso. Cabe destacar la apuesta decidida que por ella han realizado las autoridades educativas de niveles no universitarios, así desde la Dirección General de Centros Educativos de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación y Cultura, se estableció el *Plan Anual de Mejora en los centros docentes públicos*<sup>20</sup>. En él se determinó que en aquellos centros dependientes del Ministerio citado, para llevar a cabo los planes de mejora era necesario el uso de una herramienta básica, la autoevaluación. Con ella, se trata de conocer cual es la situación de partida de aquellos centros que quieren mejorar.

La herramienta de autoevaluación empleada en los centros de enseñanza no universitarios es el modelo europeo de autoevaluación, el cual se ha venido aplicando a los centros educativos de forma experimental desde el curso 1996/97. Su utilización se ha tratado de potenciar, de igual forma a como se hace en el mundo empresarial, mediante la creación de un *Premio a la Calidad de la Educación*<sup>21</sup>.

No ha ocurrido igual en el ámbito universitario, donde se ha propuesto una autoevaluación que no sigue plenamente el modelo

---

<sup>20</sup> ORDEN de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora de centros docentes del Ministerio de Educación y Cultura, (BOE de 13 de junio de 1998).

<sup>21</sup> ORDEN de 14 de septiembre de 1998 por la que se establece el Premio a la Calidad en la Educación, (BOE de 2 de octubre de 1998).

europeo de la EFQM, sino una adaptación de algunos aspectos del mismo a la universidad.

Podemos concluir enumerando dos razones que justifican la elección de: *la evaluación de la calidad en la universidad española*, como objeto de estudio para elaborar el trabajo de investigación con el que optamos al grado de Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Málaga:

- El *interés social, económico y político* que la evaluación institucional tiene.
- La *importancia* que para la *docencia e investigación* presenta la implantación de sistemas de la calidad en la universidad y la búsqueda permanente a través de ellos de la *mejora continua* y la *excelencia*.

## **DEL PLANTEAMIENTO Y DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR**

Una vez seleccionado el tema objeto de estudio: *la evaluación de la calidad en la universidad española*, era preciso acotarlo determinando las cuestiones en las que se centraría nuestro trabajo.

Si la evaluación institucional pretende mejorar la calidad de la universidad, trasladando a esta experiencias válidas en el mundo empresarial y en otros ámbitos de la administración, parece necesario poner sobre un mismo eje de actuación cuestiones tales como

*planificación estratégica, evaluación institucional, sistemas de la calidad, planes de mejora.*

Por otra parte, de la información de partida sobre la implantación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades se desprende un ritmo y una intensidad desigual en su aplicación por las distintas universidades. Además, la *Guía de evaluación* del PNECU no opta por un modelo de autoevaluación concreto, si bien utiliza como base el modelo europeo de gestión de la calidad o modelo EFQM de excelencia.

Éstas y otras reflexiones nos llevaron a que con nuestro trabajo tratásemos de dar respuesta, entre otras, a las siguientes *preguntas*:

- ¿Qué relación existe entre evaluación institucional y calidad total?
- ¿Qué relación existe entre evaluación institucional y planificación estratégica?
- ¿Por qué y cómo la evaluación institucional contribuye a la solución de los problemas de la universidad?
- ¿Cuáles son los problemas que la universidad tiene y ha tenido en su historia más reciente?
- ¿Cuál es el origen de la evaluación institucional que se viene desarrollando en España?
- ¿Cuál es la experiencia de la universidad española en evaluación de la calidad?
- ¿Por qué se plantea la evaluación institucional en este momento en España?

- ¿Cuál es la reacción de la universidad española ante las exigencias actuales de la sociedad en materia de calidad?
- ¿Sigue España las orientaciones que sobre educación superior emanan de las altas instancias europeas y de los organismos internacionales?
- ¿En que situación se encuentra la aplicación del PNECU?
- ¿Todas las instituciones siguen el mismo ritmo de evaluación?
- Etc.

Al dar respuesta a las cuestiones anteriores, pretendíamos alcanzar los siguientes *objetivos*:

- *Analizar y profundizar* en el estudio de la calidad total, y en especial en el modelo europeo de gestión de la calidad, detallando el conocimiento de sus elementos y el proceso general de autoevaluación que sugiere.
- *Destacar* la necesaria relación que existe entre autoevaluación y planificación estratégica, con el propósito de que un ejercicio tan importante se proyecte en planes de mejora y acciones concretas.
- *Determinar* cuáles han sido los problemas de la universidad, y más concretamente de la universidad española, y cuáles han sido las estrategias que se han empleado para la solución de los mismos.
- *Analizar y comparar* la guía metodológica del PNECU con la metodología correspondiente a otros sistemas de evaluación aplicados en España.

- *Poner* de manifiesto la necesidad de ampliar el concepto de calidad en el ámbito universitario, orientándolo a la calidad de servicio.
- *Conocer* como se está desarrollando el PNECU, centrándonos en aspectos como el número de unidades evaluadas, características de las unidades de calidad, dependencia funcional y orgánica, objetivos y funciones de las mismas, etc.

## **DE LA DOCUMENTACIÓN Y FUENTES DE INFORMACIÓN**

Las fuentes de documentación e información utilizadas para la confección de nuestro trabajo de investigación han sido muy variadas. Para exponerlas emplearemos la siguiente clasificación propuesta por la UNESCO:

1. FUENTES FORMALES. Podemos distinguir entre las publicadas y las que tienen un carácter más restringido, no están a libre disposición del público, es decir, las inéditas.

1.1. PUBLICADAS: Iniciamos nuestro acopio de información planteando una búsqueda retrospectiva desde el año 1983, año de aparición de la LRU, hasta el año 1999 en las siguientes bases de datos:

- *ABI inform.* Base de datos socioeconómica de revistas internacionales.
- *Bases de Datos del Consejo de Universidades.*

- *BNB (British National Bibliography 1986*, contiene referencias de libros depositados en la *British Library*. De temática multidisciplinar).
- *BNE (Bibliografía Nacional Española*, recoge referencias de los libros depositados en la *Biblioteca Nacional*. De temática multidisciplinar).
- *BNF (Bibliographie Nationale Française 1970*, recoge referencias de los libros depositados en su *Biblioteca Nacional*. De temática multidisciplinar).
- *CICA (Business elite)*.
- *CINDOC, Catálogo de revistas*.
- *CIRBIC-Libro. Catálogo colectivo de libros del CSIC*.
- *CIRBIC-Revistas. Catálogo colectivo de revistas del CSIC*.
- *ISBN*. Información bibliográfica de libros editados en España.
- *ISOC*. Base de datos del *Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC*. Cubre las áreas temáticas de Economía, Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias Jurídicas, etc.
- *REBIUN*. Catálogo colectivo de libros y revistas de bibliotecas universitarias.
- *TESEO*. Base de datos del *Ministerio de Educación y Cultura* donde se encuentran todas las tesis doctorales leídas en España.
- *Etc.*

En todos los casos limitamos nuestra búsqueda utilizando para ello como *descriptores* o *palabras claves*: *evaluación institucional, calidad universidad, evaluación educación superior, evaluación enseñanza superior, enseñanza superior, política educativa, calidad total, gestión de la calidad total, etc.*

De las búsquedas planteadas seleccionamos una serie de *revistas* donde se abordaban los temas de nuestro interés, entre las que podemos enumerar las siguientes:

- *Alta Dirección.*
- *Boletín de Estudios Económicos.*
- *Calidad.*
- *Excelencia.*
- *Forum Calidad.*
- *Gestión y análisis de políticas públicas.*
- *Harvard Deusto Business Review.*
- *Higher Education in Europe.*
- *Qualitas Hodie.*
- *Revista de Educación.*
- *Revista Española de Pedagogía.*
- *Total Quality Management.*
- *Etc.*



Constituyeron una valiosa aportación los *diarios especializados*, entre ellos:

- *ABC.*
- *Cinco Días.*
- *El País.*
- *Expansión.*
- *Gaceta Universitaria.*
- *Etc.*

Junto a las anteriores, se han realizado búsquedas en Internet con las palabras claves antes mencionadas, y se han consultado entre otras las páginas *Webs* de las siguientes entidades:

- *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya..*
- *Asociación Española para la Calidad (AEC).*
- *Conferencia de Rectores Europeos (CRE).*
- *Consejo de Universidades.*
- *Club Gestión de Calidad.*
- *Instituto Andaluz de Tecnología (IAT).*
- *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.*
- *Ministerio de Educación y Cultura.*

- *Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).*
- *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).*
- *Unidad para la Calidad de las Universidad Andaluzas (UCUA).*
- *Universidad Autónoma de Barcelona.*
- *Universidad Carlos III.*
- *Universidad de Cádiz.*
- *Universidad de Córdoba.*
- *Universidad de Granada.*
- *Universidad de León.*
- *Universidad de Málaga.*
- *Universidad del País Vasco.*
- *Universidad de Salamanca.*
- *Universidad de Sevilla.*
- *Universidad Estudi General de Valencia.*
- *Universidad Politécnica de Cataluña.*
- *Universidad Politécnica de Valencia.*
- *Etc.*

1.2. INÉDITAS: Tuvimos accesos a diferentes informes y documentos no publicados, facilitados amablemente por las siguientes entidades:

- *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.*
- *Conferencia de Rectores Europeos (CRE).*
- *Consejo de Universidades.*
- *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) .*
- *Unidad para la Calidad de las Universidad Andaluzas (UCUA).*
- *Universidad de Málaga.*
- *Universidad de Salamanca.*
- *Universidad de San Pablo CEU.*
- *Universidad de Sevilla.*
- *Universidad de Valladolid.*
- *Universidad del País Vasco.*
- *Universidad Miguel Hernández.*
- *Universidad Politécnica de Cataluña.*
- *Etc.*

2. FUENTES INFORMALES: Bajo esta rúbrica queremos hacer referencia a la información obtenida a partir de entrevistas,

conversaciones, asistencia a cursos y seminarios, etc. De entre los más destacados podemos señalar:

- *Curso: Calidad en la Educación. Equipos de trabajos para la mejora continua*, impartido por el Prof. Robert Winter y organizado por el *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*.
- *Curso: La Evaluación de la Enseñanza Universitaria*, impartido por el Prof. Mario de Miguel y organizado por el *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*.
- *Curso: Dinámica de Grupos para un cambio de clima en el aula*, organizado por el *Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*.
- *Congresos de la Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa (AEDEM)*, organizados por las diversas universidades en las que se celebraron.
- *Foro una universidad una acción de mejora*, organizado por la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* y el *Salón Internacional del Estudiante SIE2000*.
- *II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, celebrado en Almagro y organizado por la *Universidad de Castilla-La Mancha*.
- *Jornadas de Formación de Comités de Autoevaluación*, organizadas por la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas*.
- *I Jornadas de Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas*, organizadas por la *Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*.

- *Jornadas 1999 de Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga sobre Mejora de la Calidad Docente*, organizado por la *Dirección de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga*.
- *Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica*, organizado por las diversas universidades en las que se celebraron.
- *Jornada Calidad en Europa: compartiendo responsabilidades, compartiendo beneficios*, organizada por el *Instituto Andaluz de Tecnología (IAT)*.
- *Seminario sobre Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, organizado conjuntamente por el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* y la *Universidad de León*.
- *Etc.*

3. FUENTES TABULARES: En este caso la información de carácter estadístico o numérico se ha obtenido principalmente a partir de la *encuesta* diseñada para la investigación, si bien en algún caso se han utilizado datos estadísticos suministrados por el Consejo de Universidades.

## **DEL ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

De toda la documentación estudiada y analizada se desprende que los autores que trabajan la evaluación institucional provienen de campos

de conocimiento muy diferentes, circunstancia que dota al tema objeto de nuestra investigación de una amplia interdisciplinariedad que sin duda lo enriquece. Podemos distinguir al menos las siguientes corrientes:

1. PEDAGÓGICA. Integrada fundamentalmente por destacados miembros de nuestra comunidad científica pertenecientes a áreas de conocimiento como las de “Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación”, “Teoría e Historia de la Educación”, “Didáctica y Organización Escolar”, etc. Constituye la tendencia con mayor presencia y fuerza en lo relativo a la evaluación institucional, no en vano una de sus preocupaciones fundamentales siempre fue la evaluación de centros educativos. La mayor parte de sus trabajos se centran en la evaluación de la enseñanza. Entre sus representantes podemos citar a De Miguel<sup>22</sup>, De la Orden<sup>23</sup>, Gento<sup>24</sup>, Rodríguez<sup>25</sup>, Apodaka<sup>26</sup>, Escudero<sup>27</sup>, etc.
2. ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN. Se encuadran en esta tendencia profesores principalmente del área de conocimiento de “Economía Aplicada”, de los campos de la Estadística y la Econometría, interesados por desarrollar indicadores que objetivicen mediante su uso la evaluación. Entre sus representantes se encuentran, Mora<sup>28</sup>, Navarro<sup>29</sup>, etc.

---

<sup>22</sup> Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, miembro del Comité del PNECU (DE MIGUEL, 1991).

<sup>23</sup> DE LA ORDEN (1992).

<sup>24</sup> GENTO (1998).

<sup>25</sup> Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, miembro del Comité del PNECU. (RODRÍGUEZ, 1998 y 1999).

<sup>26</sup> Unidad de Evaluación de la Universidad del País Vasco. (APODAKA, 1999).

<sup>27</sup> Vicerrector de Evaluación de la Enseñanza de la Universidad de Zaragoza (ESCUADERO, 1999).

<sup>28</sup> Catedrático de Economía Aplicada, miembro del Comité del PNECU y miembro del grupo directivo de la Red Europea de Garantía de la Calidad (MORA, 1991, 1998, 1999 y 2000).

<sup>29</sup> NAVARRO (1996).

3. LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA. Relevantes exponentes de esta corriente son entre otros Quintanilla<sup>30</sup> y Vidal<sup>31</sup> de enorme peso en la evaluación institucional. Se encuentran especialmente preocupados por el análisis y mejora de los aspectos metodológicos de las evaluaciones en el ámbito de la investigación.
4. CIENCIAS. Un numeroso grupo de expertos en materia de calidad en la educación superior, con altas responsabilidades de gestión, en este campo, surgen de áreas como las de “Física Aplicada”, “Química Física”, “Química Inorgánica”, “Química Orgánica”, “Ingeniería Química”, etc. Destacados representantes de estas áreas son entre otros: Galán<sup>32</sup>, Rauret<sup>33</sup>, Valcárcer<sup>34</sup>, Vázquez<sup>35</sup>, etc.
5. ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS. De aparición más reciente esta corriente introduce en el mundo de la evaluación institucional a señalados miembros del área de conocimiento de “Organización de Empresas”, la mayoría de ellos con responsabilidades en los órganos de gobierno de sus respectivas universidades. Incorporan su amplia experiencia en materias tales como los sistemas de la calidad, modelos de gestión de la calidad total, modelo de excelencia de la EFQM, análisis de la formación y la gestión del conocimiento, etc. Algunos tratan de relacionar la evaluación de la calidad, calidad total y planificación estratégica. De entre sus representantes podemos

---

<sup>30</sup> Fue Secretario General del Consejo de Universidades, miembro del Comité Técnico del PNECU y dirige el Programa Institucional de Calidad de la Universidad de Salamanca. Especializado en la evaluación de la investigación (QUINTANILLA, 1998).

<sup>31</sup> Director del Programa Institucional de Calidad de la Universidad de León, organizador y coordinador del Seminario *Indicadores en la universidad: información y decisiones* (VIDAL, 1999).

<sup>32</sup> Director de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas y organizador de múltiples seminarios impartidos en las distintas universidades andaluzas (GALÁN, 1999).

<sup>33</sup> Directora de la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (RAURET, 1999).

<sup>34</sup> Miembro del Comité Técnico del PNECU (VALCÁRCER, 1999).

<sup>35</sup> Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad de la Universidad de Castilla-La Mancha y organizador del *I y II foro sobre el PNECU*, celebrado en Almagro.

referenciar a González<sup>36</sup>, Bengurría<sup>37</sup>, García Falcón<sup>38</sup>, Rey<sup>39</sup>, Díez de Castro<sup>40</sup>, Leal<sup>41</sup>, Panera<sup>42</sup>, Solá<sup>43</sup>, Solé<sup>44</sup>, Winter<sup>45</sup>, etc.

6. OTROS. Bajo esta rúbrica se incluyen profesionales de campos muy diversos como la “Psicología”, “Ingeniería”, “Humanidades” interesados por la evaluación institucional y que ocupan o han desempeñado puestos con responsabilidad en este tema. Entre ellos podemos citar a Jofre<sup>46</sup>, Grao<sup>47</sup>, Mira<sup>48</sup>, Vilalta<sup>49</sup>, etc.

En definitiva la numerosa representación de docentes e investigadores encuadrados en las diversas corrientes de pensamiento que hemos indicado nos proporcionan un enorme mosaico de personas interesadas por la educación superior, por la universidad y sus problemas, se trata de destacadas personalidades de la academia que viven inmersos en una preocupación social de tremenda importancia como es la mejora de la calidad de la universidad, la proyección de esta hacia unas mayores cotas de excelencia y buen hacer.

---

<sup>36</sup> Fue Secretaria General y en la actualidad es Vicerrectora para la Calidad de la Universidad de la Rioja (GONZÁLEZ (1982)

<sup>37</sup> BENGURRÍA (1997).

<sup>38</sup> Ha dirigido numerosas tesis doctorales relacionadas con los procesos de planificación estratégica, y sobre la planificación estratégica en la universidad (GARCÍA FALCÓN y ALAMO, 1998).

<sup>39</sup> REY (1998).

<sup>40</sup> Vicerrector de Calidad en la Universidad de Sevilla (DÍEZ DE CASTRO, 1999).

<sup>41</sup> Coordinador del programa de evaluación institucional en la Universidad de Sevilla y firme defensor de la implantación del modelo EFQM en la universidad, como deja constancia en sus múltiples intervenciones en el *II Foro sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* celebrado en Almagro.

<sup>42</sup> Responsable de Impulso de Programas de Calidad y miembro del Consejo Coordinador de la Cátedra de Calidad de la UPV (PANERA, 1999).

<sup>43</sup> Gerente de la Universidad Politécnica de Cataluña entre otros cargos relevantes (SOLÁ, 1998).

<sup>44</sup> En la actualidad es el Director Académico del Seminario Dirección Estratégica de las Universidades para el desarrollo de directivos, que forma parte de las líneas de actuación de la Cátedra UNESCO de Gestión de Educación Superior (SOLÉ, 1993 y 1999).

<sup>45</sup> Impulsor de la Cátedra de Calidad en el País Vasco, profesor en seminarios sobre equipos de mejora. (GRAO y WINTERS, 1999).

<sup>46</sup> Vicerrector de Política Académica de la Universidad Politécnica de Cataluña (JOFRE, 1999).

<sup>47</sup> Vicegerente de la Universidad del País Vasco (GRAO, 1998).

<sup>48</sup> Director de Servicio de Gestión y Control de Calidad de la Universidad Miguel Hernández.



Por otra parte, atendiendo a la investigación que se desarrolla a nivel internacional sobre evaluación institucional, de la que se tiene referencia tan sólo desde hace dos décadas, y según la clasificación al respecto realizada por Sebastián Rodríguez que pasamos a exponer, siguiendo su trabajo<sup>50</sup>, podemos identificar las siguientes corrientes de estudio e investigación sobre :

1. ASPECTOS DE CARÁCTER GENERAL RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Destacan trabajos orientados a determinar las posibilidades de aplicación del *benchmarking* a la evaluación institucional. Entre ellos, puede citarse el de Pierre Dubois<sup>51</sup>, que trata la evaluación y autoevaluación de la enseñanza superior en Europa. En el ámbito norteamericano, el trabajo de Tan<sup>52</sup> describe el estado de la investigación sobre la evaluación en su país.
2. META-EVALUACIONES. Realizadas estas por la autoridad administrativa, los trabajos de Brester y Kalkwijk<sup>53</sup> reflejan el caso holandés, y el de Waugh<sup>54</sup> el de las facultades de una universidad australiana.
3. INDICADORES DE RENDIMIENTO. La iniciativa partió de organizaciones como la OCDE, que desde hace veinte años desarrolla trabajos sobre indicadores de rendimiento de las

---

<sup>49</sup> Directora de la Oficina de Soporte a la Docencia de la Universidad Autónoma de Barcelona (VILALTA, 1999).

<sup>50</sup> RODRIGUEZ (1999).

<sup>51</sup> DUBOIS (1995).

<sup>52</sup> TAN (1991).

<sup>53</sup> BRESTER y KALKWIJK (1990).

<sup>54</sup> WAUGH (1997).

instituciones de enseñanza superior como el *Programme on Institutional Management in Higher Education*. Más tarde el interés por las investigaciones en indicadores pasó a manos de los gobiernos o agencias gubernamentales. En el Reino Unido destacan, por su experiencia en este ámbito Cave y sus colaboradores<sup>55</sup> en su obra marcan un punto de inflexión en la investigación sobre indicadores.

4. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN. El más extenso de estos trabajos lo desarrolló Westerheijden<sup>56</sup>, llevando a cabo una investigación sobre titulaciones evaluadas y los programas de ocho universidades. También es interesante citar el llamado informe Barnett<sup>57</sup> en el que se analizan los resultados de la evaluación producidos como consecuencia de los cambios en el modelo de evaluación de los noventa.

5. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA. Algunos de los trabajos más destacados versan sobre estudios comparativos internacionales, como los realizados por Brennan *et al.*<sup>58</sup>, en las titulaciones de ingeniería y economía, o sobre la internacionalización del *curriculum* de enseñanza superior que constituye parte del trabajo del *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* de la OCDE.

6. EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. Los estudios sobre este tema se centran fundamentalmente en el investigador individual y en los proyectos de los grupos de investigación, analizando los criterios de calidad que les son aplicables, como

---

<sup>55</sup> CAVE *et al.* (1997).

<sup>56</sup> WESTERHEIJDEN (1996).

<sup>57</sup> BARNETT (1994).

hace Garfield<sup>59</sup>. Otros estudios tratan los efectos de la evaluación, como se recoge en el trabajo de Westerheijden<sup>60</sup>.

7. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN. En esta última línea de investigación destacan los trabajos de Boer *et al.*<sup>61</sup> y de Geurts y Maassen<sup>62</sup>, centrados en los procesos de toma de decisiones, ámbitos de decisión, participación del profesorado en la gestión administrativa, etc.

### **DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El análisis de la bibliografía e información recopilada nos sugirió la formulación de las siguientes hipótesis de trabajo:

H<sub>1</sub> La autoevaluación del modelo EFQM, aun siendo un instrumento diseñado para mejorar la calidad de las organizaciones, también nos sirve para su evaluación.

H<sub>2</sub> La autoevaluación es el eje sobre el que gira la evaluación institucional, y de su buena realización depende en gran medida el desarrollo con éxito de todo el proceso.

H<sub>3</sub> La evaluación institucional establece una nueva forma de mejorar la calidad, una búsqueda de la mejora continua en la universidad, que siempre ha venido impuesta desde fuera

---

<sup>58</sup> BRENNAN *et al.* (1991).

<sup>59</sup> GARFIELD (1979).

<sup>60</sup> WESTERHEIJDEN (1997).

<sup>61</sup> BOER *et al.* (1996).

<sup>62</sup> GEURTS y MAASEN (1996).

mediante el establecimiento de diferentes disposiciones legislativas.

H<sub>4</sub> La evaluación institucional supone un primer paso para la implantación de sistemas de la calidad en las universidades españolas.

H<sub>5</sub> El modelo de evaluación institucional que se aplica en España es fiel reflejo de sus predecesores: el Proyecto Piloto Europeo y el Plan Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Español.

H<sub>6</sub> Es posible utilizar el modelo EFQM de Excelencia en la fase de autoevaluación del proceso de evaluación institucional.

H<sub>7</sub> La mayoría de las instituciones universitarias españolas están implantando la evaluación institucional a raíz del establecimiento del PNECU.

H<sub>8</sub> Se pueden identificar diversos niveles de implantación del PNECU en las instituciones universitarias que nos permiten diferenciar entre distintos grupos afines.

H<sub>9</sub> Las universidades han creado estructuras permanentes encargadas de la evaluación de la calidad. Estas unidades se hacen depender directamente del rector, máximo responsable de la universidad.

Para alcanzar los objetivos propuestos y contrastar las hipótesis anteriores se planteó y diseñó el trabajo de investigación que presentamos cuya estructura y contenido pasamos a detallar:

CAPÍTULO 1. CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN. Con este capítulo se establece o define el marco en el cual situar nuestra investigación. Para ello se realiza una explicación de conceptos y cuestiones que aunque conocidas precisan su esbozo como medio para determinar el punto de partida y los supuestos teóricos que constituyen nuestras referencias de trabajo.

Comienza el capítulo dedicando el epígrafe 1.2. a la Calidad Total, tras un análisis del concepto de calidad y su evolución se aborda un aspecto fundamental para nuestro estudio, la calidad de servicio, cuestión básica en una sociedad, con un alto nivel de terciarización, como en la que nos desenvolvemos. Al estudiarla se hace especial hincapié en las dificultades que supone su medición y especialmente en las diferencias que introduce con respecto al tratamiento de otras facetas de la calidad.

A continuación, en el subepígrafe 1.2.3. se describe cual ha sido la evolución en el proceso de gestión de la calidad, desde la inspección a la calidad total. Planteado este proceso evolutivo asociado a la propia transformación del concepto de calidad se analizan los diferentes modelos utilizados para promover la gestión de la calidad total.

Una concepción moderna de la calidad hace que, lejos de ser un problema para las empresas y organizaciones, pase a conformarse como un oportunidad estratégica. El uso de la calidad como fuente de ventajas competitivas asocia ésta a un tema trascendental para cualquier organización, el diseño, elaboración e implantación de unas estrategias adecuadas, originándose un binomio indisoluble *calidad-gestión estratégica*. A su estudio se

dedica el subepígrafe 1.2.4. relativo a la necesidad de incorporar los temas de calidad al proceso de dirección estratégica de la organización, o lo que es lo mismo, la imperiosa urgencia que existe cuando se habla de gestión de la calidad total de ligar ésta a la gestión estratégica.

Analizados los modelos de gestión de la calidad total, y dado que el que nos interesa especialmente para nuestro trabajo es el modelo europeo, se utilizan tres epígrafes para su estudio. Nos ocupamos en el 1.3. del modelo europeo de autoevaluación en su versión para las empresas, analizando el concepto de autoevaluación, los criterios en los que el modelo se sustenta, los principios de calidad total subyacentes en él y los diferentes enfoques bajo los cuales suele tratarse el proceso general de autoevaluación.

Dado que nuestra investigación se va centrar en el ámbito de la Administración Pública se dedica el epígrafe 1.4. a la versión que para el sector público ha realizado la EFQM de su modelo de autoevaluación. Iniciamos el epígrafe detallando las características diferenciadoras de las organizaciones del sector público, a continuación se señalan los aspectos que han de tenerse en cuenta en la autoevaluación de dicho sector.

El año 1999 fue un año de cambios importantes para el modelo europeo de autoevaluación. Se describen pormenorizadamente los mismos en el epígrafe 1.5.

Detallados los temas anteriores justificamos su interés para nuestro estudio en el último epígrafe de este capítulo, bajo la rúbrica calidad total y autoevaluación en la universidad, nos ocupamos de

cómo los temas considerados han ido impregnando cada vez más el ámbito de la universidad. Realizándose una explicación con la que justificar las conexiones existentes, los vínculos entre los temas descritos y la universidad como moderna organización. Tratamos en definitiva de establecer un claro sistema de referencia para nuestra investigación.

Al ser el sector analizado el educativo y, en especial, la institución universitaria, resulta conveniente hacer un recorrido histórico sobre la misma. Por otra parte, se analizan los mecanismos que han ido conformando la preocupación por la calidad y su introducción en la universidad.

CAPÍTULO 2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Éste capítulo refleja los antecedentes de la evaluación institucional en España y las causas que han llevado a la aparición del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

El epígrafe 2.2. estudia cuáles han sido los problemas de las universidades durante los últimos siglos, haciendo una revisión de la crisis internacional de la enseñanza superior a finales de los años sesenta, centrándonos en la padecida por la universidad española desde el siglo XVIII hasta nuestro días. Con ello se pretende dejar constancia de que los problemas de la universidad actual son los problemas de siempre.

A continuación se recogen orientaciones para la universidad, fruto de las reflexiones realizadas sobre la crisis de finales de los

sesenta. Son las estrategias que se han venido implantando desde mediados de los ochenta en toda Europa, y desde principios de los noventa en nuestro país.

Se inicia el epígrafe 2.3. con una introducción al concepto de evaluación institucional, para continuar describiendo los enfoques e ideas que han orientado el proceso de evaluación institucional y el objetivo de mejora de la calidad de la enseñanza superior. En primer lugar, se muestra el enfoque europeo a través del *Tratado de la Unión, Libros Blancos* de la Comisión Europea, recomendaciones del Comité Europeo y el reciente *Informe sobre la Evaluación de la Educación Superior en Europa*. En segundo lugar, se describe el enfoque de organismos internacionales como Naciones Unidas, a través de su agencia especializada, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). De esta forma se sugiere cuál es la misión y los valores de la universidad desde el punto de vista de las instituciones de ámbito internacional.

Teniendo una idea general de los que han sido los problemas de la universidad y las estrategias propuestas para su solución y, por otra parte, sabiendo qué es lo que se espera de la universidad desde los organismos e instituciones (definiendo lo que sería la misión de la universidad), el epígrafe 2.4. se centra en la alternativa que surge en Europa para solucionar los problemas de la educación superior: la evaluación institucional. En este epígrafe se desarrolla la principal experiencia europea y española, el *Proyecto Piloto Europeo*, destacando sus objetivos, sus aspectos fundamentales y la estructura organizativa con la que se implantó. A continuación, en el



subepígrafe 2.4.4., estudiamos el proceso general de evaluación propuesto, etapa por etapa, es decir, la autoevaluación, la evaluación externa y el informe de evaluación, haciendo especial énfasis en aspectos tales como el contexto nacional y las críticas y recomendaciones propuestas en los informes. La evaluación institucional es la principal iniciativa en la actualidad, cuyo propósito es la mejora de la enseñanza.

El epígrafe 2.5. describe los cuatro sistemas de evaluación institucional más desarrollados en Europa y en los que se basó el *Proyecto Piloto Europeo*: el danés, francés, holandés y británico. De ellos se destacan sus objetivos, estructura organizativa y el proceso general de evaluación, resaltando sus aspectos diferenciales. Éstos modelos inspiraron el sistema español que funciona en la actualidad impulsado por el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.

En el epígrafe 2.6. se recoge lo que fue la primera experiencia de evaluación institucional a nivel estatal, el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*.

Finaliza el capítulo con una serie de conclusiones sobre los temas analizados, que facilitan el conocimiento de la universidad actual y el de su principal proyecto de mejora de todos los tiempos, la evaluación institucional.

Visto el origen de la evaluación institucional en España, se analizan en profundidad los modelos al uso para llevarla a cabo, prestando especial atención al PNECU y el modelo que plantea.

CAPÍTULO 3. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO. El tercer capítulo recoge cuál fue la intención con la que surgió el PNECU y su evolución hasta configurarse tal y como hoy se conoce. Para ello, el epígrafe 3.2. se ocupa de su creación y evolución, así como de los documentos en los que finalmente ha quedado plasmado el mismo. Se presta especial atención a la guía del PNECU, analizando el proceso general para su aplicación, fundamentalmente la autoevaluación.

Una comparación entre la guía del PNECU y la guía y protocolo del *Proyecto Piloto Europeo* (PPE) es recogida en el epígrafe 3.3. que analiza en profundidad la relación existente entre uno y otro. Comienza describiendo su aplicación al ámbito de la enseñanza, y continua llevando a cabo un análisis comparativo a nivel de criterio, subcriterios, datos e indicadores utilizados. Sus resultados se recogen en el anexo 3.8.1. mediante una serie de tablas que permiten destacar las semejanzas entre uno y otro.

Se plantea en el epígrafe 3.4. una nueva comparación, ahora entre el PNECU y la guía de departamentos de la Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). Comienza describiendo la aplicación del PNECU al ámbito de la investigación, que tiene como unidad de referencia el departamento. Continúa pormenorizando los contenidos del Plan de Evaluación de Departamentos, y estableciendo, con el apoyo de las tablas de los anexos 3.8.2. y 3.8.3., un análisis documental para los ámbitos de la investigación y la enseñanza, en sus aspectos

comunes. En este caso, para la comparación se sigue el mismo criterio utilizado en el epígrafe 3.3..

La adaptación del modelo EFQM realizada por el PNECU al ámbito de la administración y servicios se analiza en el epígrafe 3.5. En él se describe la aplicación que el modelo EFQM está teniendo en la Universidad Politécnica de Cataluña, tanto para la enseñanza como para la investigación, administración y servicios, profundizando en los criterios del EFQM y en la adaptación de los subcriterios del mismo al ámbito universitario.

Con el epígrafe 3.6. finaliza el capítulo describiendo el modelo del *Programa Institucional de Evaluación* de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), el cual destaca por su orientación hacia la gerencia estratégica de la calidad. Se hace especial referencia a los objetivos del programa y al proceso general de evaluación que aplica, destacando la autoevaluación y los criterios que utiliza dicho modelo.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL. El estudio empírico que diseñamos con la finalidad de completar el análisis teórico realizado en las páginas precedentes sobre la evaluación de la calidad de las universidades queda recogido en el capítulo cuatro.

Para este estudio nos planteamos la realización de una *encuesta* cuyo objetivo era determinar el grado de implantación del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*,

así como conocer algunos aspectos sobre cómo se está desarrollando y aplicando la evaluación institucional en España. Además, se pretendía realizar con la información obtenida una clasificación de las instituciones universitarias que permitiera, por una parte, determinar los rasgos diferenciadores entre estas, y por otra identificar distintos grupos en función del grado de implantación del PNECU.

Las hipótesis de partida que nos propusimos contrastar con la *encuesta* eran las siguientes:

H<sub>1</sub>' La mayoría de las instituciones universitarias españolas están implantando la evaluación institucional a raíz del establecimiento del PNECU (H<sub>7</sub>).

H<sub>2</sub>' Todas las instituciones universitarias siguen la guía del PNECU como marco para la evaluación institucional, aunque en el seno de algunas su contenido se adapte a su contexto particular y específico.

H<sub>3</sub>' El número de titulaciones evaluadas en las universidades es todavía escaso en relación con el número de titulaciones existentes en cada institución.

H<sub>4</sub>' Las universidades que se encuentran en un estado más avanzado en el proceso de evaluación institucional son las que tienen más estudiantes.

H<sub>5</sub>' Las universidades privadas, convencidas de que la calidad supone una importante ventaja competitiva, y más acostumbradas a competir en el mercado, son más sensibles a

los procesos de evaluación institucional que las universidades públicas.

H<sub>6</sub>' Dentro de los tres ámbitos de la evaluación institucional, la investigación y los servicios no están siguiendo el mismo ritmo de evaluación que las enseñanzas.

H<sub>7</sub>' Entre los objetivos y funciones más importantes de las unidades técnicas de calidad se encuentran la implantación de una cultura de calidad y el asesoramiento durante el proceso de evaluación institucional.

H<sub>8</sub>' En las instituciones universitarias se crean estructuras orgánicas de carácter permanente encargadas de la evaluación institucional, son las denominadas genéricamente *unidades técnicas de calidad* (H<sub>9</sub>).

H<sub>9</sub>' Las estructuras orgánicas encargadas de la evaluación institucional se hacen depender directamente del rector, pero no asumen la responsabilidad de la calidad. En la mayoría de las universidades se crean comisiones de calidad, en las que se delega esta responsabilidad (H<sub>9</sub>).

H<sub>10</sub>' Las unidades de calidad que dependen de los vicerrectorados de programación u ordenación académica, profesorado o estudios, están más vinculadas a la evaluación de las titulaciones que a la de la investigación y los servicios.

H<sub>11</sub>' Existen unas características que diferencian a unas universidades de otras, de forma que éstas se puedan agrupar en función de algunas de ellas.

H<sub>12</sub>' Es posible identificar distintos niveles de implantación del PNECU en las instituciones universitarias que permiten distinguir entre diferentes grupos afines (H<sub>9</sub>).

Para la contrastación o refutación de estas hipótesis se diseñó la investigación descrita en el epígrafe 4.2. La información se obtuvo a través de una encuesta con diecinueve apartados que contenían *ítems* de carácter abierto y cerrado, así como datos estadísticos de la institución.

Las peculiaridades de la población estudiada, nos hizo seleccionarla en su totalidad, sin elegir muestra previa. De esta forma pretendíamos llevar a cabo un *censo de la población*, aunque finalmente no contestaron todas las universidades, sí lo hizo un elevado número de ellas.

La recogida de datos fue larga y laboriosa, pero consideramos que se han obtenido resultados más que suficientes para contrastar las hipótesis de partida. Contestó la encuesta el ochenta por ciento de la población seleccionada, pero, teniendo en cuenta que de las universidades que participaron en el PNECU respondiendo al nuestro estudio el noventa y dos por ciento, los resultados presentan un alto grado de significación. Además, algunos de los datos solicitados han podido ser completados para el total de la población estudiada a través de otras fuentes de información indirectas.

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos, éste queda detallado en el epígrafe 4.4. que lo desarrolla agrupando su contenido en seis subepígrafes:

1. Implantación de la evaluación institucional y seguimiento de la guía del PNECU (4.4.1.). Analiza el grado de participación de las universidades en el PNECU, en sus dos convocatorias<sup>63</sup> 1996 y 1998, y el seguimiento que las instituciones participantes hacen de la guía del PNECU.
2. Condición pública o privada de las universidades y número de estudiantes (4.4.2.). Pretende verificar la relación existente entre la aplicación del PNECU y la condición pública o privada de la universidad. Además, mediante un análisis con tablas de contingencia trata de contrastar la posible relación entre número de estudiantes y grado de implantación del PNECU.
3. Unidades de calidad (4.4.3.). Analiza la fecha de creación de las unidades de calidad y su relación con el establecimiento del PNECU. Además se estudia la dependencia orgánica de la unidad y las posibles relaciones entre este aspecto y el grado de implantación de la evaluación en ámbitos como el de la enseñanza. También se analiza la constitución de los comités de calidad como órganos colegiados y, para terminar, se describe el posible perfil de una unidad de calidad en cuanto a número de personas que las componen, evolución de su situación en infraestructuras, dotación de personal y presupuestos, e incluso los cambios en la dirección.
4. Objetivos y funciones de las unidades de calidad (4.4.4.). Estudia los resultados obtenidos de la encuesta en relación con la pregunta referente a los objetivos y las funciones de las unidades

---

<sup>63</sup> No incluimos el análisis de la convocatoria de mayo de 1999 pues al inicio de nuestra investigación no se encontraba en vigor.

de calidad, relacionándolos con los que desde el PNECU y el Consejo de Universidades se les sugieren.

5. Evaluación de la enseñanza, investigación y los servicios (4.4.5.). Describe la situación de de la evaluación en dichos ámbitos, analizando las posibles relaciones de esta con la dependencia funcional de las unidades o con la pertenencia de la universidad a una determinada comunidad autónoma.
6. Agrupación de las universidades siguiendo criterios de nivel de implantación del PNECU (4.4.6.). En este último subepígrafe se establecen grupos de universidades con la variables proporción de titulaciones evaluadas, proporción de departamentos evaluados y número de servicios evaluados. Para ello, se ha aplicado la técnica más al uso en la actualidad para la clasificación de elementos de una población, el análisis *cluster*.

En el epílogo, se resumen los aspectos más importantes del capítulo que nos ocupa y hacemos una referencia a la contrastación o refutación de las hipótesis de partida.

Para finalizar, después del epílogo, se incorpora un anexo en el que incluimos la encuesta, los resultados de ella debidamente tabulados y algunos de los corolarios obtenidos al aplicar los diferentes *cluster*, como aquél que intenta agrupar las universidades en función de las variables proporción de titulaciones evaluadas, proporción de departamentos evaluados, número de servicios evaluados, número de alumnos del curso 1998/99, ratio alumno/profesor y año de constitución de la universidad.



## DEL MÉTODO DE TRABAJO EMPLEADO

El trabajo de investigación que presentamos podemos caracterizarlo por sus dimensiones como:

- *Panorámico.* Ya que con él se pretende dar una visión general del tratamiento de la calidad y su evaluación en la universidad.
- *Actual.* Pues se ocupa de un tema de plena vigencia, un tema que está presente en nuestros días.
- *Aplicado.* Dado que su objetivo fundamental consiste en la obtención de corolarios aplicables al proceso de evaluación institucional.
- *Teórico-empírico.* Ya que con su realización se quieren analizar las teorías al uso en el campo de la evaluación institucional en España y además estudiar la realidad derivada de la aplicación de algunas de estas teorías al caso concreto de la universidad española.
- *Descriptivo-comparativo.* Puesto que se ocupa de un fenómeno complejo cual es el de la evaluación en la universidad de nuestro entorno. Pero además, el carácter comparativo le viene dado en tanto en cuanto se han querido confrontar los aspectos más significativos de la aplicación de este proceso en las distintas instituciones consideradas, en un intento de contrastar las hipótesis de partida con el fin de contribuir al conocimiento de la realidad investigada.

- *Primario*. Ya que los datos y hechos sobre los que versa la investigación se han obtenido de fuentes primarias, es decir, han sido recopilados expresamente para la realización del trabajo.

Teniendo en cuenta las anteriores dimensiones que acotan y definen nuestro trabajo de investigación, han sido diversos los métodos aplicados para la elaboración del mismo.

En una primera parte, hemos desarrollado un trabajo de *análisis bibliográfico y documental*. Inicialmente planteamos un búsqueda en diversas bases de datos con las que seleccionamos artículos, obras y trabajos relativos a los temas objeto de nuestro interés.

Obtenida esta información se procedió a realizar una clasificación en la que seguimos el orden definido por las *palabras clave* usadas para la búsqueda bibliográfica. Este criterio de agrupación nos permitió clasificar inicialmente la bibliografía disponible por materias afines dentro de la temática que investigamos, posibilitándonos una posterior ordenación por autores y por fechas.

Finalizada la clasificación anterior, y efectuada una *lectura rápida* de las obras seleccionadas, procedimos a la *indización* y a confeccionar el fichero de trabajo compuesto por *fichas por autores, temáticas, de citas y de trabajo*. La elaboración de este fichero permitió centrar nuestra atención en las obras más recientes y establecer otras búsquedas sobre conceptos relacionados sugeridos por dichos textos.

En una segunda, parte se realizó un estudio comparativo, basado en el *análisis documental*, sobre los distintos modelos de evaluación que se

han aplicado en España, resaltando las diferencias y extrayendo conclusiones al respecto. Este análisis nos permitió tener un conocimiento profundo sobre estos modelos de evaluación, algunos de los cuales son de vigente actualidad.

Por último, en una tercera parte, dado el carácter empírico y comparado o explicativo de nuestra investigación, se aplicaron procedimientos propios de los estudios demoscópicos para conocer como se está llevando a cabo la implantación y aplicación del modelos de evaluación institucional desarrollado a nivel nacional por el PNECU, auspiciado e impulsado por el Consejo de Universidades.

Obtuvimos la información para nuestro trabajo a partir de una *encuesta* para cuya realización seleccionamos a la totalidad de la población objetivo, estableciendo contactos directos con los encuestados. A continuación se recogieron y tabularon los datos solicitados, procediendo a su tratamiento mediante técnicas propias del *análisis estadístico descriptivo* y del *análisis jerárquico* que nos permitieron extraer las oportunas conclusiones.

## **DE LAS CONCLUSIONES**

De la investigación que presentamos se obtienen diversas conclusiones que exponemos al final del trabajo. De ellas se puede deducir la conveniencia de emprender nuevas líneas de investigación que permitan una verificación empírica más completa de determinados temas tales como:

- *Contrastación* en el ámbito universitario de la necesaria relación entre calidad total y planificación estratégica.
- *Incidencia* de la formación y motivación de los comités de autoevaluación en el proceso de evaluación.
- *Repercusión* en la evaluación institucional de la creación e implantación de una cultura de la calidad en la comunidad universitaria.
- *Valoración* del impacto de la evaluación institucional en la mejora de la calidad del sistema universitario español.
- *Posibilidades* de aplicar el *benchmarking* como paso previo para la implantación de sistemas de la calidad en las universidades.
- *Ventajas e inconvenientes* de la aplicación del modelo EFQM en la universidad, comparándolo con el modelo actual.
- *Determinación* de indicadores consensuados para toda la universidad, en especial los que refuercen el antes y el después del estudiante universitario.
- *Valoración* de los problemas que conlleva la implantación de la evaluación institucional.
- *Análisis* de la transmisión de valores que se produce en la universidad<sup>64</sup>.

Investigaciones en las líneas descritas pueden contribuir de manera especial al perfeccionamiento, reconocimiento e internacionalización del sistema universitario español posibilitando su acreditación a nivel mundial.

---

<sup>64</sup> A este respecto la Universidad de Sevilla está iniciando un estudio sobre los valores que transmite, que en la actualidad se encuentra en la fase de identificación de dichos valores. Véase HALL (1997).

## **CAPÍTULO 1**

### **CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN**

# **CAPÍTULO 1**

## **CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN**

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

### **1.2. CALIDAD TOTAL**

- 1.2.1. Calidad: Concepto y evolución
- 1.2.2. Calidad de servicio. Su medición
- 1.2.3. Gestión de la calidad total
  - 1.2.3.1. De la inspección a la gestión de la calidad total
  - 1.2.3.2. Modelos de gestión de la calidad total
- 1.2.4. Calidad total y dirección estratégica: la autoevaluación

### **1.3. MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EFQM PARA LAS EMPRESAS**

- 1.3.1. La autoevaluación
- 1.3.2. El marco de referencia ideal: los criterios del modelo EFQM
- 1.3.3. Los principios de la calidad total del modelo EFQM
- 1.3.4. Proceso general de autoevaluación del modelo EFQM: los diferentes enfoques
  - 1.3.4.1. El enfoque de simulación de presentación al premio
  - 1.3.4.2. El enfoque de autoevaluación por formularios
  - 1.3.4.3. El enfoque de autoevaluación mediante matriz de mejora
  - 1.3.4.4. El enfoque de autoevaluación por reunión de trabajo

1.3.4.5. El enfoque de cuestionario de autoevaluación

1.3.4.6. Enfoque de implicación paritaria de la autoevaluación

1.3.5. La puntuación en el proceso de autoevaluación

#### **1.4. EL MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EFQM PARA EL SECTOR PÚBLICO**

1.4.1. Características diferenciadoras de las organizaciones del sector público

1.4.2. Aspectos a tener en cuenta en la autoevaluación del sector público

1.4.3. La autoevaluación en el sector público

#### **1.5. MODIFICACIONES DEL MODELO EFQM EN LAS DIRECTRICES DE 1999**

1.5.1. Antecedentes y análisis del modelo

1.5.2. Cambios del modelo EFQM

#### **1.6. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CALIDAD TOTAL EN LA UNIVERIDAD: AUTOEVALUACIÓN**

1.6.1. La calidad de servicio en la universidad

1.6.2. Calidad total y universidad

1.6.3. Calidad Total, planificación estratégica y autoevaluación en la universidad

1.6.4. Aplicación de la planificación estratégica en la educación superior española. Estrategias de calidad

#### **1.7. EPÍLOGO**

# **CAPÍTULO 1**

## **CALIDAD TOTAL Y AUTOEVALUACIÓN**

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

Con este capítulo tratamos de establecer o definir el marco en el cual vamos a situar nuestra investigación, para ello realizamos una explicación de conceptos y cuestiones que aunque conocidas precisan su esbozo como medio para determinar el punto del que partimos y los supuestos teóricos que constituyen nuestras referencias de trabajo.

Iniciamos el capítulo dedicando el epígrafe 1.2. a la calidad total, tras un breve análisis del concepto de calidad y su evolución, nos ocupamos de un aspecto fundamental para nuestro estudio, la calidad de servicio. Cuestión básica en una sociedad con alto nivel de terciarización como en la que nos desenvolvemos. Al estudiarla hacemos especial hincapié en las dificultades que supone su medición y especialmente en las diferencias que introduce con respecto al tratamiento de otras facetas de la calidad.

A continuación, en el subepígrafe 1.2.3. describimos cual ha sido la evolución en el proceso de gestión de la calidad, desde la inspección a la calidad total. Planteado este proceso evolutivo asociado a la propia evolución del concepto de calidad, analizamos los diferentes modelos utilizados para promover la gestión de la calidad total.

Una concepción moderna de la calidad hace que esté lejos de ser un problema para las empresas y organizaciones y pase a ser una



oportunidad estratégica. El uso de la calidad como fuente de ventajas competitivas asocia a ésta a un tema trascendental para cualquier organización, el diseño, elaboración e implantación de unas estrategias adecuadas. Se origina un binomio indisoluble calidad-gestión estratégica, a su estudio dedicamos el subepígrafe 1.2.4. relativo a la necesidad de incorporar los temas de calidad al proceso de dirección estratégica de la organización, o lo que es lo mismo, la imperiosa necesidad que existe cuando se habla de gestión de calidad total de ligar esta a la gestión Estratégica.

Analizados los modelos de gestión de la calidad total y dado que el que nos interesa especialmente para nuestro trabajo es el modelo europeo, dedicamos tres epígrafes a su análisis. Nos ocupamos en el epígrafe 1.3. del modelo europeo de autoevaluación en la versión para las empresas, analizamos el concepto de autoevaluación, los criterios en los que el modelo se sustenta, los principios de calidad total subyacentes en él y los diferentes enfoques bajo los cuales suele tratarse el proceso general de autoevaluación.

Dado que nuestra investigación se va a centrar en el ámbito de la Administración Pública dedicamos el epígrafe 1.4. a la versión que para el sector público ha realizado la EFQM de su modelo de autoevaluación. Iniciamos el epígrafe detallando las características diferenciadoras de las organizaciones del sector público, a continuación señalamos los aspectos que han de tenerse en cuenta en la autoevaluación de dicho sector.

El año 1999 fue un año de cambios importantes para el modelo europeo de autoevaluación. Se describen pormenorizadamente los mismos en el epígrafe 1.5.

Descritos los temas anteriores justificamos su interés para nuestro estudio en el último epígrafe de este capítulo, bajo la rúbrica calidad total y autoevaluación en la universidad, ocupándonos de cómo los temas anteriores han ido impregnando cada vez más el ámbito de la universidad. Realizamos una explicación con la que justificamos las conexiones existentes, los vínculos entre los temas descritos y la universidad como moderna organización. Tratamos en definitiva de establecer un claro sistema de referencia para nuestra investigación.

## **1.2. CALIDAD TOTAL**

El concepto de calidad total o gestión de la calidad total, es un concepto que ha cambiado su significado adaptándose a las demandas del mercado. También el concepto relativo de calidad ha cambiado.

A continuación vamos a estudiar en que consiste el concepto de calidad.

### **1.2.1. CALIDAD: CONCEPTO Y EVOLUCIÓN**

La palabra “Calidad” ha dado lugar en el ámbito de las organizaciones a una larga serie de definiciones, muy diversas y significativas (Ivancevich, Lorenzi, y Skinner, 1996), muchas de ellas dependen del tiempo y el lugar donde surgieron, y algunas de las cuales reproducimos a continuación:

Calidad significa conformidad con los requisitos (Philip B. Crosby).

Calidad es la medida en que un producto específico se ajusta a un diseño o especificación (Harold L. Gilmore).

Calidad es aptitud para el uso (J. M. Juran).

Calidad es satisfacer las expectativas del cliente. El proceso de mejora de la calidad es un conjunto de principios, políticas, estructuras de apoyo y prácticas destinadas a mejorar continuamente la eficiencia y la eficacia de nuestro estilo de vida (A.T.T.).

Calidad es el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable (Robert A. Broh).

Calidad significa lo mejor para ciertas condiciones del cliente. Estas condiciones son: a) el uso actual, y b) el precio de venta del producto. (Armand V. Feigenbaum).

A su vez, la norma UNE-EN-ISO 9000-1 (AENOR, 1994), proporciona la siguiente definición de calidad: “conjunto de características de una entidad que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades establecidas y las implícitas”.

De ello podemos deducir que el concepto de calidad que parece más aceptado es el de calidad como “aptitud para el uso”, es decir, la capacidad para satisfacer necesidades, distinguiendo que las mismas pueden estar expresadas o simplemente encontrarse implícitas. Esta concepción de calidad ha surgido en un ámbito de producto y de empresa privada, más que en ámbito de los servicios y de las organizaciones en general.

Con respecto a la evolución de su concepto, destacaremos que con anterioridad al siglo XX la calidad giraba en torno a dos ejes, tales como inspección del producto por los consumidores y artesanía. Ello quiere

decir que el consumidor confiaba en las habilidades de un artesano, por su fama o reputación, y la inspección era la propia del consumidor.

Con la expansión del comercio surgen nuevos conceptos y herramientas que amplían el significado de la calidad. Algunos ejemplos son las especificaciones del producto obtenidas mediante muestras o la garantía de la calidad en los contratos de ventas.

Otros cambios vienen provocados por los gremios de artesanos. Estos establecen criterios en la elaboración de sus productos, fijando especificaciones para los materiales de entrada, procesos, y artículos terminados, un determinado comportamiento de los miembros del gremio y controles de exportación.

Más tarde la Revolución Industrial produce una transformación de tal modo que los artesanos pasan a ser operarios, desapareciendo los gremios y dando lugar a las factorías. Ello incorpora aspectos nuevos como las especificaciones escritas para los materiales, procesos, artículos terminados, y ensayos; mediciones, junto con la utilización de los correspondientes instrumentos de medida y laboratorios de ensayos; y formas de normalización (aunque de manera algo rudimentaria).

Entrado el siglo XX y con el crecimiento del comercio y su complejidad, las exigencias en calidad son cada vez más estrictas, generándose nuevas fórmulas para controlar los factores de producción y aquellas que incidían sobre la calidad. Ello se traduce en la aplicación de métodos estadísticos para el control de la calidad en la fabricación (Ingeniería de Calidad); y en la mejora de la fiabilidad de los modelos y

fórmulas, diseños, y factores de seguridad, para conseguir entre otras, reducir los componentes de fabricación.

Es en las fabricas, donde los sistemas de producción son cada vez mas complejos, donde surgen los Departamentos de Calidad. La actividad de estos departamentos estaba centrada y orientada a la separación del producto bueno del malo (Juran, 1990: 5).

En la II Guerra Mundial, con la enorme demanda de productos y servicios de todo tipo que se genera, especialmente de América hacia Europa, se observa la necesidad evidente de mejorar la calidad. Ello hace surgir nuevas herramientas como el “Control Estadístico de Calidad”, y asociaciones preocupadas por la calidad como la “Sociedad Americana para el Control de la Calidad" (ASQC), que actualmente ha cambiado su denominación por "Sociedad Americana para la Calidad" (ASQ).

A continuación de la II Guerra Mundial, aparece en escena la calidad japonesa. Japón se ve en la necesidad de levantar un país destrozado material y moralmente. Estudia los métodos americanos, y revoluciona la gestión de la calidad a través de las siguientes cuatro ideas fundamentales: liderazgo de la alta dirección en la revolución de la calidad; todos los niveles se someten a la formación en calidad; ritmo continuado e innovador; e integración de la mano de obra a través de los Círculos de Calidad.

1ª. Etapa. De 1900 a 1930.
Epoca de sistemas cerrados, racionales, jerarquizados, y no participativos. En las empresas solo interesan los problemas internos, y la necesidad de una rápida expansión de la producción, destacando en ella:
<i>Max Weber</i> , sociólogo alemán elaborador del modelo burocrático, explica y describe sus orígenes. Estableció que el orden debe estar marcado por reglas expresas.
<i>Frederick Taylor</i> , norteamericano. Antepuso el estudio de los métodos y tiempos al factor humano. En 1911 publica <i>The Principles of Scientific Management</i> , que llegó a ser una guía de organización de las empresas industriales.
2ª Etapa. De 1930 a 1960.
Pasamos del sistema racional al sistema social, aunque este sigue siendo cerrado en cuanto a la influencia de factores externos, circunstancia propiciada por ser la demanda todavía mayor que la oferta, y no existir competidores. Se produce una resistencia al Taylorismo, destacando en ella:
<i>Elton Mayo</i> , sociólogo famoso por su experimento de <i>Hawthorne</i> (1927), demostró que mejoras en las condiciones ambientales de trabajo aumentaban la productividad.
<i>Chester Barnard</i> (1930), fue el primero que escribió sobre los valores compartidos entre dirección y trabajadores.
<i>Douglas Mc. Gregor</i> , (1969) autor de las teorías X e Y, donde describe la conducta trabajador frente a sus tareas, en relación al impacto producido por la actitud del directivo.
3ª Etapa. De 1960 a 1970.
Se entra en una época de sistema abierto, motivada por el endurecimiento de la competencia y, al mismo tiempo, una vuelta al sistema racional dando un paso atrás las ideas de lo social. Diferentes aportaciones en este periodo de estudiosos de esta época tales como Chandler, Paul, Lorch, etc., establecen que son las empresas con una estructura mas descentralizada y organizaciones sencillas, las que evolucionan mas rápido y obtienen mas rentabilidad.
En este periodo se producen las primeras aportaciones hacia una dirección mas participativa, a través de dos diferentes grupos: el de los sociólogos industriales (dinámica del pequeño grupo participativo) y el de los gerentes (dirección participativa por objetivos).
4ª Etapa. De 1970 a 1980.
Se entra de lleno en la etapa social y abierta. Todas las empresas se encuentran condicionadas por la evolución de las variables del mercado y solo sobreviven aquellas que mejor se adaptan a los cambios.
Se añade un nuevo componente, como es la incorporación de la calidad en los sistemas de gestión como medio para obtener mayor competitividad.
5ª Etapa. Desde 1980.
Se produce el fenómeno de la globalización de los mercados, una escalada tecnológica, y el reconocimiento del valor del elemento humano en las empresas. Surge la dirección estratégica compartida, cuyos principios fundamentales son la contingencia, el servicio al cliente, la movilidad, la descentralización, la motivación, y el concepto del hombre total.

CUADRO 1. 1  
MÉTODOS DE GESTIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD EN EL SIGLO XX  
(Fuente: Ureña, 1998: 10-12)

En los sesenta se aportan nuevos significados, como son la motivación, la comunicación y la participación.

En los años setenta los avances tecnológicos son los que más aportan a la calidad, consiguiendo mejoras en los procesos, aparición de nuevos materiales y automatización.

En los ochenta es cuando se consolida el hecho de que la calidad sobrepasa el entorno de las fabricas, convirtiéndose en un arma competitiva que abarca desde la concepción inicial del producto o servicio, hasta su posterior utilización por parte del cliente o consumidor.

Otra idea nueva es que la calidad ya no se considera como un coste añadido, sino que pasa a entenderse como adición de valor al producto.

Udaondo (1991: 7) y Gelinier (1994: 49-68) han establecido un paralelismo entre el desarrollo de los métodos de gestión y la evolución de la calidad en el siglo XX. En el cuadro 1. 1 exponemos una síntesis de Ureña (1998: 10-12).

### **1.2.2. CALIDAD DE SERVICIO. SU MEDICIÓN**

La importancia de los servicios en el comercio internacional es creciente, superando a la de los productos. Aunque, como hemos visto en el epígrafe anterior, la calidad empezó a acuñarse en empresas industriales, es de vital importancia que sea adoptada por las empresas de servicios. De esta forma Deming nos introduce la relevancia de la calidad en los servicios (Deming, 1989: 143).

Para Deming los servicios presentan algunas diferencias y algunas similitudes importantes con respecto a los productos que conviene destacar. A saber (Deming, 1989: 145):

- La satisfacción de los clientes con respecto a cualquier servicio o producto va desde la insatisfacción extrema a la mayor complacencia, “aunque la reacción ante el buen o el mal servicio es generalmente de forma inmediata”, mientras que la reacción frente a cualquier producto manufacturado suele surgir con retraso.
- La mejora de los servicios tiene un efecto “de mejora de la competitividad de las empresas industriales”, a través de los costes de transportes, hospedajes, etc...
- Las empresas de servicios no generan materiales nuevos para el mercado, añaden valor a los que ya existen.
- El servicio supone un contacto directo con el cliente, tanto en la venta como en la post-venta el personal tiene la oportunidad de incorporar calidad o no-calidad al mismo. Ellos son parte del servicio. Luego, son muy importantes las habilidades de este personal para complacer a los clientes, y su formación. De ello dependen en gran medida los ingresos futuros de la compañía.

El concepto de satisfacción del cliente está directamente relacionado con la idea de calidad de servicio. Esta alude a la calidad en la realización del servicio (tanto si se trata de empresas industriales como de servicios) y su adaptación a las necesidades y expectativas del consumidor. Adoptando la idea de Zeithaml, Parasuraman y Berry



(1993) sobre que la Calidad de Servicio es un juicio global del consumidor acerca de la excelencia o superioridad del servicio en toda su amplitud.

A este respecto, podemos observar que la calidad de servicio comporta un deslizamiento desde el concepto inicial de calidad en un sentido más “objetivo” (referente al cumplimiento por el producto de ciertas especificaciones), hacia un concepto “subjetivo” de calidad basado en la noción formulada por Deming en 1982 que consiste en la “aptitud para el uso o satisfacción del cliente” (Juran y Gryna, 1995). En este sentido podríamos decir que la definición de calidad de servicio está superando a la definición de calidad, pues el criterio más importante está siendo la satisfacción de las expectativas del cliente.

Una de las apuestas que está reportando mayor ventaja competitiva a las empresas es la calidad de servicio. Efectivamente, el desarrollo de niveles más altos de calidad de servicio ha demostrado ser una estrategia competitiva ganadora. Sin embargo, debido a la intangibilidad y los problemas asociados con la producción y recepción simultánea de los servicios, es la calidad de servicio un constructo abstracto y difícil de definir.

Zeithaml, Parasuraman y Berry (1993: 21) definen la “calidad de servicio percibida” como “la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones”, introduciendo el concepto de percepción, en la definición de calidad de servicio, desde la óptica del cliente.

Desde este punto de vista, es interesante distinguir entre las expectativas y las percepciones. Las primeras son consideradas como deseos o necesidades de los consumidores, mientras que las segundas son las creencias de los consumidores relativas al servicio recibido. En su estudio se plantean como factores claves influyentes en las expectativas del cliente:

1. La comunicación boca-oído, es decir lo que un usuario escucha de otro.
2. Las necesidades personales,
3. Las experiencias anteriores,
4. Los mensajes, directos o indirectos, que emite la empresa dirigidos al cliente (comunicación externa).

Los autores de este estudio identificaron cuatro deficiencias en las organizaciones a las que denominaron GAPS y que se representan en la figura 1. 1. Reducir o eliminar la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes (denominada GAP 5) depende de la gestión eficiente por parte de la empresa de servicios de estas cuatro deficiencias:

GAP 1: La gerencia desconoce o tiene una falsa idea sobre las expectativas de los clientes.

GAP 2: Establecimiento de normas de calidad equivocadas o ausencia de las mismas.

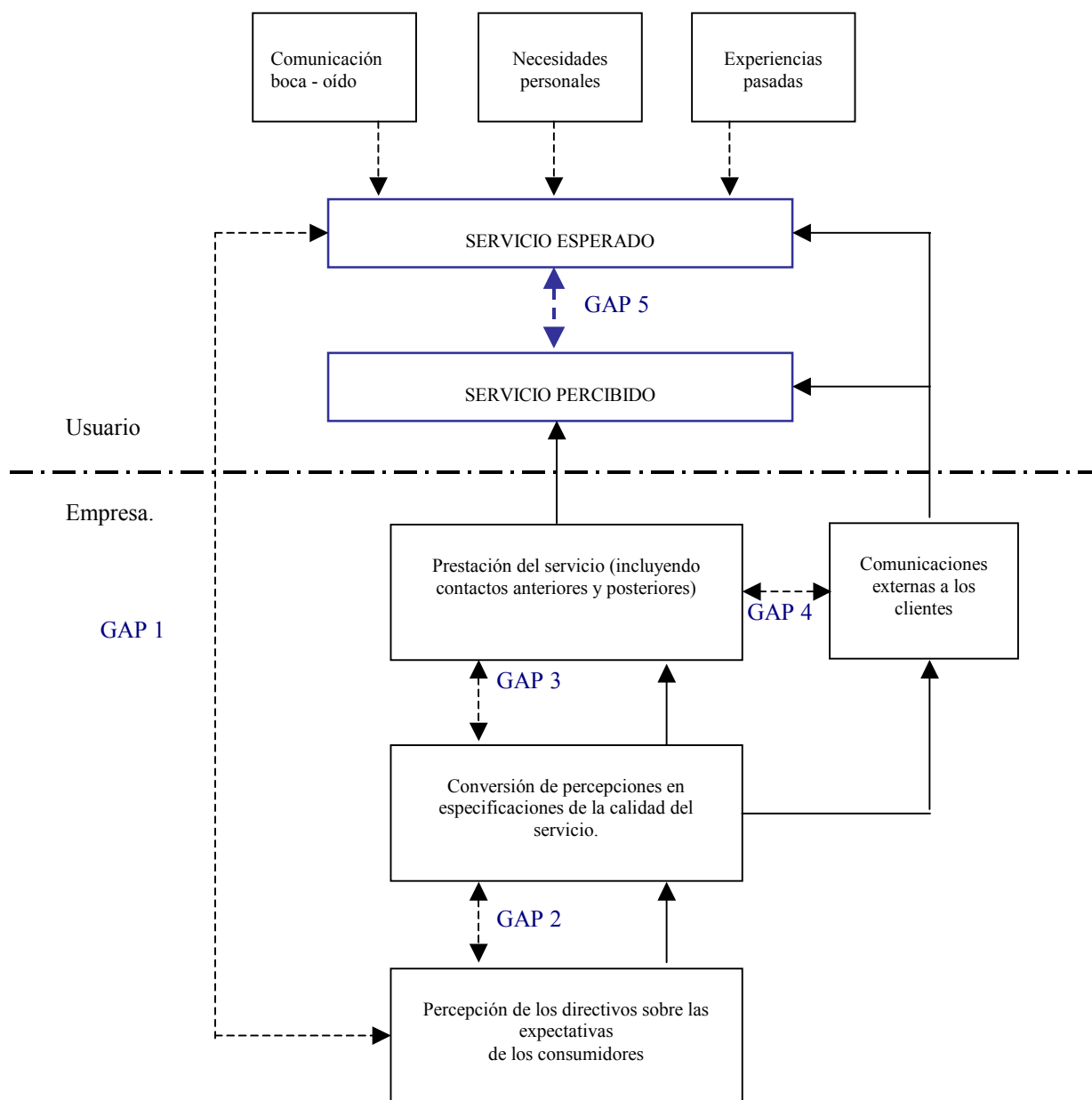


FIGURA 1. 1  
 MODELO CONCEPTUAL DE LA CALIDAD DE SERVICIO  
 (Fuente: Zeithaml, Parasuraman y Berry, 1993: 52)

GAP 3: Mala prestación del servicio, ya sea por falta de capacidad o formación, fallos en los sistemas de apoyo.

GAP 4: Diferencias entre lo prometido y lo hecho, por la mala coordinación entre áreas, fallos en la comunicación externa, etc.

El aspecto diferencial entre los sistemas de calidad en la industria y en los servicios se encuentra en la medición de las características de calidad. Efectivamente, en opinión de Deming (1993: 145), medir las características de calidad de un producto manufacturado en sus especificaciones es sencillo. De la misma forma, algunas de las características de calidad de los servicios son muy fáciles de medir, como son la exactitud en la documentación, la rapidez, la confianza en el tiempo de entrega, el cuidado durante la manipulación, el cuidado durante el transporte, la fiabilidad, etc.... Aunque las características de calidad son múltiples y dependen del producto o servicio prestado.

Por su parte Juran, parte del concepto de "aptitud para el uso", aplicado tanto a los productos como a los servicios. Ésta consiste en "el grado en que el servicio satisface con éxito las necesidades del cliente, a medida que se presta" (Juran y Gryna, 1993: 33.6).

La denominada "aptitud para el uso" queda determinada en las características consideradas como beneficiosas por el cliente. Ahora bien, estas características pueden variar en función del servicio y del tipo de cliente. Las empresas deben determinar cuáles son esas características, que son los atributos del servicio, que tendrá que cuidar se contemplen para alcanzar esa aptitud. Juran las agrupa en

psicológicas, temporales, contractuales, éticas y técnicas. En su opinión, las más importantes son las psicológicas, las temporales y las éticas.

Cómo determinar estas características y convertirlas en atributos de calidad de sus servicios prestados forma parte de la planificación de la calidad, y conforma un aspecto de vital importancia en la implantación de la calidad.

Rosander (1994: 4) nos enuncia que:

Calidad significa satisfacer la demanda del cliente. Está basada en la prevención de las características de no calidad. Errores, defectos en los productos adquiridos, puntos muertos, demoras, fallos, condiciones de trabajo peligrosas para el trabajador, servicios innecesarios y productos peligrosos. Todo servicio debe satisfacer la demanda del cliente eliminando estas características de no calidad.

Podríamos decir que en la actualidad, el escenario económico mundial se caracteriza por la presencia de mercados cada vez más saturados, clientes cada vez más exigentes, un alto grado de competencia, una acelerada sofisticación de la tecnología y un entorno cada vez más dinámico.

Por ello surge la necesidad de implementar en las organizaciones estrategias de competitividad, donde una adecuada gestión de la calidad se torna como la herramienta de mayor protagonismo, cuyos objetivos básicos son la satisfacción del cliente y la eficiencia económica de la organización. Por tanto, la calidad se convierte, siguiendo la clasificación de Porter (1987) de las ventajas competitivas, en una estrategia principal de diferenciación para algunas organizaciones o en una estrategia de disminución de costes para otras. En ambos casos el

objetivo es el logro de la ventaja competitiva. Luego, la calidad es fuente de ventajas competitivas

La medición de la calidad de servicio, vista según el concepto sugerido por Zeithaml, Parasuraman y Berry (1993: 205) dio origen a la escala denominada *Servqual* y *Servqual Revisado*. Este último se diferencia del primero en la definición que se da sobre las expectativas.

*Servqual* es un instrumento de medición de la calidad del servicio, diseñado por Parasuraman, Zeithaml y Berry, que mide la dimensión del GAP 5, que es la que percibe el cliente al no coincidir sus expectativas con su percepción de la prestación del servicio.

Este método consiste en una serie de veintidós parejas de preguntas repartidas en dos secciones: una con cuestiones relativas a las expectativas de los clientes para una categoría de servicio genérico y otra con cuestiones sobre sus percepciones para una empresa en particular. Para cada proposición, el entrevistado debe expresar su grado de conformidad en una escala tipo Likert, en ella los extremos representan un “totalmente en desacuerdo” o un “totalmente de acuerdo” con la cuestión formulada.

Las preguntas se agrupan en cinco dimensiones genéricas que, según estudios realizados, reúnen los diez factores empleados por los clientes a la hora de juzgar la calidad del servicio. Estas dimensiones son:

1. Elementos tangibles: apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación.

2. Fiabilidad: habilidad para realizar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa.
3. Capacidad de respuesta: disposición y voluntad para ayudar a los usuarios y proporcionar un servicio rápido.
4. Seguridad: conocimientos y atención mostrados por los empleados y sus habilidades para inspirar credibilidad y confianza (profesionalidad, cortesía, credibilidad y seguridad).
5. Empatía: atención individualizada que ofrecen las empresas a sus clientes (accesibilidad, comunicación, comprensión del usuario).

Finalmente, la calidad puede ser medida operativamente sustrayendo las puntuaciones correspondientes a la medida de las expectativas y a las percepciones. Además, de ser necesario, los distintos atributos pueden afectarse por un factor ponderador, dándole de esta manera el peso que corresponda a cada uno.

No obstante, en los numerosos estudios empíricos de diversos sectores basados en la aplicación del *Servqual*, el concepto de calidad sugerido por Zeithaml, Parasuraman y Berry, ha sido cuestionado por diversos autores, quienes consideran como debilidad primera del modelo la falta de claridad en la definición de las expectativas en las escalas de medición planteadas por *Servqual*.

Gil Saura (1996), en su análisis sobre las evaluación de los diferentes métodos de medición señala las apreciaciones de diversos autores:

- Crownin y Taylor (1992) sugirieron que una medida de la calidad de servicio basada en el desempeño podría constituir una forma mejorada para medir la calidad de servicio, lo que dio origen a la escala *servperf*.
- Teas (1993) examinó los aspectos operativos y conceptuales relacionados con el modelo propuesto. Planteó que la estructura del *servqual* es cuestionable debido a problemas relacionados con la definición conceptual de las expectativas. Propuso una escala de medición alternativa denominada EP o del Desempeño Evaluado.

A pesar de que en algunos estudios realizados se demuestra que estas estructuras alternativas de medición dan una mayor validez al método, se requiere la existencia de una mayor investigación teórica y empírica que confirme y consolide dicha afirmación.

La calidad de servicio incorpora, según Hayes (1992) diferentes dimensiones o exigencias de los clientes que son necesarias a la hora de conocer como estos valoran la calidad del servicio. Dimensiones que permiten a su vez definir el servicio. De todas las dimensiones de un servicio interesarán aquellas que representan las necesidades o exigencias de los clientes.

Zeithaml, Parasuraman y Berry (1993: 24-25), plantean diez aspectos de los servicios que los consumidores utilizan a la hora de percibir el servicio. Estos diez aspectos son los que se recogen en el cuadro 1. 2 que se expone a continuación.



<b>CRITERIOS</b>	<b>DEFINICIONES</b>
ELEMENTOS TANGIBLES	Apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal y materiales de comunicación
FIABILIDAD	Habilidad para ejecutar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa
CAPACIDAD DE RESPUESTA	Disposición para ayudar a los clientes y proveerlos de un servicio rápido
PROFESIONALIDAD	Posesión de las destrezas requeridas y conocimiento de la ejecución del servicio
CORTESÍA	Atención consideración, respeto, amabilidad del personal de contacto
CREDIBILIDAD	Veracidad, creencia, honestidad en el servicio que se provee
SEGURIDAD	Inexistencia de peligro, riesgos o dudas
ACCESIBILIDAD	Accesible, fácil de contactar.
COMUNICACIÓN	Mantener a los clientes informados utilizando un lenguaje que puedan entender, así como escucharles
COMPRESIÓN DEL CLIENTE	Hacer el esfuerzo de conocer a los clientes y sus necesidades

CUADRO 1. 2  
**FACTORES UTILIZADOS POR LOS CLIENTES PARA JUZGAR LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS**  
(Fuente: Zeithaml, Panasuraman y Berry, 1993: 24-25)

### **1.2.3. GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL**

Es en los Estados Unidos donde el término calidad total fue utilizado inicialmente. Primero como *Total Quality Control (TQC)* o Control Total de la Calidad, concepto que trataba de incluir todas las actividades realizadas en la empresa, no sólo el control de calidad, que ponía el énfasis en el producto.

La adaptación que se hizo en Japón del *TQC* acentuó el concepto de que el objeto de la calidad era la empresa en su conjunto, incluyendo: todas las actividades y procesos realizados en el seno de la empresa, sus interrelaciones con el exterior, y todas las personas implicadas en la empresa.

### **1.2.3.1. DE LA INSPECCIÓN A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL**

La gestión de la Calidad ha pasado por cuatro etapas a lo largo del pasado siglo. Estas son (James, 1997: 28-43):

- Inspección del producto.
- Control de Calidad.
- Aseguramiento de la Calidad.
- Gestión de la calidad total.

La primera etapa, centrada en la inspección del producto, es el comienzo del desarrollo de la calidad. Por primera vez aparecen especialistas en las fábricas que verifican la calidad de los productos fabricados, no siendo el propio operario quien verifique su producción.

Poco a poco la inspección se extiende por todas las fases de producción, desde la recepción de la materia prima hasta los productos acabados.

El siguiente hito importante se produce con la aplicación de los principios y métodos de los análisis estadísticos y de probabilidad a los problemas de calidad que se presentan en los procesos de fabricación. El énfasis es ahora puesto en el proceso. Principalmente el uso de muestras y los gráficos de control son las herramientas que revolucionaron la calidad en esta segunda etapa.

Con el desarrollo del comercio internacional y el incremento de la competitividad aparece una nueva preocupación por el aspecto económico de la calidad. La preocupación por medir los costes de calidad y los problemas derivados de los rechazos de los clientes trasladan el centro de gravedad de la calidad a los sistemas de aseguramiento de la calidad. Con ello aparecen las normas de la familia ISO 9000 y concretamente la UNE-EN-ISO 9000-1<sup>1</sup> (AENOR, 1994: 25) en las que se define la gestión de la Calidad como el “conjunto de acciones planificadas y sistemáticas implantadas dentro del sistema de la calidad y demostrables si es necesario para proporcionar la confianza adecuada de que una entidad cumplirá requisitos para la calidad”.

Del mismo modo se define el sistema de calidad como una “Estructura organizativa, procedimientos, procesos y recursos necesarios para implantar la gestión de la calidad” (AENOR, 1994: 24).

Al fin y al cabo, un sistema de aseguramiento de calidad es un sistema documentado de gestión que sirve de referente, y permite un adecuado registro y trazabilidad de los documentos.

---

<sup>1</sup> El borrador que sobre la norma se está elaborando para el 2000, si bien mantiene el contenido de los 20 apartados que definen el sistema de calidad en la norma del 94, su redacción y estructura se han modificado teniendo en cuenta los principios de Calidad Total: Orientación al cliente, Gestión por procesos y Mejora continua (AEC, 1999: 26).

<b>ELEMENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Orientación al cliente	Los clientes son la razón de ser de la empresa, y sin la presencia y fidelidad de los mismos, se está abocado a la salida del negocio.
Participación activa del personal	El personal debería tener la habilidad y la posibilidad de proponer y realizar cambios en los procesos y proponer soluciones a los problemas. Para motivar al personal se requiere darle la posibilidad de compartir planes y objetivos, y formarlo para que mejore sus conocimientos y habilidades.
Toma de decisiones basada en hechos	En muchas ocasiones, las decisiones tomadas en las organizaciones están basadas en intuiciones y no en hechos. En la mayoría de las ocasiones, dichas intuiciones podrán causar múltiples problemas. Para mejorar la toma de decisiones basada en hechos es posible medir los resultados con herramientas de calidad que indiquen el grado de cumplimiento.
Mejora de procesos permanente	Los procesos constituyen el corazón de la organización y de las funciones de una empresa. Es necesario aplicar una metodología de mejora continua a los procesos de forma que se proporcionen respuestas eficientes a los requerimientos de calidad de los clientes.

CUADRO 1. 3  
ELEMENTOS BÁSICOS DE LA CALIDAD TOTAL  
(Fuente: Ureña, 1998: 23-24)

El aseguramiento de la calidad pretende incluir los requisitos necesarios para quienes utilizarán el producto o servicio. Se trata pues de una evaluación permanente de los factores que afectan a la calidad.

En la última etapa la gestión de la Calidad se configura como una filosofía de dirección encaminada a la mejora continua en los procesos y productos, con la participación activa de toda la organización. Se trata de un cambio profundo en la cultura de la organización que pone el énfasis en las personas.

Este cambio de orientación es debido a la globalización de la economía y a una mayor exigencia de los consumidores, además de a la importancia que los recursos humanos tienen en la prestación de los servicios en una economía terciarizada.

En el cuadro 1. 3 reflejamos los elementos básicos que conforman la filosofía de calidad. Por otra parte, los aspectos mas característicos de las distintas etapas de la calidad, se reproducen en el cuadro 1. 4.

### **1.2.3.2. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL**

La difusión que la calidad está teniendo en nuestro días es de enorme importancia. Ello ha propiciado la aparición de diversos modelos que sirven para que las organizaciones tengan un referente al que seguir. Para Membrado (1997: 146) “se entiende por modelo de calidad total a un conjunto de criterios agrupados en áreas o capítulos y que sirven como referencia para estructurar una estrategia de calidad total en una empresa u organización, o en una parte de la misma”.

<b>ETAPAS</b>	<b>INSPECCIÓN</b>	<b>CONTROL DE CALIDAD</b>	<b>ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD</b>	<b>GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (TQM)</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>				
<b>OBJETIVO</b>	Detección de no conformidades	Control	Coordinación	Impacto estratégico de la calidad
<b>VISIÓN DE LA CALIDAD</b>	Problemas a resolver	Problema a resolver	Problema a resolver activamente	Oportunidad de alcanzar una ventaja competitiva
<b>ÉNFASIS</b>	En el suministro uniforme de piezas	En el suministro uniforme de piezas y reducción de la inspección	En la totalidad de la cadena de valor añadido	En el mercado y en las necesidades del cliente
<b>MÉTODOS</b>	Fijación de estándares de medición	Herramientas y técnicas estadísticas	Programas y sistemas	Planificación estratégica
<b>FUNCIÓN DE LOS TÉCNICOS</b>	Inspección, clasificación y medición	Resolución de problemas y aplicación de métodos estadísticos	Planificación y medición de la calidad y diseño de programas	Fijación de objetivos, formación, coordinación entre departamentos y diseño de programas
<b>RESPONSABILIDADES DE CONSEGUIR LA CALIDAD</b>	Departamento de inspección	Departamento de producción o ingeniería	Todos los departamentos	La dirección activamente y, con ella, toda la organización
<b>ORIENTACIÓN</b>	Hacia el producto	Hacia el proceso	Hacia el sistema	Humanística, hacia la sociedad y hacia el coste y, finalmente, hacia el consumidor
<b>ENFOQUE</b>	La calidad se comprueba	La calidad se controla	La calidad se produce	La calidad se gestiona
<b>PLANTEAMIENTO</b>	Técnico	Técnico	Técnico	Humano y estratégico
<b>AÑOS</b>	20's – 30's	40's – 50's	60's – 70's	80's – 90's

**CUADRO 1.4**  
**EVOLUCIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD**  
 (Fuente: Benavides y Maeso, 1997: 27)

Para que sirviera de estímulo a las empresas en su búsqueda de la excelencia se han creado premios a la excelencia empresarial, cuyo denominador común es que tienen como referente un modelo, que tiene servir de marco a las empresas interesadas en mejorar su calidad.

El primero de estos premios fue el conocido como Premio Deming en Japón en 1951. Los más relevantes que siguieron son el Premio Malcolm Baldrige en los Estados Unidos y el Premio Europeo a la Excelencia Empresarial. Todos ellos llevan aparejados un modelo de calidad o de excelencia. A continuación describimos el Modelo Deming o japonés y el Modelo Malcolm Baldrige o americano, siendo el Modelo Europeo analizado en más profundidad en el epígrafe siguiente.

#### A) EL MODELO DEL PREMIO DEMING

Profesores universitarios examinan en profundidad las empresas candidatas, mediante visitas en cada sector de la empresa, evaluando el nivel de aplicación de la gestión de la calidad y de los métodos estadísticos característicos del control de calidad.

Los diez puntos Deming o criterios que sirven de base para el modelo son (Ureña, 1998: 150-152):

- 1) Política y objetivos. Contempla cómo se determinan las políticas y cómo son transmitidas en la empresa, además de examinar sus contenidos y su comunicación.

- 2) Organización y gestión. Abarca la definición de la autoridad y la responsabilidad, cómo se promueve la cooperación entre departamentos, y la organización para el control de calidad.
- 3) Programas de formación y entrenamiento. Recoge cómo se enseña el control de la calidad y cómo reciben los empleados el entrenamiento en calidad y su entendimiento por parte de los empleados.
- 4) Recogida de la información y métodos para su utilización. Tiene en cuenta cómo se recopilan y transmite la información, del interior y del entorno en todos los niveles de la organización.
- 5) Calidad de Productos y Procesos. Examina cómo son seleccionados y analizados los problemas, críticos o no, relativos a la calidad y cuál es el uso que se hace de estos análisis. Estudia los métodos empleados y el uso que se hace de las herramientas estadísticas.
- 6) Estándares (Normalización). Trata de los procedimientos para el establecimiento y revisión de estándares y la forma en que se controlan y sistematizan, así como el uso que se hace de estos para la mejora de la tecnología en la empresa.
- 7) Control y gestión. Evalúa los procedimientos empleados para el mantenimiento y mejora de la calidad, autoridad y responsabilidades sobre estas materias.
- 8) Aseguramiento de calidad. Examina el sistema de la garantía de la calidad y su dirección.
- 9) Eficacia (Resultados). Analiza los resultados producidos en la calidad de productos y servicios debidos a la implantación del control de calidad, las mejoras en toda la organización, incluso



el modo científico de pensar de directivos y empleados, la motivación y otros beneficios intangibles.

- 10) Planes para el futuro. Estudia los puntos fuertes y débiles y su adecuación a la actualidad, y la forma en que se realiza la planificación para la mejora de la calidad.

Como hemos podido observar estos criterios se basan en las políticas y su desarrollo, la autoridad y la responsabilidad, y la estandarización y la planificación para el futuro.

Como ocurre en otros modelos, y como primera fase, la organización genera una documentación fruto de una reflexión sobre los diez criterios anteriores. A esta fase podríamos llamarle autoevaluación. Estos informes o autoevaluaciones tomarán como referencia una gran división, una sección, un departamento, una unidad, etc.

En el caso de que se presente al premio, si se aprueban los informes anteriores, una comisión formará grupos según las áreas empresariales, visita la empresa y realiza el diagnóstico o evaluación externa.

En la última fase se lleva a cabo una reunión con la alta dirección consistente en una exposición por parte de la organización de cómo aplica la gestión de la calidad y los resultados que obtiene, y unas preguntas por parte de los examinadores que deben responder en base a datos a su disposición.

## B) EL MODELO MALCOLM BALDRIGE

El modelo *Malcolm Baldrige National Quality Award* se genera, como el anterior, a raíz de un premio que lleva su nombre, instituido por el Congreso de los Estados Unidos en 1988 con el propósito de que los gestores de las empresas presten mayor atención a la calidad de los productos y servicios que dichas empresas venden o suministran. El premio presenta tres categorías, una de ellas específica para empresas de servicios.

Al igual que el modelo Deming, este presenta siete criterios. Estos criterios contienen subcriterios, hasta un total de veintiocho. A continuación describimos los criterios que conforman el modelo (Ivancevich, Lorenzi y Skinner, 1996: 43):

- 1) Liderazgo. Analiza cómo los directores crean valores de calidad y expectativas que sean claras y visibles. Cómo participan en actividades y reconocimiento de los empleados por su contribución a la calidad.
- 2) Información y análisis. El cumplimiento de las metas de calidad y desempeño de la empresa exige que el proceso de gestión se base en informaciones, datos y análisis que sean confiables. La utilización de los datos y el análisis para mejorar el rendimiento competitivo implica la creación y uso de indicadores de rendimiento. Los indicadores de rendimiento son características medibles de productos, servicios, procesos y operaciones que la empresa utiliza para evaluar el rendimiento y para seguir la pista de los avances realizados.

- 3) Planificación estratégica de la calidad. Abarca el proceso de planificación estratégica para la calidad, sus indicadores, sus prioridades.
- 4) Desarrollo y gestión de los recursos humanos. Cómo se gestionan los recursos humanos, es decir, como se involucran, forman, motivan, etc..
- 5) Gestión de la calidad del proceso. Definición, aseguramiento y mejora de los procesos, servicios, productos, proveedores, etc..  
Cuál es el enfoque seguido para la mejora continua, que puede ser: acrecentar el valor del cliente mediante productos y servicios nuevos y mejores, disminuir errores, defectos y desperdicios, mejorar el interés y el ciclo temporal del desempeño, y mejorar la productividad y el uso eficaz de los recursos.
- 6) Calidad y resultados operativos. Se refiere a la calidad de los productos y servicios, sus resultados, sus comparaciones.
- 7) Orientación hacia el cliente y su satisfacción. Cómo se conocen los deseos y expectativas de los clientes, cuáles son los atributos de los productos y servicios que aportan valor al cliente y contribuyen a su satisfacción y preferencias, cómo se solucionan las reclamaciones.

Como en el caso anterior, las empresas que concurren al premio, la primera fase que deben seguir es presentar una solicitud, adjuntando un examen para el premio debidamente cumplimentado. Dicho examen, basado en los siete criterios de excelencia en la calidad expuestos, supone un proceso de autoevaluación al dar respuesta a los mismos.

Estos criterios están expresados para la realización de este diagnóstico interno.

En una segunda fase, los miembros del consejo examinador revisan y evalúan todas las solicitudes (evaluación externa). Para la concesión del premio se examinan una serie de conceptos, agrupados en torno a los siete criterios anteriores. Los veintiocho subcriterios son puntuados dependiendo de su contenido, en función de una, dos o tres dimensiones, estas son: los métodos empleados para lograr los objetivos (planteamiento), ámbito de aplicación (despliegue), y efectos y consecuencias del logro de los objetivos (resultados).

El proceso se completa con una visita para verificar los datos aportados en la solicitud.

Después de un breve estudio de los modelos más empleados, observamos que el modelo japonés está especialmente centrado en el control de calidad, lógicamente al ser más antiguo, y el americano es más completo y abierto, incluyendo aspectos como el impacto en la sociedad y la satisfacción de los clientes, no incluidos expresamente en el Deming (Ureña, 1998: 171).

#### **1.2.4. CALIDAD TOTAL Y DIRECCIÓN ESTRATÉGICA: LA AUTOEVALUACIÓN**

Siguiendo a Bueno Campos (1993: 403), nos referiremos a la idea de Planificación estratégica sabiendo que en la actualidad esta se encuentra integrada en un concepto más amplio como es el de dirección

estratégica. En esta línea, entendemos por planificación estratégica (Navas y Guerras, 1998: 580):

... el proceso de formalización de la dirección estratégica de la empresa, es decir, la plasmación en planes de todos los supuestos y decisiones que se integran en el proceso de dirección estratégica.

Aunque el objetivo primordial de la autoevaluación es el de promover la mejora continua en la organización, otro no menos importante es el servir de apoyo al desarrollo de la planificación estratégica en la organización.

En efecto, según nos indica la figura 2.8, el informe final, resultado del proceso de autoevaluación en la organización, y concretamente, el plan de mejora anual contenido en dicho informe, debe ser integrado en la planificación estratégica (EFQM, 1996: 62). De esta forma incorporamos en los planes estratégicos de la organización las acciones de mejora propuestas en los informes de autoevaluación, facilitando su gestión y garantizando el seguimiento y control de los mismos.

Es muy posible que si estos informes de autoevaluación y las acciones propuestas no se incorporan a los planes estratégicos de la organización, todo el trabajo puede quedar en un esfuerzo sin una proyección futura y sin continuidad.

Ello nos lleva a poder decir que el éxito del ejercicio de autoevaluación depende en gran medida de su incorporación en el plan estratégico de la organización. Esta aseveración no quita importancia en modo alguno a otros puntos claves, como son la recopilación de los datos

y la redacción del informe, que debe ser de forma clara y precisa (EFQM, 1996: 69).

Pero no sólo es necesario integrar los planes de mejora surgidos de la autoevaluación en los planes estratégicos para asegurar su consecución, sino que la autoevaluación enriquece la información que se obtiene de forma habitual para la realización de la planificación estratégica en cualquier tipo de organización, completando especialmente el análisis estratégico a través del análisis interno. En este sentido, la autoevaluación podemos considerarla como una herramienta a la altura del análisis DAFO, que apoya principalmente el análisis interno y la formulación de estrategias de mejora de la calidad.

Por otra parte, como ocurre en las autoevaluaciones, gran parte del éxito de la planificación estratégica en una organización reside en la participación de todos sus miembros a lo largo de todo el proceso. Así lo destaca Bueno Campos (1993: 407) al enumerar esta cuestión como una de las características que permiten asegurar el éxito de la planificación estratégica.

De la misma forma, la mayoría de las organizaciones abogan por la implementación de estrategias de calidad en sus planes, dado que estas se revelan como la principal ventaja competitiva dentro de una sociedad globalizada en la que nos vemos inmersos, caracterizada por un entorno dinámico, complejo, diverso y hostil (Bueno, 1993: 59).

Otro aspecto importante en la autoevaluación es el de la prioridad de las acciones de mejora propuestas. Con ellas se ayuda a centrar los esfuerzos y transformarlos en realidad de una forma más eficiente y

entusiasta. Así, en la planificación estratégica se comienza por enunciar la misión y los objetivos de la organización, analizando el contexto interno y externo, y planteando las distintas opciones estratégicas. En este punto la organización se plantea la evaluación y la elección de la estrategia o estrategias que constituirán sus ejes estratégicos (Navas y Guerras, 1998: 505).

Asímismo, en la autoevaluación, el posterior establecimiento de responsabilidades, que debe hacerse de forma clara y visible, es vital para la ejecución de las propuestas de mejoras.

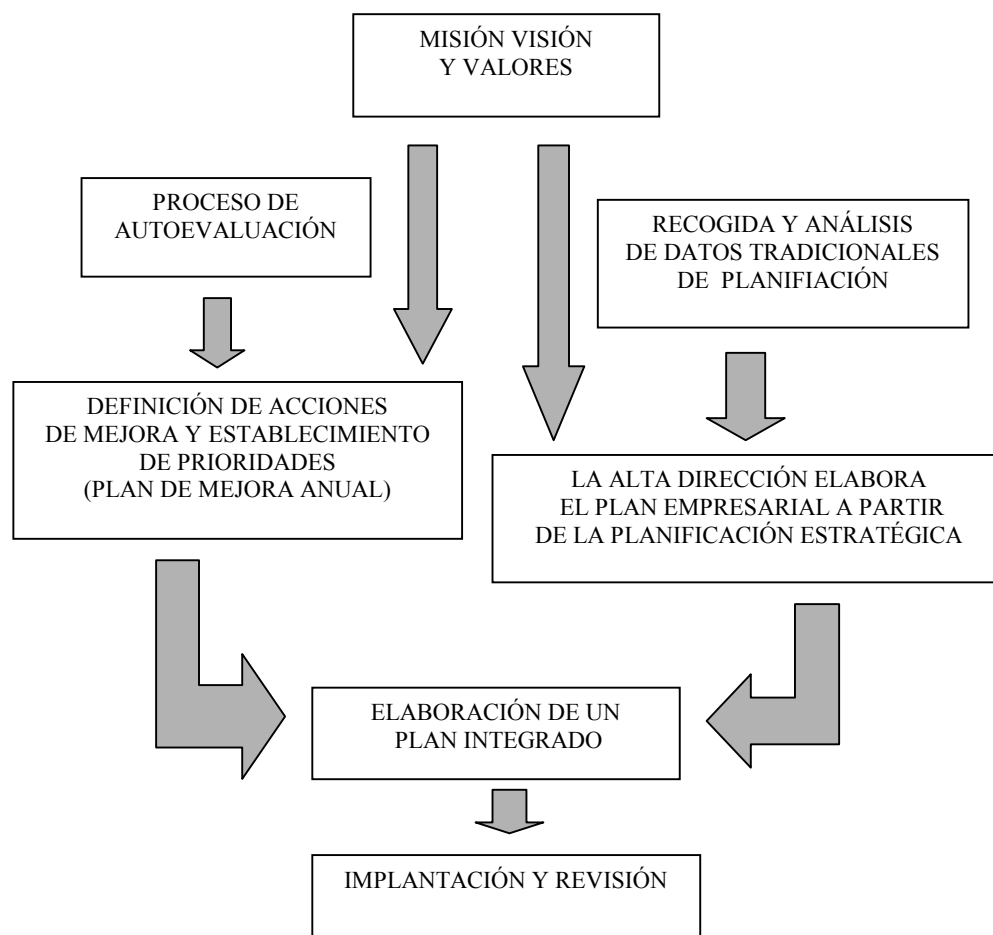


FIGURA 1. 2  
LA AUTOEVALUACIÓN Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
(Fuente: EFQM, 1996: 65)

Se trata de un proceso continuo y no de una acción aislada, con lo que la autoevaluación debe repetirse periódicamente, y las propuestas han de revisarse como resultado de esta autoevaluación. Lo mismo ocurre con la planificación estratégica, necesita de una retroalimentación para renovar y actualizar sus contenidos. Es en esta parte donde el control estratégico entra a formar parte del proceso de dirección estratégica con el objetivo de cononar la evolución del entorno y del interior de la organización, asegurando el éxito de las estrategias elegidas. Los posibles cambios en los planes no es algo que tenga que darse con asiduidad, tan sólo cuando es imprescindible.

El grupo de investigación Innovación Tecnológica y Calidad al cual pertenecemos vienen desarrollando trabajos relacionados con estos dos conceptos (planificación estratégica y calidad total).

En concreto, en la tesis *Gestión Estratégica de la Calidad* (Ureña, 1998), se pone de manifiesto la relación existente entre el Modelo Europeo de autoevaluación EFQM y la dirección estratégica. Como es sabido este moderno planteamiento pasa por una definición de la misión y objetivos, un análisis del entorno y un análisis interno de la organización. Es en este último punto, análisis interno, donde cobra relevancia la Teoría de los Recursos y Capacidades. En la tesis citada se relacionan los criterios del modelo Europeo con la Teoría de los Recursos y Capacidades (Ureña, 1998: 121).

De esta forma podemos afirmar que la autoevaluación que propone el modelo Europeo vierte su contenido en un posterior estudio de los Recursos y Capacidades de la empresa, convirtiéndose en una fuente de información de primera magnitud.



### **1.3. MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EFQM PARA LAS EMPRESAS**

Las directrices que surgen desde la EFQM para dirigir la autoevaluación quedan recogidas en el libro *Autoevaluación 1997. Directrices para empresas* (EFQM, 1996). La última edición de estas Directrices son las que nos proponemos revisar en el presente capítulo. En el seno de la EFQM se estaba planteando una modificación y adaptación de los criterios que finalmente se consolidó en abril de 1999, fecha en la que este epígrafe lo habíamos finalizado. Por ello nos proponemos una revisión de los cambios y modificaciones en el epígrafe 1.5., procediendo ahora al estudio y análisis de las directrices del 97.

Empezaremos por definir qué es lo que entendemos sobre aspectos tan importantes para nuestro trabajo como la autoevaluación, al hilo de lo recogido en el citado texto.

A continuación, expondremos en la figura 1.2. un resumen del Modelo Europeo de autoevaluación de la EFQM.

También veremos en qué consiste el proceso general de la autoevaluación y los diferentes enfoques para llevarla a cabo, la forma en la que la autoevaluación se integra en los planes y estrategias de la organización y describiremos cómo se realiza la puntuación para el premio Europeo de la Calidad como ejemplo de utilización del Modelo.

### **1.3.1. LA AUTOEVALUACIÓN**

La autoevaluación pretende examinar, las actividades y resultados de una organización. El objetivo que persigue con ello es determinar las áreas de la organización con potencialidades de mejora, con la intención de proponer acciones que deberán ser adecuadamente planificadas e incorporadas a un proceso de seguimiento y mejora continua.

La buena realización de la autoevaluación depende en gran medida de la sistemática y estructuración con la que este examen se lleve a cabo. El examen permite un conocimiento de las actividades y resultados de la organización que si ha sido realizado de la misma forma en que se propone en el Modelo EFQM, permite a la organización compararse con el modelo excelente y con otras organizaciones.

La comparación con el “Modelo Excelente” se lleva a cabo mediante la puntuación obtenida en el examen sistemático, que distará en alguna medida de la puntuación ideal y máxima del “Modelo Excelente”. La comparación con otras organizaciones se realiza a través de las puntuaciones obtenidas.

De esta forma se le ofrece a la organización una herramienta que al aplicarla le permite aprender cual es la filosofía de la gestión de la calidad total y verificar el camino recorrido y por recorrer en cada área o unidad considerada.

Además, le facilita un modelo de referencia con el que compararse de forma continua en una búsqueda sin límites de la Excelencia Empresarial.

### **1.3.2. EL MARCO DE REFERENCIA IDEAL: LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM**

Para llevar a cabo la autoevaluación se toma como referencia un Modelo Ideal o Modelo Excelente, que establece la estructura y sistemática del proceso de autoreflexión que es la autoevaluación.

Como las organizaciones son de muy diferente condición, se establecen unos criterios marco, de forma que puedan aplicarse genéricamente a todas las organizaciones, independientemente de su objeto, misión, finalidad o condición. Estos criterios del Modelo se basan en la siguiente premisa (EFQM, 1996: 9):

La Satisfacción de Clientes y Empleados y el Impacto en la Sociedad se consiguen mediante un Liderazgo que impulse la Política y Estrategia, la gestión del Personal, los Recursos y los Procesos hacia la consecución de la Excelencia en los Resultados Empresariales.

El Modelo al que hacemos referencia queda expresado gráficamente en la figura 1. 3. En él cada elemento constituye un criterio, los cuales, a su vez, se clasifican en agentes facilitadores y agentes resultados. Estos se dividen una vez más en subcriterios, y cada subcriterio se completa con una detallada relación de áreas a tratar que definen el contenido del subcriterio.

Los agentes facilitadores pretenden recabar información de cómo la empresa enfoca cada uno de ellos (véase cuadro 1. 5). Los criterios resultados se refieren a los resultados que ha conseguido o está consiguiendo la organización, con datos numéricos y fiables. Estos datos

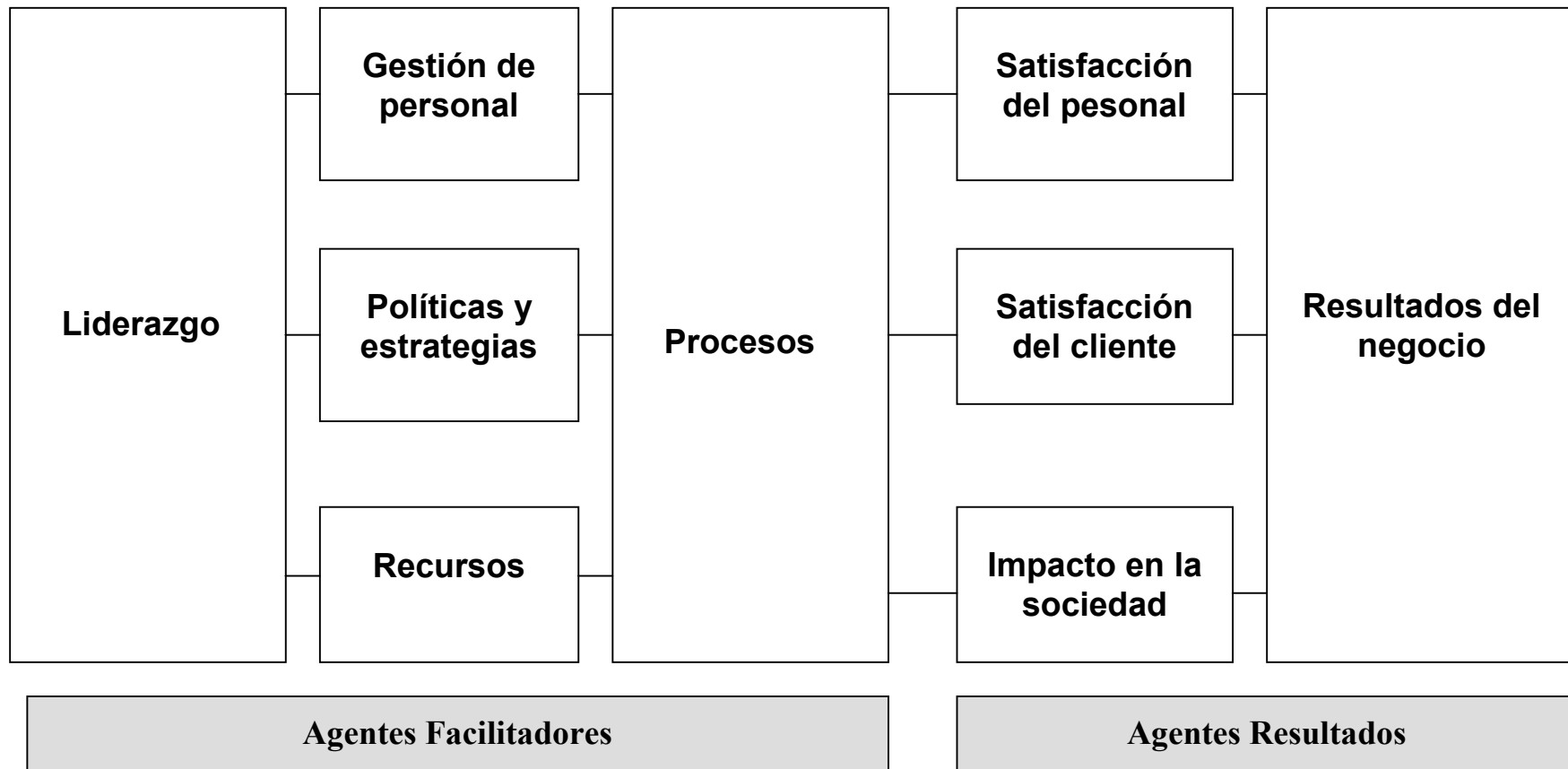
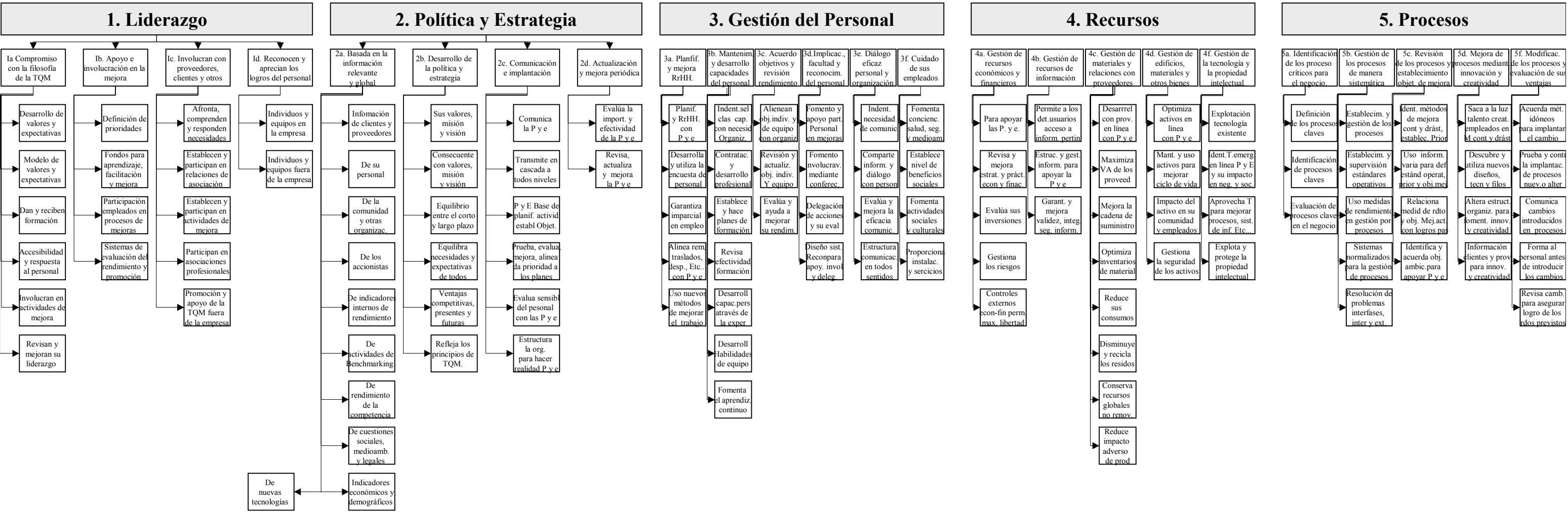


FIGURA 1.3  
MODELO EFQM.  
(Fuente: EFQM, 1996)

# CRITERIOS FACILITADORES



# CRITERIOS RESULTADOS

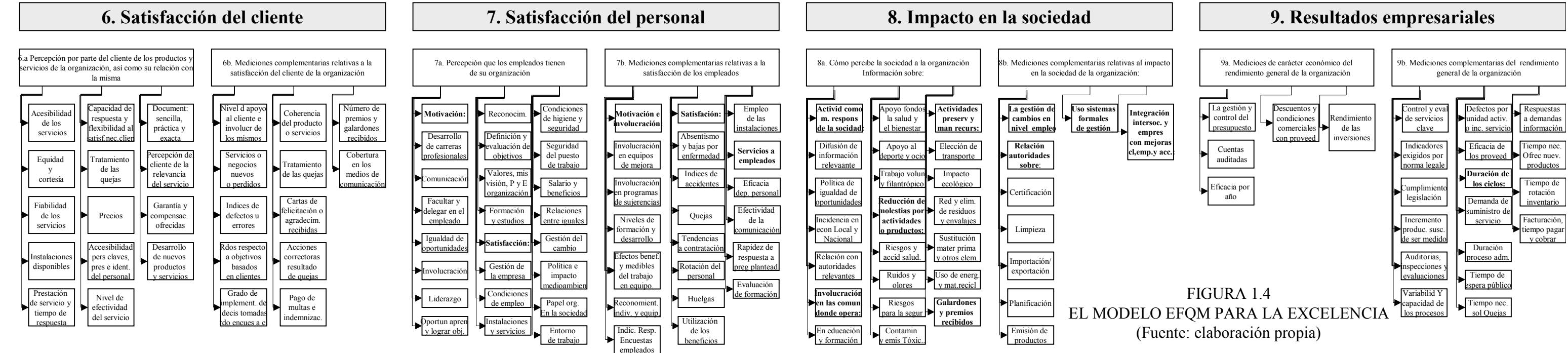


FIGURA 1.4  
EL MODELO EFQM PARA LA EXCELENCIA  
(Fuente: elaboración propia)

deberán reflejarse en forma de gráficos dejando ver la tendencia de los resultados examinados.

En la figura 1. 4 expresamos la totalidad de los criterios, subcriterios, áreas del modelo y aspectos a evaluar en cada área a los que hemos hecho mención.

<u>Agentes Facilitadores</u>	<u>Resultados</u>
Liderazgo	Satisfacción del Personal
Gestión de Personal	Satisfacción del Cliente
Política y Estrategia	Impacto en la Sociedad
Recursos	Resultados Empresariales
Procesos	

CUADRO 1. 5  
CRITERIOS DEL MODELO EFQM  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996)

Todos los criterios están relacionados entre si. Los nexos de unión más claros se encuentran entre los agentes facilitadores y los criterios resultados.

Pero tambien hay nexos de unión entre agentes facilitadores, como por ejemplo en gestión de personal y políticas y estrategias. Del mismo modo ocurre con los criterios resultados.

### **1.3.3. LOS PRINCIPIOS DE LA CALIDAD TOTAL DEL MODELO EFQM**

El Modelo EFQM está orientado por los principios de la gestión de la calidad total o calidad total, que son los que aparecen reflejados de forma resumida en la cuadro 1. 6. y cuya significación hemos querido recoger al menos de forma esquemática.

En el modelo, estos principios se denominan conceptos básicos o fundamentales (EFQM, 1996: 11). Son los encargados de darle forma, explicando e interpretando la orientación que deben tomar para ayudar a las organizaciones a superar y mejorar su rendimiento en todos sus sentidos: empresariales, sociales y en términos de satisfacción de clientes y empleados.

Estos principios no son inmutables, si no que son dinámicos y pueden aparecer nuevos principios y desaparecer o dejar de ser prioritarios otros.

Además, no están todos aunque si los más importantes, dejando suficiente constancia de la filosofía de la calidad total que impregna el modelo.

En muchos casos estos principios estarán en función del sector de actividad en el que se encuadre la organización. Por ellos los que aparecen son genéricos y por lo tanto aplicables a todos los sectores sin excepción.

<b>Principio</b>	<b>Descripción</b>
Orientación al cliente	Búsqueda, comprensión, análisis y medición de la satisfacción del cliente.
Relaciones de asociación con proveedores	Confianza e integración con los proveedores.
Desarrollo e involucración de las personas	Valores compartidos, clima de confianza y delegación de responsabilidades.
Procesos y hechos	Gestión por procesos, prevención y medición sistemática.
Mejora continua e innovación	Cultura que se encargue de fomentarlo.
Liderazgo y coherencia en los objetivos	Los líderes dirigen hacia la excelencia consecuentemente con los valores, políticas y estrategias de la organización.
Responsabilidad social	Comportamiento ético.
Orientación hacia los resultados	Satisfaciendo los intereses de todos los grupos.

CUADRO 1. 6  
 PRINCIPIOS DE CALIDAD TOTAL  
 (Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 11-13)

### **1.3.4. PROCESO GENERAL DE AUTOEVALUACIÓN DEL MODELO EFQM: LOS DIFERENTES ENFOQUES**

A continuación, en la figura 1. 5. se representa en un diagrama de flujo las fases del proceso general de autoevaluación del modelo EFQM. Este proceso se corresponde con la sistemática y estructuración que persigue el modelo. Así mismo puede considerarse a toda la organización en su conjunto o a una subdivisión de la misma.



Queremos destacar la importancia del compromiso de la dirección con todo el proceso de la autoevaluación como requisito

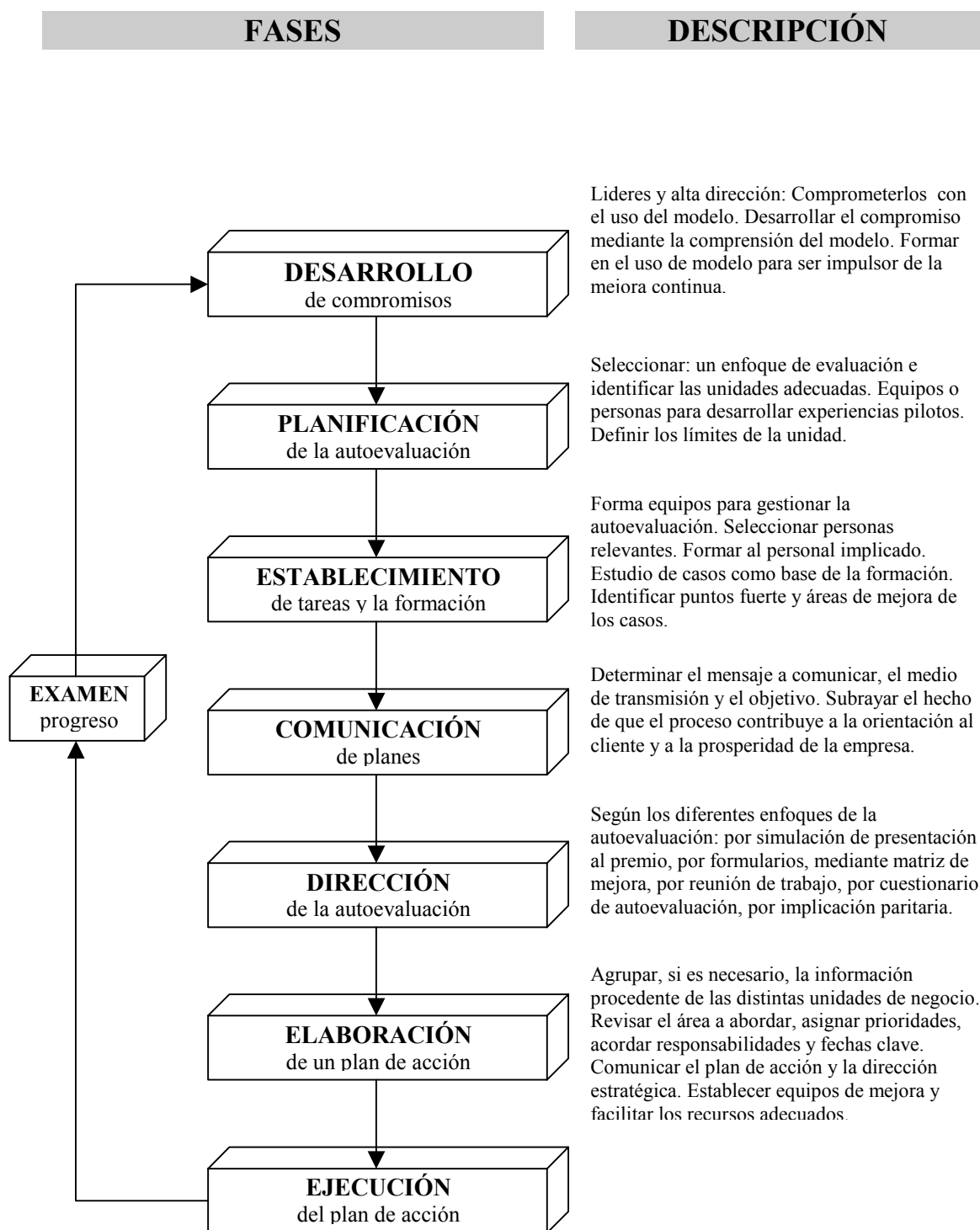


FIGURA 1. 5  
EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 39)

indispensable para llevar a buen término la misma. Este compromiso pasa por la formación y el conocimiento de la filosofía de la calidad total, no sólo por parte de la dirección sino por todos los miembros de la organización. Ello nos lleva a destacar el necesario compromiso de los miembros para poder desarrollar de forma satisfactoria la autoevaluación.

En todo el proceso no debemos olvidar que el objetivo que debemos conseguir con la autoevaluación es la mejora continua de la organización. Para ello, la elaboración de un plan de acción de mejoras para subsanar las debilidades encontradas en la autoevaluación, la ejecución de éstas y su posterior seguimiento es fundamental para que todo el esfuerzo no quede en una declaración de intenciones.

<b>Preguntas</b>
¿Qué puntos fuertes hemos identificado que deban mantenerse y aprovecharse al máximo?
De los puntos fuertes identificados, ¿cuáles necesitan desarrollarse y ser aprovechados más aún?
¿Sobre qué áreas de mejoras identificadas no trabajaremos por considerar que no son esenciales para nuestro negocio?
¿Qué áreas de mejoras identificadas consideramos de máxima importancia abordar?
¿Cómo vamos a realizar el seguimiento de acciones de mejora acordadas?

CUADRO 1. 7  
PREGUNTAS A PLANTEARSE DESPUES DE UNA AUTOEVALUACIÓN  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 38)

Después de completar la autoevaluación es interesante plantearse un serie de cuestiones que nos ayudarían a la elaboración de un plan de mejoras. Estas preguntas estan recogidas en el cuadro 1. 7.

A continuación, y según la EFQM ( 1996: 39-61), la autoevaluación se puede realizar según seis enfoques:

#### **1.3.4.1. EL ENFOQUE DE SIMULACIÓN DE PRESENTACIÓN AL PREMIO**

A continuación exponemos el primero de los enfoques, el de simulación de presentación al premio, el cual queda representado en la figura 1.6.

La característica más relevante de este enfoque (EFQM. 1996: 40) es que la información se agrupa como en el folleto informativo del Premio Europeo de Calidad.

De esta forma podemos puntuar la organización y compararnos con otras organizaciones que concurren al citado premio.

Como primer intento de autoevaluación, este enfoque puede resultar un tanto pretencioso, por lo completo del examen y la formación que precisa para su aplicación.

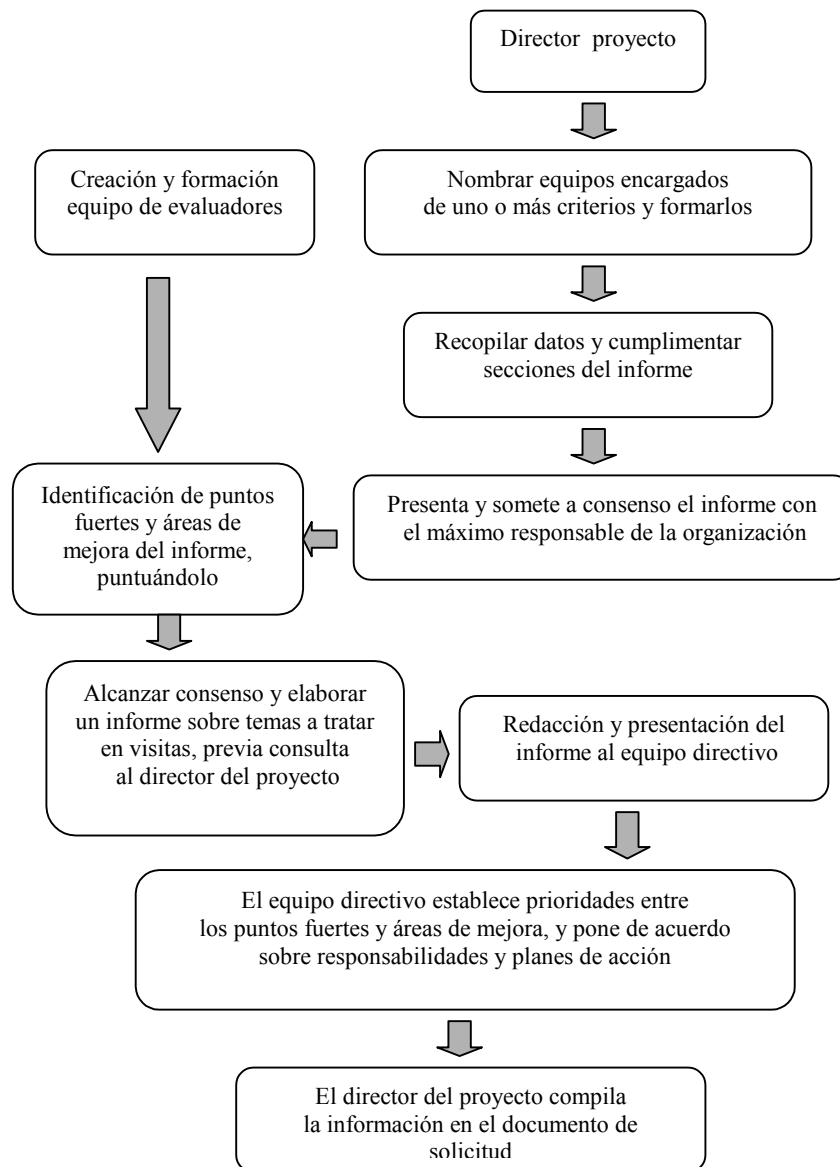


FIGURA 1. 6  
 ENFOQUE DE SIMULACIÓN DE PRESENTACIÓN AL PREMIO.  
 (Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 41)

### 1.3.4.2. EL ENFOQUE DE AUTOEVALUACIÓN POR FORMULARIOS

Se desarrolla en la misma línea del enfoque expuesto en el epígrafe anterior, pero matizando una serie de aspectos como son (EFQM, 1996: 42):

- Para la recopilación de datos se propone un protocolo que se ajusta a cada subcriterio, incluyendo áreas de mejora, puntos fuertes y evidencias. De esta forma se cambia el informe completo de simulación de presentación al premio por la elaboración de un formulario completo con una página por cada criterio, que constituye un resumen de la situación de la organización, facilitando el proceso (ver cuadro 1. 8).
- Se proporciona una relación de puntos fuertes y áreas de mejora para cada criterio, facilitando las actividades de planificación para la mejora y seguimiento de las acciones efectuadas (ver cuadro 1. 8).
- Quedan justificados los puntos fuertes, las áreas de mejora y las puntuaciones por las evidencias anotadas (ver cuadro 1. 8).
- Se propone que el informe sea evaluado y puntuado por un equipo de evaluadores externos a la organización, contrastando el trabajo de autoevaluación realizado.
- En las organizaciones grandes se plantea el comparar los formularios de las distintas áreas para identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora, para, partiendo de ahí, revisar estrategias y desarrollo de planes de mejora.

	Criterio		
Subcriterio			
	Áreas a abordar:	Puntos fuertes:	Áreas de mejora:
Evidencias:			
	Enfoque:	Despliegue:	Puntuación global:

CUADRO 1. 8  
FORMULARIO PROPUESTO  
(Fuente: EFQM, 1996: 43)

Este enfoque simplifica y acorta el proceso de autoevaluación para todos los participantes, pues acota más el trabajo de formación y recopilación de información.

Además, incorpora una Evaluación Externa que implica una verificación de informes de autoevaluación, aportando más objetividad al proceso.

### **1.3.4.3. EL ENFOQUE DE AUTOEVALUACIÓN MEDIANTE MATRIZ DE MEJORA**

Este enfoque se caracteriza porque la autoevaluación se concreta en una declaración de los objetivos de la organización

(EFQM, 1996: 44). Estos objetivos son ordenados en el eje de abscisas, según su importancia, encontrándose en primer lugar el objetivo prioritario. Además, están clasificados en el eje de ordenadas según los criterios del modelo EFQM.

MATRIZ DE MEJORA									
Etapas	AGENTES FACILITADORES					AGENTES RESULTADOS			
	Liderazgo	Políticas y estrategias	Gestión del personal	Recursos	Procesos	Satisfacción del cliente	Satisfacción del personal	Impacto en la sociedad	Resultados empresariales

CUADRO 1. 9  
 MATRIZ DE MEJORA PROPUESTA.  
 (Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 45)

Todo ello queda representado en una matriz de mejora como la que se indica en el cuadro 1. 9.

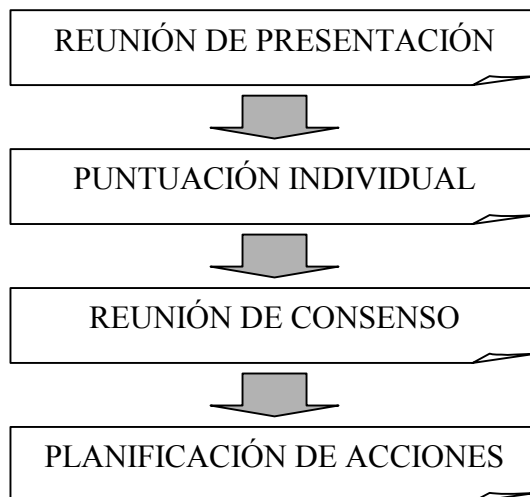


FIGURA 1. 7  
 PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN MEDIANTE MATRIZ DE MEJORA.  
 (Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 44)

Este enfoque es el más simple y rápido, permitiendo una mayor flexibilidad a la hora de su elaboración.

Las fases del proceso quedan resumidas en la figura 1.7.

#### **1.3.4.4. EL ENFOQUE DE AUTOEVALUACIÓN POR REUNIÓN DE TRABAJO**

Entre las características más relevante de este enfoque se encuentra el hecho de que el equipo de dirección de la organización encargado del proyecto, es también el responsable de realizar la autoevaluación (EFQM. 1996: 46).

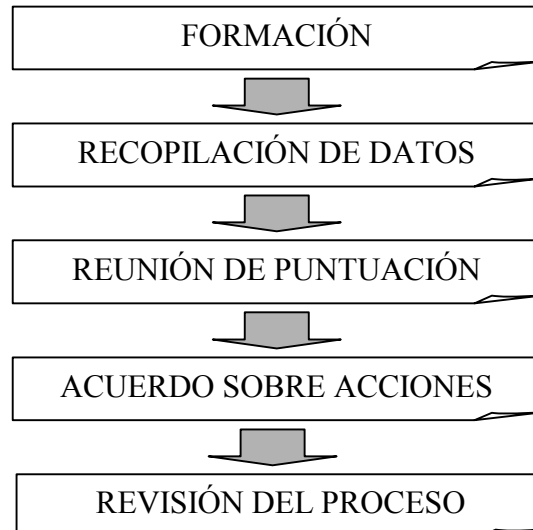


FIGURA 1. 8  
PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN POR REUNIÓN DE TRABAJO.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 44)



Este aspecto implica un grado de compromiso alto por parte de la dirección que contribuye en gran medida al éxito del proceso.

Así mismo, la formación adquiere de nuevo una fuerte relevancia, siendo planificada con anterioridad. Y la participación de evaluadores externos es muy conveniente en el proceso para garantizar la imparcialidad y objetividad del mismo. Este enfoque se recoge esquemáticamente en la figura 1. 8.

#### **1.3.4.5. EL ENFOQUE DE CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN**

Este enfoque aporta un cuestionario como método para recoger datos, con preguntas sobre las áreas de cada subcriterio (EFQM, 1996: 48).

Estos cuestionarios pueden ser del tipo SI/NO o más elaborados como el que propone la EFQM en *Diagnóstico de la Excelencia Empresarial. Cuestionario de autoevaluación* (EFQM, 1997), donde las posibles respuestas no son cerradas y permiten mayor amplitud en las mismas. El cuestionario propuesto está compuesto por cincuenta preguntas, en las que se han consignado cuatro posibilidades de respuesta a cada pregunta. Estas son A, B, C y D, que significan objetivo logrado, avance significativo, cierto avance y ningún avance. De esta forma el proceso es mucho más sistemático pero menos flexible en su aplicación. Además, se propone que el cuestionario lo realicen por separado varias

personas, de forma que al final puedan compararse las respuestas y se llegue a un consenso.

Este enfoque está claramente orientado a la obtención de una puntuación con la que calificar a la organización o parte de ella.

#### **1.3.4.6. EL ENFOQUE DE IMPLICACIÓN PARITARIA DE LA AUTOEVALUACIÓN**

Se diferencia con el enfoque de simulación de presentación al premio en que la elaboración del informe queda a libertad del comité de autoevaluación (EFQM, 1996: 49). Además, sugiere una Evaluación Externa cuyo comportamiento no sea la de unos jueces, sino como la manera de ver de la forma más objetiva posible la unidad evaluada.

La visita de los evaluadores externos pretende recoger la visión que de la organización o unidad tienen el equipo de dirección, los mandos intermedios y los otros grupos interesados. Para ello llevarán a cabo reuniones de trabajo y entrevistas con el equipo de dirección y con los mandos intermedios, y debates con otros grupos de la organización.

Las fases de este enfoque quedan recogidas de forma resumida en la figura 1. 9.

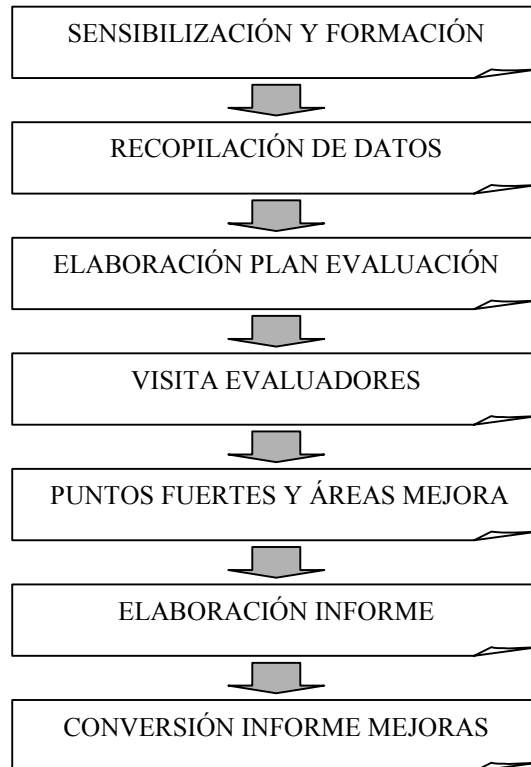


FIGURA 1. 9  
ENFOQUE DE LA IMPLICACIÓN PARITARIA DE LA  
AUTOEVALUACIÓN.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 49-51)

### **1.3.5. LA PUNTUACIÓN EN EL PROCESO DE LA AUTOEVALUACIÓN**

Aunque no en todos los enfoques se propone una puntuación, es interesante puntuar a la organización con el objeto de poder compararse con el modelo excelente y con otras organizaciones.

La forma de puntuación que se propone en los diferentes enfoques no es homogénea y deja a criterio del evaluador el cómo llevarla a cabo. Cada organización puede asignar un determinado

peso específico a uno u otro criterio en función de su experiencia y sus situaciones particulares.

<b>Enfoque</b>	<b>%</b>	<b>Despliegue</b>
Anecdótico o no añade valor	0	Poca utilidad
Se evidencia prevención, se realizan revisiones.	25	Implantado en un cuarto de su potencial.
<i>Idem</i> anterior con evidencias sólidas y existiendo integración entre operaciones y planificación.	50	Implantado en la mitad de su potencial.
<i>Idem</i> anterior con clara evidencia. Existe mejora mediante ciclos y buena integración operaciones y planificación.	75	Implantado en tres cuartas partes de su potencial.
<i>Idem</i> anterior, pudiendo servir de modelo para otras organizaciones.	100	Implantado en todo su potencial.

CUADRO 1. 10  
PUNTUACIÓN DE LOS AGENTES FACILITADORES.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 72)

Para la puntuación, los puntos obtenidos por cada subcriterio facilitador (de 0 a 100) se obtendrán en función a dos factores: el grado de excelencia de su enfoque y el despliegue del enfoque (ver cuadro 1. 10). Es decir, la efectividad que el enfoque viene presentando y el grado de implantación del enfoque.

Los puntos obtenidos por cada subcriterio resultado (de 0 a 100) se obtendrán en función a dos factores: el grado de excelencia de sus resultados y el ámbito de aplicación de los resultados (ver cuadro 1. 11).

<b>Resultados</b>	<b>%</b>	<b>Ámbito de aplicación</b>
Aneecdótico	0	Pocas áreas y actividades relevantes
Algunos resultados evidencian tendencias positivas.	25	Algunas áreas y actividades relevantes.
Tres años muchos resultados con tendencias positivas. Comparaciones internas y externas positivas.	50	Muchas áreas y actividades relevantes.
Tres años la mayoría de resultados con tendencias positivas. Comparaciones internas y externas positivas en la mayoría.	75	La mayoría de las áreas y actividades relevantes.
Cinco años todos los resultados con tendencias excelentes. Comparaciones internas y externas excelentes en la mayoría. Es considerada la mejor del sector en muchas actividades. Mantendrá su posición de liderazgo.	100	Todas las áreas y facetas relevantes de la organización.

CUADRO 1. 11  
PUNTUACIÓN DE LOS AGENTES RESULTADOS.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 73)

Siguiendo las consideraciones anteriores, la puntuación global se obtendrá como se refleja en el cuadro 1. 12. Se pondera cada subcriterio en relación a su criterio, y cada criterio es multiplicado por un factor que refleja la importancia relativa del mismo en el modelo.

En otro enfoque, concretamente en el enfoque del cuestionario, la EFQM propone una forma más sencilla y rápida para su valoración (EFQM, 1997). La primera diferencia con respecto al método anterior es el sistema de preguntas directas,

### 1. Criterios Agentes facilitadores

Nº de criterio	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Subcriterios	1a		2a		3a		4a		5a	
Subcriterios	1b		2b		3b		4b		5b	
Subcriterios	1c		2c		3c		4c		5c	
Subcriterios	1d		2d		3d		4d		5d	
Subcriterios					3e		4e		5e	
Subcriterios					3f					
Suma subcriterios										
Divisor		÷ 4		÷ 4		÷ 6		÷ 5		÷ 5
Puntuación										

### 2. Criterios Agentes resultados

Nº de criterio	6	%	F	7	%	F	8	%	F	9	%	F
Subcriterios	6a		X 0.75	7a		X 0.75	4a		X 0.25	9a		X 0.5
Subcriterios	6b		X 0.25	7b		X 0.25	4b		X 0.75	9b		X 0.5
Puntuación												

### 3. Cálculo total de puntos

Criterios	Puntuación	Factor	Puntos
1. Liderazgo		X 1.0	
2. Políticas y estrategias		X 0.8	
3. Gestión del personal		X 0.9	
4. Recursos		X 0.9	
5. Procesos		X 1.4	
6. Satisfacción del cliente		X 2.0	
7. Satisfacción del personal		X 0.9	
8. Impactos en la sociedad		X 0.6	
9. Resultados empresariales		X 1.5	
Total puntos			

CUADRO 1. 12  
PUNTUACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN.  
(Fuente: adaptado de EFQM, 1996: 74)

cincuenta en total, que vienen a sustituir a los subcriterios, las cuales son contestadas dentro de las cuatro posibles respuestas que plantea el modelo. Este planteamiento ya ha sido desarrollado en el subepígrafe 1.1.5.5. dedicado al estudio del enfoque de cuestionario de autoevaluación.

Otra de las diferencias es que el método le da la misma ponderación a cada uno de los nueve criterios del modelo, simplificando la valoración y presentación de los resultados. Además, cada criterio consta de un número de preguntas que varían, según el criterio, entre dos del criterio impacto en la sociedad, y nueve del criterio satisfacción del cliente.

Es interesante mencionar que en una primera versión (EFQM, 1995), el criterio proceso tenía ocho preguntas, y en una versión más reciente (EFQM, 1997b), el número de preguntas también es de ocho.

#### **1.4. EL MODELO EUROPEO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA EFQM PARA EL SECTOR PÚBLICO**

Como consecuencia del éxito de la aplicación del modelo en las empresas, en 1994 un grupo de expertos se reunía en el seno de la EFQM con la idea de adaptar el Modelo Europeo de autoevaluación de la EFQM para las empresas al sector público, en las áreas de Salud, Educación y Gobiernos Local y Central.

El propósito de la EFQM era elaborar un documento específico para cada área en cuestión. Pero ha quedado aplazado para cuando se disponga de más información.

A este respecto, en los Estados Unidos de América, existen varias modalidades del Modelo *Malcolm Baldrige*, uno para los negocios, otro para la sanidad y otro para la enseñanza, si bien en ellas no se distingue entre sector privado o público (WWW, 1999g).

#### **1.4.1. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DE LAS ORGANIZACIONES DEL SECTOR PÚBLICO**

Las organizaciones e instituciones del sector público presentan características que las diferencian esencialmente de otras organizaciones lucrativas. Estas diferencias han de ser tomadas en cuenta para la autoevaluación.

La EFQM no ha desarrollado un modelo específico para este sector, se emplea el mismo modelo. Pero destaca la importancia de tales diferencias a la hora de la aplicación del modelo.

Así, siguiendo las directrices de la EFQM para el sector público (EFQM, 1996b: 6), reflejamos en el cuadro 1. 13. las características que diferencian el sector privado del público.



<b>Concepto</b>	<b>Empresas</b>	<b>Sector Público</b>
Estrategias y Políticas	Son controladas de forma directa por los responsables de la gestión.	Escapan al control de la dirección.
Clientes	Los clientes aceptan de manera voluntaria sus servicios.	No necesariamente aceptan voluntariamente los servicios.
Clientes	No tienen limitada la elección de mercados o grupos de clientes.	Pueden ver limitada la elección de mercados o grupos de clientes.
Satisfacción del cliente	Busca la mayor satisfacción del cliente.	Busca un equilibrio entre la satisfacción del cliente y no cliente.
Política	No condiciona el servicio.	Equilibra las necesidades políticas con los requisitos del cliente.

CUADRO 1. 13  
DIFERENCIAS ENTRE LAS ORGANIZACIONES PRIVADAS Y LAS ORGANIZACIONES DEL SECTOR PÚBLICO.  
(Fuente: elaboración propia a partir de EFQM, 1996b: 6)

#### **1.4.2. ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL SECTOR PÚBLICO**

Como hemos indicado anteriormente, la EFQM utiliza el mismo modelo de autoevaluación para el sector público que para la empresa, aunque matiza algunos aspectos específicos para orientar la

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
Liderazgo	Diferenciar entre los líderes políticos y los líderes que gestionan la organización.
	Centrarse en el papel que juegan los líderes que gestionan la organización.
	Equilibrar los objetivos políticos con los objetivos orientados a los clientes.
Política y estrategias	También tendrá en cuenta las necesidades de los políticos.
	Deben seguir los principios de la TQM.
Gestión del personal	Se incluye a los trabajadores voluntarios. Respetarán las restricciones impuestas para su gestión.
Recursos	Respetarán las restricciones impuestas en el uso de los recursos y su gestión económica y financiera.
	Describir las restricciones de uso, económicas y financieras.
	La evaluación de los recursos medirá la contribución de su gestión a las políticas y estrategias dentro de sus limitaciones.
Procesos	Los procesos críticos son la prestación de servicios clave, que responde a la misión de la organización.
Satisfacción del cliente	Los clientes no deben limitarse a los usuarios primarios de los servicios suministrados.
	Identificar las diferencias de énfasis y los posibles conflictos de intereses en los clientes.
Satisfacción del personal	Lo constituyen los empleados y todas las personas que directa o indirectamente ofrecen un servicio a los clientes.
	Existen a menudo restricciones, deben describirse y definirse, y las mediciones se centraran en las áreas donde la organización goza de libertad.
Impacto en la sociedad	Su incidencia en la sociedad responde en muchos casos a sus obligaciones estatutarias. Centrará sus mediciones en los temas que nos estén relacionados con sus obligaciones estatutarias ni con sus responsabilidades.
Resultados empresariales	Deben incluirse los logros específicos de carácter político.
	Las medidas deben ser de carácter económico y no financiero.

**CUADRO 1. 14**  
**MATIZACIONES EN LOS CRITERIOS DEL MODELOS EFQM PARA EL**  
**SECTOR PÚBLICO**

(Fuente: elaboración propia a partir de EFQM, 1996b: 19-43)

autoevaluación muy especialmente en el ámbito de los criterios. En el cuadro 1. 14. representamos de forma esquemática estas matizaciones.

A este respecto queremos destacar la existencia en estas organizaciones de líderes políticos y líderes de la administración, los cuales están estrechamente relacionados, condicionando el líder político al líder de la organización, y existiendo un conflicto de intereses.

Si bien en las empresas existe también un conflicto de intereses entre el consejo de administración, que representa a los propietarios de la organización, y la gerencia, éste se plantea en términos diferentes (Navas y Guerras, 1998).

En las empresas el conflicto se formula en términos económicos y mercantilistas; y en el sector público en términos políticos y sociales.

También es conveniente aclarar el contenido de algunos conceptos que en el sector público ven afectados o ampliados su significado. Este es el caso de los clientes en el sector público. Cuando hablamos de ellos nos estamos refiriendo, en el ámbito de la salud, a los pacientes, médicos, familias, compañías de seguros médicos, etc., en el ámbito de los gobiernos centrales, autonómicos o locales, son los contribuyentes, parados, pensionistas, presos, etc., en el caso de la educación, los clientes son los estudiantes, padres, empresarios, etc.

Cuando nos referimos al equipo directivo, estos son los máximos directivos de la organización, con responsabilidad para dirigir y tomar decisiones, siendo diferente el rol del político, que determinará la orientación política de la organización.

### **1.4.3. LA AUTOEVALUACIÓN EN EL SECTOR PÚBLICO**

La autoevaluación en el sector público no se diferencia formalmente en nada con respecto a la autoevaluación de la empresa. Las directrices que para el sector se reflejan en el libro editado por la EFQM (1996 b), no se ponen de manifiesto diferencias sustanciales, más que las que hemos expuesto en los subepígrafes anteriores.

Es de esperar que en documentos más específicos que surjan con posterioridad en el seno de la fundación sí aparezcan diferencias sustanciales, que se correspondan con la problemática específica a la que se enfrentan las instituciones públicas.

## **1.5. MODIFICACIONES DEL MODELO EFQM EN LAS DIRECTRICES DE 1999**

Las modificaciones que se plantean en el modelo en las directrices elaboradas para el año 1999 son significativas, aunque no cambien en lo consustancial, ya que más bien se trata de una revisión de sus conceptos. Aún habiendo cerrado el presente capítulo antes de las modificaciones, nos proponemos hacer en este epígrafe una revisión de los cambios para actualizar el contenido de este trabajo.

### **1.5.1. ANTECEDENTES Y ANÁLISIS DEL MODELO**

En la EFQM se era consciente desde hacía algún tiempo que, aun siendo de gran utilidad el modelo de 1997, éste necesitaba una revisión para ser mejorado. Las consultas y sugerencias aportadas por los

usuarios del modelo ponían de relieve la aceptación de estas modificaciones.

Para analizar las sugerencias e identificar las claves para mejorar el modelo, se utilizó el método científico denominado *mapa de conceptos*. El resultado de esta aplicación reveló un conjunto de requisitos clave que se agruparon bajo los encabezamientos de *Estructura* y *Contenido* los cuales pasamos a detallar:

- a) En el encabezamiento *Estructura*, el nuevo modelo ha de ser:
  - Simple, fácil de entender y utilizar.
  - Holístico, abarcar todos los aspectos de las actividades y resultados de una organización. Aunque no en exceso.
  - Dinámico, apoyado en la mejora y mirando hacia el futuro.
  - Flexible, adaptable a diferentes organizaciones y unidades, e innovador.
  - Relacionado con el modelo anterior, para que se realice una transición relativamente sencilla.
- b) Con respecto al encabezamiento *Contenido*, el modelo debe:
  - Hacer hincapié en los clientes.
  - Poner mayor énfasis en la cadena de valor, incluido el papel cada vez más importante de las alianzas para dicha cadena.

- Reflejar la importancia creciente que se le da a la gestión del conocimiento, la cultura organizacional y a la innovación.
- Hacer notar la necesidad de que todas las actividades de la organización estén orientadas hacia los resultados y en consonancia con las políticas y estrategias de la organización.

### **1.5.2. CAMBIOS DEL MODELO EFQM**

El primer cambio que se observa en el modelo es el nombre del mismo: modelo EFQM de Excelencia. La palabra empresarial ha sido retirada del mismo, reflejando que el modelo se puede aplicar a todos los sectores y organizaciones, sean privados, públicos o sin ánimo de lucro.

En la figura 1. 10 recogemos el modelo de Excelencia, destacando las diferencias con el modelo del 96.

A nivel de criterio y subcriterio, pasamos a relatar los cambios introducidos (EFQM,1999b):

- **LIDERAZGO:** Algunos de los elementos de los subcriterios (1a) y (1b), compromiso con la gestión de la calidad total y apoyo a la mejora, se han fusionado en un criterio, esto es, (1a) desarrollo de la misión, visión y valores por parte de los líderes, que actúan como modelo de referencia dentro de una cultura de Excelencia. Se ha creado un nuevo subcriterio, (1b), sobre el papel de los líderes a la hora de garantizar que la

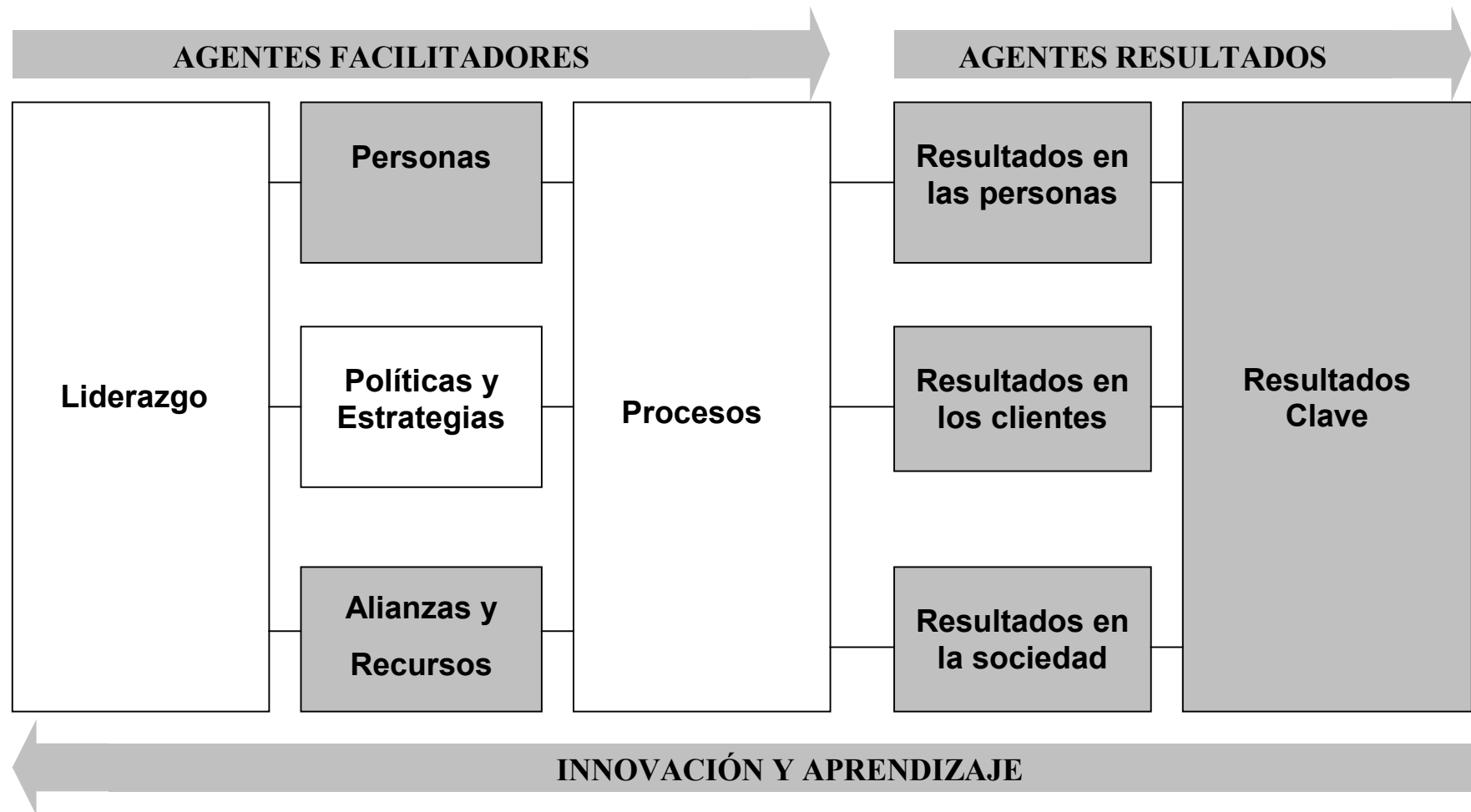


FIGURA 1. 10  
 NUEVO MODELO EUROPEO  
 (Fuente: adaptado de EFQM, 1999)

organización disponga de un sistema de gestión que permita alcanzar la misión, visión y los objetivos de la política y estrategias.

2. **POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS:** El antiguo subcriterio (2a) se ha dividido en dos subcriterios, (2a) y (2b), mejorándose a fin de subrayar la necesidad de basar el desarrollo de la política y estrategia en una información que procede de distintas fuentes. El subcriterio (2c) por el contrario, surge de la unión de dos subcriterios de la versión anterior (2b) y (2d). El subcriterio (2d) se centra en el proceso clave necesario para desplegar la política y estrategia con efectividad. El resultado es un criterio más que antes.
3. **PERSONAS:** Se cambia el nombre por el anterior de gestión del personal. Los subcriterios se han reagrupado. El subcriterio (3c) se ha integrado en el (3b), dando lugar a un nuevo (3b), considerándose ahora como parte de un enfoque destinado a asegurar que las competencias y el conocimiento resultan apropiadas para desempeñar adecuadamente el trabajo. El (3a) incluye el requisito de gestionar y planificar recursos, y el (3e) considera la recompensa además del reconocimiento, habiendo un subcriterio menos que en el modelo anterior.
4. **ALIANZAS Y RECURSOS:** Además del nuevo nombre, se han introducido como nuevo criterio la gestión y desarrollo de las alianzas que añaden valor (4a); y la gestión del conocimiento, ampliando el antiguo criterio (4b), que pasa a ser el (4e). El nuevo criterio (4c) agrupa los edificios, equipos y materiales, (4c) y (4d).



5. PROCESOS: El cambio en este criterio ha sido sustancial. Está orientado a subrayar de manera especial los procesos del cliente y fortalecer los vínculos entre los criterios 5 y 6, procesos y resultados en los clientes respectivamente. Los dos primeros subcriterios (*5a*) y (*5b*) se centran en la metodología de los procesos y la gestión por procesos, englobando los antiguos criterios 5c, 5d y 5e. El contenido del criterio se amplía con tres nuevos subcriterios que abordan los procesos de diseño y desarrollo de productos y servicios (*5c*), la producción, distribución y servicio de atención (*5d*), y la gestión y mejora de las relaciones con los clientes (*5e*), todos ellos con una clara orientación a los clientes.
6. RESULTADOS DE LOS CLIENTES: El cambio de nombre de este criterio quiere significar una mayor orientación hacia los indicadores de rendimiento, no cambiando el contenido de los mismos.
7. RESULTADOS EN LAS PERSONAS: Al igual que en el caso anterior, el cambio de nombre obedece a una mayor orientación del subcriterio (*7b*) hacia los indicadores de rendimiento.
8. RESULTADOS EN LA SOCIEDAD: De nuevo el cambio de nombre refleja una mayor orientación hacia los indicadores de rendimiento. Además, el subcriterio (*8b*) que se refería al empleo de sistemas formales de gestión, se traslada al criterio (*4*). Y las felicitaciones y premios recibidos en el (*7b*) se ha trasladado al subcriterio (*8b*) como otro indicador de rendimiento.

<b>SUBCRITERIO ANTIGUO</b>	<b>SUBCRITERIO NUEVO</b>
1a y 1b	<i>1a (quedan integrados)</i> <i>1b (nuevo)</i>
1c, 1d	<i>1c, 1d (iguales)</i>
2a 2b y 2d 2c	<i>2a y 2b (se separan en dos)</i> <i>2c (quedan integrados)</i> <i>2d (nuevo)</i> <i>2e (igual)</i>
3a 3b y 3c 3d 3f 3e	<i>3<sup>a</sup> (igual+gestión)</i> <i>3b (integrados)</i> <i>3c (igual)</i> <i>3e (iguales + recompensa)</i> <i>3d (igual)</i>
4a 4b 4c y 4d 4e	<i>4a (nuevo)</i> <i>4b</i> <i>4e (igual+conocimiento)</i> <i>4c (integrados)</i> <i>4d</i>
5a 5b 5c, 5d y 5e	<i>5a (igual + diseño)</i> <i>5b (integrados)</i> <i>5c, 5d y 5e (nuevos)</i> <i>orientación al cliente</i>
6a 6b	<i>6a</i> <i>6b</i> <i>Orientación hacia indicadores de rendimiento</i>
7a 7b	<i>7a</i> <i>7b</i> <i>Orientación hacia indicadores de rendimiento</i>
8a 8b	<i>8a</i> <i>8b (igual – sistemas formales de gestión, que pasa al 4, y + premios de 7b))</i> <i>Orientación hacia indicadores de rendimiento</i>
9a 9b	<i>9a (igual + financieros)</i> <i>9b (igual + financieros)</i> <i>Clasificación atendiendo a la medición</i>

CUADRO 1. 15  
NUEVA DESIGNACIÓN DE LOS SUBCRITERIOS EN EL  
MODELO DE EXCELENCIA.  
(Fuente: elaboración propia)

9. RESULTADOS CLAVE: Ahora los subcriterios (9a) y (9b) incluyen los resultados económicos, financieros y los no económicos ni financieros. La clasificación de los subcriterios

atiende al tipo de medición. El subcriterio (9a) se centra en los logros de los resultados planificados por la organización, y el subcriterio (9b) en los indicadores utilizados para supervisar, entender, predecir y mejorar los resultados.

Estas modificaciones han sido recogidas en un resumen en el cuadro 1.5.

En referencia a los conceptos fundamentales de la gestión de la calidad total pasan a llamarse *conceptos fundamentales de la Excelencia*. Son los mismos conceptos con algunas precisiones, como el de liderazgo y coherencia de objetivos por liderazgo y constancia en los objetivos, o procesos y hechos por gestión por procesos y hechos, o mejora continua e innovación por aprendizaje, innovación y mejora continuas, o relación de asociación con proveedores por desarrollo de Alianzas.

Otra de las aportaciones importantes del modelo modificado es el esquema Lógico REDER (Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión) en la figura 1. 11. De esta forma al llevar a cabo una autoevaluación, los elementos *Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión* deben abordarse en cada subcriterio del grupo agentes facilitadores, y el resultado en cada criterio del grupo resultado.

A la hora de efectuar la evaluación el modelo propone dos instrumentos para la evaluación: la denominada Tarjeta Explorador de Oportunidades (cuadro 1. 16, cuadro 1. 17 y cuadro 1. 18) y la Matriz de Puntuación REDER (cuadro 1. 19).

<b>RESULTADOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay resultados para todos los grupos de interés?</li> <li>- ¿Miden los resultados todos los enfoques relevantes y el despliegue de los mismos mediante indicadores de percepción y de rendimiento?</li> <li>- ¿Muestran tendencias positivas o un buen rendimiento sostenido? En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo?</li> <li>- ¿Existen objetivos? En caso afirmativo, ¿se alcanzan los objetivos?</li> <li>- ¿Se realizan comparaciones con organizaciones externas como, por ejemplo, la competencia, las medias del sector o la reconocida como la mejor?</li> <li>- ¿Los resultados comparados son buenos?</li> <li>- Los resultados, ¿muestran una relación causa-efecto con los enfoques?</li> <li>- ¿Miden los resultados un conjunto equilibrado de factores para la situación actual y futura?</li> <li>- ¿Muestran los resultados una imagen holística de la organización?</li> </ul>	
<b>AGENTES FACILITADORES</b>	
<p><b>Enfoque</b></p> <p>El enfoque.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Está sólidamente fundamentado?</li> <li>- ¿Se centra en las necesidades de los grupos de interés?</li> <li>- ¿Apoya la Política y Estrategia?</li> <li>- ¿Está vinculado a otros enfoques, según sea apropiado?</li> <li>- ¿Es capaz de sostenerse en el tiempo?</li> <li>- ¿Es innovador?</li> <li>- ¿Es flexible?</li> <li>- ¿Se puede medir?</li> </ul>
<p><b>Despliegue</b></p> <p>Del enfoque.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Está implantado en todas las áreas potenciales de la organización?</li> <li>- ¿Está implantado en todo su potencial o a plena capacidad?</li> <li>- ¿Está logrando todos los beneficios planificados?</li> <li>- ¿Se realiza sistemáticamente?</li> <li>- ¿Lo entienden y aceptan todos los grupos de interés?</li> <li>- ¿Se puede medir?</li> </ul>
<p><b>Evaluación y Revisión</b></p> <p>El enfoque y su despliegue</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se mide periódicamente su efectividad?</li> <li>- ¿Proporciona oportunidades para el aprendizaje?</li> <li>- ¿Se compara con otras organizaciones externas como, por ejemplo, la competencia, las medias del sector o el reconocido como el mejor?</li> <li>- ¿Se mejoran tomando como referencia los resultados del aprendizaje y de las mediciones del rendimiento?</li> </ul>

CUADRO 1. 16  
TARJETA EXPLORADOR DE OPORTUNIDADES (*PATHFINDER CARD*)  
(Fuente: EFQM,1999: 33)

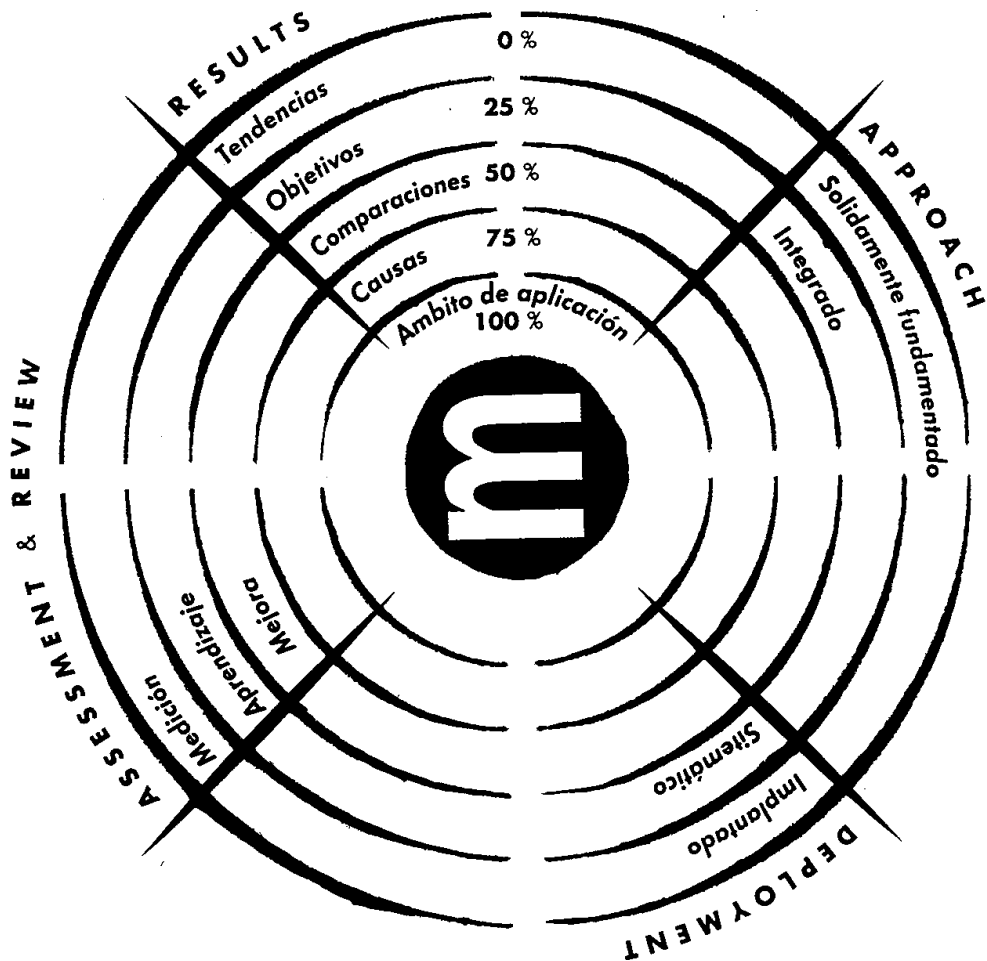


FIGURA 1. 11  
 REDER (RESULTADOS-ENFOQUE-DESPLIEGUE-  
 IMPLANTACIÓN Y REVISIÓN)  
 (Fuente: elaboración propia)

Elementos	Atributos	Valoración																								
		0%					25%					50%					75%					100%				
Enfoque	<b>Sólidamente fundamentado.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El enfoque tiene una lógica clara.</li> <li>Existen procesos bien definidos y desarrollados.</li> <li>El enfoque se centra en las necesidades de los grupos de interés.</li> </ul> <b>Integrado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El enfoque apoya la política y la estrategia.</li> <li>El enfoque está vinculado a otros enfoques según sea apropiado.</li> </ul>	Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
		Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
				<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>		

Elementos	Atributos	Valoración																								
		0%					25%					50%					75%					100%				
Despliegue	<b>Implantado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El enfoque está implantado.</li> </ul> <b>Sistemática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El enfoque está desplegado de manera estructurada</li> </ul>	Sin evidencia o anecdótica.					Implantado aproximadamente en 1/4 de las áreas relevantes.					Implantado aproximadamente en 1/2 de las áreas relevantes.					Implantado aproximadamente en 3/4 de las áreas relevantes.					Implantado en todas las áreas relevantes.				
		Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
				<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>		

CUADRO 1.17  
 TARJETA EXPLORADOR DE OPORTUNIDADES (*PATHFINDER CARD*) II  
 (Fuente: EFQM. 1999: 30)

Elementos	Atributos	Valoración																								
		0%					25%					50%					75%					100%				
Evaluación y revisión	<b>Medición:</b> ▪ Se mide regularmente. A efectividad del enfoque el despliegue se lleva a cabo.	Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
	<b>Aprendizaje:</b> ▪ Las actividades de aprendizaje se utilizan para identificar y compartir mejores prácticas y aportaciones de mejora.	Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
	<b>Mejora:</b> ▪ El resultado de las mediciones y el aprendizaje se analiza y utiliza para identificar, establecer prioridades, planificar e implantar mejoras.	Sin evidencia o anecdótica.					Alguna evidencia.					Evidencia.					Evidencia clara.					Evidencia total.				
				<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>		
<b>Valoración total.</b>				<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>		

CUADRO 1.18  
TARJETA EXPLORADOR DE OPORTUNIDADES (*PATHFINDER CARD*) III  
(Fuente: EFQM. 1999: 30)

Elementos	Atributos	Valoración					0%					25%					50%					75%					100%				
<b>Resultados</b>	<p><b>Tendencias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Las tendencias son positivas y/o el rendimiento es bueno y sostenido.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los objetivos se alcanzan.</li> <li>Los objetivos son adecuados.</li> </ul> <p><b>Comparaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Se analizan comparaciones con organizaciones externas y los resultados son buenos comparados con las medias del sector o con el reconocido como “el mejor”.</li> </ul> <p><b>Causas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los resultados son consecuencia del enfoque.</li> </ul>	Son resultados con información anecdótica.					Tendencia positiva y/o rendimiento satisfactorio en algunos resultados.					Tendencia positiva y/o buen rendimiento sostenido en muchos resultados y al menos en los últimos 3 años.					Tendencias positivas fuertes y/o excelente rendimiento sostenido en la mayoría de los resultados y al menos en los últimos 3 años.					Tendencias positivas fuertes y/o excelente rendimiento sostenido en todas las áreas y al menos en los último 5 años.									
		Sin resultados o con información anecdótica.					Favorables y apropiados en algunas áreas.					Favorables y apropiados en muchas áreas.					Favorables y apropiados en la mayoría de las áreas.					Excelente y apropiado en la mayoría de las áreas.									
		Sin resultados o con información anecdótica.					Existen comparaciones en algunas áreas.					Comparaciones favorables en algunas áreas.					Comparaciones favorables en muchas áreas.					Comparaciones excelentes en la mayoría de las áreas, es el mejor en muchas “áreas”.									
		Sin resultados o con información anecdótica.					Algunos resultados son consecuencia del enfoque.					Muchos resultados son consecuencia del enfoque.					La mayoría de los resultados son consecuencia del enfoque.					Todos los resultados son consecuencia del enfoque. La organización mantendrá la posición del líder.									
	<b>Total</b>			<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>							

Elementos	Atributos	Valoración					0%					25%					50%					75%					100%				
	<b>Ambito de aplicación:</b> Los resultados abarcan las áreas relevantes.	Sin resultados o con información anecdótica.					Se abarcan algunas áreas relevantes.					Se abarcan muchas áreas relevantes.					Se abarcan la mayoría de las áreas relevantes.					Se abarcan todas las áreas relevantes.									
	Total			<b>0</b>	5	10	15	20	<b>25</b>	30	35	40	45	<b>50</b>	55	60	65	70	<b>75</b>	80	85	90	95	<b>100</b>							

CUADRO 1.19  
MATRIZ DE PUNTUACIÓN REDER  
(Fuente: EFQM, 1999: 34)



La primera, desarrollada en el cuadro 1. 16, es un instrumento de evaluación que sirve para detectar oportunidades de mejora. Se trata de una guía que indica a las organizaciones qué pasos deben considerarse cuando se quiere recorrer el camino de la excelencia.

La matriz de puntuación REDER es el método de evaluación que se utiliza para evaluar los documentos que se presentan al Premio Europeo de la Calidad. El método es el mismo explicado en el epígrafe 1.1.5, pero partiendo de la matriz de puntuación REDER para asignar un porcentaje a cada subcriterio.

## **1.6. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y CALIDAD TOTAL EN LA UNIVERIDAD: AUTOEVALUACIÓN**

Existe una fuerte relación entre la planificación estratégica y la calidad total. Son dos aspectos que deben ir estrechamente ligados en las organizaciones. A nuestro modo de ver es en la autoevaluación donde se establece esta estrecha conexión.

A continuación desarrollamos un subepígrafe dedicado a la calidad en la universidad, para a continuación dedicar dos subepígrafes a la necesaria conexión entre la planificación estratégica y la calidad total. Finalizaremos haciendo referencia a algunas experiencias que se están desarrollando en la actualidad en universidades españolas.

### **1.6.1. LA CALIDAD DE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD**

La calidad de un servicio como la universidad plantea dificultades añadidas a las expuestas para los servicios en general, debido a que (Panera, 1999: 97):

... las percepciones y preferencias de los clientes-usuarios contienen una carga importante de subjetividad, y el producto = formación se conforma como un proceso complejo y multidimensional.

El autor continua diciendo que los atributos de la calidad son comunes para los servicios y la formación, puesto que la formación es un servicio. Estos son (Panera, 1999: 95):

- Intangibilidad en la prestación del servicio docente o en la investigación.
- Fuerte presencia del factor humano, haciendo que el resultado sea difícil por no decir imposible de estandarizar.
- Personalización de la relación profesor-alumno.
- Gran importancia del personal de contacto (profesores y PAS) para la percepción de la calidad por parte del alumno.
- El alumno es objeto de trabajo y participa activamente en la prestación del servicio. (Yendo a clase, participando activamente, etc.)
- La producción del servicio y su consumo son una (Docencia en la clase, tutoría, etc.).
- Dificultades de almacenamiento y distribución (libros, apuntes, etc.).

- Imposibilidad de estandarización (contenido de los programas, libertad de cátedra, etc.)
- Alternativa a producirlo uno mismo (estudiando por su cuenta).
- Posibilidad de establecer precios independientes de los costes.

Efectivamente, el valor de la formación no puede medirse por los costes de elaboración o por la eficacia de los objetivos marcados. Debe medirse por añadir valor para satisfacer las necesidades o requerimientos del cliente (Panera, 1999: 94). Entre otras, en estas circunstancias, derivadas de ser la formación un servicio peculiar, radica la dificultad de la medición y evaluación de su calidad.

Las universidades en la evaluación de su calidad se han centrado en la evaluación del proceso de enseñanza, investigación y servicio, orientados por el PNECU, y para la percepción por parte de los usuarios han desarrollado sus propias encuestas que pretenden la evaluación de la calidad de sus servicios. En la Universidad Jaume I se desarrolló una investigación cuyo objetivo era la “creación de un instrumento fiable y específico de medida de la calidad de servicio que nos ayudará a identificar los atributos de calidad” (Roca *et al.*, 1998: 490).

Los atributos de calidad de servicio detectados por este estudio son los siguientes (Roca *et al.*, 1998: 490):

1. En cuanto al personal docente podríamos clasificar los factores resultantes en:
  - a) Dimensión técnica del profesorado (23,5%). Es aquello que se le da al estudiante cuando la prestación se consume. Respondería a la pregunta: ¿Qué se dá?.

- b) Dimensión funcional del profesorado (17,5%). Se refiere a la manera en que recibe el servicio el estudiante y el modo en que experimenta el proceso simultáneo de producción y consumo. Respondería a la pregunta: ¿Cómo se da?.
2. La accesibilidad y estructura docente (17,5%). Agrupa en un solo factor todos los aspectos de sistemas o procesos que inciden en el funcionamiento de una universidad.
3. Tangibilidad de la universidad (15,8%). Comprende los aspectos más visibles y palpables de la universidad, a saber, la apariencia moderna de los equipos, el atractivo de las aulas, vestíbulos, etc.
4. Otros servicios (8,7%). Incluye los servicios de bar/cafetería, reprografía y autobuses de la universidad.
5. Personal de servicios (8,7%). Incluye todas las variables referentes al personal de servicios excepto la variable sobre la apariencia física aseada. No se produce distinción entre la dimensión funcional y técnica del personal de servicios.
6. Apariencia física de los proveedores del servicio (4,5%). Este factor engloba tanto el aspecto aseado del personal de servicios como del personal docente

En la universidad, como en las empresas de servicios, los consumidores adquieren el servicio por los beneficios que esperan obtener de su uso o consumo. Es por ello la importancia de comprender las actitudes, motivaciones y comportamientos de compra de los clientes. Asimismo es imposible probar un servicio antes de utilizarlo, y se consumen al tiempo que se producen. Y presenta características higiénicas, es decir, su ausencia genera descontento y su presencia no es convenientemente valorada (Panera, 1999: 95).

A la dificultad de medición y previsión de resultados hay que añadirle el factor humano, tanto del personal de contacto (Profesores y personal de administración y servicios) como del cliente (alumno). Entre ellos se establece una relación de la cual depende mucho la percepción y satisfacción de este último.

Por otra parte, el producto final obtenido, alumno formado, depende también del alumno en si y de su comportamiento en todo el proceso de formación (Panera, 1999: 96).

### **1.6.2. CALIDAD TOTAL Y UNIVERSIDAD**

La filosofía de la calidad total se caracteriza por una búsqueda continua de la mejora, se pretende hacer las cosas cada vez mejor. Esta filosofía de mejora continua es fácil de entender y comprender por la comunidad universitaria, pero no es tan fácil su implantación en una organización tan peculiar y compleja como la universidad y es difícil integrarla en su cultura organizacional.

La calidad total debería de abarcar los siguientes aspectos (Juran, 1990; López, 1994; Bengurría, 1997: 324-332):

- La planificación y el diagnóstico. Planificación de la Calidad que debe estar enlazada con la planificación estratégica para el éxito de la misma. Diagnóstico que se deriva de los resultados de una evaluación, en nuestro entorno, el modelo más extendido de evaluación es el modelo de la EFQM.
- El aseguramiento y el control. El aseguramiento interno fue el origen de la calidad total, y se ha quedado en la actualidad como una de las partes integrantes, cuyo máximo exponente es el *cuadro de control de calidad*, instrumento que contiene las características o parámetros de calidad más importantes de la

organización para sus clientes, los indicadores que miden estos parámetros o características, las normas de calidad establecidas por la organización o el mercado, y la forma de controlar su cumplimiento a lo largo del tiempo. Con respecto al aseguramiento externo (ISO 9000) es más bien una herramienta que se emplea para obtener el reconocimiento de los mercados y dar fiabilidad al exterior.

- La mejora continua. Es el alma de la calidad.

En la mayoría de las universidades y bajo las directrices del PNECU se está realizando el diagnóstico o evaluación de la calidad. Instrumento que ayuda a plantear unas acciones de mejora y por consiguiente a contribuir a la planificación de la calidad. Con respecto a la segunda parte, aseguramiento interno y externo, y a la tercera, la mejora continua, son pocas las universidades que los están desarrollando. Entre ellas podemos destacar a la Universidad Carlos III, la Universidad San Pablo CEU, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Deusto y la Universidad de Mondragón entre otras.

Entendemos que un sistema de gestión de la calidad total en una organización de servicios puede definirse como un conjunto de personas, equipos, procesos y procedimientos que colectivamente tienen como objetivo alcanzar la excelencia en los servicios al menor costo posible (García del Valle, 1995: 52). La responsabilidad básica de alcanzar la excelencia está en la alta dirección, y no es delegable, aunque si sus funciones y la autoridad correspondiente. Por otra parte, se busca la

participación de todos los miembros de la organización, así como la responsabilidad compartida de los mismos.

Otra definición sobre calidad total aplicada a la educación en general, la encontramos en Schargel (1997):

La calidad total en la educación es un proceso que supone incidir en lo siguiente: cumplir y superar las expectativas del cliente, mejora continua, compartir responsabilidades con los empleados y reducir los desechos y la reelaboración.

La gestión de la Calidad requiere una definición previa del modelo a seguir, que, cuanto más especificaciones tenga, más fácil será la evaluación de sus resultados. En este sentido, Panera (1999: 98) propone lo siguiente:

..la edificación de un graduado como aproximación a su futuro profesional y a su integración personal en la sociedad.

En opinión del autor esta definición está más en paralelo con la calidad total y debe entenderse como un proceso global de valorización del estudiante.

En un número importante de universidades, la gestión de la calidad total se reduce a una evaluación institucional, estimulada por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, y las consiguientes acciones de mejora que se derivan de ella. Existe un órgano que se encarga de llevar a la práctica estas acciones de mejora o hacer un seguimiento de ellas. Pero en la mayoría de las universidades no se lleva efectivamente a cabo.

Una de las entidades que habrá que seguir muy de cerca en los próximos años es la *Xarxa Barcelona Qualitat*. Este organismo fue creado en el seno del *Pla estratègic Barcelona 2000*, por empresas e instituciones del área metropolitana que quieren trabajar conjuntamente para contribuir a mejorar la calidad de la ciudad, cada una en su sector. El sector de la formación está integrado por las más prestigiosas universidades y escuelas de Barcelona. Su misión es ser un espacio de reflexión, discusión e intercambio de experiencias con relación a temas de gestión de la calidad de instituciones de educación superior, en el marco del *Plá estratègic* y de las posibles sinergias con otras redes sectoriales dentro de la *Xarxa Barcelona Qualitat*.

En una de las actividades promocionadas por esta entidad en el seno del “*X Congreso de Empresas de Calidad*”, el grupo de trabajo titulado “*De la Evaluación a la Gestión por Procesos*” quiso poner de relieve la importancia de los procesos y de su gestión en la universidad.

En la misma línea se encuentra el Foro *Gipuzkoa XXI*, organización formada por la Fundación *Kutsa*, la Asociación Empresarial *Adegi*, la Sociedad de Garantía Recíproca *Elkargi* y la Universidad del País Vasco. Desde el año 1993, fecha de su constitución sus actividades se han caracterizado por impulsar la cultura de calidad en el mundo educativo, coordinando unos proyectos en el sector educativo público del País Vasco.

La Asociación Española para la Calidad (AEC) y el Club Gestión de Calidad, tienen grupos de trabajos que se encargan de estudiar la calidad total en las universidades.



Con respecto a la AEC, a través de su Sección de Calidad en la Educación, fundada en el año 93, pretende lograr los siguientes objetivos (AEC, 1999b: 3):

- Estudiar y desarrollar técnicas y métodos de gestión que faciliten a los órganos de gobierno universitarios la mejora de la calidad de sus servicios y la optimización de sus procesos.
- Estudiar y desarrollar sistemas de evaluación de la calidad de los servicios universitarios, para ser utilizados por las mismas universidades y compararse consigo mismo.
- Participar en reuniones y congresos relacionados con la calidad en la educación.

La Sección ha publicado el libro *Adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los Servicios Educativos y la Formación*, con el que quiere poner de manifiesto la posibilidad que tienen las instituciones universitarias de obtener el certificado, fundamentalmente avalado por la experiencia anglosajona en certificación de centros educativos.

En relación con el grupo de trabajo de Universidades del Club Gestión de Calidad, cabe destacar la publicación de un libro que fue galardonado con la mención de Honor al Mejor Trabajo de Final de Máster, titulado *Cómo gestionar la calidad en las universidades. El modelo Europeo de Excelencia Universitaria*, en el que se propone un modelo adaptado del EFQM a las universidades (Rey, 1998). Otra aportación importante del Club Gestión de Calidad es el documento titulado: *Mejora en la formación universitaria: Sugerencia desde la empresa* (Club Gestión de Calidad, 1998), como resultado del trabajo

conjunto desarrollado entre miembros de empresas y universidades, con el objetivo de encontrar una mayor adecuación en las capacidades de los titulados universitarios a las exigencias del mercado laboral al que se incorporan.

Finalmente, como se reconoce en el *Libro Blanco del Sistema Universitario Valenciano* (Martorel, 1999: 237):

Los pasos que se han dado en algunas instituciones por su propia iniciativa, y la amplia respuesta que ha recibido durante los últimos años el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, son muy positivos aunque no suponen todavía un cambio en el modelo de dirección y gestión de las universidades orientándolas con generalidad hacia la calidad. En consecuencia será necesario impulsar este objetivo también por otras vías, si se considera necesario. Desde esta perspectiva, se podría promover mediante contratos programas la definición de objetivos y ofrecer financiación adicional a las universidades que establezcan un sistema de dirección estratégica que incorpore estrategias de *calidad total*. Asimismo, también puede ser conveniente reforzar las actuaciones del Consejo de Universidades en este ámbito, cofinanciando la participación de las universidades públicas de la Comunidad Valenciana en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Aunque con algún retraso, las nuevas tendencias en la calidad total llegan a la universidad. Este es el ejemplo de la reingeniería de procesos, herramienta del ámbito de la calidad total que empieza a vislumbrarse su uso en las universidades españolas (Fernández y Díaz, 1999: 23-28). Los autores proponen su aplicación pues consideran que la universidad presenta algunos de los problemas que exige la reingeniería para su aplicación. Entre ellas:

- Un rendimiento relativamente bajo, un seguimiento mínimo de los resultados y del control de sus empleados.
- Su personal es potencialmente capaz y con posibilidad de multifuncionalidad.
- Grandes posibilidades de medios tecnológicos de alto nivel.

Aunque, sigue el autor, existan grandes inconvenientes, como que la dirección demuestre estar interesada por el cambio.

### **1.6.3. CALIDAD TOTAL, PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y AUTOEVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD**

En el ámbito universitario, el hecho de llevar a la práctica de forma conjunta autoevaluación y planificación estratégica se ha impulsado por organismos y asociaciones internacionales como la OCDE (WWW, 1999c), que viene desarrollando desde hace más de una década un Programa de Dirección Institucional en la Educación Superior *Institutional Management in Higher Education (IMHE)*, y la *Association of European Universities (CRE)* (WWW, 1999b) cuyo Programa de evaluación institucional está claramente relacionado con la planificación estratégica (Vught y Westerheijden, 1999: 5). Tendremos la oportunidad de analizar este programa en el epígrafe 3.6.

A este respecto añadir que en septiembre de 1999 se celebró en la Universidad Libre de Bruselas, organizado por la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo de Europa (OCDE) un seminario titulado *La gestión*

*estratégica de las universidades. Política de evaluación y evaluación de políticas*, dirigido fundamentalmente a los rectores de las universidades europeas. De entre las conclusiones del seminario, destacaremos (Bermúdez, 1999):

- Necesidad de definir objetivos estratégicos en las universidades.
- Definir la misión de la universidad, que debe incluir docencia e investigación, formación inicial, profesional y continua, desarrollo de aptitudes y de flexibilidad intelectual, y enseñar a aprender.
- El rector es, ante todo, un político. Debe valerse de un equipo profesionalizado de gestores.
- Necesidad de proveerse de indicadores para permitir la evaluación.

El interés por relacionar estos aspectos se refleja en la realización de jornadas como la celebrada en Bilbao en diciembre de 1998, *Planificación estratégica en la universidad, mejora de la calidad y evaluación institucional*. Entre las ponencias presentadas podemos destacar “Dirección y Planificación estratégica en la Universidad”, por J.M. Vilalta (1999), Director de la unidad de Planificación Estratégica de la UPC, y “Planificación estratégica en la universidad de Sevilla”, por E. Díez de Castro (1999), Vicerrector de Calidad de la Universidad de Sevilla. Asimismo destacaremos la ponencia “La excelencia universitaria. El modelo Europeo”, de A.A. Rey (1999), profesor de la Universidad Carlos III, donde pretende demostrar la utilidad del Modelo europeo de gestión de la calidad para impulsar la planificación estratégica.

#### **1.6.4. APLICACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA. ESTRATEGIAS DE CALIDAD**

Como indicábamos con anterioridad, la mayoría de las organizaciones están implementando estrategias de calidad en sus planes. Por lo tanto, la universidad no podía ser menos, y está empezando a aplicar la planificación estratégica, centrándola en la mejora de la calidad.

En el ámbito universitario, la planificación estratégica, tal y como es definida por la *Academic Strategy: Managerial Revolution*, implica el ajuste continuo a las nuevas condiciones del entorno académico, se desarrolla a nivel institucional, promueve el reconocimiento de posibles mercados de la institución y contempla los posibles desarrollos futuros de la educación superior (García y Álamo, 1998: 53).

La aplicación de la planificación estratégica a la universidad no es algo reciente, al menos a nivel internacional. En los años setenta se utiliza en los Estados Unidos, justificando su uso por los cambios no predecibles que el entorno presentaba (García y Álamo, 1998: 53).

A nivel teórico, en el artículo titulado “El proceso estratégico de las universidades” (García y Álamo, 1998) se desarrolla una propuesta de aplicación metodológica de planificación estratégica para las instituciones universitarias, sin duda de gran interés, pues sintetiza el proceso estratégico en relación con las universidades.

Con respecto a su aplicación en las universidades españolas, podemos citar los casos de algunas de las prestigiosas universidades que han desarrollado y desarrollan la planificación estratégica, teniendo plan estratégico.

Podemos identificar como denominador común de dichas universidades el hecho de que tanto en sus misiones como en sus ejes estratégicos se encuentra la mejora de la calidad, y que poseen una dilatada y contrastada experiencia en procesos de evaluación institucional, siendo pioneras en muchos casos.

Una de las primeras universidades que aplicó la planificación estratégica fue la Universidad Politécnica de Cataluña (Solá, 1998). El motivo por el cual dicha Universidad se plantea su planificación estratégica es el mismo por el que la mayoría de las grandes empresas la adoptaron. Y es que la planificación estratégica se revela como la herramienta más moderna de gestión, y la más útil para entornos dinámicos, complejos y turbulentos como en los que nos desenvolvemos.

Otro motivo que llevó a la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) a aplicar un proceso de planificación estratégica fue su elevado ritmo de crecimiento. Efectivamente, la UPC en los últimos diez años ha duplicando sus recursos humanos y sus alumnos. También ha creado e impulsado centros de investigación y empresas con un alto contenido alto contenido tecnológico.

Por otra parte, en su entorno, todas las instituciones implicadas, tanto el Gobierno comunitario, como el Gobierno central, la Generalitat, y las mismas universidades se han fijado como reto el mejorar la calidad

de las universidades, impulsando para ello iniciativas de evaluación, planificación estratégica, y acreditación que favorecen el marco adecuado para la mejora de la calidad. Es por ello que la UPC plantea la calidad como objetivo central, y así lo refleja en el enunciado de su misión (Solá, 1998: 7):

Servimos las necesidades de la sociedad promoviendo el sentido emprendedor de las unidades docentes y de investigación, para fomentar la calidad y la excelencia técnica, científica y artística.

Uno de los grandes peligros de la planificación estratégica es que todo el esfuerzo realizado se agote con la aprobación del plan por parte del claustro. Efectivamente, si uno de los peligros de la autoevaluación es que se quede en nada si no se incorpora en los planes de mejora, en el caso de la planificación estratégica, uno de sus principales enemigos es caer en el olvido. Para evitar esta situación, en la UPC se estableció una metodología muy estricta de seguimiento de cada una de las acciones concretas previstas en el plan. Y, una vez al año, se presenta un informe público ante el claustro universitario en el que se detalla pormenorizadamente el estado de desarrollo del plan (Solá, 1998: 8).

A continuación pasamos a enumerar y describir brevemente las cuatro fases de la Planificación estratégica elaboradas para un periodo de cuatro años (Solá, 1998: 8-15):

- Fase preliminar. En ella quedan definidos los procesos previos a la confección de la planificación estratégica. Se realizó un análisis interno de la institución determinando los puntos fuertes y débiles y un análisis externo que permitió valorar las

amenazas y oportunidades derivadas de su entorno. Este análisis estratégico se enlazó con el programa electoral de la UPC. El resultado de esta fase fue la definición de la misión, de unos ejes estratégicos y de un plan de actuación. La misión ha sido enunciada con anterioridad, y los ejes estratégicos fueron (Solá, 1998: 10):

1. Dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, aumentando los estándares de calidad y excelencia.
  2. Aumentar la implicación con la sociedad y las instituciones, y también las relaciones con la comunidad tecnológica y científica.
  3. Mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria y su identificación con los objetivos de la UPC.
  4. Incrementar la eficacia en la organización interna.
- Fase inicial. Esta fase se caracterizó sobre todo por la puesta en práctica de tres líneas de actuación: la comunicación de la planificación estratégica a la comunidad universitaria y a la sociedad en general; la reestructuración organizativa, implementando los medios para facilitar la gestión del cambio hacia un modelo organizativo en consonancia con los requerimientos que exigía la propuesta estratégica; y la instrumentación y despliegue de los planes específicos. Destacaremos como actuación clave para el éxito del proceso, la comunicación del plan, es vital darlo a conocer para recabar opiniones y sugerencias al respecto, siendo de gran importancia en esta etapa la participación del Rector y de toda la comunidad universitaria.
  - Fase de desarrollo. Se concretó en la elaboración y presentación de los planes estratégicos de las diferentes



Unidades Estructurales. Asimismo se creó en el seno del Equipo Rectoral una Comisión de Planificación Estratégica con el fin de discutir y acordar el despliegue de la planificación de la unidad. También en esta fase el Claustro aprobó el documento Marco para la calidad de la UPC y creó el Consejo de Calidad, cuyo cometido es potenciar el sistema de calidad, facilitando las acciones de mejora y asegurando la coordinación del sistema de calidad.

- Fase de maduración. En esta fase se pretende dar coherencia a la nueva estructura surgida de la planificación estratégica en su relación con los responsables de la financiación de la Universidad, en este caso la Generalitat de Catalunya. Tras un largo proceso de discusiones y negociaciones se llegó al acuerdo de suscribir un Contrato-Programa, con una vigencia de cuatro años, y basado en la fijación de unos objetivos conjuntos entre ambas instituciones, asociándose la financiación a la consecución de unos resultados.

Nos gustaría dejar constancia de uno de los trabajos que, dada nuestra cercanía a los autores del mismo, no podemos dejar de mencionar. Se trata del libro *Diseño Estratégico de la Universidad del siglo XXI* (Benavides *et al.*, 1998), en el cual se define la metodología aplicable para la elaboración de un Plan Estratégico que oriente el desarrollo de la Universidad de Málaga. En la obra citada, se realiza un completo análisis estratégico mediante la utilización de una matriz DAFO y la formulación de posibles estrategias a seguir por la institución. Esta metodología está siendo empleada cada vez más en el entorno universitario.

Como ejemplo en cuanto a la aplicación de la Teoría de los Recursos y Capacidades, teoría que se apoya en el paradigma de la dirección estratégica, podemos encontrar una experiencia en *Recursos y Capacidades de la universidad: la Universidad Nacional de Rosario* (Aranda *et al.*, 1999).

Esta creciente inquietud por la aplicación del proceso estratégico en las universidades se constata también por la realización de jornadas y seminarios al respecto. Entre ellos tan sólo destacaremos el ya citado anteriormente celebrado en la Universidad del País Vasco en diciembre de 1998, titulado *Planificación estratégica en la Universidad. Mejora de la calidad y evaluación institucional*, y la segunda edición del seminario que tuvo su inicio en noviembre de 1999 en la Universidad Politécnica de Barcelona, titulado *dirección estratégica de las Universidades*, el cual está expresamente dirigido a equipos de gobierno de estas instituciones.

En la línea del desarrollo de estrategias de calidad en la universidad, destacaremos la iniciativa de la *Academic Cooperation Assocation (ACA)*, la *CRE* y la OCDE con su *Institutional Management in Higher Education (IMHE)*. Estas entidades han creado la *Internationalisation Quality Review*, con el propósito de asesorar y mejorar la calidad de las instituciones de educación superior en su dimensión internacional (IQR, s/f). Se trata de una evaluación institucional centrada en los procesos de internacionalización de la universidad.

La Universidad de Sevilla es también pionera en el diseño y aplicación de un plan estratégico de calidad. Su vicerrector de calidad (Diez de Castro, 1999: 56) afirma:

Estrategia y Plan son dos conceptos fuertemente conectados. La estrategia es un plan, un curso de acción conscientemente proyectado, para abordar una situación.

Tras esta afirmación el Plan Estratégico de Calidad diseñado para la Universidad de Sevilla se establece sobre la base de (Díez de Castro, 1999: 57):

- Considerar la perspectiva social y la posición de la universidad en relación con la sociedad y también respecto a otras universidades.
- Dejar muy claro los principios sobre la base de los cuales se formula y los objetivos generales que la presiden.
- Determinar las pautas de acción, los programas de actuación.
- Establecer un sistema de seguimiento formal.

Descritos los principios y objetivos que guían el plan de calidad se definen las estratégicas genéricas (Díez de Castro, 1999: 60-64), éstas son únicas para toda la universidad, pero los planes de actuación y su implantación conllevan los propiciados tanto desde el Vicerrectorado de Calidad como desde las propias unidades afectadas.

Se definen tres estrategias genéricas (Díez de Castro, 1998: 61):

1. *Estrategia de evaluación de titulaciones.* Basadas en las evaluaciones institucionales impulsadas por el PNECU.

2. *Estrategias de mejora de la integración laboral.* Orientada a aumentar la posibilidades de los jóvenes de acceder al mercado de trabajo.
3. *Estrategia de garantía de calidad.* Consistente en el establecimiento de un sistema de garantía de calidad que asegure que en los centros de enseñanza de su universidad se imparte una enseñanza de calidad. La garantía de calidad engloba tanto la evaluación como la mejora, además de una búsqueda de soluciones a problemas, implementación y nuevas evaluaciones.

En el modelo teórico expuesto por García y Álamo (1998: 62-65), se relaciona el análisis interno de la institución con la evaluación institucional. En el análisis interno se considera necesario evaluar los apatados de docencia, investigación, servicios externos e internos, y finalmente, la administración. Lo cual concuerda con los ámbitos de la evaluación institucional.

En el *Seminario sobre Puntos Críticos en la evaluación y mejora de la calidad de las universitaria* celebrado en Torremolinos los días 21 al 23 de abril de 1999, organizado conjuntamente por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* y la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) y en la que participaron representantes de la casi totalidad de las universidades españolas, se destacó entre otras, la siguiente consideración (Jofre, 1999):

Es necesario ejecutar planes post-evaluación y seguimiento para conseguir la credibilidad de los Planes de Evaluación,

debiendo estos ser incorporados en la política general de la universidad.

En el *II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* celebrado en Almagro los días 18 y 19 de noviembre de 1999, de nuevo la novena conclusión final apuntaba lo siguiente (OEC, 1999):

Las experiencias comunicadas por diversas Universidades en el Foro muestran un progresivo calado de las políticas de mejora, quizás necesitadas de un plan que aglutine estratégicamente los esfuerzos y de un seguimiento que incluya sistemas de re-evaluación que valoren su eficacia.

Este foro reunió a los cuarenta y dos representantes de las Unidades Técnicas de Evaluación de Universidades, de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* y de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).

De la conclusión citada deducimos que es necesario relacionar los procesos de evaluación institucional con los de planificación estratégica. Este hecho es reconocido por los responsables de la evaluación de las universidades, aunque parece que no así, al menos de momento, por los equipos de gobierno de las universidades.

De la misma forma y en relación con el aspecto anterior, en los mismos foros se destacaba la necesidad de realizar actividades de formación interna de los directivos y equipos de gobierno de las universidades en estrategias y gestión de la calidad.

Para finalizar nos referiremos a la Universidad de Mondragón, la cual se encuentra inmersa en un proceso estratégico, el cual, en el

momento actual están determinando lo que ellos llaman retos estratégicos para las titulaciones y unidades.

## 1.7. EPÍLOGO

Para concluir, queremos hacer a modo de resumen una recapitulación sobre las cuestiones tratadas en este capítulo las cuales pasamos a detallar:

### 1. En relación con la *calidad total*:

- a) El concepto de calidad ha sugerido múltiples definiciones, de entre ellas nosotros adoptaremos la de *aptitud para el uso*.
- b) Las distintas definiciones del concepto de calidad han respondido fundamentalmente a sectores diferentes de actividad, industrial y de servicios, o a épocas diferentes con distintas tecnologías y demandas.
- c) La calidad de servicio aporta un mayor contenido al concepto de calidad incorporando al mismo las expectativas del cliente, este es el *juicio global del consumidor acerca de la excelencia o superioridad global del servicio*.
- d) Al incluir el concepto de percepción en la calidad de servicio, ésta se define como: *la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones*.

- e) Las características que diferencian a los servicios de los productos complican la medición de la calidad, impregnándolo de un contenido subjetivo.
- f) El concepto de *gestión de la Calidad* ha pasado por diferentes etapas, *inspección de los productos, control de calidad, aseguramiento de la calidad y la gestión de la calidad total*.
- g) Las distintas etapas por las que ha evolucionado el concepto de gestión de la calidad, responden a necesidades del momento histórico en las que se desarrollaron, superando y mejorando el significado del concepto.
- h) El modelo de gestión de calidad total japonés, auspiciado por el Premio Deming, tiene una clara orientación hacia el uso de técnicas estadísticas.
- i) El modelo de gestión de calidad americano, recogido en el Malcom Baldrige es más abierto y amplio en sus contenidos que el japonés, abarcando todos los aspectos de la empresa.
- j) Los dos modelos plantean la posibilidad de realizar una autoevaluación, siguiendo los criterios por ellos definidos.
- k) Una de las estrategias adoptadas por las organizaciones en la actualidad son las de calidad.
- l) Luego, las organizaciones, al llevar a cabo la planificación estratégica incorporan la calidad en sus ejes estratégicos.
- m) Para incorporar la calidad en las organizaciones hace falta una adecuada gestión de la calidad, la cual, como hemos mencionado anteriormente, necesita de un modelo.

- n) Este modelo nos lleva a practicar la autoevaluación, como primera parte en la implantación de un sistema de calidad en una organización.
  - o) La autoevaluación es un diagnóstico de la situación de la organización, lo que se corresponde con una evaluación de la organización.
2. Con respecto al *modelo europeo de autoevaluación de la EFQM para las empresas*:
- a) La EFQM propone un modelo para que las organizaciones puedan evaluarse ellas mismas, es decir, puedan autoevaluarse, con el objetivo de mejorar la calidad.
  - b) El modelo de la EFQM conduce en la aplicación de la autoevaluación al conocimiento e implantación de una cultura de calidad en la organización, emanada de los principios de calidad total que orientan al modelo en su desarrollo.
  - c) La EFQM supone un referente ideal de empresa a través de lo que se denominan criterios. Con ellos se proporciona a las organizaciones una guía para que puedan estudiar y analizar como realizan su actividad y que resultados están obteniendo.
  - d) La EFQM establece un proceso general de autoevaluación que las organizaciones, ya sean públicas o privadas pueden seguir.
  - e) La EFQM aporta diferentes enfoques a la hora de llevar a cabo el proceso de autoevaluación. Entre estos se encuentran los que incorporan una evaluación externa que dan objetividad a la autoevaluación y aquellos que establecen un sistema de



puntuación que permite la comparación con otras organizaciones y concurrir al Premio Europeo de Calidad.

3. En lo que se refiere al *modelo europeo de autoevaluación de la EFQM para el sector público*:

- a) Con respecto al sector público se establecen unas diferencias en la base de la misión e idiosincrasia de las organizaciones que la integran. Éstas afectan al llevar a cabo el Proceso de autoevaluación. Es por ello que a nivel de criterios se matizan las diferencias que puedan existir, y que orientan y dan un sentido en algunos casos distinto a los criterios del modelo.
- b) Los criterios desarrollados por la EFQM, aunque con matizaciones y diferencias, son los mismos tanto para el sector privado como para el público, esto es, sanidad, educación y administraciones.
- c) Por parte de la EFQM se anuncian futuras adaptaciones de los criterios aplicables a los modelos de los diferentes ámbitos del sector público, esto es, sanidad, educación y administraciones. Esperamos que próximamente podamos disponer de un modelo europeo para los diferentes sectores públicos: sanidad, educación y administraciones públicas y locales.

4. En referencia a las *modificaciones del modelo EFQM en las directrices del 1999*:

- a) Ha surgido un nuevo modelo EFQM de Excelencia, con algunos cambios, que, más que significativos, ponen su énfasis en determinados cambios y orientan en otros.
  - b) En el nuevo modelo se han revisado algunos de los criterios y subcriterios que se venían aplicando, y se proponen dos nuevas herramientas para la evaluación, la tarjeta explorador de oportunidades y la matriz de puntuación REDER.
5. Con respecto a la *planificación estratégica y la calidad total en la universidad. La autoevaluación:*
- a) Las universidades están desarrollando procesos de planificación estratégica en sus instituciones fruto de la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante y a una sociedad que les exige cada vez mayor calidad.
  - b) La calidad se incorpora en las universidades como uno de los ejes estratégicos en el desarrollo de la planificación estratégica.
  - c) En algunas universidades, como organizaciones que son, se inician procesos de implantación de la calidad, de la mano de la incorporación en sus planes estratégicos de la calidad de su servicio como objetivo prioritario.
  - d) La autoevaluación como herramienta de diagnóstico de la organización, incorporada en el modelo de evaluación de la calidad de las universidades, forma parte en cada institución de una parte del sistema de calidad, como se desprende de la aplicación en algunas universidades.

- e) Son abundantes los esfuerzos que muchas asociaciones y agencias están realizando para promover la calidad en las organizaciones, y más concretamente en la institución universitaria. Se han expuesto tan sólo algunos de los más importantes foros, encuentros y seminarios, que sin duda están teniendo y tendrán más eco en un futuro muy cercano.

## BIBLIOGRAFÍA

AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) (1994): *Normas para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la calidad. Parte I. Directrices para su selección y utilización. UNE-EN-ISO 9000-1*. Asociación Española de Normalización y Certificación. Madrid.

AEC (1999): *Propuesta para la adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los servicios educativos y de formación*. Asociación Española para la Calidad. Sección de la calidad en la educación. Madrid.

ARANDA OGAYAR, M.; GARCÍA MARTÍN, E.; LEWIN JARINTON, C. y RAZZETTI ILLESCAS, B. (1999): “Recursos y Capacidades de la universidad: la Universidad Nacional de Rosario”. En *VIII International Conference, Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Sao Leopoldo. Brasil, pp. 23-32

BENAVIDES VELASCO, C.; CASTILLO CLAVERO, A.; CRUZ PADIAL, I. y RUIZ ROMERO DE LA CRUZ, E. (1998): *Diseño Estratégico de la Universidad del siglo XXI*. Consejo Social de la Universidad de Málaga. Málaga.

BENAVIDES VELASCO, C.A. y MAESO GONZÁLEZ, J.V. (1997): *Ingeniería y Calidad*. Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Andalucía oriental y Colegio Oficial de Peritos e Ingenieros Técnicos Industriales de Málaga. Málaga.

BENGURRÍA, R. (1997): “Hacia modelos más completos de Gestión de la Calidad Total. Con referencia especial al sector educativo.” *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII, nº161. pp 321-332.

BERMUDEZ FLORES, D. (1999): *Informe presentado al equipo de gobierno de la Universidad de Málaga relativo al seminario sobre la Gestión Estratégica de las universidades*. Universidad de Málaga (inédito). Málaga.

BUENO CAMPOS, E. (1993): *dirección estratégica de la Empresa. Metodología, técnicas y casos*. Pirámide. Madrid.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: Sugerencia desde la empresa*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

DEMING. W.E. (1989): *Calidad, productividad y competitividad.. La salida de la crisis*. Díaz de Santos. Madrid.

DÍEZ DE CASTRO, E. (1999): “Planificación estratégica en la Universidad de Sevilla” En: *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 51-68.

EFQM (1995): *Diagnóstico de la Excelencia Empresarial. El cuestionario: un enfoque*. EFQM y Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1996): *autoevaluación 1997. Directrices para empresas*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1996b): *autoevaluación 1997. Directrices para el sector público*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1997): *Diagnóstico de la Excelencia Empresarial. Cuestionario de autoevaluación*. EFQM y Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1997b): *Formulario de evaluación 1997*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1998): *Formulario de autoevaluación para PYME 1998*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1999): *Modelo EFQM de Excelencia 1999*. European Foundation for Quality Management. Bruselas.

EFQM (1999b): *Modelo EFQM de Excelencia Cambios*. European Foundation for Quality Management. Bruselas.

FERNANDEZ CANTELI, A. y DIAZ FERNÁNDEZ, A. (1999): “Una visión de la Universidad española desde la reingeniería” DYNA. Octubre, año LXXIV-7, pp. 23-28.

GARCÍA FALCÓN, J.M. y ÁLAMO VERA, F.R. (1998): “El proceso estratégico en las universidades”. *Cuadernos IRC*, septiembre, nº 0, pp. 51-76.

GARCÍA DEL VALLE GOMEZ, J. (1995): *La Gestión de la Calidad Total en la Universidad*. (Inédito). San Pablo CEU. Madrid.

GELINIER, O. (1994): “Reseña histórica de la dirección participativa”, en VV.AA. *Tratado de la Calidad Total. Tomo I*. LABOUCHEIX V. (Director). Noriega Editores. México.

GIL SAURA, I. (1990): “La Evaluación de la Calidad de Servicio Percibida y Limitaciones de la Herramienta SERVQUAL.”. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 5, nº 2, pp.

GRUPO DE NORMATIVAS DE LA SECCIÓN DE INDUSTRIAS ENERGÉTICAS DE LA AEC (1999): “Comparación entre la norma UNE-EN-ISO 9001 (1994) y el borrador de la ISO CD2 9001 del 24.02.99” Grupo de Normativa de la Sección de Industria Energéticas de la Asociación Española para la Calidad. *Calidad*, nº11, pp. 26-28.

HAYES, E.B.(1992): *Cómo medir la satisfacción del cliente*. Ediciones gestión 2000. Barcelona

HOROVITZ, J. (1994): *La Calidad del Servicio. A la conquista del cliente*. McGraw-Hill. Madrid

HOROVITZ, J. y JURGENS PANAK, M. (1993): *La Satisfacción Total Del Cliente. La Estrategia De 25 Compañías Europeas Líderes En Calidad De Servicio*. Macgraw-Hill. Madrid.

INTERNATIONALISATION QUALITY REVIEW (s/f): *Guidelines & Outline for Self-Assessment*. IQR. S/L.

IVANCEVICH, J.M., LORENZI, P. y SKINNER, S.J. (1996): *Gestión. Calidad y Competitividad*. Irwin. Madrid.

JOFRE ROCA, L. (1999): “Las acciones de post-evaluación y seguimiento”. En *Seminario sobre puntos críticos en la evaluación y mejora de la calidad de la universidad. Presente y futuro*. Torremolinos (Málaga)

JURAN, J.M. (1990): *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*. Díaz de Santos. Madrid.

JURAN, J.M. (1990b): *Juran y la planificación para la calidad*. Díaz de Santos S.A. Madrid.

JURAN, J.M. Y M.GRYNA (1993): *Manual de Control de Calidad*. McGraw Hill/Internacional de España. Madrid, vol. I.

JURAN, J.M. Y M.GRYNA (1993b): *Manual de Control de Calidad*. McGraw Hill/Internacional de España. Madrid, vol. II.

LLORENS MONTES, F.J.(qué año), “Comparación de Diferentes Alternativas en la Medición de la Calidad de Servicio”, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 3, nº 3, pp.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994): *La gestión de la calidad en la educación*. La Muralla. Madrid.

MAESO ESCUDERO, J.V.; NEBRO MELLADO, J.J. y SYLVESTRE BEGNIS, M.E. (1999): “Parametros de evaluación de las infraestructuras para la calidad de servicio en la empresa hotelera” *Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa. XIII Congreso Nacional y IX Congreso Hispano-Francés*. Logroño.

MARTOREL, C. (1999): *El sistema universitario valenciano. Libro Blanco*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació y Ciència. Direcció General D'Ensenyaments Universitaris I Investigació. Valencia.

MEMBRADO MARTÍNEZ, J. Y EQUIPO DE CONSULTORÍA DE CALIDAD Y DIRECCIÓN (1997): “La Calidad Total a través del Modelo Europeo de Excelencia Empresarial”. *Qualitas Hodie. Curso mejora de la gestión*, nº 34, pp. 145-152.

NAVAS LÓPEZ, J.E. y GUERRAS MARTÍN, L.A. (1998): *La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones*. Cívitas. Madrid.

OEC (1999): *Conclusiones del II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades. Oficina de Evaluación de la calidad (OEC)*. Universidad de Castilla La Mancha. (Inéditas). Almagro (Ciudad Real).

PANERA MENDIETA, F. (1999): “Calidad Total en la enseñanza universitaria” *Dirección y Organización*, nº 21, pp. 94-102.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.A. y BERRY, L (1990): *Calidad Total en la Gestión de Servicios*. Díaz de Santos, S.A. Madrid.

REY GARCÍA, A.A. (1999): “La Excelencia Universitaria. El Modelo Europeo”. En: *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 93-118.

ROSANDER, A.C. (1994): *Los catorce puntos de Deming aplicados a los servicios*. Díaz de Santos. Madrid.

SCHARGEL, F.P. (1997): *Cómo transformar la educación através de la Gestión de la Calidad Total*. Diaz de Santos. Madrid.

SOLÁ BUSQUETS, F. (1998): “Calidad al servicio de la sociedad. Planificación estratégica y calidad en la Universitat Politècnica de Catalunya”. *Cuadernos IRC*, septiembre, nº 0, pp. 3-18.

UREÑA LÓPEZ, A.E. (1998): *Gestión Estratégica de la Calidad*. Tesis Doctoral dirigida por BENAVIDES VELASCO, C.A. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga. (Inédita). Málaga.

UDAONDO DURAN, M. (1991): *Gestión de Calidad*. Díez de Santos. Madrid.

VILALTA VERDÚ, J.M. (1999): “Dirección y Planificación estratégica en la Universidad”. En: *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 35-50.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999): *Evaluaciones Institucionales y Gerencia para la Calidad. Programa de evaluación institucional de la CRE: Antecedentes, Objetivos y Procedimientos*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999b): *Guía para la autoevaluación y Preparación de las Visitas del Equipo de Evaluación. Programa de evaluación institucional de la CRE*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

WWW (1999f): *Baldrige National Quality Program Criteria for Performance Excellence 1999 Criteria for Performance Excellence - Business, Education, Healthcare*  
[http://www.quality.nist.gov/docs/99\\_crit/99crit.htm](http://www.quality.nist.gov/docs/99_crit/99crit.htm).



**CAPÍTULO 2**  
**LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN**  
**INSTITUCIONAL**

## **CAPÍTULO 2**

### **LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

#### **2.1. INTRODUCCIÓN**

#### **2.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

2.2.1. La crisis de la Universidad: antecedentes y naturaleza

2.2.2. La Universidad española de principios del siglo XX.

Principales problemas

2.2.3. La crisis de los años sesenta

2.2.4. La Ley General de Educación y la Ley de Reforma

Universitaria

2.2.5. La Universidad del futuro: Orientaciones y estrategias para la  
educación superior

#### **2.3. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y EL ENFOQUE DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA**

2.3.1. El concepto y tipos de evaluación institucional

2.3.2. El enfoque europeo de la calidad. El Tratado de la Unión

2.3.3. El informe europeo sobre la evaluación de la educación  
superior en Europa y las recomendaciones de la Comisión  
Europea

2.3.4. El enfoque de las instituciones internacionales: la UNESCO

2.3.5. La calidad de la educación en la UNESCO

2.3.6. La OCDE y la calidad en la educación superior

2.3.7. La enseñanza superior y el Banco Mundial

2.3.8. Algunas soluciones alternativas para la universidad

## **2.4. EL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

2.4.1. Objetivos y participantes

2.4.2. Aspectos fundamentales

2.4.3. Estructura organizativa

2.4.4. El proceso general de evaluación

2.4.4.1. El contexto nacional

2.4.4.2. Las etapas de la evaluación institucional

2.4.4.3. La Autoevaluación

2.4.4.4. La evaluación externa

2.4.4.5. Críticas y recomendaciones en la fase de evaluación  
externa

2.4.4.6. La calidad en el Proyecto Piloto Europeo

2.4.4.7. Los informes de evaluación

## **2.5 LOS CUATRO SISTEMAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL MÁS IMPORTANTES DE EUROPA**

2.5.1. El sistema danés

2.5.1.1. Estructura organizativa y objetivos

2.5.1.2. El proceso de evaluación: la encuesta a usuarios

2.5.2. El sistema francés

2.5.2.1. Estructura organizativa y objetivos: funciones y  
evaluaciones transversales

2.5.2.2. El proceso de evaluación: revisión de los  
compañeros y visita de los miembros de la CNE

2.5.3. El modelo holandés

2.5.3.1. Estructura organizativa y objetivos

2.5.3.2. El proceso de evaluación: la metaevaluación

2.5.4. El modelo británico

2.5.4.1. Estructura organizativa y objetivos

2.5.4.2. El proceso de evaluación: garantía de calidad y auditoría

## **2.6. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO**

2.6.1. Objetivos y principios inspiradores

2.6.2. Estructura organizativa y organización del proceso

2.6.3. Resultados del programa

## **2.7. EPÍLOGO**

## CAPÍTULO 2

### LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

#### 2.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo trataremos de reflejar cuáles han sido los antecedentes de la evaluación institucional en España y la idea que ha llevado a la aparición del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en adelante PNECU, tal y como hoy lo conocemos.

En el epígrafe 2.2. estudiaremos cuáles han sido los problemas de las universidades durante los últimos siglos, haciendo un repaso a la crisis internacional de la enseñanza superior a finales de los años sesenta, y remontándonos a las crisis de la universidad española desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Con ello pretendemos reflejar que los problemas de la universidad actual son los problemas de siempre.

A continuación se recogen orientaciones para la universidad, fruto de las reflexiones realizadas sobre la crisis de finales de los sesenta. Son las estrategias que se han venido implantando desde mediados de los ochenta en toda Europa, y desde principios de los noventa en nuestro país.

Se inicia el epígrafe 2.3. con una introducción al concepto de evaluación institucional, para continuar describiendo los enfoques e ideas que han orientado el proceso de evaluación institucional y el objetivo de mejora de la calidad de la enseñanza superior. En primer lugar, se muestra el enfoque europeo a través del *Tratado de la Unión, Libros Blancos de la*

*Comisión Europea*, recomendaciones del Comité Europeo y el reciente *Informe sobre la Evaluación de la Educación Superior en Europa*. En segundo lugar, se describe el enfoque de organismos internacionales como Naciones Unidas, a través de su agencia especializada, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, más conocida como la UNESCO, y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). De esta forma se sugiere cuál es la misión y los valores de la universidad desde el punto de vista de las instituciones de ámbito internacional.

Teniendo una idea general de cuáles han sido los problemas de la universidad y las estrategias propuestas para su solución y, por otra parte, sabiendo qué es lo que se espera de la universidad desde los organismos institucionales, (definiendo lo que sería la misión de la universidad), el epígrafe 2.4. se centra en la alternativa que surge en Europa para solucionar los problemas de la educación superior: la evaluación institucional. En este epígrafe se desarrolla la principal experiencia europea y española, el *Proyecto Piloto Europeo*, destacando sus objetivos, sus aspectos fundamentales y la estructura organizativa que lo implantó. A continuación, en el subepígrafe 2.4.4. estudiaremos el proceso general de evaluación propuesto, etapa por etapa, es decir, la autoevaluación, la evaluación externa y el informe de evaluación, haciendo especial énfasis en aspectos como el contexto nacional y las críticas y recomendaciones propuestas en los informes. La evaluación institucional es la principal iniciativa en la actualidad, cuyo propósito es la mejora de la enseñanza.

El epígrafe 2.5. lo dedicamos a describir los cuatro sistemas de evaluación institucional más desarrollados en Europa y en los que se basó el *Proyecto Piloto Europeo*. Estos son el danés, francés, holandés y

británico. De ellos se destacan sus objetivos, estructura organizativa y el proceso general de evaluación, resaltando sus aspectos diferenciales. Estos fueron los modelos que inspiraron el modelo español que funciona en la actualidad impulsado por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

En el epígrafe 2.6. se recoge lo que fue la primera experiencia de evaluación institucional a nivel estatal, el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*.

Se finaliza el capítulo con un resumen en el que extraemos una serie de conclusiones de los temas analizados, a nuestro modo de ver clarificadoras para entender la universidad actual y su principal proyecto de mejora de todos los tiempos, la evaluación institucional.

## **2.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este epígrafe tratamos de sintetizar la situación de partida que lleva a plantear un interés por la mejora de la enseñanza superior. Sin ánimo de ser exhaustivos, señalaremos algunos de los problemas que con carácter permanente aparecen en el sistema universitario.

Centraremos nuestro discurso en el pasado mas inmediato, si bien, muchos, quizás, la mayoría de los problemas actuales tienen su origen en épocas anteriores, a las que nos referiremos de forma puntual.

Para cubrir nuestro objetivo abordaremos el tema considerando las siguientes etapas:

- Crisis en la universidad: antecedentes y naturaleza.
- La Universidad Española de principios de siglo XX. Principales problemas.
- La crisis de los años sesenta.
- La Ley General de Educación de los años setenta y la Ley de Reforma Universitaria.
- La universidad del futuro: orientaciones y estrategias para la educación.

### **2.2.1. LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD: ANTECEDENTES Y NATURALEZA**

La crisis de la universidad ha sido una constante a lo largo de su historia. Vamos a realizar una exposición al respecto, empezando por la universidad española en el siglo XVIII y terminando en nuestros días.

La situación realmente crítica y decadente de la universidad no aparece hasta el setecientos. Es entonces cuando de la mano de unos españoles lúcidos y decididos se señalan con valentía las deficiencias, los yerros, los abusos, las inmoralidades y las injusticias de la universidad. De esta forma se genera una reforma.



Esta época es conocida como el “Despotismo Ilustrado”, y se traduce en la labor de un gobierno que sueña con una España mejor.

Dos aspectos destacaremos de esta situación postrera. En primer lugar, la existencia de unos líderes públicos (Jovellanos, Olabide, etc.), con el coraje y tesón para luchar contra una casta desarrollada y poderosa de la época, que por entonces dominaba la universidad. En definitiva, el liderazgo que supone siempre una reforma. Y en segundo lugar, el apoyo y la labor del gobierno a la reforma de la universidad, como impulso fundamental para la mejora del país, y por ende de la universidad.

Por aquel entonces el origen de los centros universitarios sólo podía ser real o pontificio. En el siglo XVIII existían 22 centros universitarios e incluso los reales estaban orientados a la formación del clero, por lo que las disciplinas impartidas estaban especialmente orientadas a las Artes y la Teología .

En 1767 se expulsaba a los jesuitas y comenzaban, con Carlos III, las reformas en profundidad de la universidad y de los colegios mayores. Desde 1700 los colegios, “causa primordial de la ruina de la universidad” (Aguilar 1967: 24), eran una casta cerrada y poderosa que ostentaba todo el poder y control, no sólo de la enseñanza superior, sino del alto clero y la administración pública. Su futuro estaba asegurado por el hecho de pertenecer a un colegio. Inmovilistas y herederos de la tradición se constituían como enemigos acérrimos y declarados de toda innovación. Como ejemplo del poder que ostentaban, el Rector del colegio en Sevilla era Rector de la universidad y tenía la exclusividad en la provisión de cátedras.

En el plano opuesto surgieron los manteistas<sup>1</sup>, con menos porvenir, liderando las reformas.

Es de destacar que el inmovilismo y apego a las tradiciones de las universidades, fomentado en gran mayoría por los colegios, ha constituido una parte negativa y una rémora importante.

Un punto fuerte de la reforma era el proponer la uniformidad de la enseñanza, siendo diseñados los planes de estudios desde el gobierno por los doctos en la materia. En 1807 se cerraron 11 centros universitarios en un intento de ordenar el caos existente y de secularización y uniformación de la enseñanza, al establecer como norma para todas las restantes los planes de estudios de Salamanca.

En las reformas el gobierno quiere actuar como simple moderador, cortando abusos, corrigiendo defectos, orientando los planes de estudios, marcando las pautas ideológicas a seguir. Cuando actuó realmente, lo hizo a costa de la libertad de la institución universitaria.

Quizás el fracaso de la reforma fue que el gobierno pretendía secularizar la enseñanza, mediatizando las corrientes ideológicas y obligando al cumplimiento de los deberes docentes, mientras que el poder económico seguía en manos del clero (Aguilar, 1967).

Si tenemos que señalar un hito histórico para nuestra Universidad antigua éste sería en 1845, cuando adquiere un marcado sello napoleónico,

---

<sup>1</sup> Estudiantes no colegiales que por su largo manteo, característico de aquellos que no podían usar la beca, se les conocía por el nombre de manteistas.

caracterizado por un estricto control estatal, dejando de ser lo que fue en sus mejores tiempos, en el Siglo de Oro (Aguilar, 1967: 12).

En lo que se refiere a la naturaleza de la crisis, a comienzo de los años cincuenta las universidades sufrieron un proceso expansivo en todo el mundo, multiplicándose en muchos casos por dos el número de matriculados y los presupuestos. La enseñanza destacaba como la más importante industria local. En opinión de Coombs (1971), “los sistemas nacionales de educación están destinados a sufrir periódicamente crisis, con escasez de fondos, material didáctico, pero en ningún caso de estudiantes”.

La naturaleza de esta crisis se define a través de los términos cambio, adaptación y disparidad, como queda recogido en la figura 2.1. Cambios en el entorno debidos fundamentalmente a las ciencias y tecnologías, políticas, estructuras demográficas, etc.. Sin embargo la adaptación de estos sistemas educativos al cambio ha sido demasiado lenta. Las causas de esta disparidad son fundamentalmente cuatro: (Coombs, 1971: 9)

- El fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa.
- La aguda escasez de recursos.
- La inercia inherente a los sistemas educativos, originando una adaptación demasiado lenta a nivel interno de las nuevas necesidades del exterior.

- La inercia de la propia sociedad, con los comportamientos tradicionales, las costumbres religiosas y las estructuras institucionales, que han impedido sacar mayor partido a la educación.

Para superar esta crisis se necesitarán el apoyo de todos los sectores de la vida interna de un país, incluso la ayuda externa.



FIGURA 2. 1  
NATURALEZA DE LA CRISIS EN LOS SESENTA  
(Fuente: elaboración propia)

En relación con esta cuestión es significativo el pensamiento de Coombs (1971:12 y ss.):

Un sistema educativo puede perder el poder de analizarse a sí mismo claramente. Si se aferra a prácticas convencionales simplemente por ser tradicionales, si se liga a dogmas inalterables con el fin de mantenerse a flote en un mar de incertidumbres, si da al folklore la dignidad de una ciencia y eleva la inercia hasta el nivel de los principios básicos, ese sistema es una sátira de la enseñanza misma. Individuos que demuestran estar auténticamente dotados pueden, quizá, emerger de tal sistema, pero no habrán sido producidos por él, sólo le habrán sobrevivido. Por otra parte, desde el punto de vista de la sociedad, los recursos invertidos en perpetuar este tipo de sistema serán recursos mal

empleados; mal empleados porque gran parte de sus estudiantes saldrán mal preparados para poder ser útiles a la sociedad o a sí mismos.

Sin embargo, cualquier sociedad, por muy limitados que sean sus medios, realiza una sensata inversión en un sistema educativo que tiene el valor de poner en práctica la norma socrática: “conócete a ti mismo”. Invierte sabiamente si este sistema es objetivo al juzgar sus propias realizaciones, si examina sin cesar el testimonio viviente que le ofrecen sus propios alumnos una vez acabados los estudios con el fin de determinar si ha obrado bien, regularmente, o mal, y si entonces corrige sus fallos a la luz de estos testimonios. Aquellos directores que empleen tal sistema, estarán capacitados para detectar errores y enfrentarse con ellos antes de que los errores arraiguen transformándose en hábitos capaces luego de resistir incluso a los más fuertes intentos de reformatión.

Hemos querido reproducir este párrafo textualmente porque creemos que el diagnóstico de la situación de la educación a finales de los años cincuenta a nivel mundial realizado por el autor, salvando las distancias, mantiene una enorme similitud con la situación actual de la educación en el mundo, en Europa y en España, y mas concretamente en la educación superior (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993: 128 y ss.).

Es interesante destacar en el último párrafo de Coombs la invitación que hace a la práctica socrática “conócete a ti mismo”, que supone proponer la autoevaluación como un sistema objetivo de juzgarse, poniendo especial énfasis en el examen del testimonio viviente de los alumnos, una vez acabados los estudios, para determinar si se ha obrado bien o mal.

Haciendo especial referencia a España, es interesante recordar las causas de lo que Aguilar denomina “permanente crisis universitaria”, que procede del siglo XVIII y quizás perdure en nuestros días. A saber (Aguilar, 1967: 21 y ss.):

Su paralizante temor a todo lo nuevo, su desprecio por las ciencias útiles, la esterilidad o rutina de los métodos de enseñanza, el descuido, la incapacidad y el absentismo del profesorado.... Pero nada más peligroso para el ser mismo de la universidad que los abusos introducidos en la provisión de cátedras, en la relajación de la disciplina, en el predominio de los colegiales mayores y en las insuficientes dotaciones, que hacían de la cátedra un mero escalón profesional.

Causas a las que se pueden añadir, según el mismo autor, ya en los años 60:

Indisciplina y masificación de los estudiantes, desajuste entre los estudios y la práctica profesional, ineficiencia del profesor que no sabe superar su condición de funcionario ministerial, exceso de centralismo administrativo y falta de libertad institucional, son los problemas que aquejan a la Universidad española de nuestros días.

Todo ello imponía “una reordenación completa de nuestra enseñanza superior”, pues suponía “una rémora para el trabajo y el progreso”. Aguilar (1967: 14 y ss) sigue diciendo:

La crisis actual es propia y característica de nuestros días, y poco o nada tiene que ver con el pasado, ni probablemente con el futuro. Creo, sin embargo, que será muy acertado para ver el problema en su verdadera complejidad y significación el considerar la crisis actual como el extremo, las últimas consecuencias de la crisis permanente en que ha vivido la universidad desde hace aproximadamente dos siglos.

## **2.2.2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. PRINCIPALES PROBLEMAS**

A nivel mundial, en el siglo XIX empieza a surgir un renovado interés por la educación profesional, relacionado con el surgimiento de un capitalismo industrial y agrario (Rothblatt *et al.*, 1996: 147). La aparición

de nuevas profesiones, sin ninguna relación con la universidad, hace que se siga un proceso de separación entre la educación profesional, más práctica y aplicada y, la educación universitaria, más científica. Ello implica que empiecen a surgir en Europa las primeras escuelas técnicas, alejadas de las universidades, poseedoras del conocimiento útil.

A finales del siglo XIX estas posturas alejadas se van aproximando y se establecen relaciones entre ellas. Y es que las dos posiciones podían aprender, una de la otra, el conocimiento útil y aplicado por un lado, y la teoría y el método científico por el otro.

En el siglo XX surgen dos interesantes temas a nivel mundial, a saber, la intervención del estado sustituyendo la mayoritaria intervención seglar en las instituciones y dándole mas independencia a la evolución de la ciencia y otra dimensión a la universidad en su conjunto. Por otra parte, el nuevo concepto de educación superior. Se plantean las preguntas, ¿Es lo mismo ciencia y educación superior?, ¿Son idénticas educación superior y educación profesional?

Mas concretamente, en el ámbito español es interesante seguir la obra de Francisco Giner de los Ríos, aparecida en 1916, en la que bajo el título *La Universidad Española*, relata la situación de dicha institución en los años previos y posteriores.

En este periodo cabe destacar el decreto del 21 de octubre de 1868, que constituye la base de todo el régimen de la enseñanza universitaria en el período de la Revolución. Los principales elementos de este régimen son (Giner de los Ríos, 1916):

- Neutralidad política y religiosa de la universidad y libertad académica del profesorado.
- Libertad de asistencia de los alumnos a las cátedras oficiales.
- Libertad para la fundación de establecimientos libres de enseñanza.
- Tendencia a cierta autonomía universitaria. Ello se refleja en el hecho de que el rector pasa de ser un empleado administrativo a un catedrático; el claustro asume nuevas funciones antes ejercidas por el gobierno, etc.
- Reforma de carácter científico y pedagógico, como la enseñanza sin latín y que los candidatos a cátedras mostrasen en sus trabajos alguna idea de la ciencia a que aspiraban, el método para la enseñanza de su disciplina, etc.
- Introducción en los tribunales de examen de un juez extraño al profesor, abriendo sus aulas a conferencias públicas y otras instituciones.

Si bien es verdad que este espíritu de aire fresco es apagado por la restauración de 1875, volviéndose a la situación del 1867, más conservadora, aunque manteniéndose aspectos como la asistencia voluntaria a clase o los rectores catedráticos. En este nuevo periodo, a pesar de todo, se apoya la importancia de los métodos de enseñanza y la



pedagogía, y se organiza la representación parlamentaria de las universidades.

Algunas de las notas características de la universidad de principios del siglo XX son (Giner de los Ríos, 1916):

- Está constituida por un centro administrativo del estado, y su personal accede al mismo mediante oposición.
- Se organiza por Facultades y la institución es secular en cuanto a la religión, política y demás asuntos llamados de controversia.
- El estudiante goza de gran libertad, viviendo exclusivamente para los exámenes. Pertenecen a la clase media.
- Las carreras son de las más largas de Europa y América, siete años, mientras que los cursos son de los más cortos, seis meses.
- El sistema de exámenes es anual y por asignatura.
- La acción de la universidad fuera de las aulas es nula.

### **2.2.3. LA CRISIS DE LOS AÑOS SESENTA**

Algunos de los principales problemas con los que se encuentra la educación en los finales de los sesenta, además de una aguda escasez de recursos y un aumento de los costes, son (Coombs, 1971):

- En Europa Occidental, un sistema educativo pequeño y de alta calidad pasa a ser muy grande para una clientela muy variada. El cómo introducir los cambios necesarios para adaptarse a esta nueva educación es algo que obsesiona a los países industrializados desde principios de los sesenta.
- Dificultad para mantener al día el contenido de la enseñanza en las aulas, en relación con el rápido avance de las fronteras del saber. Y el empleo de nuevos métodos de enseñanza.

Una cuestión importante que nos pone de manifiesto el texto (Coombs, 1971: 159) es que “el nuevo esfuerzo ha de encaminarse, no tanto a la producción de una persona educada como a la producción de una persona educable, que pueda aprender y adaptarse eficientemente, durante toda su vida a un medio ambiente que está en constante evolución”. Aspecto, por otra parte, que sigue enfatizándose en los foros más importantes para la mejora de la formación universitaria, (Club Gestión de Calidad, 1998: 45) donde, en las sugerencias para un plan de acción de mejora universitaria, a resultas de un grupo de trabajo constituido por miembros de prestigiosas empresas y universidades españolas, se propone un cambio del énfasis de “enseñar” al de “enseñar a aprender”. Orientación al ser educable, que sea capaz de aprender y adaptarse, más que a la persona educada.

Otro de los aspectos relevantes y que constituyen una parte crucial de la crisis de la enseñanza (Coombs, 1971: 174 y ss) es que cualquier sistema, sea productivo o no, requiere de una dirección. El hecho es que los responsables administrativos, en la mayoría de los casos, no son personas preparadas para desarrollar una labor de administración, pues son

profesores que, en su mayor parte, no tienen la formación adecuada y vuelven a la docencia tras un breve periodo de dirección. Además, estos administradores están fuertemente presionados y acosados para que la vieja maquinaria sirva a propósitos para los que no fue en principio diseñada. Con el volumen económico y de personal que mueve la enseñanza es sorprendente observar que sus administradores cobran menos que cualquier comerciante de la ciudad, siendo en muchos casos el mayor comerciante de la misma.

EXPANSIÓN DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN (Años 50)	FACTORES DE LA CRISIS (Años 50)	PROBLEMAS A FINALES DE LOS (Años 60)
Incremento número de alumnos	Desdoblamiento de estudiantes	De una universidad para una elite a la universidad para todos
Incremento de presupuestos	Incremento de costes	
Escasez de medios	Escasez de recursos	Actualización programas
	Inadaptación del producto	Ser educable
	Inercia e ineficiencia	Gestión no especializada

CUADRO 2. 1  
 NATURALEZA DE LA CRISIS EN LOS SESENTA  
 (Fuente: elaboración propia)

Una crisis, y mas en un sector tan complejo como el que nos ocupa, no podemos decir que se deba a una sola causa, sino que es una conjunción de otros muchos factores. Aun así, es interesante realizar un esfuerzo de síntesis que nos revele cuáles han sido los factores más importantes que han contribuido a esta crisis.

Tales factores, en opinión de Coombs (1971: 240) se indican a continuación:

- El desdoblamiento estudiantil.
- La aguda escasez de recursos.
- El aumento de los costes.
- La inadaptación del producto.
- Inercia e ineficiencia.

En el cuadro 2.1. se recoge una síntesis de la naturaleza de la crisis de la educación que afectó a todo el mundo y que hemos venido desarrollando en este epígrafe.

#### **2.2.4. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA**

Si a nivel internacional la crisis de la educación superior de los años sesenta tiene su documento de debate en el libro de Coombs (1971), en España este papel lo ocupa el Libro Blanco titulado: *La educación en España: bases para una política educativa*. Dicho libro supuso la búsqueda de aceptación y consenso por parte de la administración de la época en el preciso momento en que se proponía llevar a cabo una de las reformas educativas de carácter general mas importantes del siglo XX.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento, supuso en aquella época que el sistema educativo vigente se enfrentara con una de las tareas mas importantes que la universidad ha acometido en este siglo: transformar una universidad clasista, y en general una educación al alcance de unos pocos, en una educación al alcance de todos. “Todos los que reciben la enseñanza superior no son los que podían y debían recibirla: son sólo los hijos de clases acomodadas” (Ortega y Gasset, 1976: 35).

Esta nueva Ley vino a corregir el marco legal ya centenario de la Ley Moyano, que sin duda respondía a un esquema educativo muy alejado de la realidad de aquellos días, donde España había aumentado su población y su grado de alfabetización desde entonces.

Los objetivos que se proponía la Ley Moyano (Ley 14/70: 12526) eran los siguientes:

- Hacer partícipe de la educación a toda la población española.
- Completar la educación general con una educación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.
- Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas.
- Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interpelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país.

En esta reforma se incorporan cambios importantes en la universidad que aun perduran en nuestros días (Ley 14/70), como son:

- El paso de los Institutos Politécnicos Superiores a universidades.
- La integración de los Centros de las Escuelas profesionales de Comercio en la universidad como Escuelas Universitarias.
- Las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica Estatales se integran en la universidad como Escuelas Universitarias.
- Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de música y las Escuelas de Arte Dramático en sus tres ciclos se incorporan a la educación universitaria.
- Los estudios de Periodismo y demás medios de comunicación social, el Instituto Nacional de Educación Física, las Escuelas de Idiomas, las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se incorporan a la educación universitaria.
- Introducción de los tres ciclos universitarios, dando la superación del tercer ciclo con la redacción y aprobación de una tesis el derecho al grado de doctor.
- El acceso a la universidad mediante la superación de un curso de orientación universitaria.
- El establecimiento del régimen de tutorías.

- La estructura universitaria por departamentos, que a efectos administrativos se constituyen en Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Institutos y Escuelas.

Por otra parte, el sistema educativo que se configura al amparo de esta nueva Ley se caracteriza por un fuerte centralismo y una carencia absoluta de democracia en los órganos universitarios. El centralismo se refleja en que el gobierno, responsable de la educación del país, lo es también de las políticas educativas, los planes de estudios y la ejecución de los acuerdos. Si bien, el gobierno de la época es consciente de que necesita la aprobación del personal docente para que, efectivamente la política educativa se lleve a cabo. Además, los rectores son nombrados por el Ministerio de Educación y Ciencia, y estos a su vez nombran todos los cargos de la universidad, vicerrectores, directores, decanos, etc...

Por otra parte, en el Ministerio existía un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituían un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado. Dentro de sus funciones se encontraba la de evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación. Asimismo, y dependientes también del Ministerio, existía una Inspección General del Servicios que ejercía la acción inspectora sobre la organización y funcionamiento administrativo de todos los Servicios, Organismos y Centros dependientes, especialmente en los que se refiere al personal, procedimientos, régimen económico, instalaciones y dotaciones.

Con la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, se da un nuevo giro a la vida universitaria. Esta Ley viene a afianzar el proceso de democratización de la universidad.

Dos son los motivos fundamentales que motivaron dicha Ley y que se recogen en el preámbulo de la misma:

- En primer lugar, el número creciente de estudiantes que exigían un lugar en las aulas, ya no sólo para su formación profesional, sino también para satisfacer los intereses culturales de una población con una formación cada vez más elevada.
- Por otra parte, la incorporación de la universidad española al área universitaria europea suponía una mayor movilidad de estudiantes, titulados y profesores por todo el territorio europeo. De ellos se deriva la necesidad de crear un marco institucional que permita responder a este reto a través de la adaptación de los planes de estudios y la flexibilización de los títulos que se ofertan en el mercado de trabajo.

De cara al siglo XXI, los retos para los que nuestra universidad se prepara son los relativos a la satisfacción de necesidades de tipo científico, de formación profesional y de extensión de la cultura.

Los elementos más destacados que incorpora la Ley de Reforma Universitaria son:

- La democratización de la vida universitaria. De esta forma se acababa con el centralismo que venía caracterizando la universidad española. Así, en el número diez del artículo 27 de la



Constitución Española se reconoce la autonomía universitaria. En el título VIII de la Constitución y en los distintos estatutos de autonomía se había efectuado una distribución de sus competencias universitarias. Estas eran: la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho al estudio y la libertad académica. Este último se manifiesta en la libertad estatutaria o de gobierno, en la autonomía académica o de planes de estudios, y en la capacidad de promocionar y seleccionar al profesorado.

- La vocación de servicio público de la universidad, destacando que no es patrimonio de los miembros de la comunidad universitaria.
- La universidad es responsable de su rendimiento. Ésta, en virtud de su autonomía, tiene que responder a la sociedad lo que esta demanda de ella. Es decir, calidad docente e investigadora. Y es la propia universidad la responsable de establecer los mecanismos de control del rendimiento que la sociedad les exige.
- Potenciación de la estructura departamental. El objetivo era permitir la formación de equipos coherentes de investigadores y la flexibilización de la currícula de los estudios ofertados. De todas formas no se trata de una imposición, sino que se faculta a las universidades para que adopten esta estructura departamental, así como el grado de implantación de este principio de organización.

Es interesante destacar que la Ley faculta al Consejo Social de la universidad a llevar a cabo la Evaluación Institucional, como así se refleja en el artículo 14 en su apartado 2, “Corresponde al Consejo Social la

aprobación del presupuesto y de la programación plurianual de la Universidad a propuesta de la Junta de Gobierno y, en general, la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y del rendimiento de sus servicios” (Embid, 1987: 55).

Como se relata en el mismo preámbulo de la Ley:

Finalmente, el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima, homogénea para todas las Universidades nacionales.

Por último, y como en el caso de la Ley General de Educación, se insta a los miembros de la comunidad universitaria a emprender la acción transformadora que hará posible este giro en la vida universitaria. Luego, el profesorado y los alumnos tienen en su mano la posibilidad y la responsabilidad del cambio.

#### **2.2.5. LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO: ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Es importante destacar algunas de las conclusiones que orientan las soluciones a los problemas de la universidad, así como las principales estrategias a desarrollar, para ello volveremos al texto de Coombs. En el mismo, entre las orientaciones para una solución, las más significativas son (Coombs, 1971:12 y ss.):

- La necesidad de una autocrítica, “conocerse a sí mismos”. Lo que supone un diagnóstico de la situación en la que se encuentran realizadas por ellos mismos. O lo que es lo mismo, una autoevaluación.
- El examen del testimonio de los alumnos. Una vez finalizados los estudios y para determinar si se ha obrado bien o mal y poder corregir los fallos, se plantea la necesidad de examinar, sin cesar, el testimonio de los alumnos mediante encuesta o entrevistas de egresados.
- La necesidad de que los estudiantes puedan ser útiles a la sociedad y a sí mismos. En otras palabras, se debe buscar la satisfacción de las sociedad y de los estudiantes en el sistema educativo.

En la actualidad, estos aspectos son retomados en los procesos de evaluación institucional de todos los países, muy especialmente en los europeos. Y como no, son aspectos tenidos en cuenta en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria, y mas concretamente en la Guía del Plan. Aunque quizás no con el énfasis y la orientación que sería deseable.

Además, siguiendo al autor que hemos tomado como base de nuestra exposición, los modelos educativos deben considerarse en relación al tiempo, lugar y propósito determinados, así como a su clientela estudiantil, con el fin de (Coombs, 1971: 155):

Que el criterio común para la excelencia sea la medida en que la educación que se ofrece encaje en los valores y necesidades reales, presentes y futuros, del país en cuestión.

Este aspecto coincide con la idea que se transmite desde el Proyecto Piloto Europeo (Comisión Europea, 1995b: 15 y ss), como referencia para la evaluación de la calidad, el contexto nacional, local e institucional. Cuando se han imitado modelos educativos de otros países o del pasado el resultado ha sido un fracaso, sobre todo en determinados tipos de enseñanzas. Este hecho había sido destacado por Ortega y Gasset (1976:33) en 1930 cuando escribía: “Búsquese en el extranjero información, pero no modelo”.

Luego el proceso de evaluación institucional debe estar orientado por los diferentes objetivos de los distintos modelos educativos, aunque el proceso general podría ser el mismo. De ahí la importancia del contexto.

Para algunos autores (Luxan, 1998: 16) la crisis actual de la educación pasa por ser una crisis de objetivos y no una crisis financiera y de organización.

Asimismo, la forma de entender la calidad fue objeto de un simposio que convocó el *International Institute of Educational Planning*. En sus conclusiones creyeron útil realizar la distinción entre la calidad interna y externa (Coombs, 1971: 154). La primera se refiere a examinar la calidad desde dentro de un sistema educativo, con referencia a un criterio interno propio, definido por un examen modelo o un certificado escolar.

La calidad externa hace referencia al rendimiento cualitativo como un criterio externo, como su aptitud y adecuación a las necesidades de su medio ambiente.

Al hacer referencia a la crisis desde el punto de vista de los directivos mundiales de la enseñanza, se sugieren entre otras las siguientes recomendaciones (Coombs, 1971: 257), de las cuales sólo expondremos las que entendemos están directamente relacionadas con el proceso general de evaluación institucional:

- Reuniones periódicas. En cada sistema educativo deberían establecerse reuniones periódicas para analizar y divulgar información sobre maestros, estudiantes, ingresos y gastos, de forma estadística.
- La evaluación de su propia función. Es decir, deberían organizarse las instituciones de un modo eficiente para poder evaluar de forma continuada su labor, para incrementar la calidad y cantidad de los servicios docentes. Luego, se plantea la autoevaluación como forma de evaluación.
- Evaluación externa. Los miembros del sistema educativo deberían someterse periódicamente a un escrutinio exterior, amistoso pero crítico, por parte de sus colegas. Se trata de una evaluación externa o evaluación por parte de los compañeros, que ya había sido puesta en práctica en programas de la OCDE.
- Información pública de la institución. La preocupación por disponer de una información adecuada que debe dirigirse a la

sociedad. Es decir, la información pública del estado de las instituciones de educación, con el objeto de que los usuarios puedan tomar sus decisiones teniendo como base dicha información.

Como pondremos de relieve en el epígrafe 2.4., tres de las cuatro recomendaciones se corresponden con las tres fases del proceso general de evaluación institucional del Proyecto Piloto Europeo, esto es, autoevaluación, evaluación externa e informe público.

Para enfrentarse a la crisis se propone la elaboración de estrategias nacionales e internacionales que ayuden a combatir todos los componentes principales de la crisis. Estas estrategias pasarían por relacionar los diversos aspectos del problema e introducir innovaciones. Para ello se requieren personas más directamente involucradas en la educación y convencidas de que no existe otro camino para salir de la crisis, y equiparse con medios suficientes para implementarlas.

Los objetivos prioritarios a seguir serían los siguientes (Coombs, 1971: 246 y ss):

- Modernización de la administración docente. Es necesario disponer de buenas fuentes informativas, instrumentos modernos de análisis, investigación y evaluación, que estén apoyados en especialistas. La educación puede hallar muchas ideas útiles aprovechando la experiencia de otros sectores de la sociedad.

- Modernización del personal docente. Hay que implantar un sistema de formación del personal docente, empezando por una investigación pedagógica, con extensión a su formación profesional.
- Actualización del proceso educativo. La mayoría de los expertos coinciden en la opinión de que los métodos tradicionales son los menos adecuados para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecimiento de las finanzas de la educación. Todas las acciones anteriores requieren incrementar los gastos en educación. Examinar las distintas fuentes de financiación alternativas que algunas instituciones han puesto en práctica.
- Mayor énfasis en la educación informal. No sólo en el aula se puede obtener conocimiento y formación. La enseñanza no reglada, informal, es formación.

### **2.3. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y EL ENFOQUE DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA**

En este epígrafe y tras una introducción genérica al concepto de evaluación institucional, nos ocuparemos de algunos de los referentes que sobre la educación superior, la calidad en la educación y la evaluación institucional hemos encontrado en tratados de organizaciones de carácter internacional.

### **2.3.1. CONCEPTO Y TIPOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

Para Mora (1991: 44), la evaluación institucional se define típicamente como un intento de medir cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas de una institución. En nuestro caso de una institución universitaria. Y es aquí donde surge el primer problema, pues en la mayoría de estas instituciones no se han definido con precisión cuáles son las metas a nivel institucional.

Para algunos autores la finalidad de las evaluaciones es básicamente la de mejorar la calidad de las instituciones, mientras que para otros la evaluación es esencial para ayudar a la gestión, fundamentalmente al proceso de toma de decisiones de la gerencia (Mora, 1991: 45).

Un primer enfoque que podemos encontrar y que nos ayudaría a realizar una clasificación inicial de las evaluaciones sería el punto de atención de la evaluación o el fin que persiguen. De esta forma podemos encontrarnos aquellas evaluaciones que centran su atención en las magnitudes contables y de control, con fines de fiscalización, y las que enfatizan en los aspectos organizativos del proceso de enseñanza aprendizaje, con fines de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos dos enfoques pueden darse combinados.

Otra clasificación sería la que resulta de atender a la posición de dependencia de la institución a evaluar. Así la evaluación institucional puede ser (Mora, 1991: 45-46):

- Regulada por el Estado.



- Regulada a través de un organismo amortiguador. Se trata de un organismo intermedio entre el Gobierno y las instituciones, en el que participan ambas partes. En algunos casos, como en el español, este organismo, el Consejo de Universidades, está fuertemente vinculado al estado, a través del Ministerio de Educación y Cultura en el cual está encuadrado. En otros casos como el holandés, es absolutamente independiente.
- Autorreguladas. Este es el caso de las instituciones universitarias norteamericanas.

Asimismo, si consideramos el agente que desarrolla la evaluación institucional, estas pueden ser de dos tipos, a saber: interna, llevada a cabo por la propia institución; o externa, por personal ajeno a la institución. Existen importantes argumentaciones en pro y en contra de cada uno de ellos. Entre aquellas que se encuentran a favor, Mora (1991: 47) cita como trabajos de relevancia los de Premfors (1986), Maassen (1987) y Weert (1990). En muchos casos estos tipos se dan conjuntamente, siendo una evaluación mixta, con un componente de evaluación interna y otro de evaluación externa.

Según el objeto básico de la evaluación, éstas pueden ser programas individuales, es decir, la revisión de un programa, o evaluación como un todo, o institucional, que consiste en la revisión de toda la institución.

Según el grado de obligatoriedad con la que la institución responde a los resultados de la evaluación, estas podrían ser imperativas, cuando la institución tiene que seguir fielmente los resultados de la evaluación; normativas, cuando sólo pretenden recomendar unas normas; y

consultivas, cuando se quiere conocer el estado o situación de la institución.

CRITERIO	CLASIFICACIÓN
Según la finalidad que persiguen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control</li> <li>- Mejora del proceso de enseñanza aprendizaje</li> </ul>
Según la posición de dependencia de la institución a evaluar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulada por el estado</li> <li>- Regulada a través de un organismo amortiguador</li> <li>- Autorreguladas</li> </ul>
Según el agente que la desarrolla:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interna</li> <li>- Externa</li> </ul>
Según el objeto básico de la evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas o unidades individuales</li> <li>- Evaluación institucional</li> </ul>
Según el grado de obligatoriedad:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperativas</li> <li>- Normativas</li> <li>- Consultivas</li> </ul>
Según el enfoque:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De efectividad</li> <li>- De eficiencia</li> </ul>
Según el objeto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formativas</li> <li>- Sumativas</li> </ul>

CUADRO 2. 2  
DIFERENTES CLASIFICACIONES DE EVALUACIÓN  
(Fuente: elaboración propia)

Otros tipos podrían ser las enfocadas a la mejora de la efectividad institucional, es decir, el grado de aproximación a los objetivos. O las que se preocupan por la eficiencia, es decir, por el aprovechamiento de

los recursos disponibles. También se encuentran las cuantitativas o cualitativas, las formativas, las concentradas en el proceso, o las sumativas, que enfatizan los resultados del proceso.

En el cuadro 2.2 recogemos de forma resumida las distintas clasificaciones que hemos venido desarrollando en este epígrafe.

### **2.3.2. EL ENFOQUE EUROPEO DE LA CALIDAD. EL TRATADO DE LA UNIÓN**

Centrándonos en el ámbito europeo, la educación superior y la calidad son tratadas en diversos documentos como el Tratado de la Unión o los Libros Blancos, de los cuales nos ocuparemos en este epígrafe.

En Europa, el Tratado de la Unión en sus artículos 126 y 127 (Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1992: 47-48) dice <sup>2</sup>:

#### **Artículo 126**

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementado la acción de éstos en el pleno derecho de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema de educación, así como de su diversidad cultural y lingüística.
2. La acción de la Comunidad se encaminará a:
  - desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;

---

<sup>2</sup> En el Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado el 2 de octubre de 1997, se da una nueva numeración a estos artículos. Los artículos 126 y 127 se corresponden en la nueva numeración con los artículos 149 y 150 (Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997: 89).

- favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
  - promover la cooperación entre los centros docentes;
  - incrementar el intercambio de información de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
  - favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
  - fomentar el desarrollo de la educación a distancia.
3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.
4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:
- con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;
  - por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

## Artículo 127

1. La comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los estados miembros (...)

De lo cual se deduce que la competencia en última instancia es de los estados miembros, comprometiéndose la Comisión a impulsar y establecer recomendaciones para el fomento de la calidad. Sus actuaciones se centran en estimular la movilidad de estudiantes y profesores, la cooperación entre centros e intercambio de experiencias entre otros.

Un ejemplo del cumplimiento del artículo 126 son los *Libros Blancos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994 y 1995), las recomendaciones a propuesta del Consejo (Comisión de las Comunidades

Europeas, 1997), y el Informe Europeo sobre la Evaluación de la Educación Superior en Europa (European Comisión DG XXII, 1998).

En el *Libro Blanco* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993: 127) se dice que:

(...) de la educación y de la formación se espera que resuelvan los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación, que, en una palabra, ayuden a la sociedad a superar sus dificultades actuales y al mismo tiempo a controlar los profundos cambios que hoy le afectan.

La justificación es que en los países con un elevado nivel de formación, los problemas del desempleo y la competitividad aparecen con menor virulencia (Alemania y Japón). Aunque se reconoce que no es la única clave, si se le asigna a la educación un papel fundamental para solventar los principales males de nuestra sociedad.

Muy especialmente se incide en la importancia de la educación y la formación profesional continua para solucionar el problema del desempleo. Entre las mejoras para los sistemas de formación se encuentran una formación más práctica para facilitar el paso de los sistemas educativos al trabajo, y el establecimiento de períodos de formación más cortos, siempre respondiendo a las necesidades del mercado laboral.

Una de las deficiencias que se apuntan en el diagnóstico del sistema universitario europeo es el crecimiento que desde los años setenta viene teniendo la población estudiantil universitaria con el reto de mantener la calidad de la enseñanza.

Por todo ello se propone una reforma de los sistemas de educación y de formación profesional, donde el principio fundamental sea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993: 130):

(...) la valorización del capital humano durante toda la vida activa, partiendo de la educación básica y apoyándose en la educación inicial para apoyarse después en la formación continua.

Es necesario inculcar un dominio de los conocimientos básicos y de las competencias de carácter tecnológico, entre las que se encuentra la capacidad “de aprender a aprender durante toda la vida” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993: 130).

A las universidades se les insta a:

- Cooperar con el mundo económico. Para ello se les sugiere formar asociaciones entre las universidades, poderes públicos y las empresas,
- Participar en la formación continua,
- Realizar previsiones sobre las necesidades de cualificaciones y la reorganización de los recursos educativos,
- Flexibilizar los sistemas de enseñanza y descentralización de la gestión de los sistemas educativos,
- Desarrollar la dimensión europea de la educación, con intercambios, redes, etc.

### **2.3.3. EL INFORME EUROPEO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y LAS RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN EUROPEA**

En el citado Informe Europeo (European Comisión DG XXII, 1998), se refleja la situación de todos los países al respecto, de forma que se comparten experiencias de evaluación de todos ellos, enriqueciendo a los miembros con vivencias. De él se desprende la orientación que desde la Unión Europea se pretende dar a la evaluación institucional.

En las recomendaciones del informe se pone de manifiesto que la calidad de la enseñanza no es sólo la evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente, y que reviste idéntica importancia la evaluación de la calidad de la organización de los programas de estudios, de los métodos docentes, de los métodos de gestión y de las estructuras y comunicaciones. Además, se acogió favorablemente la introducción de métodos eficientes y aceptables basados en la cooperación europea y en el intercambio de experiencias transnacionales, así como el establecimiento de redes entre los expertos de evaluación.

Es por ello que en las recomendaciones la Comisión propone la creación de una “Red europea de garantía de la calidad”, con experiencia en el ámbito de la evaluación y de la garantía de la calidad en la enseñanza superior. Dicha red Europea ha sido recientemente creada, siendo miembro de su Grupo Directivo el profesor Jose Gines Mora (2000: 3).

Además, exhorta a la creación de sistemas transparentes de evaluación y garantía de la calidad, con los siguientes objetivos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997: 13):

- salvaguardar la calidad de la enseñanza superior en el contexto económico, social y cultural de sus países, teniendo en cuenta la dimensión europea y las exigencias mundiales;
- ayudar a los centros de enseñanza superior a utilizar las técnicas de garantía de la calidad como mecanismos orientadores que garanticen la flexibilidad organizativa con vistas a aportar una mejora permanente en un entorno que evoluciona rápidamente;
- servir de punto de anclaje para la cooperación europea y mundial a fin de tener en cuenta las experiencias mutuas para la realización de las dos tareas anteriores.

Siguiendo *Evaluation of European Higher Education: A Status Report* (European Comisión DG XXII, 1998), en los 25 últimos años las instituciones de educación superior europeas han sufrido una fuerte transformación. Han tenido que cambiar radicalmente sus sistemas de enseñanza y de organización, pasando de una universidad minoritaria que representaba la élite de la sociedad europea, a una universidad multitudinaria al alcance de todos.

También se ha llevado a cabo un proceso de descentralización desde los Ministerios de Educación europeos a las universidades, teniendo que adaptar sus sistemas de dirección y toma de decisiones.

Además, Europa se ha convertido en un “mercado educativo abierto”, donde un gran número de estudiantes cursan parte de sus estudios fuera de sus respectivos países y universidades, lo que se traduce en una demanda de mayor transparencia en información sobre la universidad y los programas de enseñanza.

Este cambio en las condiciones ha suscitado dos importantes necesidades en las instituciones de educación superior:



- Por una parte, la necesidad de ser instituciones “orientadas al cambio” debido a la continua evolución de las condiciones y expectativas del entorno.
- Por otra parte, las presiones crecientes de los diferentes grupos implicados en las instituciones, hace necesario el diseño de estrategias y prioridades propias de cada institución.

Este es el entorno que ha estimulado la aparición y desarrollo de la Evaluación de la Calidad de la educación universitaria que ahora conocemos en Europa.

De esta forma la evaluación se ha convertido en una necesidad prioritaria para las universidades. La causa es que desde los gobiernos y las administraciones públicas se plantea como una exigencia, y la principal razón es monetaria. Esto es, que el dinero público, tanto los gobiernos como los contribuyentes, demandan que se emplee en términos de calidad y eficiencia (European Comisión, 1998: 3).

Estados Unidos posee un sistema consolidado de evaluación institucional desde hace dos décadas (Cabrera, 1999). Desde mediados de los años ochenta hasta principios de los noventa, países como Dinamarca, Francia, Holanda y el Reino Unido establecieron procedimientos sistemáticos de evaluación en el ámbito nacional en la educación superior. Otros países como Noruega, Finlandia y Portugal comenzaron con proyectos pilotos y experimentaron métodos de evaluación con vista a establecer procedimientos nacionales de evaluación.

Un aspecto recomendado a los estados miembros en el documento anteriormente citado, consiste en basar los sistemas de evaluación y de garantía de la calidad en los principios de (European Comisión, 1998):

1. Autonomía e independencia de las autoridades responsables de la evaluación y garantía de la evaluación respecto de los poderes públicos, adecuando los procedimientos de evaluación a la autonomía y perfil de los centros
2. Elementos internos y externos de los procedimientos;
3. Participación de todas las partes interesadas;
4. Publicación de los informes de evaluación.

Además, propone que los estados miembros adopten medidas de seguimiento a escala nacional o regional que permita a los centros de enseñanza superior aplicar sus planes de mejora de la calidad y una mejor inserción de los licenciados en el mercado de trabajo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997: 14).

El objetivo que se pretende es que toda la comunidad universitaria se implique en la mejora de la institución en su conjunto y del servicio que ésta debe dar a la sociedad.

La Evaluación de la Calidad Universitaria responde, desde la autonomía de las instituciones, a las exigencias internas de mejorar la calidad, proporcionando elementos fundamentalmente para:

- La adopción de decisiones en políticas universitarias. Dándole una visión estratégica para alcanzar los nuevos retos que se plantean a la universidad del nuevo milenio
- Dar cuenta del rendimiento de la institución en relación con los recursos que la sociedad pone a su disposición. Incluso pudiendo plantearse un nuevo sistema de financiación de las universidades
- Facilitar la cooperación y movilidad entre las diferentes universidades. Objetivo que se impulsa por el Tratado de la CE, en su artículo 3, letra c) donde se indica la necesidad de proceder a la “supresión entre los estados miembros de los obstáculos a la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales”.

#### **2.3.4. EL ENFOQUE DE LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES: LA UNESCO**

De los documentos de las instituciones internacionales hemos recogido los aspectos más relevantes en relación con la calidad y la enseñanza superior.

Así, desde la UNESCO, el compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la Conferencia Mundial de la Educación Superior, *World Conference on Higher Education* (WWW, 1999d) debe ser un punto de referencia para los gobiernos e instituciones a la hora de fijar sus misiones y objetivos, y en el momento de determinar sus políticas. Destacaremos de este compendio lo más relevante a nuestro modo de ver.

Como indica también la Comisión Europea (1993), en su *Libro Blanco*, la educación superior tiene la finalidad de “formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Porque la educación superior es continua a lo largo de toda la vida y tiene que preparar a los alumnos para la vida activa. Además, debe “velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz”.

Se aboga por una educación superior que disfrute de “plenas libertades académicas y autonomía, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas”.

Otro aspecto relevante a destacar es el hecho de que “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen, (...) fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente”. Es la misma línea de interpretación que propone el Proyecto Piloto Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995b).

Y es que la educación superior está al servicio de la sociedad, y especialmente, al servicio de aquellas actividades que están encaminadas a eliminar “la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades”, y a las encaminadas al “fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario”. Como ocurre en el *Libro Blanco*

(1993), la UNESCO confiere a la educación superior una gran responsabilidad en la consecución de una sociedad más justa e igualitaria.

El fomento del espíritu emprendedor con las capacidades e iniciativas correspondientes debe ser una de las principales preocupaciones de la educación superior. La formación del personal se convierte en un elemento esencial para las instituciones. Para ello debe estimularse la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y garantizarse las condiciones profesionales y financieras apropiadas, velándose por la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Los estudiantes y sus necesidades deben ser el centro de atención principal de las decisiones a nivel nacional e institucional. Estos deben ser protagonistas del proceso de renovación de la educación superior. Se pretende formar estudiantes que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

El empleo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones son esenciales para la renovación de la educación superior. La educación superior debe considerarse un servicio público, apoyando a la enseñanza y a la investigación de forma equilibrada. La gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia.

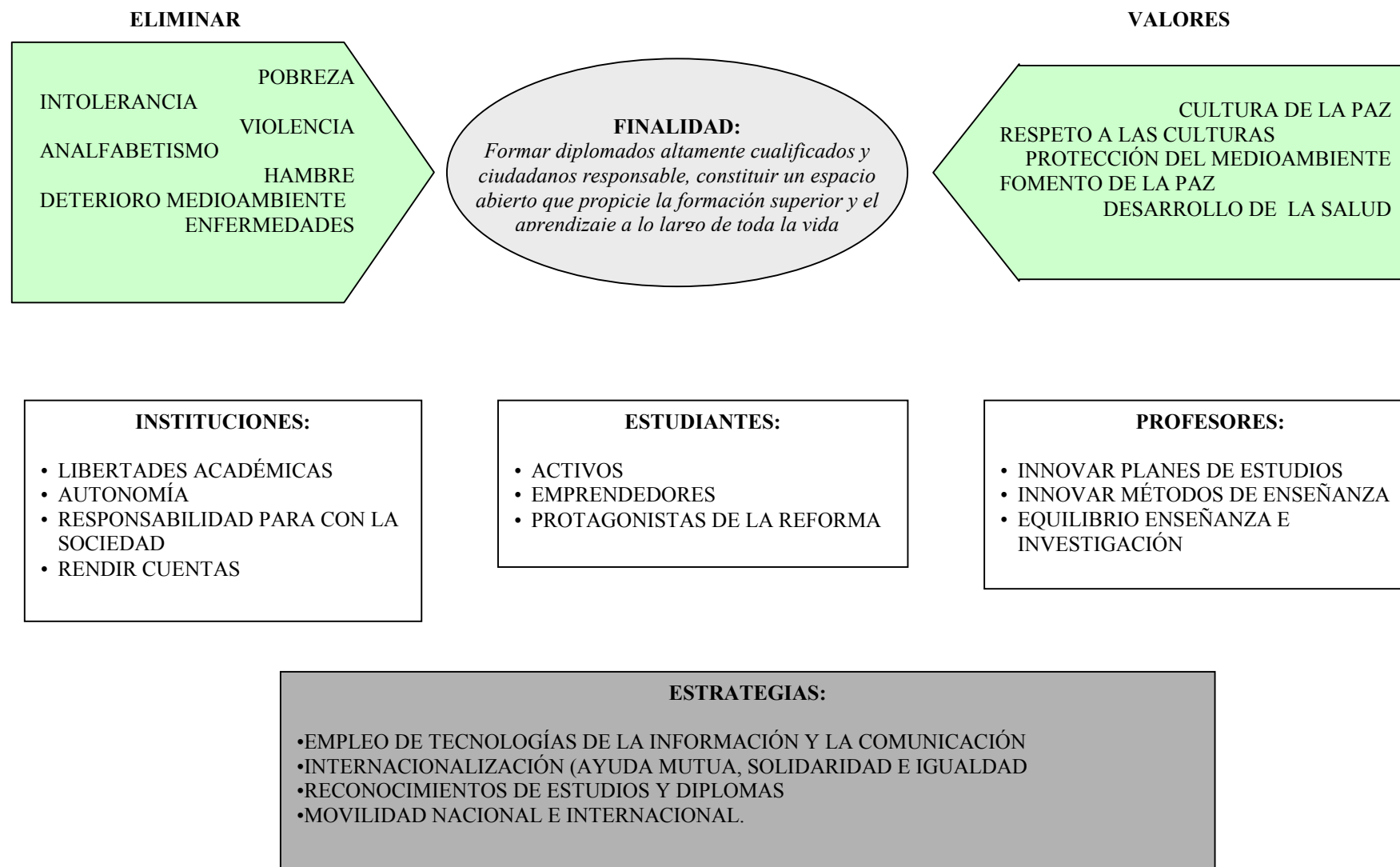


FIGURA 2. 2  
 DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
 (Fuente: elaboración propia)

Las instituciones han de gozar de autonomía en sus asuntos internos, pero han de rendir cuentas a la sociedad de modo claro y transparente. De nuevo se apoya la estrategia de internacionalización de la educación superior, como elemento intrínseco de su calidad. Para ello el establecimiento de redes basadas en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad es algo a lo que debe darse prioridad. Y a través de ellas, la introducción de programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia y la organización y realización de cursos especializados en el extranjero, intensivos y de corta duración.

También se subraya la necesidad de crear instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, así como dar más facilidad para la movilidad dentro de los sistemas nacionales e internacionales. La asociación estrecha entre todas las partes interesadas es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de educación profundos. En la figura 2.2. representamos un esquema de la Declaración Mundial sobre la Educación.

### **2.3.5. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA UNESCO**

En el apartado 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación se expresa la idea que se tiene de la calidad de la educación. En concreto se dice (WWW, 1999d):

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia,

llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

Esta forma de entender la calidad está en consonancia con el concepto que sobre ella tiene la Unión Europea manifestado a través de sus programas y proyectos de evaluación institucional. Además, está en relación con la política del gobierno español implícita en el PNECU.

En la figura 2.3. representamos los elementos que componen la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, y que nos dan una idea del significado de la calidad en el entorno de la UNESCO.

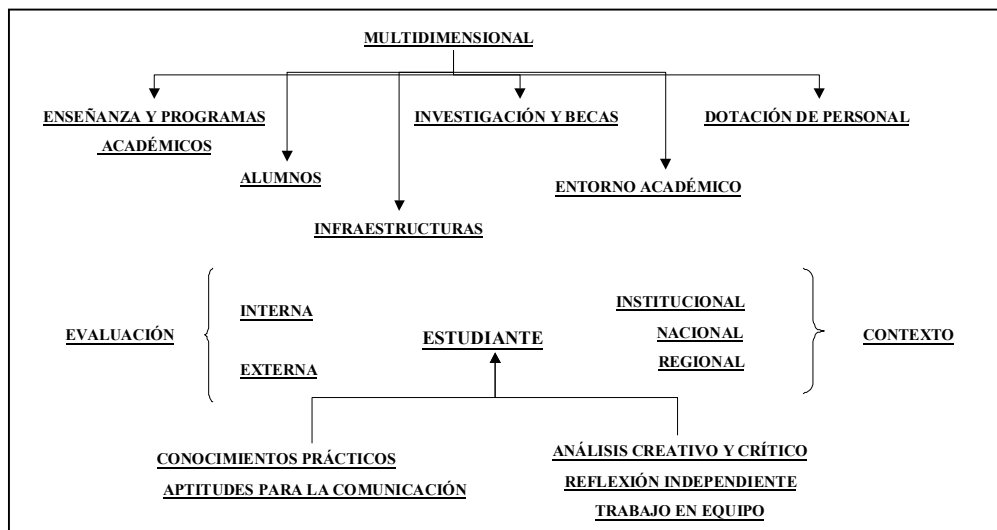


FIGURA 2.3  
LA CALIDAD EN LA DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE  
LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
(Fuente: elaboración propia)



L

### **2.3.6. LA OCDE Y LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La OCDE, en el *Programme on Institutional Management in Higher Education IMHE* (WWW. 1999b), en la sección de *Education and Human Resources Development*, considera un problema grave y acuciante el hecho de que en algunos países más del cuarenta por ciento de los estudiantes universitarios dejen prematuramente sus cursos

Al mismo tiempo se aprecia un creciente interés por un sistema que de alguna manera juzgue la educación que se imparte en las instituciones. Es por ello que la OCDE se plantea el hecho de examinar los factores que impiden un aprendizaje efectivo a las personas en este contexto. Entre las prioridades actuales se encuentra el tránsito de la educación al trabajo y la formación continua, con especial referencia al uso de nuevas tecnologías para hacer más accesible la información y la enseñanza.

Para abordar este tema la OCDE está desarrollando desde el año 69 un *Programa de Gestión Institucional* en la Universidad (*Programme on Institutional Management in Higher Education, IMHE*). Desde 1994, la OCDE dentro de este programa tiene un proyecto titulado: *Gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad y el proceso de acción-decisión (Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process)*, cuyos objetivos son la edición y preparación de una publicación electrónica de las instituciones de los 14 países que participaron en el proyecto caso de estudio, y un informe general en forma de libro titulado: *Quality Management and Institutional Education*. Además publican la revista *Higher Education Management*. Con ello tendrán una descripción

de los sistemas de calidad de las universidades participantes y unas conclusiones al respecto (WWW, 1999e).

### **2.3.7. LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL BANCO MUNDIAL**

Desde el Banco Mundial, y con una visión basada en la experiencia (Banco Mundial, 95), se señalan cuatro orientaciones para la reforma de la enseñanza superior:

- El fomento de instituciones públicas y privadas.
- Nuevas fuentes de financiación. El suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento.
- La redefinición de la función del estado.
- La adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad.

Cuando se habla de mejora de calidad (Banco Mundial, 95: 74), se está haciendo referencia a la enseñanza y a la investigación, buscando mejorar la preparación de los estudiantes, la idoneidad del cuerpo docente, el suministro de insumos adecuados, el fomento del intercambio internacional y el fortalecimiento de los mecanismos de evaluación de la enseñanza y de la investigación. Por parte del Banco Mundial se destacan los mecanismos de autoevaluación promoviendo un sentimiento de

responsabilidad institucional y también se incita a la utilización de los sistemas externos de acreditación como elementos de evaluación.

Para la mejora de la calidad, el Banco Mundial (1995: 100) destina inversiones en:

- Mejora de la preparación del personal docente.
- Innovación en la enseñanza, la organización y el contenido de los programas de estudio y en los métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes.
- Aumento de la calidad y la cantidad de las instituciones de educación y sus recursos para apoyar planes de automejoramiento institucional.
- Perfeccionamiento de exámenes y procedimientos de selección.
- Establecimiento de sistemas de acreditación y evaluación del desempeño.
- Aumento de la calidad y la productividad de los estudios de postgrado. Sobre todo la inversión realizada en el personal docente e investigador, contribuyendo al intercambio científico, tanto a nivel nacional como internacional.

### 2.3.8. ALGUNAS SOLUCIONES ALTERNATIVAS PARA LA UNIVERSIDAD

Llegados a este punto, al recapitular, podemos apreciar que a lo largo de la historia, la universidad ha tenido unos problemas crónicos, como la endogamia y falta de recursos, y otros de reciente aparición como la masificación. Hace treinta años se plantearon algunas estrategias para solucionarlos, pero actuaciones concretas sólo se han desarrollado en Estados Unidos y en algunos países europeos impulsados por la OCDE. En la actualidad, con un diagnóstico de la situación de gran similitud con el de hace treinta años (al menos en la universidad española), nos llega desde Europa una herramienta que nos debe ayudar a solucionar estos problemas.

PROBLEMAS	SOLUCIONES	
¿Cuáles son los problemas?	¿Qué podemos hacer?	¿Cómo lo podemos hacer?
Masificación	Innovación educativa	Evaluación institucional (calidad):
Bajo presupuesto	Formación docente	Autoevaluación
Escasez de medios	Financiación	Evaluación externa
Endogamia	Profesionalización de la administración	Publicación informe
<b><u>Han existido siempre</u></b>	<b><u>Se han planteado siempre</u></b>	<b><u>Nueva forma de hacerlo</u></b>

CUADRO 2. 3  
RESUMEN DE PROBLEMAS Y SOLUCIONES ALTERNATIVOS  
DE LA UNIVERSIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Esta situación se expresa de forma resumida en el cuadro 2.3. Se trata de la evaluación institucional, herramienta de diagnóstico base para el establecimiento de procesos de mejora.

Al nivel de las instituciones universitarias y a la hora de aplicar este proceso de evaluación institucional es importante tener como punto de referencia la misión de la universidad como organización universal y los objetivos de la misma. Con respecto a la misión, lo visto en este epígrafe nos da una idea de lo que a nivel internacional se pretende de las instituciones universitarias y que éstas deberían incluir en sus enunciados de misión, debiendo ser conocida por los integrantes de las instituciones universitarias.

Con respecto a los objetivos, el contexto de la universidad, sus recursos y capacidades deben estar en consonancia con ellos. De forma que las distintas instituciones no tienen por que tener los mismos objetivos como instituciones individuales, contribuyendo a la necesaria diversidad que es fuente de ventajas competitivas.

## **2.4. EL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

En noviembre de 1991, el Consejo de Ministros de Educación y con la iniciativa de la presidencia holandesa, introduce la idea de lo que posteriormente se conoce como el Proyecto Piloto (Comisión Europea, 1995b) para evaluar la calidad de la enseñanza superior. El desarrollo de este proyecto ha permitido sentar las bases para toda Europa de la evaluación institucional y ha servido para poner en práctica y corregir los aspectos más importantes del mismo, los cuales pasamos a exponer

siguiendo para la confección de este epígrafe, en su totalidad, el contenido del Informe de la Comisión Europea (1995b) titulado *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior*.

#### **2.4.1. OBJETIVOS Y PARTICIPANTES**

En el Proyecto Piloto Europeo, siguiendo el citado Informe (Comisión Europea, 1995b), participaron 15 estados miembros de la Comunidad Europea, estos son: Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, España y Suecia; además de Islandia y Noruega como países del entorno pero no comunitario (ver figura 2.4. y cuadros 2.4. y 2.5.).

El objetivo era “aumentar el grado de consciencia acerca de la necesidad de evaluar la calidad de la educación superior, enriquecer los procedimientos nacionales de evaluación existentes, promover los intercambios de experiencias y dotar a la evaluación de una dimensión europea” (Comisión Europea, 1995b: 1). Para ello se realizaron evaluaciones institucionales de manera simultánea, desde noviembre de 1994 hasta junio de 1995, en 46 instituciones, dando como resultado 46 informes de Autoevaluación, otros tantos de evaluación y 18 informes nacionales (debido a que las comunidades francófonas y flamencas de Bélgica elaboraron un informe cada una). Como fruto del análisis de los 18 informes nacionales surge el mencionado informe europeo, base de nuestro análisis.

PROYECTO PILOTO EUROPEO PARA EVALUAR  
LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

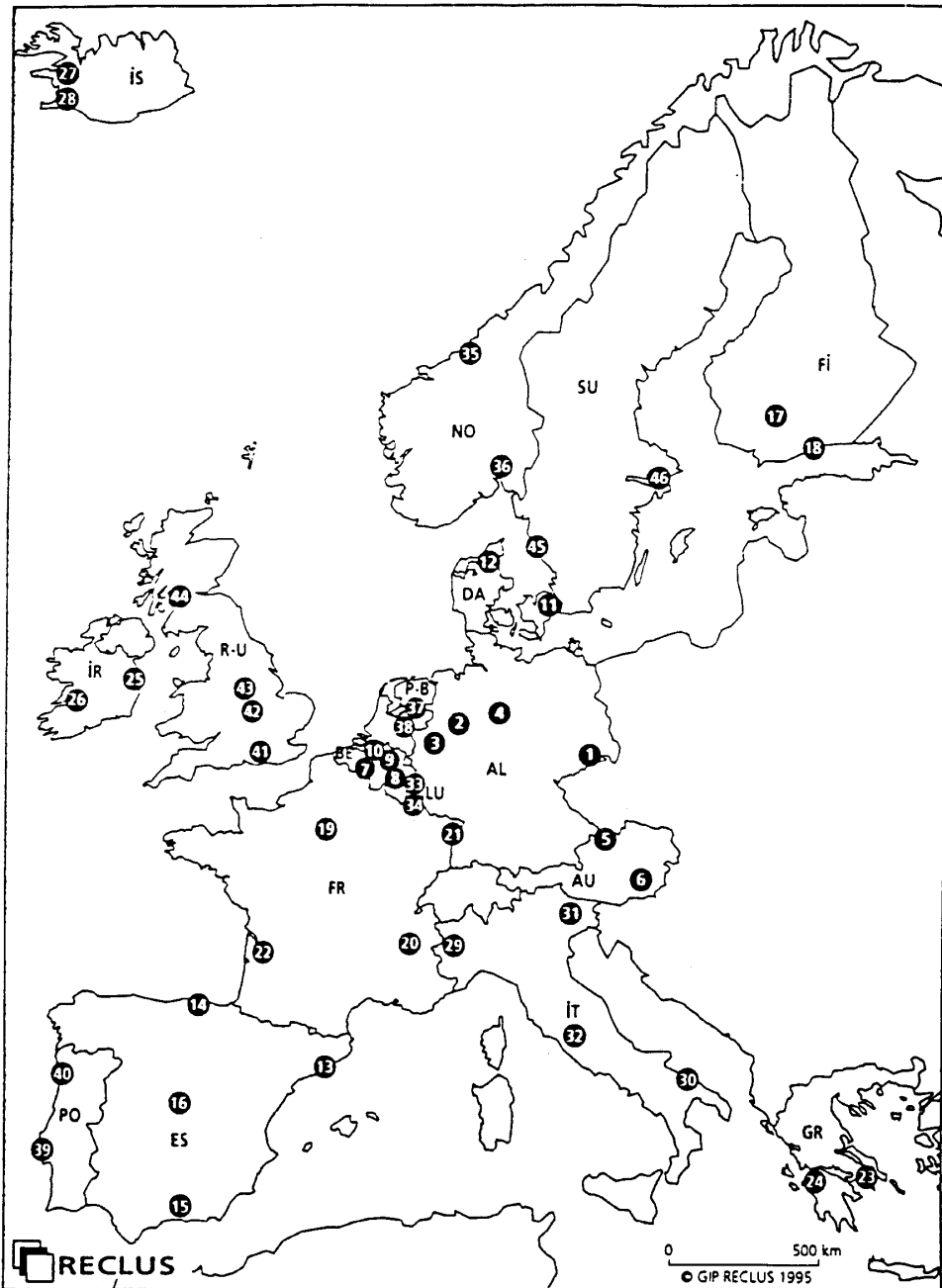


FIGURA 2. 4  
MAPA DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO  
PILOTO EUROPEO  
(Fuente: Comisión Europea, 1995b)

<b>Proyecto Piloto Europeo: Lista de Instituciones</b>				
<b>Estado</b>	<b>Nº</b>	<b>Nombre de la Institución</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Titulación</b>
Alemania	1	Technische Universität Dresden	Dresde	Ingeniería mecánica
	2	Fachhochschule Osnabrück	Osnabrück	Ingeniería mecánica
	3	Universität Gesamthochschule Essen, Fachbereich 4	Essen	Comunicaciones
	4	Fachhochschule Hannover	Hannover	Arte y Diseño
Austria	5	Universidad de Linz	Linz	Informática
	6	Universidad de Graz	Graz	Musicología
Bélgica	7	Institut Supérieur Industrielle de Communauté Française	Mons	Ingeniería
	9	Katholieke Universiteit Leuven	Lovaina	Ingeniería
	8 10	Université de Liège Nationaal Hoger Instituut en Koninklijke Academie voor Schone Kunsten	Lieja Amberes	Comunicaciones Arte y Diseño
Dinamarca	11	Ingeniorhyskolen Københavns Teknikum	Copenhague	Ingeniería
	12	Aalborg Universitet	Aalborg	Comunicaciones
España	13	Universidad Politécnica de Cataluña	Barcelona	Ingeniería y Telecomunicaciones
	14	Universidad del País Vasco	Bilbao	Ingeniería y Telecomunicaciones
	15	Universidad de Granada	Granada	Documentación
	16	Universidad Carlos III	Madrid	Documentación
Finlandia	17	Tampere Institute of Tecnología	Tampere	Ingeniería Mecánica
	18	University of Art and Design, Helsinki	Helsinki	Arquitectura de Interiores y Diseño de Mobiliario

CUADRO 2. 4  
LISTA DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES  
(Fuente: Comisión Europea, 1995b)



<b>Proyecto Piloto Europeo: Lista de Instituciones</b>				
<b>Estado</b>	<b>Nº</b>	<b>Nombre de la Institución</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Titulación</b>
Holanda	37	Universiteit Twente	Twente	Ingeniería Mecánica Periodismo
	38	Hogeschool Windesheim	Zwolle	
Portugal	39	Universidade Técnica de Lisboa	Lisboa	Ingeniería mecánica Música y Artes
	40	Instituto Politécnico do Oporto	Oporto	
Reino Unido	41	University of Surrey	Guildford	Ingeniería Química Ingeniería Química Música Música
	42	Loughborough University of Technology	Loughbrough	
	43	University of Nottingham	Nottingham	
	44	Royal Scottish Academy of Music and Drama	Glasgow	
Suecia	45	Chalmers University of Technology	Göteborg	Automáticas Artes, Oficios y Diseño
	46	University College of Art, Craft and Design	Estocolmo	

CUADRO 2. 5  
LISTA DE INSTITUCIONES PARTICIPANTES (CONTINUACIÓN)  
(Fuente: Comisión Europea, 1995b)

## 2.4.2. ASPECTOS FUNDAMENTALES

Es importante destacar que el proyecto no se proponía comparar o establecer un *ranking* de las instituciones participantes, ni desarrollar una única estructura de evaluación en Europa. Por el contrario sí pretendía crear una cultura de evaluación en los países y poner a prueba un método común con adaptaciones nacionales.

Además, la evaluación se centró en dos disciplinas o áreas temáticas: las ciencias de la ingeniería y las ciencias de la comunicación/información o arte/diseño, en la universidad y en la enseñanza superior no universitaria.

El proyecto se construye sobre cuatro pilares o principios básicos (como se refleja en la figura 2.5), que están compartidos por los cuatro sistemas de evaluación existentes entonces en Europa (Dinamarca, Francia, Países Bajos y Reino Unido). Estos principios son (Comisión Europea, 1995b):

1. La autonomía e independencia. En lo que se refiere a procedimientos y métodos relativos a la evaluación de la calidad, independientes tanto del gobierno como de las instituciones de educación superior
2. La Autoevaluación
3. La evaluación externa. Esta se lleva a cargo de un grupo de expertos

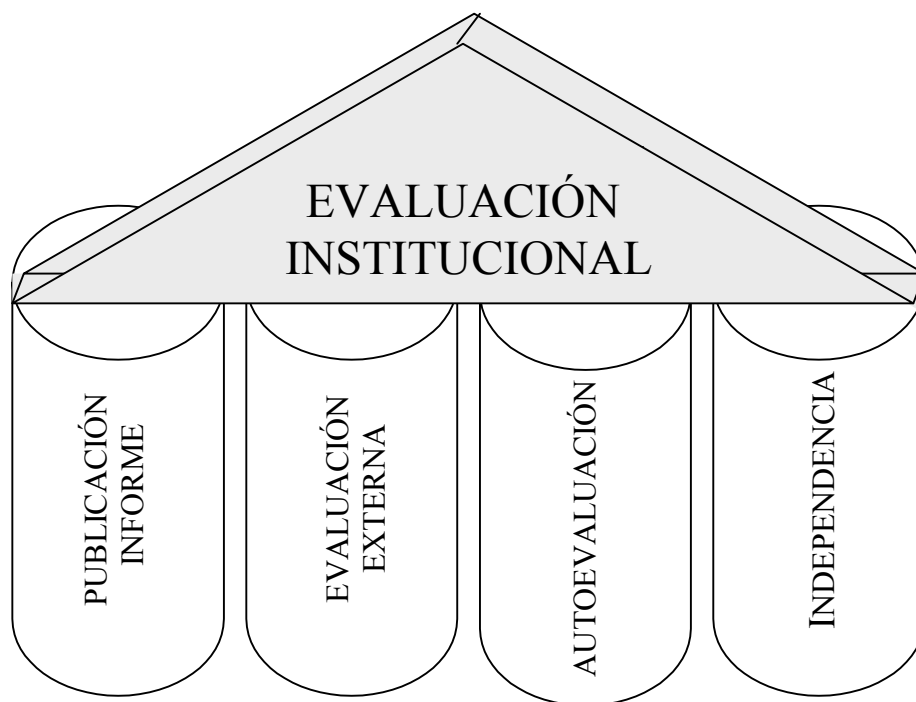


FIGURA 2. 5  
 LOS CUATRO PILARES BÁSICOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL  
 (Fuente: elaboración propia)

#### 4. La publicación del informe de evaluación

Otro aspecto relevante es el hecho de que el Proyecto Piloto Europeo se centre en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta las actividades de investigación únicamente en la medida en que éstas afectan al proceso educativo.

#### 2.4.3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Con respecto a la estructura organizativa del proyecto (cuyo esquema se representa en la figura 2.6), su composición fue la siguiente:

- Una Comisión. Integrada por el Grupo de Trabajo de Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud de la Dirección

General XXII de la Comunidad Europea. En sus manos estaba la iniciativa del proyecto y su seguimiento.

- Un Grupo Asesor. Formado por un representante del Ministerio de Educación y un experto en temas de evaluación por cada país participante. Además, se incluye a un grupo de observadores, miembros de organizaciones internacionales. Estos se encargan de prestar asistencia a la Comisión para proponer medidas de seguimiento.
  
- Un Grupo de Gestión y un Secretariado. Compuesto por expertos en evaluación procedentes de los organismos de evaluación de Dinamarca, Francia, Reino Unido y Países Bajos, junto con un representante de Alemania, Portugal y Noruega. Sus funciones eran las de establecer las directrices para la Autoevaluación de las instituciones; la evaluación externa y los informes de evaluación nacionales; apoyar la labor de los Comités Nacionales, en especial información y formación; y preparar el informe europeo. Este grupo delegó la gestión diaria y la redacción de los documentos a un Secretariado, cuyas funciones fueron: redactar los borradores de las directrices para los informes nacionales y el informe europeo, enlace entre Comisión y Comités Nacionales; coordinar formación y reuniones del Grupo de Gestión, Asesor y el Comité Europeo; administrar el presupuesto del Grupo, designar los grupos de expertos externos; organizar la conferencia nacional; redactar un informe nacional de las experiencias y asegurar un seguimiento y difusión de los resultados a nivel nacional.

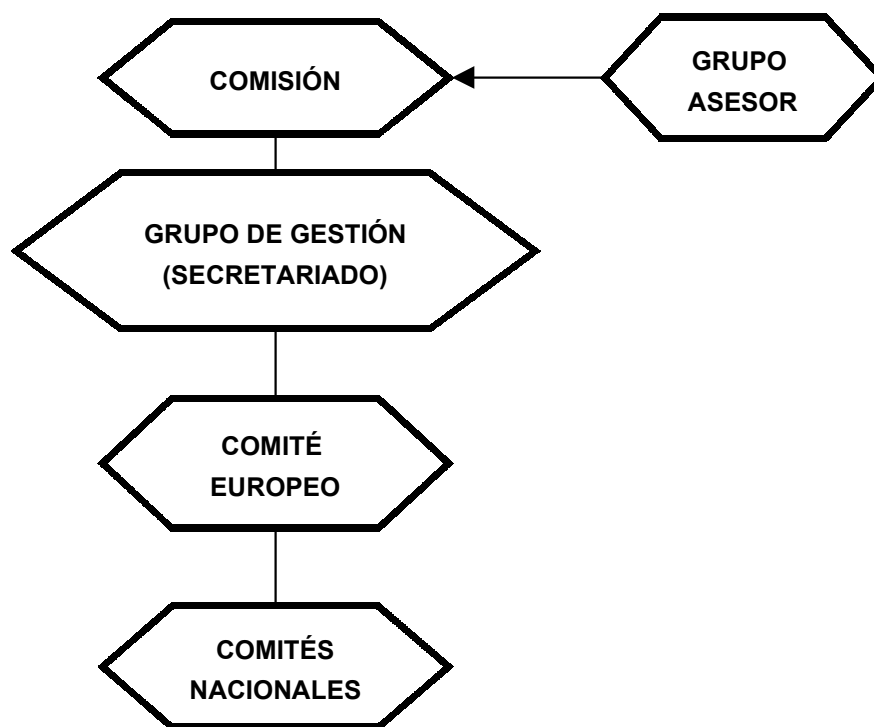


FIGURA 2. 6  
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PROYECTO PILOTO EUROPEO  
(Fuente: elaboración propia)

- El Comité Europeo, formado por los presidentes y secretarios de los Comités Nacionales y los miembros del Grupo de Gestión. Sus funciones eran la finalización de las directrices para los informes nacionales y el informe europeo.
- Comités Nacionales, formado por representantes de las autoridades nacionales, la comunidad académica y organizaciones profesionales correspondientes a las materias elegidas. Su responsabilidad era la aplicación del proyecto a escala nacional, y presentación del informe nacional.

#### **2.4.4. EL PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN**

En lo referente al modelo de evaluación aplicado en el Proyecto Piloto Europeo se acepta que, dado el carácter experimental del mismo, no se puede aplicar un único modelo para todos los países. Se reconoce el diferente punto de partida de cada país con respecto a la evaluación y se asumen las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas de cada país. Es decir, se asume la existencia de un “contexto nacional”.

Ello permite el estudio de los factores que favorecen o dificultan la implantación de un sistema de evaluación en el ámbito nacional. Todo ello supuso la existencia de diferencias metodológicas en la aplicación del proyecto en los distintos países.

##### **2.4.4.1. EL CONTEXTO NACIONAL**

Este contexto nacional contribuyó a explicar aspectos relevantes a del proceso de evaluación los cuales pasamos a enumerar (Comisión Europea, 1995b):

- El alcance de una evaluación. El cual puede ser desde un programa de investigación o de una titulación, hasta una evaluación institucional.
- La existencia de posibilidades intermedias. Tales como las "evaluaciones disciplinares" o la evaluación de una "subunidad institucional" (una facultad o un departamento). En este sentido y en el del punto anterior, debe definirse claramente el enfoque

de la evaluación (institucional y/o disciplinar) y su ámbito de actuación (titulaciones, enseñanza, investigación, etc..)

- El control o no de un cuerpo de inspectores. Es decir, la evaluación puede formar parte integral de un proceso de control ejercido por un cuerpo de inspectores, en general pertenecientes a la administración central.
- La acreditación o no de la institución. El proceso de evaluación puede formar parte integral de un proceso de acreditación de la institución.
- La financiación de la institución. El proceso de evaluación puede estar ligado o no a la financiación de la educación superior.
- La evaluación del personal de la institución. El proceso de evaluación puede incluir o no la evaluación del personal de la institución, en especial de su personal docente.

Es por ello que el punto de partida de la evaluación a escala nacional fue el estudio del "contexto nacional", contenido en los informes nacionales. Con respecto al análisis del contexto nacional es de destacar que en la mayoría de los informes se analiza la legislación o normativa existente en su país, en orden a determinar si un proceso de evaluación tan sistemático y formalizado es posible aplicarlo en cada contexto nacional.

A escala Europea, y teniendo en cuenta los aspectos anteriores, podríamos agrupar a los países en cuatro grandes categorías, a saber (Comisión Europea, 1995b):

- Países con sistemas formalizados de evaluación. Cuyo objetivo ha sido el de evaluar todas las instituciones o todos los programas de concesión de títulos dentro de un marco temporal especificado, como por ejemplo Dinamarca, Francia, Países Bajos y Reino Unido.
- Países a punto de crear una evaluación sistemática. Ello supone la aplicación de medidas legislativas y la existencia de un programa de evaluación, como por ejemplo el sector universitario en la Comunidad Flamenca de Bélgica, Finlandia, Noruega, Portugal, España y Suecia.
- Países con cierta experiencia en el campo de la evaluación como Alemania, Islandia y el sector no universitario de Irlanda.
- Países para los que el Proyecto Piloto Europeo representó la primera experiencia en el campo de la evaluación. Como el sector no universitario de la Comunidad Flamenca de Bélgica, la Comunidad Francófona de Bélgica, Grecia, el sector universitario de Irlanda, Italia y Luxemburgo.



#### **2.4.4.2. LAS ETAPAS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

En el desarrollo de la metodología del Proyecto Piloto Europeo se contemplaban tres etapas, que se muestran en la figura 2.7 y pasamos a enumerar:

- La Autoevaluación. Preparada por la institución y en la cual se genera un informe de Autoevaluación.
- La evaluación externa. Realizada por expertos ajenos a la institución que elaboran un informe de evaluación externa.
- El informe de evaluación. Confeccionado a partir de una síntesis de los informes anteriores.

Para llevar a cabo estas tres etapas, el Grupo de Gestión se había encargado de elaborar las directrices para las instituciones participantes, las cuales en la mayoría de los países fueron adaptadas y modificadas al contexto nacional. El informe subraya que fueron precisamente estas adaptaciones las claves para el éxito de las evaluaciones, de lo cual se desprende que las directrices deben ser revisadas en orden a conseguir una mejor adecuación, como también se desprende de las críticas que veremos a continuación.

#### **2.4.4.3. LA AUTOEVALUACIÓN**

En la Autoevaluación, los objetivos fundamentales eran presentar en un documento el punto de vista de la institución sobre sus actividades de enseñanza así como sobre el impacto de las actividades de investigación en

la enseñanza; exponer los sistemas y procesos de la institución para desarrollar la calidad; y ofrecer un documento de referencia para los grupos de expertos responsables de la evaluación externa.

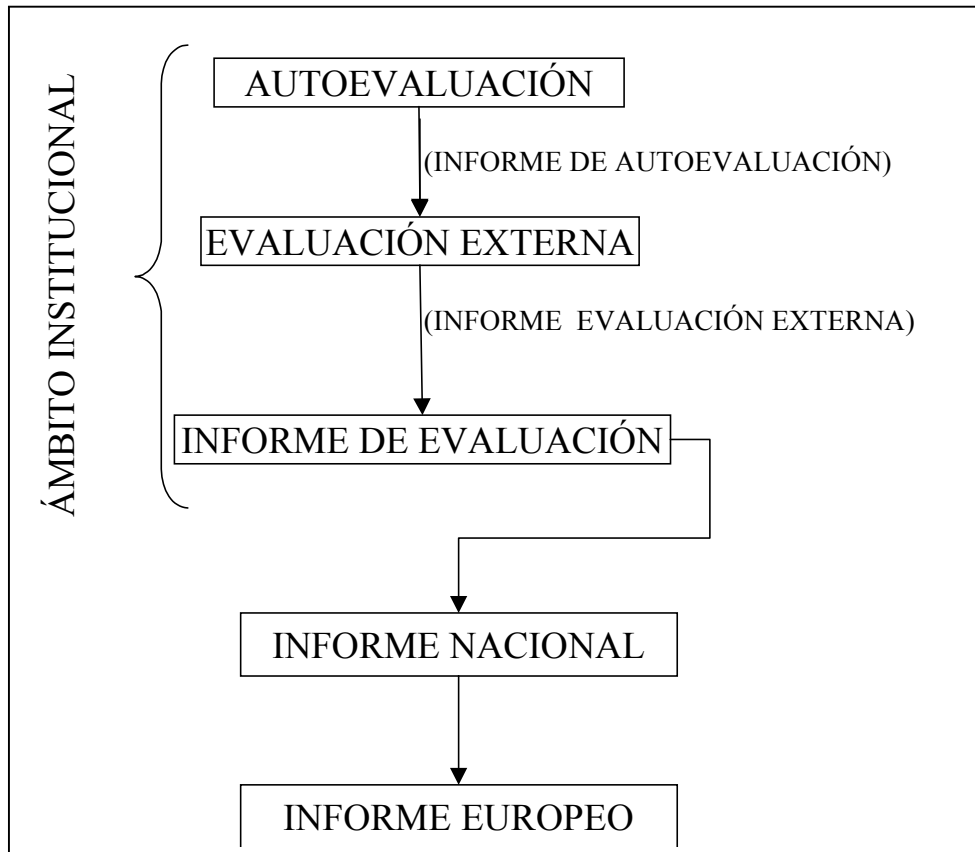


FIGURA 2. 7  
PROCESO GENERAL DEL PROYECTO PILOTO EUROPEO  
(Fuente: elaboración propia)

Con la guía metodológica que suponían las líneas directrices y con la ayuda de un cuestionario, se les pidió a los comités de cada institución de enseñanza superior que ofrecieran una descripción y un análisis de la institución, exponiendo los puntos fuertes y débiles de su institución, incluyendo posibles acciones futuras.

Vamos a ocuparnos a continuación de las críticas de los documentos que sirvieron como guía, factores de éxito de la Autoevaluación y de las debilidades observadas en los informes presentados.

En referencia a las líneas directrices y el cuestionario se recogieron críticas importantes como (Comisión Europea, 1995b):

- El solapamiento entre muchos elementos del cuestionario.
- Falta de definiciones de los elementos reseñados.
- Dificultad para obtener los datos. Algunos de los datos especificados en las líneas directrices no estaban fácilmente disponibles en la titulación o no resultaban fáciles de aislar, o no se querían contestar, como era el caso de las cuestiones presupuestarias.
- La dificultad del análisis y de la interpretación de los datos. Fundamentalmente debido a que se carecía de un contexto comparativo en el ámbito internacional.
- Las limitaciones de tiempo. Sobre todo para incluir cualquier información externa por parte de los usuarios, como en el caso de las encuestas.
- Cuestiones no relevantes. Algunas cuestiones no resultaban relevantes para la temática concreta o para la organización de la educación; o la falta de adaptación a un contexto específico.

Para defenderse de estas críticas el informe apunta que las lagunas metodológicas podrían atribuirse a su necesario carácter genérico con el que se pretendía su aplicación a una amplia gama de situaciones.

En todo momento se apelaba a la flexibilidad para el desarrollo de la Autoevaluación, lo que quería decir que las directrices fueron tomadas como punto de partida de las Autoevaluaciones, pero que éstas podían ser modificadas en función de las necesidades de cada institución.

También se insistía en que los comités, formados por representantes de las principales categorías de personas implicadas en la institución: profesores, estudiantes y personal administrativo, eran los responsables de la autoevaluación.

En relación con el éxito de la Autoevaluación, como subraya el informe europeo, allí donde se dieron las condiciones para una discusión colectiva del informe de Autoevaluación, éste fue más creíble para los expertos externos y la implicación de la comunidad universitaria fue mayor.

También la participación de miembros del Comité Nacional, incluso de grupos de expertos, en el proceso de Autoevaluación, permitió un mayor entendimiento del proyecto y consenso en el informe de Autoevaluación en las instituciones.

Un elemento que se subraya como clave para el éxito de la Autoevaluación fue el liderazgo de los responsables de la institución.

Allí donde hubo ausencia de liderazgo, disminuían las probabilidades de éxito.

Sobre la calidad de los informes de Autoevaluación se destaca que fue muy desigual. La mayor parte ellos fueron descriptivos y no analíticos y evaluativos. Sin embargo los informes nacionales sí lo fueron.

Las principales debilidades de los informes fueron (Comisión Europea, 1995b):

- La no indicación de los puntos fuertes y débiles relativos de las titulaciones. Infravalorándose u ocultándose los puntos débiles.
- El poco análisis de los datos cuantitativos. Estos no se analizaron suficientemente ni se pusieron en relación con los datos cualitativos, no corroborando los puntos fuertes y débiles.
- El no considerar los objetivos de las titulaciones. En algunos informes no tomaban en cuenta la declaración de intenciones y los objetivos de las titulaciones.
- El hecho de que los puntos fuertes y débiles no se retomaban en las conclusiones, quedando como una simple declaración.
- La falta de formación en técnicas de evaluación. La falta de experiencia en evaluación resalta la necesidad de esta formación específica.

La recomendación de las líneas directrices, para que las visitas *in situ* se basaran en los informes de Autoevaluación no pudieron seguirse en muchos casos debido a que los informes no proporcionaban información suficiente.

Algunas de las conclusiones extraídas del documento sobre la Autoevaluación son las siguientes:

- Contribuye a aumentar la sensibilidad de disponer de una documentación detallada sobre actividades de la titulación,
- Contribuye a romper el aislamiento de ciertas titulaciones.
- Contribuye a poner en marcha una visión crítica. Desencadenando un debate interno sobre los objetivos y sobre la necesidad de crear y mantener una base de datos.

A partir de los informes nacionales, se sugieren algunas recomendaciones, las cuales pasamos a enunciar (Comisión Europea, 1995b):

- Las Autoevaluaciones deberían ser más exhaustivas. Teniendo en cuenta la evaluación de la investigación en relación con la enseñanza, y el contexto disciplinar e institucional.
- Es necesario realizar una visita preliminar a las instituciones por parte de los miembros del Comité Nacional. La finalidad es la de explicar los objetivos y métodos de la evaluación y

asegurar el conocimiento de los principales elementos de la Autoevaluación.

- Es conveniente incluir el proceso de adaptación como una etapa específica de la evaluación. Debiendo ser responsabilidad de los Comités Nacionales.
  
- Deberían introducirse medidas sistemáticas para la recopilación de datos cuantitativos. Utilizando un marco único para permitir un análisis transversal de los datos y el examen de su evolución.
  
- Todos los grupos deben estar representados. Las instituciones deben encargarse de asegurar la representación de todos los grupos implicados en el proceso.
  
- Los costes de Autoevaluación deben ser analizados por parte de las instituciones.
  
- La crítica de los informes de Autoevaluación. Estos deberían ser más críticos, argumentando los puntos fuertes y débiles de la institución.
  
- Es necesaria la formación. Se deberían poner en marcha procesos de formación en técnicas de Autoevaluación y de análisis de datos.

#### **2.4.4.4. LA EVALUACIÓN EXTERNA**

La segunda fase, la evaluación externa, se inicia una vez completados los informes de Autoevaluación. Las instituciones son visitadas por un grupo de expertos. El propósito de sus visitas era (Comisión Europea, 1995b):

- Examinar las cuestiones relativas a la enseñanza, la formación y los estudiantes. Tomando como base las informaciones proporcionadas por la institución y a partir de entrevistas mantenidas sobre el terreno. A ser posible, estos debían tener en cuenta las expectativas de los estudiantes, los empresarios y la sociedad en general.
- Examinar las relaciones entre la titulación y la institución, y las conexiones entre enseñanza e investigación.
- Formular recomendaciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los grupos de expertos fueron designados por los Comités Nacionales. Los criterios fijados por las líneas directrices para la composición de los grupos de expertos fueron los siguientes (Comisión Europea, 1995b):

- Un presidente. Que no forme parte de las instituciones evaluadas, con experiencia en la dirección de establecimientos de enseñanza superior, así como un buen conocimiento de la evolución reciente de la enseñanza superior.



- Dos expertos del grupo de titulaciones evaluadas.
- Un experto representante de los empresarios o de una organización profesional.
- Al menos, un experto de otro país participante. Con buen dominio del idioma y sólidos conocimientos acerca del sistema de educación superior en cuestión.
- Un secretario. Responsable de organizar el trabajo del grupo de expertos y de elaborar su informe.
- Un especialista. Opcionalmente se recomendaba un especialista, por ejemplo, con experiencia en la organización de la enseñanza.

La mayoría de los países se esforzaron por seguir estas directrices. En algunos casos y por iniciativa de los países participantes se añadieron otros criterios. Los más significativos fueron el equilibrio hombres-mujeres, el equilibrio regional y la participación de un estudiante.

Las líneas directrices especificaban que debería haber dos expertos académicos y un experto del campo profesional. En el desarrollo del proyecto se respetó el equilibrio aunque con algunas excepciones.

#### **2.4.4.5. CRÍTICAS Y RECOMENDACIONES EN LA FASE DE EVALUACIÓN EXTERNA**

En el desarrollo del Proyecto Piloto fueron numerosas las críticas vertidas sobre la fase de evaluación externa. Algunas de estas críticas las reflejamos a continuación (Comisión Europea, 1995b):

- Falta de tiempo.
- Poca antelación con la que recibieron los informes de Autoevaluación.
- Dificultad para encontrar un experto internacional que dominara el idioma y conociera el sistema de enseñanza superior del país en cuestión.

Una de las recomendaciones más enriquecedoras se centraba en la conveniencia de clarificar los papeles del presidente, de los expertos y del secretario.

Con respecto a la formación de los expertos, el Grupo de Gestión participó en la mayoría de los países. Las sesiones de formación en las que se encontraban miembros del Grupo de Gestión, se consideraron de gran utilidad para preparar a los expertos, contribuyendo a forjar un consenso, clarificar los objetivos del proyecto y eliminar las ambigüedades encontradas en las líneas directrices. También ayudó a comprender la idea de calidad como adecuación a los objetivos. Sobre este aspecto trataremos en el siguiente epígrafe.

En algunos casos, las sesiones de formación eran abiertas a los comités de Autoevaluación y a los miembros de las instituciones.

En opinión del Grupo de Gestión, las mejores sesiones de formación fueron las realizadas después de que los grupos de expertos hubiesen leído los informes de Autoevaluación. Es decir, las sesiones que tuvieron lugar una vez recibidos los informes de Autoevaluación. Estas sesiones se convertían en una oportunidad para preparar la visitas de los grupos de expertos, aprovechando ese tiempo para preparar las preguntas que iban a plantear en el transcurso de las mismas.

Un aspecto que podía condicionar esta parte del proceso de evaluación era el hecho de que algunos grupos de expertos definían los criterios de evaluación antes de la visita, otros, en cambio, después de éstas.

Según las líneas directrices se esperaba que el grupo de expertos se entrevistase con los responsables de la titulación, con los profesores, con el personal no docente y con los estudiantes así como con el comité responsable de la Autoevaluación. En la mayoría de los casos la visita duraba dos días. Mayoritariamente se siguió este programa.

En algunas instituciones los estudiantes se dividieron en dos grupos: estudiantes de primer curso y estudiantes más adelantados. Muchos de los encuentros que se realizaron con ellos fueron de puertas abiertas. La participación de los estudiantes supuso una parte importante del proceso. Sus puntos de vista deben ser tenidos en cuenta.

Los profesores plantearon el principal problema al manifestar su temor en relación con el proceso de evaluación. Para solventar estos temores se mantuvieron reuniones informales que fueron de gran utilidad para mitigarlos.

Luego, siempre es necesario preocuparse por disipar los miedos e inquietudes en relación con el proceso de evaluación, en especial con el personal docente, más sensible a este aspecto evaluativo.

Existió gran dificultad para la participación de personalidades externas, fundamentalmente porque no cumplían los requisitos expuestos en las directrices (dominio del idioma y el conocimiento del sistema de educación superior del país en cuestión). En los casos en los que sí se pudo realizar con la participación del experto, se valoró muy positivamente, aportando credibilidad al proceso.

En algunos casos se realizaron entrevistas y encuestas a graduados, con empleo y sin empleo, enriqueciendo en gran medida la experiencia.

En la mayoría de los informes nacionales se señala que los grupos de expertos visitaron los laboratorios, aulas, bibliotecas, etc.. Las visitas a clase no las realizó ninguno de los grupos de expertos, salvo en el Reino Unido, donde esto forma parte de la práctica nacional.

La adaptación de las líneas directrices al contexto nacional es un tema recurrente en la mayoría de los informes. Algunos informes nacionales, especialmente de países sin experiencia previa, señalaron que las líneas directrices no resultaban siempre de mucha utilidad para

explicar, por ejemplo, cómo se deben analizar los informes de Autoevaluación o cómo desarrollar el programa para la visita.

De los informes nacionales cabe extraer dos conjuntos de recomendaciones (Comisión Europea, 1995b):

En primer lugar, y con respecto a la composición del grupo de expertos, para garantizar el éxito de la evaluación externa deberían estar equilibrados y cohesionados en cuanto a sus cualificaciones y áreas de experiencia.

En segundo lugar, los miembros del grupo de expertos deben ser al mismo tiempo independientes y legitimados a los ojos de los "pares" cuya institución se esté evaluando.

En tercer lugar, la competencia y la experiencia de su presidente son de crucial importancia.

Por último, añadir que los grupos de expertos deben recibir ayuda profesional, bien sea en forma de un secretario o, mejor, de una agencia nacional que pondría sus recursos económicos y humanos a disposición del grupo y, lo que es más importante, se responsabilizaría del proceso de evaluación.

#### **2.4.4.6. LA CALIDAD EN EL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

Como decíamos en el epígrafe anterior, la idea de calidad se entendía como adecuación a los objetivos. En este sentido se comprende que se deberían evaluar a las titulaciones en relación con su declaración de

intenciones y objetivos, como se reflejaba en los propósitos de la evaluación externa. Este fue un aspecto objeto de discusión en Austria, Dinamarca e Islandia.

El entender la calidad de esta forma se corresponde con las definiciones de calidad que podríamos agrupar dentro de un enfoque basado en la fabricación (Ivancevich *et al.*, 1996: 13).

Para Crosby (1991; 30) la calidad es “cumplir con los requisitos o conformidad con las necesidades”. Para Juran la calidad es “adecuación al uso”, o para Deming, “adecuación para el objetivo” (James, 1997: 46).

Además, está directamente relacionado con el enfoque de la calidad basado en la fabricación de Garvin (James, 1997: 63), que busca minimizar las desviaciones con respecto al modelo estándar, ya que éstas reducen la calidad del producto fabricado. Si lo aplicamos a la educación, estas desviaciones significan “que no ha sido satisfecha la calidad contenida en la especificación del diseño”.

Y como decíamos en el epígrafe 2.2.2.1, que el criterio común para la excelencia sea la medida en que la educación ofrecida encaje en los valores y necesidades reales, presentes y futuros del país en cuestión.

#### **2.4.4.7. LOS INFORMES DE EVALUACIÓN**

En relación con los informes de evaluación, tercera fase del proceso general de evaluación y como indican las líneas directrices, tras las visitas de los expertos, el secretario debía redactar un primer borrador

del informe de evaluación, basándose en los informes de los expertos y en las actas de las discusiones orales producidas durante las visitas, siguiendo en todo momento el cuestionario, así como los encabezamientos especificados en las líneas directrices para los informes de evaluación.

También se recomendaba que ese borrador se analizase en una posterior reunión del grupo de expertos y se enviase luego a las instituciones, pidiéndoles comentarios y observaciones, que los grupos podían luego incorporar o no. Finalmente, el informe se debía enviar al Comité Nacional.

El principal debate se centró sobre la confidencialidad o no de los informes de los expertos. Las opiniones iban desde una publicación íntegra a una confidencialidad absoluta. A este respecto se argumenta y se recomienda en el Informe Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995b), que los informes de evaluación deberían publicarse bajo la responsabilidad del Comité Nacional, asegurando la libertad e imparcialidad de los grupos de expertos.

En los informes nacionales se pidió a los países que presentasen las conclusiones de los informes de evaluación, es decir, el análisis de los puntos fuertes y débiles, así como las recomendaciones.

En general se consideró que las líneas directrices eran adecuadas para la identificación de los puntos fuertes y débiles. Los resultados de los informes fueron positivos en la mayor parte de ellos, posiblemente por su carácter voluntario. La calidad de los informes se basó sobre todo

en las capacidades y cualificaciones de los expertos, más que en la calidad de los informes de Autoevaluación.

Las conclusiones del informe fueron recomendaciones, a veces sin justificación, que se limitaban a reformular deficiencias. En otros casos describían problemas de articulación de la enseñanza o institucionales.

Asimismo, se recomienda que cada punto débil debería estar en relación con un plan de acción, y este puesto a su vez en relación con la planificación estratégica. Este aspecto es de vital importancia en el modelo EFQM, donde cada punto débil supone una oportunidad de mejora (EFQM, 1996b: 72 y ss). Es decir, es necesario vincular el proceso de evaluación con los planes de acción y la estrategia de la organización si no queremos que todo el esfuerzo que supone la evaluación resulte inútil.

## **2.5. LOS CUATRO SISTEMAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL MÁS IMPORTANTES DE EUROPA**

Siguiendo el Proyecto Piloto Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995b), a continuación vamos a describir los cuatro sistemas de evaluación más importantes desarrollados en los años ochenta y principios de los noventa en Europa, destacando sus características diferenciadoras.



## **2.5.1. EL SISTEMA DANÉS**

El *Evalueringsscenteret* es el Centro para Garantía de la Calidad y Evaluación de la Educación Superior en Dinamarca, (Centro Danés para la Evaluación y Aseguramiento de la Calidad), se trata de un organismo independiente de cualquier organismo universitario o gubernamental, aunque fue creado y fundado por el Ministerio de Educación Danés en 1992.

### **2.5.1.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y OBJETIVOS**

Está compuesto por una junta formada por el presidente de los cinco consejos nacionales de educación y cuenta con un director y nueve miembros de personal permanentes. Existen cinco consejos nacionales de educación, uno por cada disciplina, Humanidades, Tecnología, Salud, Ciencias Naturales y Ciencias.

El mandato del Centro es (European Comisión DG XXII, 1998: 23):

- Iniciar procesos de evaluación en educación superior en Dinamarca.
- Desarrollar métodos apropiados de evaluación de programas.
- Inspirar y guiar a las instituciones de evaluación superior en aspectos relativos a la evaluación de la calidad.

- Recopilar experiencias nacionales e internacionales en la evaluación de los sistemas de educación y desarrollo de la calidad.

La misión del Centro es la de evaluar programas de estudios que conduzcan a la obtención de un título, es decir, la evaluación de una disciplina en todo el país. Para el Centro ha sido de vital importancia la responsabilidad y la mejora en el desarrollo de sus actividades (European Comisión DG XXII, 1998: 24).

#### **2.5.1.2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN: LA ENCUESTA A USUARIOS**

El proceso general de evaluación del Centro se encuentra representado en la figura 2.9. Sus evaluaciones se basan en un método estándar, aunque la evaluación se ajusta a los objetivos de la institución en cuestión.

Los elementos principales del modelo son (European Comisión DG XXII, 1998):

- El nombramiento de un comité. El cual es responsable de las conclusiones y recomendaciones incluidas en los informes de evaluación. El comité directivo está compuesto por expertos del campo académico que se está evaluando, un representante del empresariado, un experto profesional en evaluación y, a veces, un experto de otro país nórdico, con conocimientos del

idioma y del sistema educativo danés, de esta forma se asegura la independencia y credibilidad del proceso evaluador.

- La Autoevaluación. La Autoevaluación (véase figura 2.9) es preparada por un equipo y se centra en los programas evaluados sobre la base de un cuestionario que contiene una parte cualitativa y otra cuantitativa. La finalidad de la Autoevaluación es la de ofrecer una amplia documentación escrita al comité de dirección. La Autoevaluación debería contener un análisis y una declaración de los puntos fuertes y débiles del programa, en relación con sus objetivos, como base para su desarrollo adicional, y no debe estar basados únicamente en el análisis de los datos cuantitativos.
- La visita *in situ*. Llevada a cabo por el comité directivo para cada uno de los programas evaluados.
- El informe de evaluación. Elaborado por el comité de dirección y el Centro.
- La encuesta a los usuarios. Dirigida o bien a los estudiantes o graduados recientes o a los empresarios. La encuesta es considerada de vital importancia para el proceso, añadiéndose a la Autoevaluación y al informe de los evaluados externos (véase figura 2.8.). Esta encuesta se convierte en un elemento diferenciador con respecto a los restantes países, al considerarse como un elemento clave del proceso y planificarse por el Centro.

- El informe de los examinadores externos asignados a los programas;

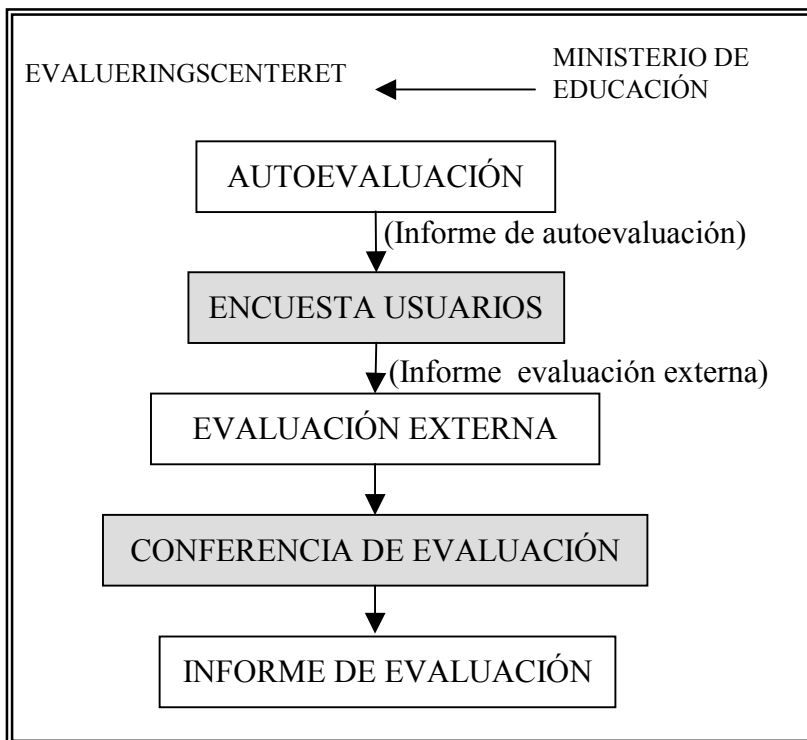


FIGURA 2. 8  
 PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN DINAMARCA  
 (Fuente: elaboración propia)

La conferencia de evaluación cuyo objetivo es el de discutir el borrador del informe de evaluación y las premisas de las conclusiones y recomendaciones, antes de redactar el informe de evaluación definitivo. Participan el comité externo, el Centro y representantes de la institución evaluada en cuestión. Como consecuencia de ello, en algunos casos se rehace el informe de evaluación.

Para cada evaluación, el Centro en cuestión nombra a un jefe de proyecto entre su personal, el cual es responsable del funcionamiento día a día de la evaluación, es decir, enlace con las instituciones, los expertos y

otras partes interesadas; planificación de las encuestas a usuarios; planificación y preparación de las visitas *in situ*; preparación de la conferencia y todas las actividades relacionadas con la producción y publicación del informe de evaluación.

Además, el jefe del proyecto participa en las visitas *in situ*, redacta las actas de las diversas reuniones y escribe el borrador del informe de evaluación basado en las informaciones aportadas por el comité de dirección.

Todos los informes elaborados en conexión con la evaluación, es decir, informe de Autoevaluación, encuestas a usuarios, informe de los examinadores externos, informe de evaluación y recomendaciones, son públicos.

A las instituciones no se les compensa por los gastos asociados con la fase de Autoevaluación. Los costes del secretariado (por ejemplo, encuestas a usuarios, expertos, visitas *in situ*, conferencia, publicación del informe de evaluación) son sufragados por el Centro.

En el momento de la creación del Centro evaluador, se acordó que éste debería ser también evaluado después de un periodo de funcionamiento. De esta forma, en la primera mitad de 1998 se inició un proceso de evaluación dirigido por el Ministerio de Educación Danés, consistente en una Autoevaluación, una visita de los expertos y una evaluación por parte de los usuarios. También se revisaron las futuras estrategias de evaluación. Como resultado de todo ello, en el Ministerio de Educación ha quedado únicamente la responsabilidad de la enseñanza universitaria, y la investigación pasa a manos del Ministerio responsable

de la Investigación. Además, el gobierno apuesta por crear un Centro específico para la evaluación de la educación superior, y un sistema de evaluación general para todo el sistema educativo (European Comisión DG XXII, 1998: 27).

En el verano de 1997 el Ministro Danés de Educación introdujo una orden Ministerial confirmando los procedimientos de evaluación aplicados. Las universidades son responsables de la calidad de la enseñanza y aprendizaje en sus respectivos centros. Éstas deben presentar un plan de reformas, aplicarlas e informar sobre la aplicación de estas reformas al Ministerio, el cual puede comentar las acciones planeadas por la institución (European Comisión DG XXII, 1998: 27).

### **2.5.2. EL SISTEMA FRANCÉS**

Con respecto a Francia, el *Comité National d'Evaluation des établissements publics a caractère scientifique, culturel et professionnel (CNE)* se creó en enero de 1984. Desde este momento a las universidades francesas se les concedió autonomía administrativa, pedagógica, de investigación y financiera. Desde julio de 1989, el CNE goza de plena autonomía administrativa e informa directamente al Presidente de la República, no estando bajo la autoridad del Ministro encargado de la educación superior.

### **2.5.2.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y OBJETIVOS: FUNCIONES Y EVALUACIONES TRANSVERSALES**

El CNE está integrado por un comité de diecisiete miembros, nombrados por el Presidente de la República para cuatro años, no renovables, y por un Secretariado General con un personal permanente de plena dedicación, de veinticuatro personas.

Las actividades que desarrolla el CNE son de tres tipos:

- Evaluaciones Institucionales. Es decir, evaluaciones de universidades y *ecoles*.
- Evaluaciones transversales. Son evaluaciones que valoran en todo el país, una disciplina específica o un título (Farmacia, Odontología, Magisterio, Ciencias de la Información y Comunicación, etc...).
- Estudios que se centren en las tareas de las universidades. Como por ejemplo el Informe anual al Presidente de la República o los estudios temáticos, empleados por el CNE para examinar las cuestiones de política educativa superior.

El CNE realiza unas veinticuatro evaluaciones por año hasta completar todas las universidades y *ecoles* y se dispone a llevar a cabo estas evaluaciones cada cinco años.

### **2.5.2.2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN: REVISIÓN DE LOS COMPAÑEROS Y VISITA DE LOS MIEMBROS DE LA CNE**

Los principales elementos del modelo francés de evaluación son los siguientes (véase figura 2.9):

- Evaluación total de las instituciones. El CNE evalúa las instituciones en las áreas correspondientes a las tareas de servicio público de la educación superior. Estas tareas son las de educación y educación continuada, investigación y desarrollo, y dirección de las instituciones, sus políticas y prácticas de gestión.
- Evaluación apoyada en un enfoque cuantitativo y cualitativo. A pesar que el CNE piensa que la evaluación de la educación superior tiene que ser fundamentalmente cualitativa, se apoya en un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, en el que se utilizan los datos estadísticos como base para el análisis, haciéndose una recopilación homogénea de datos en toda la nación. No creen en la utilización de indicadores de rendimiento, si no se tiene en cuenta el contexto, la situación específica, la evolución y los objetivos concretos de cada institución que se esté evaluando.
- Contenido de los informes. Los informes de evaluación analizan cómo definen las instituciones su proyecto y cumplen su tarea. Son documentos que sirven para informar a la opinión pública y sobre todo a los usuarios y miembros de las



instituciones, y más concretamente al Estado y a otros agentes financiadores. Mediante sus recomendaciones, los informes constituyen herramientas estratégicas a disposición de las instituciones, específicamente de los presidentes y sus equipos, para permitirles aplicar políticas y mejorar la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión.



FIGURA 2. 9  
 PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN FRANCIA  
 (Fuente: elaboración propia)

- Evaluaciones basadas en la idea de colaboración. De este modo, los criterios e indicadores creados en 1986, se redefinieron en 1994 gracias a una estrecha colaboración entre el CNE y la Conferencia de Rectores de Universidades. Para

las Evaluaciones Institucionales o disciplinarias, abundan los intercambios entre las instituciones y el CNE consistentes en discusiones relativas a la metodología y el cuestionario utilizado para la Autoevaluación, visita *in situ* de miembros del CNE y del personal, visitas *in situ* por parte de expertos. El borrador del informe se somete a las críticas de los directores de instituciones que tienen también la responsabilidad de comprobar los hechos presentados en el informe. Los presidentes de instituciones que están siendo evaluadas son los que tienen la última palabra, ya que sus respuestas se publican al final del informe de evaluación.

- Cada evaluación queda bajo la responsabilidad de dos miembros del CNE. Un miembro del personal del CNE tiene a su cargo la coordinación de todos los aspectos de la evaluación; diseñar el cuestionario metodológico y las directrices de revisión por parte de los propios compañeros, analizar el informe de Autoevaluación, organizar las visitas *in situ* y preparar el informe de evaluación sobre la base de los informes de los expertos. Los expertos (de cinco a quince para cada evaluación) son seleccionados de forma independiente por el Presidente del CNE. Los informes de los expertos son de carácter confidencial; es el CNE el que asume la responsabilidad del informe de la evaluación, el cual es publicado (unas 900 copias). Todos los informes de evaluación del CNE son públicos.
- A las instituciones no se les reembolsa el coste de la Autoevaluación. El CNE cubre todos los demás costes

vinculados a la evaluación externa y la publicación de los informes.

### **2.5.3. EL MODELO HOLANDES**

En los Países Bajos, en 1985, el Gobierno publicó la ponencia *Educación Superior: Autonomía y Calidad* cuyo objetivo era dotar de mayor autonomía a las instituciones de educación superior, siempre que estuviese garantizada la calidad. En este plan se encargó a las instituciones la tarea de llevar a cabo las evaluaciones internas, mientras que a un organismo exterior (Cuerpo de Inspectores) se le encomendaron las evaluaciones externas.

#### **2.5.3.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y OBJETIVOS**

En abril de 1986, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia aceptó asignar a las instituciones la responsabilidad del diseño de un sistema externo de evaluación de la calidad para las actividades clave de la educación superior: enseñanza y aprendizaje, investigación y servicios.

Mas tarde, en 1988, la Asociación de Universidades de los Países Bajos (VSNU) puso en marcha un programa de evaluación interna de la enseñanza y el aprendizaje, añadiendo en 1993 la valoración externa de la investigación. Dos años después, el Consejo LIBO (HABO-Raad) inició un programa para la evaluación de la educación en el sector extrauniversitario. El papel del Cuerpo de Inspectores se convirtió en el de un "meta-evaluador", es decir, en el de un evaluador del proceso de

evaluación de la VSNU y del HBO-Raad, así como de la evaluación y el seguimiento de las instituciones.

### **2.5.3.2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN: LA META-EVALUACIÓN**

El proceso de evaluación diseñado por la VSNU y el HBO-Raad tiene una duración de seis años y se basa en los mismos principios: Autoevaluación, revisión por parte de los compañeros, informe público, cíclico, centrándose en los programas que conceden títulos o diplomas.

El LIBO-Raad evalúa sólo la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la VSNU evalúa la enseñanza y el aprendizaje por un lado y la investigación por el otro. Aunque estos dos tipos de evaluación (enseñanza e investigación) se analizan la mayoría de las veces por separado, se tienen en cuenta las evaluaciones en la enseñanza, en la medida en que afectan a la calidad de la misma.

Todas las disciplinas y programas que conceden títulos o diplomas deben evaluarse cada seis años. El consejo ejecutivo de la universidad decide qué programas son evaluados por un grupo de revisión formado por los compañeros.

Los principales elementos del método son los siguientes (figura 2.10.):

- Evaluación de los títulos. La evaluación se centra en todos los títulos agrupados en una disciplina;
- Objetivo de la Autoevaluación. Se utiliza tanto para preparar la visita *in situ*, como para estimular un proceso de gestión interna de la calidad.
- Importancia de la Autoevaluación. Se considera la Autoevaluación como la parte más importante del proceso de evaluación.

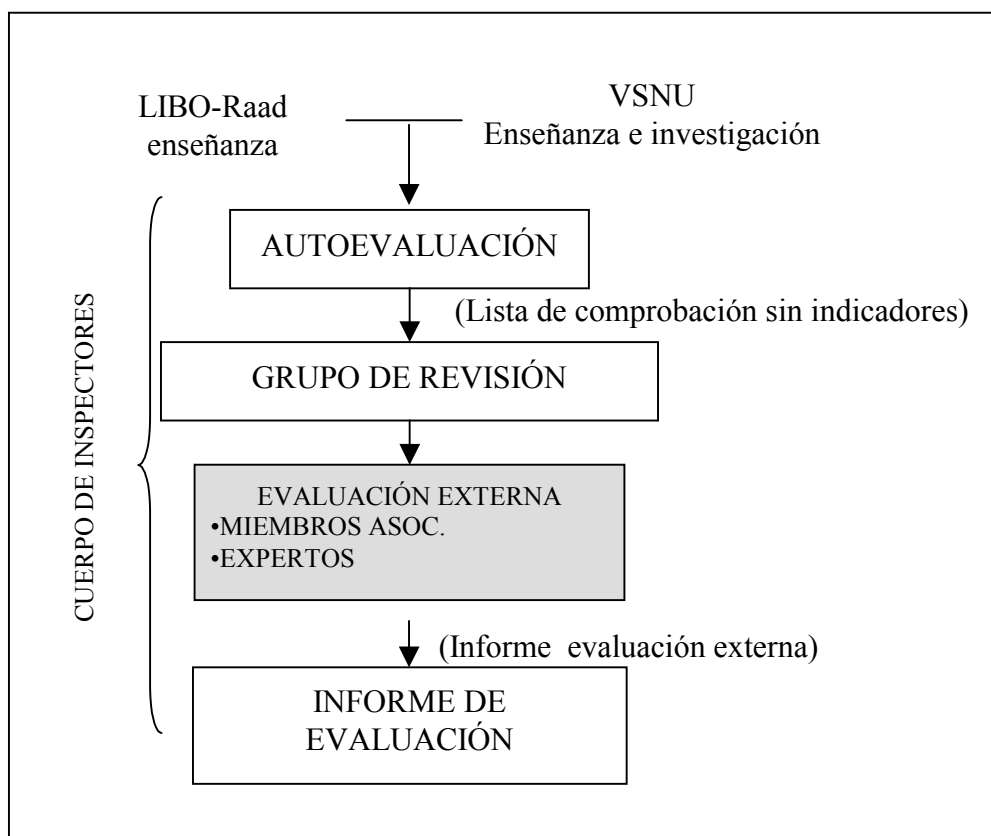


FIGURA 2. 10  
 PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL  
 EN LOS PAISES BAJOS  
 (Fuente: elaboración propia)

- Lista de comprobación. El informe de Autoevaluación se basa en una lista de comprobación utilizada para recoger datos cuantitativos. Esta lista de comprobación no utiliza ni indicadores de rendimiento ni una lista de criterios estándar, ya que cada programa que concede títulos o diplomas se evalúa en el contexto de su declaración de intenciones y objetivos.
  
- Revisión por parte de los compañeros. Todos los informes de Autoevaluación son leídos por un grupo de revisión compuesto por los propios compañeros antes de iniciar sus visitas por todo el país.
  
- Constitución de los grupos de revisión. El grupo de revisión, constituido por los propios compañeros cuyos miembros son nombrados por los decanos de las facultades en la disciplina en cuestión y de acuerdo con criterios específicos, es designado por la VSNU o el HBO-Raad. Incluye expertos de los países de Holanda y del extranjero en la disciplina que se está considerando, así como un representante de los empresarios, un especialista en temas educativos y (para el sector universitario) un estudiante. Una vez nombrado y debidamente formado, el grupo de revisión integrado por los propios compañeros actúa con total independencia tanto de la VSNU como del HBO-Raad.
  
- Reunión de los grupos de revisión. El grupo lleva a cabo visitas *in situ* en el transcurso de las cuales se reúne con todas las partes interesadas: personal, estudiantes y administradores.

- Informe del grupo de revisión. Utilizan una lista de comprobación para ofrecer sus impresiones sobre todos los temas analizados. El grupo redacta un informe que identifica las cuestiones y recomendaciones relativas a cada programa específico que concede títulos así como los correspondientes a la disciplina globalmente considerada. En suma la descripción es de tipo comparativa.
  
- A cada grupo de revisión se le asigna un miembro del personal de la VSNU o del HBO-Raad que actúa como secretario. Junto con el presidente, el secretario prepara la evaluación analizando los informes de Autoevaluación, resumiendo los datos de manera accesible, fácilmente legible y preparando el marco de referencia. El secretario sirve de enlace con los departamentos implicados; prepara el programa de la visita *in situ* y apoya al grupo de revisión (tanto desde el punto de vista administrativo como real); redacta (tras mantener consultas con el grupo de revisión por los compañeros) y prepara la publicación del informe de evaluación.
  
- Publicación de los informes de evaluación. Estos son publicados por la VSNU y el HBO-Raad, pero estas organizaciones no influyen en el contenido del informe, se limitan a comprobar que cumple los requisitos precisados para estos informes.
  
- Costes del proceso. Todos los costes asociados con una evaluación, Autoevaluación y visita *in situ* son sufragados por las propias instituciones.

## **2.5.4. EL MODELO BRITÁNICO**

En el Reino Unido, se toma como modelo el desarrollado en el Libro Blanco sobre *La Educación Superior: Un nuevo Marco*, publicado en mayo de 1991.

### **2.5.4.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y OBJETIVOS**

En el citado libro se exponía que la principal responsabilidad del mantenimiento y mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje corresponden a cada institución individual. Al mismo tiempo, se reconocía que existe la necesidad de una contabilización correcta de los importantes fondos públicos invertidos en la educación superior. Como parte de todo ello, y si se desean obtener todos los beneficios de un aumento de la competencia, los estudiantes y los empresarios necesitan una mejor información acerca de la calidad.

En este sistema es importante aclarar el significado de los aspectos relacionados con la garantía de la calidad en la educación superior, como el control de la calidad, la auditoría de la calidad, la validación y la valoración de la calidad.

La validación es el proceso de aprobación por parte de un organismo validador de los títulos, cualificaciones y diplomas.

El control de la calidad representa los mecanismos existentes en el seno de cada una de las instituciones para mantener y mejorar la calidad de la educación que ofrecen.



La auditoría de la calidad es un medio de comprobar que los sistemas y estructuras pertenecientes a una institución apoyan su tarea docente. Existe un organismo que desempeña este papel, el Consejo de Calidad de la Educación (HEQC). Las evaluaciones del HEQC son de carácter institucional e incluyen tanto el análisis de los documentos preparados por las instituciones como visitas *in situ*. Estas auditorías analizan hasta qué punto existen los mecanismos y estructuras en las instituciones individuales, y en qué medida reflejan una práctica correcta y adecuada en el mantenimiento y mejora de la calidad. La aplicación de esta auditoría se lleva a cabo elaborando y publicando un informe sobre cada auditoría emprendida. Tienen un carácter cíclico y cada seis años son visitadas todas las instituciones. Hay un secretariado que proporciona apoyo administrativo a los auditores que realizan la visita. Su trabajo consiste en examinar los procedimientos de seguridad en la calidad utilizados en relación con:

- El diseño.
- El control y la evaluación de cursos y programas de graduación.
- Métodos de enseñanza, aprendizaje y comunicación.
- Valoración de los estudiantes y clasificación por títulos o diplomas.
- Personal académico.
- Mecanismos de verificación y "feedback".
- Y medidas destinadas a asegurar que el material promocional no induce a error.

El HEQC está financiado por suscripciones institucionales y los auditores son pagados por el HEQC.

#### **2.5.4.2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN: GARANTÍA DE CALIDAD Y AUDITORÍA**

La valoración de la Calidad se lleva a cabo a través de un programa quinquenal de evaluaciones centradas en disciplinas específicas. El proceso consta de tres fases distintas (véase figura 2.11.):

- Una Autoevaluación Institucional en la disciplina que va a valorarse. Esta se prepara de acuerdo con un conjunto de directrices que ofrecen una definición operativa de la calidad en el contexto de la oferta de educación superior. La Autoevaluación es un análisis crítico de la calidad de la oferta educativa que se plasma en un documento de Autoevaluación que permite a una institución describir sus tareas y evaluar su oferta educativa en el contexto de las metas y objetivos fijados.
- Una visita *in situ* a la institución por parte de un equipo de valoración integrado por cuatro compañeros académicos y un asesor empresarial. Las principales actividades de valoración son: observación de una muestra de todas las modalidades de enseñanza; discusiones con los estudiantes, profesores y otros miembros del personal; y examen de documentos y revisiones de los informes de los examinadores externos, de los textos de los exámenes y otras modalidades de evaluación de los estudiantes.

Preparación de un informe público acerca de la calidad de la oferta educativa, informe que se redacta pensando en el público solicitante de educación superior, empresarios, etc..

El personal de los Consejos de Financiación planifica, gestiona y organiza el proceso de revisión por parte de los propios compañeros y publica los informes institucionales. Del coste de la Autoevaluación se responsabiliza la institución en tanto que el proceso de revisión es sufragado por los Consejos de Financiación.

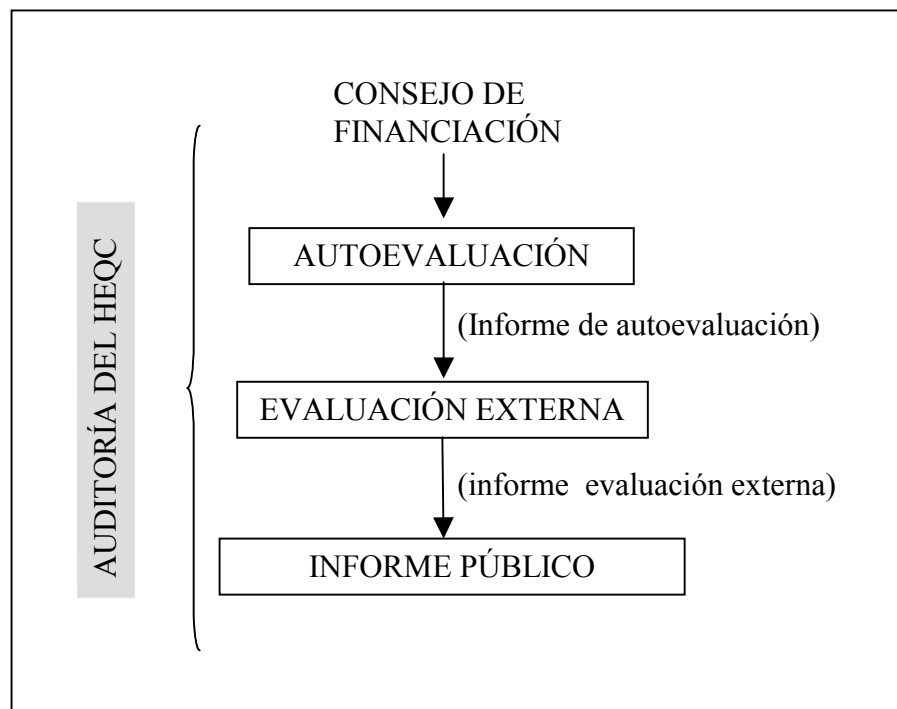


FIGURA 2. 11  
PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL  
EN EL REINO UNIDO  
(Fuente: elaboración propia)

## **2.6. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO**

En septiembre de 1992 el Pleno del Consejo de Universidades aprobó un Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, que se basaba en el proyecto que el Grupo de Trabajo de Almagro elaboró durante el curso anterior.

Esta iniciativa surge porque la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias empieza a ocupar un lugar preponderante dentro de la política universitaria europea y de los países desarrollados en general. Varias son las razones:

- La educación superior se considera una pieza clave para afrontar un futuro competitivo. Se trata de una fuente de ventajas competitivas.
- La calidad de los procesos productivos, y en concreto de los servicios, es una de las exigencias de los consumidores en las sociedades desarrolladas.
- Los empleadores demandan un nivel cada vez más alto de calidad en la formación recibida por los universitarios.
- El elevado gasto público origina una mayor preocupación por controlar la calidad de los servicios que presta la universidad a la sociedad.

- Se inicia un periodo de relativa estabilidad, tanto financiera como de alumnado, desapareciendo la fase de crecimiento incontrolado y parece oportuno dedicar una mayor atención a la mejora de la calidad.
- Si la Ley de Reforma Universitaria supone una autonomía en el funcionamiento de las universidades, éstas deben ser más rigurosas en su rendición de cuentas a la sociedad.

### **2.6.1. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS INSPIRADORES**

El enfoque que se adopta es el institucional, entendiendo por tal que la evaluación de la universidad debe integrarse como un todo, evaluando cada una de sus partes, esto es, enseñanza, investigación y administración y servicios.

El objetivo esencial que persigue es la mejora de la calidad de la institución evaluada. Secundariamente, supone una ayuda importante para la gestión y la toma de decisiones. En el desarrollo de la evaluación institucional se plantea y analiza la relación entre los objetivos deseados, los medios de los que se dispone para alcanzarlos y los resultados que definitivamente se han obtenido.

Los principios metodológicos que inspiraron el programa eran (Consejo de Universidades, 1993: 5):

- Desarrollo mediante la aplicación del modelo de Autoevaluación.

- Definición de objetivos, instituciones responsables y medios necesarios para el proceso.
- Proceso orientado a fomentar la calidad, con participación de la comunidad universitaria.
- La principal fuente de información fueron los datos de la propia universidad y la opinión de la comunidad.
- El autoestudio fue contrastado por expertos externos.
- El autoestudio se completó con la utilización de indicadores cuantitativos.

Uno de los propósitos perseguidos por el programa fue poner a prueba mecanismos de evaluación y hacer propuestas. Circunstancia por la que se enfatizó especialmente en el uso adecuado de la metodología más que en los resultados del programa.

### **2.6.2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y ORGANIZACIÓN DEL PROCESO**

El programa estaba organizado como un proceso autorregulado, donde las evaluaciones fueron voluntarias y promovidas y realizadas por la propia universidad participante, con la asistencia del Comité Técnico y la coordinación y apoyo del Consejo de Universidades.

La estructura organizativa de este programa contaba con (Consejo de Universidades, 1993):

- Un Comité de Coordinación formado por los rectores de las 17 universidades participantes y por el Secretario General del Consejo de Universidades.
- Un Grupo Técnico de Evaluación integrado por expertos en evaluación de calidad y dependiente de la Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Un Comité de Evaluación que se constituyó en cada una de las universidades, presidido por el Rector e integrado por técnicos de la universidad y por responsables académicos.

El autoestudio es un análisis global de la unidad evaluada, llevada a cabo por el Comité de Evaluación de la universidad, solicitando la colaboración puntual de los miembros de la comunidad universitaria cuando se considere necesaria.

Básicamente los autoestudios suponen un proceso que invita a la reflexión de cada unidad evaluada sobre (Consejo de Universidades, 1993):

- Misión, metas y objetivos.
- Programas docentes y de investigación.

- Resultados que se consiguen y se esperan conseguir.
- Servicios que se proporcionan a los estudiantes.
- Organización administrativa como vehículo que facilita la función docente e investigadora.
- El papel del equipo dirigente como garante del cumplimiento de los objetivos.
- Política y práctica planificadora.
- Lo adecuado de los recursos financieros, edificios y equipamientos.
- Apertura a la innovación, experimentación y desarrollo futuro.

Para el autoestudio el Comité Técnico desarrolló un protocolo que sirvió como herramienta básica, el cual se requirió que fuera seguido fielmente en aras de la homogeneidad necesaria para los informes que se emitieron en los diferentes procesos. Además se plantea el uso de indicadores cuantitativos, siempre y cuando se considerasen oportunos, evitando en la medida de lo posible su carácter simplificador.

Éste y los restantes programas aplicados han servido para conformar actitudes favorables a la evaluación institucional como elemento impulsor de las políticas de calidad en la universidad, para desarrollar y poner a punto metodologías de actuación y para, muy



principalmente, coincidir en el papel protagonista de las propias instituciones y sus órganos rectores en el proceso de evaluación institucional.

Este programa enlazó con el Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, patrocinado y desarrollado por la Unión Europea, del cual nos hemos ocupado en el epígrafe 2.4. En él intervinieron 17 Universidades a lo largo del período 1992-94 y se desarrolló a 3 niveles distintos de implicación, efectuándose de una manera progresiva, ante la imposibilidad de abordar un programa demasiado amplio en un gran número de universidades. Los niveles fueron los siguientes (Consejo de Universidades, 1993):

*Nivel I:* participaron 17 universidades. La unidad evaluada era la universidad considerada globalmente. El objetivo era construir un sistema de indicadores para poder evaluar el rendimiento de la universidad en su conjunto. Para ello se realizó un autoestudio por parte del Comité de Evaluación siguiendo el protocolo y apoyado por las tablas. A continuación, el Comité Técnico redactó el informe final.

*Nivel II:* participaron 6 de las 17 universidades del nivel I. Se evalúan determinadas titulaciones y áreas de conocimiento relacionadas con las titulaciones evaluadas de cada universidad, y el funcionamiento de algunas unidades administrativas. Se utilizaron indicadores más desagregados y precisos. Se genera un informe por parte del Comité Técnico basado fundamentalmente en el autoestudio. El cuadro 2.7. ofrece un resumen por niveles de la unidad de referencia considerada, el ámbito, y si se lleva a cabo Autoevaluación, evaluación externa e informe final.

NIVEL	UNIDAD REFERENCIA	ÁMBITO	AUTOESTUDIO	EVALUACIÓN EXTERNA	INFORME FINAL
I	Universidad	Docencia Investigación Admin. y servicios	SI	NO	SI
II	Titulación	Docencia Investigación Admin. y servicios	SI	NO	SI
III	Titulación	Docencia Investigación Admin. y servicios	SI	SI	SI

CUADRO 2. 7  
NIVELES EN EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO  
(Fuente: elaboración propia)

Nivel III: participaron tres de las 6 universidades del nivel anterior. Se evalúan más titulaciones y más áreas de conocimiento relacionadas con las titulaciones, y algunas unidades administrativas más. Los resultados del nivel II se completan con juicios de expertos externos y con el análisis cualitativo de entrevistas con componentes de las unidades evaluadas, especialmente estudiantes, profesores y gestores universitarios. Se genera un informe por parte del Comité Técnico con el autoestudio, el informe del comité de visitantes y los datos cuantitativos de cada universidad. Este informe final podrá ser rediscutido por la universidad.

### **2.6.3. RESULTADOS DEL PROGRAMA**

El resultado del programa se consideró satisfactorio. Las conclusiones se resumen en el documento de la siguiente forma (Consejo de Universidades, 1995: 18):

El nivel de cumplimiento de objetivos y tareas previstas en el programa se estimó, al finalizar el mismo, en un 80%. El déficit afectó principalmente a las evaluaciones de nivel III en el campo de la investigación y gestión por no haber podido completarse la fase de evaluación externa. En el seminario de discusión de los resultados (...) se estimó que el Programa Experimental Español había cumplido satisfactoriamente sus objetivos y constituía una base sólida para diseñar un programa definitivo, siempre que se simplificaran los procedimientos del Programa Experimental.

El programa, con sus defectos y sus virtudes, supuso una punta de lanza para dar a conocer la evaluación institucional en España, totalmente desconocida por entonces. De esta forma se fue preparando el terreno para proyectos futuros, como el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, el cual pasaremos a analizar en el siguiente capítulo.

### **2.7. EPÍLOGO**

Con independencia de las conclusiones que se recojan al final de este trabajo, queremos hacer a modo de resumen, algunas recapitulaciones sobre las cuestiones abordadas en este capítulo. De esta forma tenemos:

1. En relación a las *consideraciones sobre la educación superior* cabe destacar:

- a) El liderazgo de algunos personajes públicos y el apoyo del gobierno ha caracterizado los intentos de reforma de la universidad en siglos pasados.
- b) En 1800 la reforma universitaria se distinguió por el diseño de los planes de estudios orientado desde el gobierno.
- c) En la reforma universitaria de 1845 el gobierno ejercía un estricto control sobre la vida universitaria.
- d) De la reforma universitaria de 1867 destacamos la neutralidad política y religiosa y la aparición de una cierta autonomía universitaria.
- e) En 1875 las libertades conseguidas en el periodo anterior se perdieron en su mayoría, aunque se potenciaron los métodos de enseñanza y se organizó la representación parlamentaria de las universidades.
- f) El inmovilismo, la endogamia, el poder de las castas, el apego a las tradiciones y la falta de innovación en las universidades ha constituido una parte negativa y una rémora importante para el desarrollo y progreso de la universidad en todos los tiempos.
- g) La crisis más reciente de la universidad tiene como denominador común la escasez de medios y la masificación.
- h) Otro aspecto a destacar de la crisis es la falta de especialización en gestión de los responsables universitarios.
- i) La orientación hacia el ser educable como alternativa para el entorno cambiante en el que nos desenvolvemos supone un cambio de mentalidad en la formación universitaria que, aunque

existe un consenso en todos los organismos internacionales, todavía está por desarrollar en la mayoría de las instituciones universitarias.

- j) La experiencia nos dice que cuando se han copiado modelos educativos de otros países o del pasado el resultado ha sido un fracaso. A este respecto, la evaluación institucional debe orientarse por el modelo educativo vigente en cada país, pero el Proceso General de Evaluación si podría ser el mismo.
- k) Entre las recomendaciones planteadas por los directivos mundiales de la enseñanza, se encuentran las relativas a la Autoevaluación, la evaluación externa y la publicación de informes, fases del Proceso General de evaluación institucional.
- l) El diagnóstico de la situación de la educación hace treinta años es muy similar al diagnóstico de la situación actual.
- m) Las recomendaciones fruto del diagnóstico de entonces son reflejo de las actuaciones que se están llevando a cabo en la actualidad.
- n) Los procesos de evaluación institucional que se inician entrados los años noventa en España, fueron sugeridos treinta años antes por los organismos y conferencias internacionales.
- o) Las estrategias para la mejora del sistema educativo están orientadas a la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la formación de profesorado y al fortalecimiento de las finanzas. Estas estrategias son de vigente actualidad.

- p) Finalmente las estrategias de la educación superior deben buscar la satisfacción de la sociedad y de los estudiantes.
2. En relación a la *evaluación institucional y el enfoque de la calidad en la educación superior europea*:
- a) En el Tratado de la Unión queda recogido expresamente el compromiso de llevar a cabo actividades para impulsar la calidad de la enseñanza y establecer recomendaciones.
  - b) En el Libro Blanco se vuelve a insistir en “aprender a aprender”, complementada ahora esta idea por otra de extrema importancia “durante toda la vida”. También se busca que las universidades impartan una formación para el empleo, establezcan relaciones con las empresas y participen en la formación continua.
  - c) En el Libro Blanco se recomienda la creación de una Red de Garantía de la Calidad, facilitando la emergencia de un mercado europeo abierto en la educación.
  - d) En el Libro Blanco también se recomienda que en el proceso de evaluación institucional las instituciones tengan un alto grado de implicación, con una gran participación de todos los implicados.
  - e) El proyecto de la OCDE titulado *Gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad y el proceso de acción-decisión (Quality Management, Quality Assessment and the Decision-Making Process)*, se centra en un estudio sobre los sistemas de calidad de las universidades.

- f) La UNESCO y la Unión Europea coinciden en sus planteamientos en lo referente a lo que debe ser la universidad del siglo XXI y cuales son las estrategias que debe seguir.
- g) Desde la UNESCO se pretende que la educación superior sea un instrumento para el desarrollo de una Cultura de la Paz, orientada a la sociedad y muy especialmente a los alumnos, y que fomente un espíritu emprendedor.
- h) La UNESCO sigue insistiendo en las mismas estrategias que en los años sesenta surgieron de la crisis. Estas son: innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado, financiación, autonomía de las instituciones y transparencia en su gestión.
- i) La UNESCO comparte la idea junto con la Unión Europea sobre la necesidad del establecimiento de Redes de Garantía de la Calidad. Estas en la actualidad se encuentran en proceso de creación.
- j) Desde la UNESCO, la calidad se entiende como un proceso global, es decir, abarca enseñanza, investigación y administración y servicios. Así mismo, la evaluación de la calidad se presenta con una doble vertiente, interna y externa; y hay que tener en cuenta el contexto local de la institución. Además se enfatiza de manera especial en que los conocimientos impartidos en las universidades sean más prácticos, que se estimulen habilidades creativas y comunicativas, y que se incite a la reflexión y al trabajo en equipo.
- k) Estas ideas deben ser parte del enunciado de la misión de las instituciones universitarias, para que desde su realidad y contexto específico, planteen sus propios objetivos y estrategias.

3. Con respecto al *Proyecto Piloto Europeo*:

- a) El Proyecto Piloto Europeo supone la experiencia más importante a nivel transnacional de la evaluación institucional.
- b) El Proyecto Piloto Europeo se centra en el estudio y puesta en práctica de un proceso general de evaluación de la calidad de la enseñanza en toda Europa.
- c) Los cuatro pilares básicos sobre los que gira la evaluación institucional son la autonomía e independencia, la Autoevaluación, la evaluación externa y la publicación del informe de evaluación.
- d) En el proceso general de evaluación se destaca la importancia del contexto nacional como orientador de todo el proceso.
- e) Para el desarrollo del Proyecto se tomaron como base unas líneas directrices y unos cuestionarios, los cuales sirvieron de referente, recibiendo críticas y apuntándose debilidades importantes, como la dificultad de obtener los datos solicitados y la difícil comparación de los datos por carencia de contexto comparativo. Aun con estas críticas, es necesario tener unas líneas directrices que orienten el proceso.
- f) En los informes de Autoevaluación del Proyecto es de destacar que se ocultaban los puntos débiles o no se tenían en cuenta los objetivos de las titulaciones.
- g) Una de las debilidades más relevantes es la falta de formación en técnicas de evaluación y de análisis de datos por parte de los participantes.



- h) En la evaluación externa se puso de manifiesto la falta de tiempo, la necesidad de clarificar los papeles dentro del grupo de evaluación, la resistencia por parte de los profesores y el efecto tan positivo que suponía que en el equipo evaluador hubiera una persona de reconocido prestigio.
  - i) La definición de calidad empleada en el Proyecto Piloto Europeo está en consonancia con la interpretación que de ella dan los “gurús” de la Calidad, lo que demuestra la sintonía entre la evaluación institucional y el movimiento de la Calidad.
  - j) La publicación del informe de evaluación supuso posiciones encontradas en el seno de las instituciones.
  - k) Entre las recomendaciones más importantes que se desprenden del informe sobre el Proyecto Piloto Europeo destaca la necesidad de justificar las debilidades y relacionar el punto débil con un plan de acción, vinculando el proceso con la planificación estratégica.
  - l) La evaluación institucional es el primer paso para la implantación de sistemas de calidad en las universidades.
4. En lo que a *los cuatro sistemas de evaluación institucional en Europa* se refiere:
- a) En Dinamarca, el énfasis de la evaluación se centra en el ámbito de la enseñanza, y más concretamente en la evaluación de los programas de estudios que llevan a la obtención de un título, cobrando vital importancia la encuesta a usuarios y la conferencia de evaluación.

- b) La CNE francesa es la única institución que depende directamente del Presidente de la República. En los demás sistemas, la evaluación institucional fue promovida o depende de alguna manera de los Ministerios de Educación de sus respectivos países.
  - c) La evaluación de la CNE abarca los ámbitos de la enseñanza, investigación, gestión y servicios, destacando el proceso general y la revisión de los propios compañeros, así como la programación de evaluaciones transversales.
  - d) En los Países Bajos, centrándose en la enseñanza, el proceso general destaca por la existencia de un cuerpo de inspectores que supervisan el proceso. Cobra especial importancia el concepto de metaevaluación.
  - e) La evaluación de la institución o la valoración de la calidad en el Reino Unido es una parte de todo un sistema de calidad del sistema de educación superior.
  - f) Otra parte importante del modelo educativo británico es la auditoría de los sistemas de calidad de las universidades.
5. Con referencia al *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Español*:
- a) El Programa Experimental fue la primera iniciativa netamente española para la evaluación institucional por parte de los órganos competentes, si bien se nutrió de la experiencia de los países europeos más avanzados en la evaluación institucional.
  - b) La evaluación institucional en este programa es entendida como un todo, es decir, se evalúa la enseñanza, investigación,

administración y servicios, y su objetivo es la mejora de la calidad de la institución en su conjunto.

- c) Los principios metodológicos inspiradores del programa eran la Autoevaluación, la participación en el proceso de la comunidad universitaria, la evaluación externa y el uso de indicadores.
- d) La aplicación del programa puso de manifiesto una vez más la dificultad de poner en marcha un proceso de evaluación institucional y la necesidad de simplificar los procedimientos del proceso de evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

MORA, J.G. (2000): "La Xarxa Europea de Garantía de la Qualitat a l'Educació Superior. *Bulletí d'Informació sobre la Qualitat Universitària*. Agència Per A La Qualitat Del Sistema Universitari A Catalunya. Marzo.

AGUILAR PIÑAL, F. (1967): *Los comienzos de la crisis universitaria en España*. Magisterio español. Madrid.

BANCO MUNDIAL (1995): *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Washintong.

CABRERA, A.F. (1999): "Developing performance indicators for assesseing classroom teaching practices and student learning: the case of engineering.". *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 27-31.

CHACÓN, S. PÉREZ, J.A. y HOLGADO, F.P. (1999): "Indicadores en la universidad de Sevilla: información y decisiones". *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 227-235.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994): *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Bruselas - Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco, Bruselas - Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995b): *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior*. Informe europeo. S/l.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Propuesta de Recomendaciones del Consejo relativas a la Cooperación Europea en*

*materia de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior*. Informe europeo. Bruselas.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1993): *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario* Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998b): *Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Informe. Centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

COOMBS, P.H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Península. Madrid.

CROSBY, P. (1991): *Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente*. McGraw-Hill. Madrid.

EFQM (1996b): *Autoevaluación 1997. Directrices para el sector público*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

ESCUADERO, T. (1999): "Indicadores del rendimiento académico: una experiencia en la universidad de Zaragoza.". *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Documentos de trabajo. Leon.

EMBID, A. (1987): *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*. Tecnos. Madrid.

EMBID, A. (1999): *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*. Tecnos. Madrid.

EUROPEAN COMISION DG XXII (1998): *Evaluation of European Higher Education: A Status Report*. Prepareate for the European Comisión DG XXII by The Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. Denmark, in cooperation with Comité Nacional d'Evaluation, France. S/l.

GINER DE LOS RIOS, F. (1916): *La Universidad Española*. Imprenta clásica. Madrid.

GRAD, H. (1998): "La experiencia de la evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Madrid". En VV.AA. (1998): *Experiencias y*

*consecuencias de la evaluación universitaria. Estrategias de mejora en la gestión.* Francisco Michavila, F. (Editor). Madrid.

IVANCEVICH, J.M.; LORENCI, P.; SKINNER, S.J. y CROSBY, P.B. (1996): *Gestión. Calidad y competitividad.* Irwin. Madrid.

JAMES, P. (1997): *Gestión de la Calidad Total.* Prentice Hall. Madrid.

JOHNSON, G. y SCHOLLES, K. (1997): *Dirección estratégica: análisis de la estrategia de las organizaciones.* Prentice Hall. Madrid.

LEY 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE num. 187 de 6 de agosto de 1970).

LEY ORGÁNICA 11/83 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE num. 209 de 1 de septiembre de 1983).

LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (1998): "La Evaluación de la Universidad de España". *Revista de Educación*, nº 315, pp. 11-28.

MORA, J-G. (1991): *Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias.* Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.

MORA, J-G. (1999): "Indicadores y decisiones en las universidades" *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad.* Universidad de León. León, pp. 1-6. León.

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): *Tratado de la Unión Europea.* Luxemburgo.

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Unión Europea. Tratado de Amsterdam.* Luxemburgo.

ORTEGA Y GASSETT, J. (1976): *Misión de la Universidad. Y otros ensayos afines.* Revista de Occidente. Madrid, (princeps 1930).

REY GARCÍA, A.A. (1998): *Cómo gestionar la calidad en las universidades: El Modelo Europeo de Excelencia Universitaria.* Club Gestión de Calidad. Madrid.

ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (1996): *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad.* Pomares-Corredor. Barcelona.

STUFFLEBEAM, D.L. (1988): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid.

WWW (1998): *Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad UNIVERSIDAD DE GRANADA*. <http://www.ugr.es/~gabieva/quees.htm>

WWW (1999): *CRE Association of European Universities*. <http://www.unige.ch/cre/>

WWW (1999b): *Programme on Institutional Management in Higher Education IMHE*. <http://www.oecd.org/els/edu/imhe/index.htm>

WWW (1999c): *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*. <http://mini.ince.see.mec.es/index.htm>

WWW (1999d): *World Conference on Higher Education*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.htm>.

WWW (1999e): *Education, Employment, Labour and Social Policy Directorate*. <http://www.ocde.org/els/>

### **CAPÍTULO 3**

## **EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**



## **CAPÍTULO 3**

### **EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

#### **3.2. LA APARICIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES**

3.2.1. Genesis del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)

3.2.2. El método de evaluación del PNECU

3.2.3. El proceso de evaluación de la calidad de la universidad en el Plan Nacional

3.2.4. El proceso general de autoevaluación de la guía del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

#### **3.3. LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y EL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

3.3.1. Comparación de los criterios de la guía del Plan Nacional para la enseñanza con los criterios del Proyecto Piloto Europeo

3.3.1.1. Metodología

3.3.1.2. Análisis a nivel de criterio

3.3.1.3. Análisis a nivel de subcriterio

3.3.1.4. Análisis a nivel de datos estadísticos e indicadores de rendimiento

3.3.1.5. Conclusiones

### **3.4. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y LA UNIDAD DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS**

3.4.1. La investigación en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

3.4.2. Plan de Evaluación de Departamentos: fase experimental

3.4.3. Comparación de los criterios de la guía del Plan Nacional para la investigación con los criterios del modelo propuesto en la guía de departamentos de la UCUA

3.4.4. Comparación de los criterios de la guía del PNECU para la docencia con los criterios de la guía de departamentos relacionados con la docencia en primer y segundo ciclo

### **3.5. LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM EN EL PNECU**

3.5.1. Los criterios de la guía del Plan Nacional para los servicios

3.5.2. El modelo de la EFQM como modelo de evaluación institucional

3.5.3. Los criterios del modelo EFQM aplicados a la universidad

### **3.6. MODELO DE LA CONFERENCIA. ORIENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA**

3.6.1. Objetivos del programa

3.6.2. Proceso general de evaluación

3.6.2. La autoevaluación

### **3.7. EPÍLOGO**

### **3.8. ANEXOS**

- 3.8.1. Comparación de la guía del PNECU con la guía y protocolo del PPE.
- 3.8.2. Comparación de la guía del PNECU con la guía de autoevaluación de departamentos de la UCUA en el ámbito de la investigación.
- 3.8.3. Comparación de la guía del PNECU con la guía de autoevaluación de departamentos de la UCUA en el ámbito de la docencia

## **CAPÍTULO 3**

### **EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

#### **3.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo trataremos de reflejar cual ha sido la idea con la que surgió el (PNECU) tal y como hoy lo conocemos. Para ello, en el epígrafe 3.2. hablaremos de su creación y su evolución, así como de los documentos en los que finalmente ha quedado plasmado el mismo. Le prestaremos especial atención a la guía del PNECU, analizando el proceso general para su aplicación y especialmente la autoevaluación.

En el epígrafe 3.3. realizaremos una comparación entre en la guía del PNECU y la guía y protocolo del Proyecto Piloto Europeo (PPE), analizando en profundidad la relación existente entre uno y otro.

Empezaremos describiendo su aplicación al ámbito de la enseñanza, y continuaremos llevando a cabo una comparación a nivel de criterio, para seguir con los subcriterios, datos e indicadores utilizados. En el anexo 3.8.1. mediante una serie de tablas se establece una comparación gráfica que permite destacar las semejanzas entre uno y otro. A partir de su análisis se extraerán las conclusiones pertinentes.

En el epígrafe 3.4. se compara el PNECU con la guía de departamentos de la Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). Empezamos describiendo la aplicación del PNECU al ámbito de la investigación, que tiene como unidad de referencia el

departamento. Continuaremos describiendo el Plan de Evaluación de Departamentos, y estableceremos, apoyándonos en las tablas de los anexos 3.8.2. y 3.8.3. una comparación para los ámbitos de investigación y enseñanza, en sus aspectos comunes, como en el epígrafe anterior, a nivel de criterios, subcriterios y tablas.

En el epígrafe 3.5. se analizará la adaptación del modelo EFQM realizada por el PNECU al ámbito de la administración y servicios. Asimismo describimos la aplicación que el modelo EFQM está teniendo en la Universidad Politécnica de Cataluña, tanto para la enseñanza como para la investigación, administración y servicios, centrándonos sobre todo en los criterios del EFQM y la adaptación de los subcriterios al ámbito universitario.

Para finalizar el capítulo, dedicamos el epígrafe 3.6. a describir el modelo del Programa Institucional de Evaluación de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), destacando su orientación hacia la gerencia estratégica de la calidad. Comentaremos los objetivos del programa y el proceso general de evaluación que aplica, centrándonos en la autoevaluación y en los criterios que utiliza el modelo.

### **3.2. LA APARICIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD**

Casi inmediatamente después de su creación, a finales de los ochenta, el Consejo de Universidades inició una línea de trabajo para elaborar y poner en marcha mecanismos de evaluación, incorporando

estándares de calidad basados en requerimientos de los recursos humanos y materiales. Pero los resultados no fueron nada esperanzadores (Luxan, 1998: 18).

En 1992 el Consejo de Universidades aprobó el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario como muestra de su compromiso con la mejora de la calidad. El programa estaba impulsado por la Comisión Europea. Este Programa, además, enlazó con el Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior (1995), patrocinado y llevado a cabo por la Unión Europea.

Éste y los restantes programas desarrollados han servido para:

- Conformar actitudes favorables a la evaluación institucional.
- Impulsar las políticas de calidad en la universidad.
- Desarrollar y poner a punto metodologías de actuación.
- Destacar el papel protagonista de las propias instituciones y sus órganos rectores en el proceso de evaluación institucional.

Como hemos indicado anteriormente, uno de los propósitos del Proyecto Piloto Europeo era crear una cultura de evaluación en los países y poner a prueba un método común con adaptaciones nacionales (Comisión Europea, 1995: I).

Entre las medidas que propone el *Informe sobre la Financiación del Sistema Universitario* se encuentra la puesta en marcha de programas de evaluación de la calidad de las universidades como recomendación

para la mejora de la calidad de la enseñanza superior, queriéndose ligar estos programas a las políticas universitarias de las administraciones públicas competentes (Consejo de Universidades, 1995: 35).

### **3.2.1. GENESIS DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES (PNECU)**

Las experiencias anteriores (véase cuadro 3.1) desembocaron en lo que hoy conocemos como Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). A iniciativa del Consejo de Universidades y a propuesta del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, el gobierno acordó mediante Real Decreto 1947/95 de 1 de diciembre (BOE núm. 294 de 9 de diciembre de 1995) establecer el PNECU. Para desarrollar el Plan se editó una guía en la que de forma detallada se determinan las fases a seguir en la evaluación institucional.

Según establece el Artículo Primero del Real Decreto 1947/95 de 1 de diciembre de 1995 en sus apartados 1, 2 y 3 los objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades son los siguientes:

1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades.
2. Elaborar una metodología homogénea para la evaluación de la calidad integrada en la práctica vigente de la Unión Europea.
3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones en las distintas organizaciones en el ámbito de sus respectivas competencias.

FECHA	ÓRGANO	DESCRIPCIÓN
25 sep. 95	En el acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades	Se establece el PNECU se determina la creación y composición de un Comité Técnico.
01 dic. 95	El Gobierno, a iniciativa del Consejo de Universidades (CU) y a propuesta del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia.	RD 1947/1995 mediante el cual se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades
14 dic. 95	Acuerdo del Pleno de CU por el que se propone al Ministro de Educación	Características y condiciones de la primera convocatoria del PNECU.
21 feb. 96	A propuesta del CU, se realizó por el Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia mediante orden ministerial, oído el Comité Técnico del Plan.	La primera convocatoria del Plan Nacional de Calidad de las Universidades.
30 oct. 96.	La Excmo. Sra. Ministra de Educación y Cultura, por Orden ministerial.	Se resolvió la primera convocatoria del Plan Nacional de Calidad de las Universidades.
13 mar. 96	Por Orden del Ministro de Educación.	Se designa a los miembros del Comité Técnico.
03 jun. 98	En su sesión el Comité Técnico del PNECU.	Aprueba la guía de Evaluación del PNECU.
20 abr. 98	A propuesta del Consejo de Universidades, se realizó por la Excmo. Sra. Ministra de Educación y Cultura, oído el Comité Técnico del Plan, mediante Orden ministerial.	La segunda convocatoria del PNECU.
17 jun. 98	La Excmo. Sra. Ministra de Educación y Cultura, por Orden ministerial.	Se resolvió la segunda convocatoria.
27 may. 99	A propuesta del Consejo de Universidades, se realizó por La Excmo. Sra. Ministra de Educación y Cultura, oído el Comité Técnico del Plan, mediante Orden ministerial.	La tercera convocatoria del PNECU.

CUADRO 3. 1  
CRONOGRAMA DE LA APARICIÓN DEL PNECU  
(Fuente: elaboración propia)

Las *consecuencias inmediatas para la universidad* fruto de la participación en un proyecto de evaluación son (Consejo de Universidades, 1995: 35):



- Ayuda a las universidades a tomar conciencia de sus problemas y posibilidades, y contribuye a diseñar planes internos de actuación para mejorar su calidad y prestigio.
- Permite difundir los resultados para un mejor conocimiento por parte del entorno social de cada universidad, de sus niveles de calidad y de los esfuerzos que ésta realiza para mejorar sus prestaciones y servicios a la sociedad, contribuyendo al apoyo social de las instituciones universitarias.
- Posibilita a las Administraciones Públicas con competencia en política universitaria utilizar los resultados para: diseñar sus planes de actuación en materia de desarrollo y financiación de las universidades, crear nuevos centros y enseñanzas; desarrollando incentivos para mejorar la calidad a partir de formas de financiación que tengan en cuenta los resultados de la evaluación en virtud de lo expresado en el *Informe sobre la Financiación de las Universidades*; y la adjudicación de programas de calidad para las instituciones, como programas de tercer ciclo, innovación educativa, etc....

En opinión de J.M. Luxán (1998: 20), en España la preocupación por la calidad es un sentir de las universidades, más que un problema asociado a las restricciones monetarias en la administración pública debidas a las crisis de las políticas de bienestar europeas.

Por tanto, en el caso de la evaluación institucional en España, al sentir común por parte de las universidades habría que unir una firme decisión de la administración. Ambas causas hicieron que surgiera el PNECU.

El sistema estatal universitario más extendido en Europa es el de gestión descentralizada con instrumentos de financiación pública directa (Villareal, 1999). Es decir, las universidades gozan de autonomía para la gestión de su institución, asignándose la financiación pública mediante criterios de antemano establecidos por los estados. En este tipo de sistemas, el uso de indicadores de rendimiento, instrumentos cuantitativos empleados en las Evaluaciones Institucionales, con una mayor o menor carga de subjetividad, podría ser aplicado por los gobiernos como un medio para articular sus políticas de financiación públicas.

La calidad de una universidad sólo se puede alcanzar cuando los elementos humanos, físicos y financieros, la enseñanza, la investigación y la organización y dirección son en conjunto apropiados para los fines que la institución persigue. Es por ello que la evaluación de la universidad sólo puede hacerse globalmente, evaluando cada una de sus piezas pero dedicando especial atención al funcionamiento del conjunto. Este enfoque es el denominado evaluación institucional (Mora, 1998: 38).

En la actualidad existe un Sistema Estatal de Indicadores donde se trabaja en la creación de un sistema de indicadores para el ámbito universitario desde el Instituto Nacional de Estadística (Ibañez, 1999). Se están teniendo grandes problemas para poder definirlo, especialmente por la reticencia de las universidades a suministrar datos.

La Dirección General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia, responsable de la elaboración de la estadística universitaria de Andalucía, está llevando a cabo reuniones

con los responsables de las unidades de calidad de las universidades para alcanzar un acuerdo sobre el envío de los datos y su procesamiento. Si bien, existe un problema importante, las universidades no envían los datos a tiempo y no se ajustan a los formatos solicitados por la Dirección General.

Desde el punto de vista político el aspecto más destacado que se cuestiona sobre el modelo de evaluación institucional es si éste debe ser un modelo autorregulado o si por el contrario debe ser un modelo regulado desde la misma Administración Central (Consejo de Universidades, 1997: 14). A este respecto, al igual que en el Proyecto Piloto Europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995: II) se ha optado por un modelo en el que se da plena independencia a las instituciones para desarrollar sus procedimientos y métodos relativos a la evaluación de la calidad, si bien está tutorizado y apoyado por el Consejo de Universidades, lo que supone más bien un modelo mixto.

Un aspecto que merece especial atención en la evaluación es cómo recoger la información objetiva (cuantitativa o cualitativa) para poder realizar la evaluación. Por una parte, se plantea el hecho de basar la evaluación institucional en el juicio de expertos, lo cual nos llevaría a una evaluación externa. El otro planteamiento consiste en basar la evaluación institucional en indicadores de rendimiento (Consejo de Universidades, 1997: 14). De nuevo, como en el Proyecto Piloto Europeo, se adopta la Evaluación Externa o juicio de expertos, aunque se complementa con una autoevaluación basada, entre otros, en indicadores de rendimiento.

### 3.2.2. EL MÉTODO DE EVALUACIÓN DEL PLAN NACIONAL

La guía de Evaluación del PNECU es un documento aprobado por el Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en su sesión del tres de junio de mil novecientos noventa y ocho. Es precisamente ésta una de las funciones del Comité Técnico (véase cuadro 3.2) determinadas por acuerdo del pleno del Consejo de Universidades del 25 de septiembre de 1995.

<b><u>MIEMBROS DEL COMITÉ TÉCNICO DEL PLAN</u></b>	
<i>POR RAZÓN DE SU CARGO:</i>	
PRESIDENTE:	SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES
VICEPRESIDENTE:	DIRECTOR GENERAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
DIRECTOR DE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN PROSPECTIVA	
VICESECRETARIO DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES	
<i>POR DESIGNACIÓN DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN:</i>	
D. SEBASTIÁN RODRIGUEZ ESPINAR	
D. JOSE GINÉS MORA RUIZ	
D. MARIO DE MIGUEL DÍAZ	
D. MIGUEL ÁNGEL QUINTANILLA FISAC	
D. FRANCISCO PERÉZ GARCÍA	
D. LLUIS JOFRE ROCA	
D. MIGUEL ÁNGEL VALCÁRCEL CASES	

CUADRO 3. 2  
MIEMBROS DEL COMITÉ TÉCNICO DEL PLAN  
(Fuente: Consejo de Universidades, 1998)

El PNECU ha desarrollado la guía de Evaluación de la enseñanza y la investigación, aprovechando experiencias previas en Europa, especialmente las aplicadas en los Países Bajos, Francia y Reino Unido. Para evaluar la administración y servicios se ha tomado como referencia el Modelo Europeo de autoevaluación de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), con pequeñas adaptaciones. Como indica la propia guía (Consejo de Universidades, 1997: 4) "el objetivo que persigue la guía de Evaluación es facilitar la preparación, coordinación y desarrollo del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades."

El método utilizado es una combinación de la autoevaluación y la evaluación externa que responde al esquema recogido en la figura 3.1.

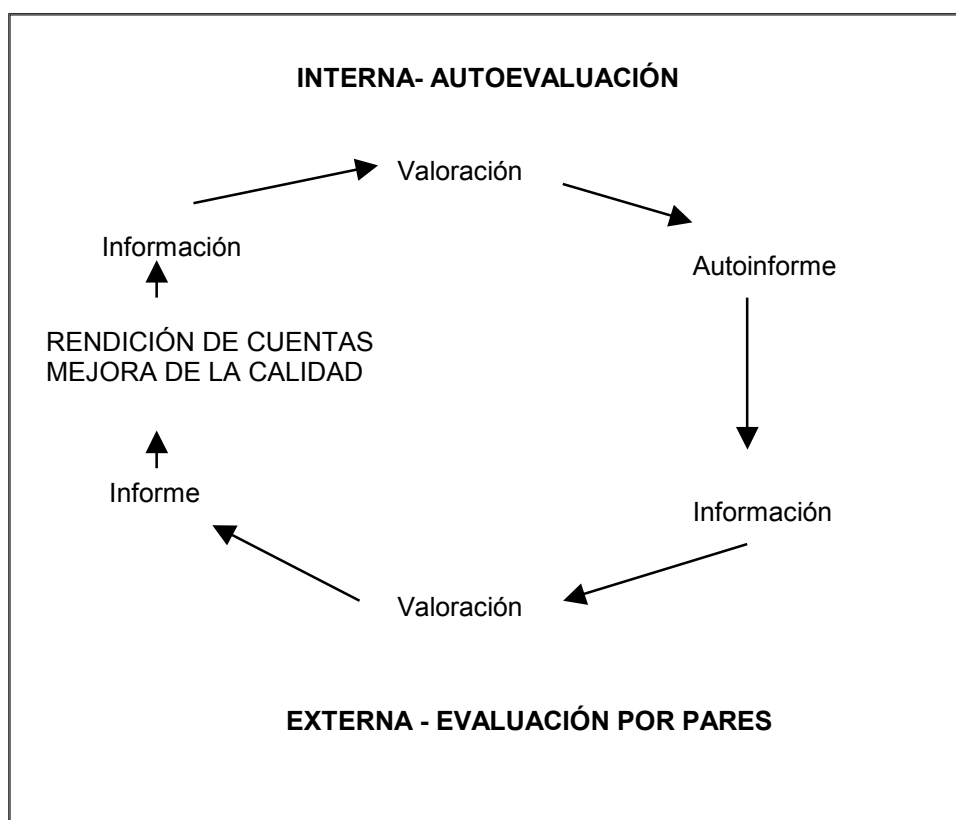


FIGURA 3. 1  
ESQUEMA GENERAL DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL  
(Fuente: Consejo de Universidades, 1998: 6)

Siguiendo el mismo esquema que el del Modelo Europeo de la EFQM, el Plan Nacional articula el proceso según el modelo representado en la figura 3.2.

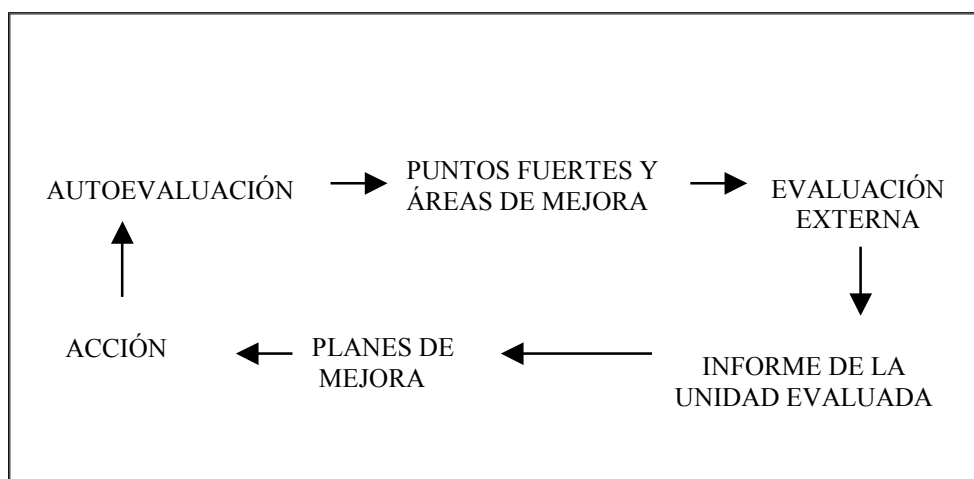


FIGURA 3. 2  
ESQUEMA GENERAL DEL PROCESO DE EVALUACIÓN  
(Fuente: adaptado del Consejo de Universidades, 1997: 17)

Un aspecto importante a considerar es la orientación que ha de tomar la evaluación. Ésta puede ser enfocada a la mejora de la unidad evaluada o a la toma de decisiones.

Desde la guía se considera que en un proceso incipiente de evaluación como en el que nos encontramos no es aconsejable la utilización de la evaluación institucional para la toma de decisiones (Consejo de Universidades, 1997: 14). Esta opinión es apoyada por numerosos autores, entre los que destacamos a los miembros del Comité Técnico del PNECU, Mora (1998: 41) , Rodríguez (1998: 51), y Luxan (1998b: 321), entre otros relevantes autores.

Por este motivo, la orientación de la evaluación institucional a la mejora parece ser la más adecuada según el *estado evaluativo*<sup>1</sup> en el que nos encontramos.

Por otra parte, el modelo Europeo de autoevaluación de la EFQM indica que "el punto clave a recordar es que la autoevaluación trata de la mejora continua de su organización" (EFQM, 1996: 38). Siguiendo esta orientación, se contribuye a la mejora de la organización, en nuestro caso las instituciones universitarias, aplicando los principios de la Calidad Total en ellas, circunstancia que llevará a su mejora.

Al PNECU se accede mediante libre concurrencia a las convocatorias mediante la presentación de un proyecto por cada universidad que desea participar, ya sea Pública o Privada. Algunas comunidades autónomas como Andalucía y Cataluña, presentan de forma conjunta todos los proyectos de las universidades de su comunidad, centralizándose el proceso en un ente mixto universidad-gobierno autonómico, que en Andalucía se denomina Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) y en Cataluña Agencia Catalana para la Calidad.

El contenido de los proyectos de evaluación de cada universidad varía según que estos sean temáticos o globales (Real Decreto 1947/95). En ambos supuestos, la evaluación tendrá por objeto, de forma integrada, la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios. Más concretamente, los proyectos temáticos se referirán a una titulación

---

<sup>1</sup> Expresión utilizada por Nave (1991) *evaluative state*, y que ha sido adoptada por los estudiosos de la evaluación institucional, queriendo significar la preocupación por la evaluación que surge en un determinado momento. Esta preocupación ha aparecido en los países en función de el desarrollo de su educación superior. En España más tarde que en el Reino Unido, Francia u Holanda, gozamos en estos momentos de este *estado evaluativo*.

o a un conjunto de titulaciones del mismo campo científico-docente en uno o varios centros universitarios, mientras que los proyectos globales abarcarán a un conjunto de titulaciones pertenecientes a los mismos o distintos centros universitarios.

Como hemos indicado anteriormente, los proyectos de evaluación presentados por las universidades seguirán una metodología mixta de autoevaluación y evaluación externa, considerando siempre la titulación o el centro como unidad evaluable de referencia para el proyecto.

La duración de un proyecto de evaluación será de un año, sin perjuicio de que, para proyectos globales pueda establecerse una duración superior.

### **3.2.3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD EN EL PLAN NACIONAL**

El proceso de evaluación de la calidad de la universidad se articula en las cinco fases recogidas en el cuadro 3.3, cuyas características pasamos a describir.

1ª FASE: AUTOEVALUACIÓN. La autoevaluación es un proceso interno que lleva a cabo la propia institución a nivel de la unidad que le corresponda, esto es, titulación o centro. Supone una reflexión participativa y en profundidad sobre la realidad de la unidad en relación con la calidad. La realiza el Comité de autoevaluación de la titulación o del centro que estará compuesto por personas relacionadas con la unidad evaluada: profesorado



(PDI), alumnos y personal de administración y servicios (PAS). La autoevaluación se basa en información objetiva, cuantitativa o cualitativa debidamente documentada, y en información documentada pero apoyada en opiniones de miembros de la comunidad universitaria. También se basa en juicios de valor del Comité de autoevaluación apoyados en los datos o en la evidencia de la información, y en juicios de valor del Comité sin apoyo de evidencias pero debidamente matizados. Como resultado del proceso de autoevaluación, el Comité realizará un Autoinforme, el cual deberá contener una síntesis de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora de la unidad de referencia. Lo que se pretende es que a través del estudio de la realidad se puedan mejorar las debilidades que existan. La función del Comité de autoevaluación es la de analizar la guía del PNECU o los protocolos de la universidad (adaptaciones de la guía realizadas por las universidades), recoger y valorar los datos, desarrollar los subinformes de enseñanza, investigación y servicios (para lo cual se suelen formar subcomités en los que se delega tal responsabilidad), redactar el borrador del autoinforme, difundir este borrador a la comunidad universitaria de referencia y, finalmente, redactar el Informe de autoevaluación de la titulación o del centro.

**2ª FASE: EVALUACIÓN EXTERNA.** La titulación evaluada es visitada por un Comité de Expertos Externos, que previamente analizará el Informe de autoevaluación, y junto con sus propias conclusiones después de la vista, redactará el Informe de Evaluación Externa. La Evaluación Externa es un complemento necesario de contraste, objetividad y veracidad de la evaluación

de la calidad que ayuda a detectar las debilidades y fortalezas con el fin de facilitar la mejora de la institución. Consiste en analizar, desde el exterior de la titulación, la realidad de la misma. Colabora a no burocratizar el proceso de evaluación. Para ello, los componentes del comité se entrevistarán con miembros de la comunidad universitaria y convocarán audiencias públicas como fuentes complementarias de información. Con la Evaluación Externa se persigue aportar juicios de personas no implicadas en la titulación, que sirva de factor motivador para la evaluación (como en el caso de personas de reconocido prestigio del mundo profesional o académico), de forma que se realiza una validación de la autoevaluación, es decir, sirve como garantía de credibilidad de la autoevaluación, en primera instancia, y en general, de todo el proceso de evaluación. Además, pretende ver la realidad desde un punto de vista objetivo, y esto siempre es un factor positivo.

1	Autoevaluación
2	Evaluación Externa
3	Informe de Evaluación de la Titulación o unidad Evaluada
4	Informe de la Calidad de la Universidad
5	Informe sobre los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

CUADRO 3. 3  
 FASES DEL PROCESO DEL PNECU  
 (Fuente: Consejo de Universidades, 1998: 17)

3ª FASE: REDACCIÓN Y APROBACIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN. El Comité de autoevaluación, a partir del análisis del Informe de Evaluación Externa y el Autoinforme, elaborará un Informe Final de la Titulación. La finalidad que se persigue en esta tercera fase, además de refundir los informes y validarlos, es la elaboración de un Plan de Mejora que recoja el conjunto de actuaciones que se estimen necesarias y convenientes para la mejora de la calidad de la unidad de referencia. Estas propuestas de mejora deben ser verdaderas acciones estratégicas, fundamentadas en evidencias, debiendo establecer prioridad en sus propuestas. Además, estas propuestas de mejora deben ir ligadas a un plan de seguimiento que permita su comprobación periódica, evitando que queden en el olvido, y asegurando su continuidad.

4ª FASE: INFORME DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD. Tomando como base los informes finales de las distintas titulaciones y/o centros, se redactará un Informe sobre la Calidad de la Universidad. Los responsables de la realización de este informe son los miembros del Comité de Evaluación de la Universidad. Este órgano, formado por miembros del equipo de gobierno, puede actuar como Comité de Calidad, comprometiéndose con los resultados del proceso (Consejo de Universidades, 1998: 35). Este documento puede servir de referencia para conocer la política de Calidad de la institución y comprometer al equipo de gobierno con lo descrito en el documento. Sin duda este documento aportará importante información de soporte a la toma de decisiones en materia de planificación estratégica de la institución, en concreto para la formulación de estrategias de Calidad.

5ª FASE: REDACCIÓN Y APROBACIÓN POR EL CONSEJO DE UNIVERSIDADES DEL INFORME SOBRE LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO Y ELABORACIÓN DE UN PLAN DE SEGUIMIENTO. La quinta y última fase la constituye el informe que anualmente aprueba el Consejo de Universidades y cuya elaboración corresponde al Secretario General del Consejo de Universidades, apoyado por el Comité Técnico, el cual recoge globalmente los resultados del Plan, habiendo analizado los informes de calidad de todas las universidades convocadas por el PNECU, (Consejo de Universidades, 1998: 9). El seguimiento del desarrollo de los proyectos lo realiza el Consejo de Universidades, el cual evalúa el grado de cumplimiento de los objetivos y la metodología, los efectos demostrables de los resultados (informes) y el grado de cumplimiento de los plazos previstos.

El informe de Evaluación de la Calidad de las Universidades de la convocatoria del 96 publicado (Consejo de Universidades, 1998b), en la que participaron 46 universidades reflejó un grado de cumplimiento del 95 por ciento de las actividades previstas.

En la actualidad estamos a la espera de la publicación del Informe correspondiente a la convocatoria del 98, del cual todavía no se dispone, debido fundamentalmente a los retrasos en la entrega de los informes de las respectivas universidades.

### **3.2.4. EL PROCESO GENERAL DE AUTOEVALUACIÓN DE LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES**

A continuación nos centraremos en el proceso de autoevaluación, objeto de nuestro estudio. Autores como Mora (1998: 40), consideran la autoevaluación o autoestudio como la fase clave del proceso de evaluación institucional, hecho que refuerza la elección que hemos realizado.

El primer aspecto a tener en cuenta en el proceso general de autoevaluación que sigue el Plan Nacional es la determinación de la unidad de análisis.

Si bien la idea es la evaluación de la universidad en su conjunto, es necesario una desagregación ante la magnitud de las instituciones universitarias. El PNECU ha optado en un primer nivel por una subdivisión de la organización en unidades, al igual que propone el Modelo Europeo de la EFQM (EFQM, 1996: 38). De esta forma y siguiendo también las recomendaciones del Proyecto Piloto Europeo (Comisión Europea, 1995: V), la guía del Plan establece que la unidad elegida para la evaluación es la titulación, entendida como referente de formación del alumno. En la titulación podemos identificar y analizar, siguiendo el enfoque de sistemas<sup>2</sup>, los inputs, los procesos y los outputs.

---

<sup>2</sup> Con respecto a los modelos de evaluación tradicionales en el ámbito educativo y siguiendo a los profesores Chacón, Pérez y Holgado (1999: 228), estos destacan la opinión de Stufflebeam (1988), que considera que uno de los más importantes es el modelo CIPP o evaluación orientada a la toma de decisiones. Su propósito es aportar información para orientar la toma de decisiones, descomponiendo los elementos sobre los que actúa en la evaluación del contexto, entradas, proceso y resultados o productos.

El modelo EFQM y la guía del plan coinciden en este planteamiento de sistema. Los criterios agentes serían los elementos de entrada, los criterios resultados serían los productos o resultados, el criterio proceso los procesos, y para terminar, el contexto, que el PNECU lo incorpora como un elemento diferenciado más y el modelo EFQM aunque no lo considera como elemento diferenciado, entendemos que está implícito en la Política y Estrategia, puesto que “la formulación de estrategias consiste en adecuar las capacidades de la organización a su entorno” (Johnson y Scholes, 1996: 71).

Siguiendo con la unidad de referencia, también puede tomarse como tal el Centro, que agrupa varias titulaciones, evaluando cada una de ellas junto a la organización, servicios y espacios que comparten (Consejo de Universidades, 1998: 20).

Hay que indicar que el modelo que propone la guía es flexible y podrían tomarse como referencia otras unidades a evaluar. Aunque mayoritariamente se ha seguido el criterio propuesto por la guía, en algunas universidades se han evaluado otras unidades, como la biblioteca general, asuntos sociales, etc...

En opinión de Rey García (1998: 167) los niveles en los que se podría realizar la autoevaluación, en otras palabras las unidades que podríamos tomar como referencias son los que se expresan en el cuadro 3.4. El hecho de dividir la universidad como organización o institución en subdivisiones y que el proceso de autoevaluación de la universidad a escala institucional se pueda realizar evaluando dos o tres titulaciones o centros, como en el caso de las evaluaciones temáticas, teniendo el informe final de evaluación de la universidad su base en esto, pensamos

que puede ir en contra de la filosofía de la Calidad Total, que persigue su implantación en toda la organización y no sólo en parte de ella. Si bien la guía, considera que por la magnitud y volumen de la institución, la autoevaluación se puede afrontar en fases sucesivas, evaluando inicialmente parte de la universidad para, en varias etapas abarcar a la totalidad de la institución (Consejo de Universidades, 1998: 15).

<b><u>AUTOEVALUACIÓN</u></b>	
<b>NIVEL</b>	<b>ÁMBITO</b>
Institucional	Toda la universidad
Centros	Facultades y Escuelas
Unidades	Departamentos, Institutos Universitarios, o Vicerrectorados, Direcciones, otros servicios
Productos	Diplomaturas, licenciaturas, doctorados, títulos propios.

CUADRO 3. 4  
NIVELES EN LOS QUE SE PUEDE REALIZAR LA AUTOEVALUACIÓN  
(Fuente: adaptado de Rey García, 1998: 167)

Por otra parte, como indicábamos anteriormente, aunque el modelo EFQM prevé la posibilidad de la subdivisión de la organización, no determina el proceso de agregación de las unidades evaluadas.

El producto de la autoevaluación es el informe de autoevaluación. La siguiente cuestión que nos planteamos es quién realiza el informe. Si bien la unidad de referencia para la autoevaluación es la titulación, el encargado de realizar el informe es el Comité de la titulación, formado por profesores, entre los cuales debe encontrarse el director del centro, personal de administración y servicios y alumnos. Ahora bien, debido a

los diferentes ámbitos, que la autoevaluación comprende, enseñanza, investigación y administración y servicios, se sugiere una nueva subdivisión para hacer operativo el proceso. De esta forma pueden aparecer también informes parciales que afecten a las áreas delimitadas por esas subdivisiones cuya integración dará lugar al informe de la titulación. La división indicada lleva a que en la práctica la autoevaluación de la titulación se descomponga en otras subdivisiones, es decir, que se trate de la autoevaluación de la enseñanza de la titulación, de la investigación en el ámbito de la titulación y de los servicios y la administración de la titulación.

Como ya indica Rodríguez (1998: 51-54), habrá una unidad de referencia para cada ámbito. Para evaluar la enseñanza la unidad de referencia no varía, luego el mismo Comité de la titulación es el más adecuado para la autoevaluación. Mientras que para evaluar la investigación, la unidad de referencia más idónea es el departamento o el área de conocimiento (en algunos casos podría ser el grupo de investigación) circunstancia que exige un Comité *ad hoc*. No sucede así para la administración y servicios que podrían evaluarse también por el mismo Comité de la titulación.

### **3.3. LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y EL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

Conocido que la autoevaluación es un proceso de autorreflexión, suponemos que la guía del PNECU es un modelo de referencia para



llevar a cabo esta reflexión. El modelo expresado en la guía es el que pasamos a estudiar a continuación.

El ámbito de la enseñanza es el de más peso dentro del proceso de evaluación institucional. Si consideramos una evaluación temática, la unidad a evaluar será la titulación, y hacia ella se debe orientar la evaluación de la enseñanza, de la investigación y de la administración y servicios.

A continuación comparamos los criterios de la guía del PNECU con los del Proyecto Piloto Europeo (PPE). De esta forma, además de describir los criterios, veremos las diferencias entre uno y otro modelo, verificando los orígenes del PNECU al menos en el ámbito de la enseñanza. En el cual nos centramos ya que el PPE se ocupó únicamente de ella.

### **3.3.1. COMPARACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA CON LOS CRITERIOS DEL PROYECTO PILOTO EUROPEO**

Empezaremos recordando lo que entendemos por criterio, es decir, un marco de referencia de vital importancia para la organización, que nos permite, al contextualizarlo, centrar nuestra atención y observarlo en la organización. Pues bien, cada criterio nos servirá para evaluar el avance de la organización hacia la excelencia (EFQM, 1996b :13). De esta forma, el modelo EFQM define dos tipos de criterios, los facilitadores y los resultados. Los primeros nos llevan a los segundos.

Además, los criterios se dividen en subcriterios, y los subcriterios en áreas.

Si extrapolamos esta idea al PNECU, en la guía hemos identificado como criterios los epígrafes que aparecen en la autoevaluación en cada uno de los ámbitos, enseñanza, investigación y administración y servicios, y como subcriterios los subepígrafes contenidos en el epígrafe. De esta forma hemos procedido a su comparación.

### **3.3.1.1. METODOLOGÍA**

Para elaborar la comparación que desarrollamos en este subepígrafe y los restantes que lo componen hemos partido de la guía del PNECU (Consejo de Universidades, 1998), y se ha comparado de forma pormenorizada con lo que fue la guía para las Instituciones participantes en el PPE (European Comisión. Erasmus Bureau, 1994), y su adaptación al ámbito español, que se tradujo en un Protocolo de Evaluación (Consejo de Universidades, S/f). La comparación la llevamos a cabo según el método de trabajo que pasamos a detallar:

1. Comparación a nivel de criterio. En el anexo 3.8.1., se incluye el cuadro 3.8 en el que, bajo la forma de una tabla de dos columnas se comparan los criterios contenidos en la guía del PNECU (primera columna) con las de la guía y protocolo del PPE (segunda columna). En ambos casos la numeración que aparece a la izquierda de cada criterio se corresponde con la asignada por cada una de las guías. Hemos considerado como criterios los

epígrafes en los que se dividían, en el ámbito de la enseñanza, el Proyecto Piloto Europeo y el Plan Nacional.

2. Comparación a nivel de subcriterio. En el anexo 3.8.1., se incluye el cuadro 3.9. en el que, bajo la forma de una tabla de dos columnas, se comparan los subcriterios contenidos en la guía del PNECU (primera columna), con las de la guía y protocolo del PPE (segunda columna). En ambos casos la numeración que aparece a la izquierda de cada subcriterio se corresponde con la asignada por cada una de las guías, si bien, cuando éstas no asignan ninguna numeración, ésta ha sido proporcionada por nosotros en función del orden de aparición del subcriterio en el texto. Hemos considerado como subcriterios los subepígrafes en los que se dividían, en el ámbito de la enseñanza y para cada uno de los criterios, el Proyecto Piloto Europeo y el Plan Nacional.
  
3. Comparación de las tablas de indicadores y datos estadísticos que acompañan a la guía del PNECU, protocolo del PPE y guía del PPE. En el anexo 3.8.1., se incluye el cuadro 3.10. en el que bajo la forma de una tabla de tres columnas se comparan las tablas de indicadores y datos estadísticos que acompañan a la guía del PNECU (primera columna) con las que se incluyen en el protocolo del PPE (segunda columna) y las que acompañan a la guía del PPE (tercera columna). La numeración que aparece en cada una de las columnas sigue los mismos criterios descritos en lo apartados anteriores.

En los tres casos para hacer más fácil la comparación hemos utilizado sombras de color en las filas, cuyo significado es el siguiente:

- Sombra celeste: el criterio, subcriterio, dato o indicador de una u otra guía son iguales, pudiendo variar únicamente en la forma de expresarlo. Por ejemplo: (1) El contexto de la universidad o (1) el contexto institucional (véase cuadro 3.8).
- Sombra naranja: el criterio, subcriterio, dato o indicador de una y otra guía no aparece en alguna de ellas. Por ejemplo: Total de estudiantes de titulaciones propias aparece en la guía del PNECU y no sucede así en el protocolo ni en la guía del PPE (véase cuadro 3.10).

### **3.3.1.2. ANÁLISIS A NIVEL DE CRITERIO**

A nivel de criterio podemos observar en el cuadro 3.8 que el grado de semejanza entre el contenido de los dos documentos considerados es muy elevado. Tanto la guía como el protocolo del PPE son prácticamente idénticos, tan sólo difieren en un criterio, la *Gestión de la Calidad*.

Otra diferencia, aunque no relevante, es que en la guía del PNECU, los apartados *propuestas de mejoras* y los *comentarios sobre la evaluación* se encuentran separados, mientras que en el PPE se contienen en el apartado de *puntos fuertes y débiles* del protocolo del PPE.

Incluso la numeración de uno y otro documento, que se recoge en la columna izquierda de cada criterio en la tabla 3.8, se corresponde a la guía del PPE, y que para el protocolo es la misma hasta llegar al punto

siete, en el cual el protocolo pasa a *relaciones exteriores*, suprimiendo la *gestión de la calidad*, y no estando numerado el anexo y las tablas. Es en el contenido de los criterios donde surgen algunos matices y diferencias que pasamos a comentar de forma genérica.

El *programa*, que constituye un criterio en el PPE, se desarrolla en dos criterios en la guía del PNECU, a saber, el *programa de formación* y el *desarrollo de la enseñanza*.

Y los *alumnos*, que constituye un criterio en el PPE, se desarrolla igualmente en dos criterios de la guía del PNECU, estos son, los *resultados de la enseñanza y alumnado*.

La guía del PPE identifica como criterio la *gestión de la calidad*, no así la guía del PNECU y el protocolo del PPE. No por ello dejan de verse los aspectos relacionados con el tema, quedando los mismos integrados en otro criterio de la guía PNECU y el protocolo del PPE, concretamente en el criterio *alumno*.

Seguidamente, la guía del PNECU incluye un apartado de *propuestas de mejora*, sin duda de gran ayuda para, una vez realizado el análisis de los criterios, enumerar propuestas de mejora fundamentadas en evidencias, que en el PPE queda incluido en los *puntos fuertes y débiles*.

Además, incorpora otro apartado, *comentarios sobre la evaluación*, cuyo objetivo es detectar posibles problemas en el desarrollo de la evaluación. En el PPE queda recogido en los *puntos fuertes y débiles*.

Este apartado sobre los *comentarios de la autoevaluación* es el que puede ir generando adaptaciones de la guía o protocolos más específicos para titulaciones concretas, una vez aplicada la guía y fruto de esta reflexión, ajustándose a una problemática realmente diferente. Aunque existan adaptaciones a nivel de protocolo ello no debe indicar que no se siga la guía o que el informe de autoevaluación sea distinto en un caso u otro.

### **3.3.1.3. ANÁLISIS A NIVEL DE SUBCRITERIO**

Como podemos observar en el cuadro 3.9, la similitud entre la guía del PNECU y la guía y protocolo del PPE, a nivel de subcriterio es también muy elevada. La guía del PNECU aporta un subcriterio con respecto al PPE, *la oferta de plazas, demandas y matrículas*, mientras que el PPE contenía cinco subcriterios que no aparecen en la guía del PNECU, de ellos cuatro no entran en el protocolo del PPE aunque sí en la guía. Lo que significa que si comparamos la guía del PNECU y el protocolo del PPE la diferencia sería sólo en un subcriterios. A continuación pasamos a describir de forma más concreta lo que acabamos de comentar.

El único subcriterio de los más de treinta que hemos identificado que no aparece como tal en el PPE y aporta la guía del PNECU es la *oferta de plazas, demanda y matrículas*. Aunque debemos precisar que el PPE emplea unas tablas que ayudan a interpretar este apartado, al menos en lo que a matrículas se refiere, lo que hace que estas diferencias sean mínimas. Estas son las tablas de los anexos tres y cinco del protocolo del PPE, donde se ofrecen datos de demanda en primera opción, admitidos,

porcentaje de mujeres, etc..., si bien no de forma tan exhaustiva como en la tabla dos de la guía del PNECU (véase cuadro 3.9).

El criterio que no aparece en la guía del PNECU y sí en la guía y el protocolo del PPE es el de las *fuentes de financiación*. Cabrían hacerse dos preguntas, a saber, si este criterio es relevante o no a la hora de realizar la evaluación de la calidad de la enseñanza, o el por qué no se ha tenido en cuenta habiéndose mantenido incluso en el protocolo del PPE, que es más parecido a la guía del PNECU. Sea cual fuere la respuesta a estas interrogantes, si es cierto que un aspecto como el de la financiación y autofinanciación de la universidad va a tener gran importancia en la universidad del siglo XXI, debiendo plantearse seriamente la cuestión. Este hecho es avalado por organizaciones internacionales como la OCDE, Unión Europea, UNESCO, como dejan de manifiesto sus declaraciones y escritos.

En este punto conviene aclarar que la guía del PPE es muy genérica en comparación con la guía del PNECU y el protocolo del PPE, con lo que hemos tomado como referencia a los segundos para ver si el primero los contenía en sus abiertos enunciados.

Dentro de los cuatro subcriterios que no están en la guía del PNECU ni en el protocolo del PPE, lo que significa que en la adaptación que se hizo al ámbito español no se consideraron pertinentes, nos encontramos en primer lugar *la responsabilidad de establecer el nivel de evaluación*, y en segundo lugar *la responsabilidad del contenido de los exámenes*, dos aspectos que afectan a la libertad de cátedra e intentan estandarizar los conocimientos adquiridos en una disciplina.

El tercero se refiere a la *efectiva relación entre el programa y el departamento*, es decir, si existe una relación directa entre el área de conocimiento que imparte la asignatura y su programa en cuestión, y los criterios de su elección. Aspecto que es debatido en el seno de las comisiones para la implantación de planes nuevos, siendo éste, a nadie se le escapa, un tema de difícil solución.

El cuarto subcriterio hace referencia a la *responsabilidad de la innovación del currículo*, de vital importancia en un entorno cambiante, al que hay que adaptarse con gran rapidez. Definir quién es responsable de esta parcela es cuestión de centros y departamentos.

Por último, hay que destacar dos subcriterios que aparecen en la guía del PNECU y en el protocolo del PPE, pero no en la guía del PPE, lo que supone una aportación que surge en la adaptación de la guía del PPE al entorno nacional, y que permanece en la guía del PNECU.

El primero de ellos es *el análisis de la demanda y el empleo de la titulación*, o lo que es lo mismo, en el protocolo del PPE, *el perfil del demandado acorde con el mercado*. Este aspecto es de vital importancia y se encuadra en los objetivos explícitos de la titulación. Aunque, en el criterio *alumnos* de la guía del PPE, dentro de las *encuestas a alumnos y empresarios*, podríamos entender que este criterio estuviera contenido en *éxito para conseguir empleo*, que se encuentra en el anexo de datos para los alumnos (European Comision, 1994 :12).

El segundo es *la participación de los alumnos en los órganos de gobierno*, aspecto tratado estatutariamente por cada universidad. Y el tercero son los *procedimiento de control del progreso de los alumno*.



### **3.3.1.4. ANÁLISIS A NIVEL DE DATOS ESTADÍSTICOS E INDICADORES DE RENDIMIENTO**

En este epígrafe vamos a comparar (véase el cuadro 3.10) las tablas que acompañan el protocolo del PPE y la guía del PNECU. La guía del PPE no incorpora tablas, pero hemos verificado si la información que contienen las tablas del protocolo del PPE y la guía del PNECU, es sugerida en la guía del PPE destacando aquellas sugerencias o indicaciones que no aparece ni en el protocolo del PPE ni en la guía del PNECU.

El objetivo de esta comparación ha sido encontrar las diferencias en las tablas del PNECU y anexos del PNECU. Es por ello que algunos datos o indicadores pueden encontrarse agrupados para un manejo e identificación más rápido y sencillo.

Hemos identificado 180 datos e indicadores en el PNECU, y 133 en el PPE. A continuación pasamos a describir las diferencias encontradas.

Tomando como referencias las tablas del PNECU y comparándolas con lo que en el protocolo del PPE aparece como anexos, términos equivalentes, empezando por la primera de ellas, sobre los *datos generales de la universidad*, el PNECU no considera el *número de titulaciones a corto y a largo plazo*, aunque si el *número de estudiantes de uno y otro ciclo* (curiosamente sin reservar un espacio para el total de

alumnos de la universidad, aunque con una simple adición se pueda obtener).

Las aportaciones del PNECU en este apartado hacen referencia a los *estudiantes en titulaciones propias* y al *número de tesis leídas*.

Con respecto a la titulación, el PNECU añade al protocolo datos de interés como el *total de PDI y su equivalente en tiempo completo*, el *total de PAS*, el *número de departamentos*, el *presupuesto de la titulación y los servicios independientes*. Si bien la aportación es relevante, faltan términos de referencia. Sería bueno tener muchos de estos datos para todas las titulaciones de la universidad, incluso si es posible para las mismas titulaciones de otras universidades.

En la segunda tabla, que hace referencia a datos de *oferta, demanda y admisión*, es donde se encuentra una de las aportaciones más numerosa. Y es que el PNECU es mucho más exhaustivo en la incorporación de datos que el PPE. Especialmente en el capítulo sobre la calidad del acceso, distinguiendo el *número de opción y notas de acceso*, mientras que en el PPE se aporta la *media del acceso* en su conjunto. Además, el PPE proporciona datos sobre solicitudes, *admisión en 1ª opción y matriculas de nuevo ingreso de otras titulaciones de alumnos de primer curso*, aspecto que ayuda a situar los datos de la titulación concreta en un contexto.

En la tabla tres de indicadores del *plan de estudios y matrícula* se ofrece toda una relación de datos sobre los *créditos de teoría y práctica, obligatorios, optativos y de libre configuración, incluso con indicadores*

como la *media de créditos por alumnos*. En el protocolo del PPE no aparecen estos indicadores.

En la tabla cuatro sobre información de *programas de las asignaturas* el PNECU aporta datos diferenciales como *alumnos de nuevo ingreso por asignaturas, números de grupos de teoría y práctica y sus profesores*. Mientras que este aspecto parece ser más completo en el protocolo, que facilita datos diferenciados entre el *primer y segundo cuatrimestre, primer y segundo ciclo, grupos de mañana, tarde y noche*, incluso solicitando información sobre el *% del programa impartido en clase, el % exigido para el examen, la coordinación entre los diferentes grupos, actividades de la asignatura y peso de cada una de ellas en la nota final*. Estos datos, no cabe duda, nos ofrecen un panorama más preciso de cómo la asignatura es impartida y evaluada, dando facilidades para una impartición homogénea y una evaluación menos arbitraria y más objetiva, con criterios establecidos de antemano.

La tabla cinco, *prácticas del plan de estudios*, y seis, *indicadores de distribución*, se corresponden con las plantillas dos y cuatro del mismo nombre del protocolo del PPE. De la misma forma la tabla siete, *resultados académicos e indicadores de rendimiento*, viene a coincidir prácticamente con la plantilla nueve del mismo nombre del protocolo del PPE.

Refiriéndonos a la tabla ocho, *indicadores de graduación, abandono y retraso*, ésta se corresponde con el anexo seis del protocolo del PPE, aunque es mucho más completo en el primero, pues aporta, además de *tasa de graduados con éxito en su año, alumnos con retraso, alumnos que abandonan, tasas de éxito, abandono y retraso, y duración*

*media de los estudios por curso académico.* Aunque en la guía del PPE se hace referencia a estos últimos aspectos, no quedan recogidos en el protocolo. Además, el PNECU tiene una tabla exclusiva para la *tasa de abandono en los primeros años*, la tabla número nueve.

En la tabla diez, la *carga docente del profesorado*, se corresponde con el anexo siete del protocolo, con la única diferencia que la *carga docente* en el primero de los documentos se divide en *teoría y práctica*. Pero el PPE es más completo en este bloque, como es el caso del anexo ocho, en el que se añaden aspectos como el *número de profesores por áreas*, las *horas de docencia según categoría profesional*, las *horas deducidas y las horas de sustituciones*, determinando en una sumatoria final la situación real del departamento, una vez restadas las horas deducidas, y sumadas las horas de sustituciones del total de horas del departamento.

Por último, el PPE proporciona en este apartado un detalle sobre la *estructura de los departamentos* de la titulación en relación a la institución, en el anexo nueve, con *porcentaje de doctores, doctores mujeres, total ordinarios y total mujeres*. La tabla once, *tipología de aulas y servicios para la enseñanza*, del PNECU se corresponde con el anexo diez del protocolo del PPE.

También, debemos destacar las aportaciones diferenciales de la guía del PPE, que a nuestro modo de ver son importantes. Estas son, en primer lugar, en el criterio *alumnado*, el *periodo de estudio medio de la población infantil y el éxito en conseguir empleo de los egresados universitarios*. Es decir, datos sobre el antes y el después, lo que para

una secuencia temporal sería el *input* y el *output*, aspectos poco tratados tanto en uno como en otro documento.

Y en segundo lugar, en el criterio de personal, las *relaciones entre el personal a jornada partida y a jornada completa*, y *las relaciones entre el personal docente académico y el profesional*, que en otros países y en algunas titulaciones puede alcanzar importancia pero que en nuestro ámbito nacional sólo tiene una efectiva importancia en las instituciones privadas.

### **3.3.1.5. CONCLUSIONES**

En este último apartado queremos destacar los aspectos más relevantes que hemos observado y las reflexiones que nos han ido surgiendo al hilo del análisis comparativo efectuado.

La falta del criterio *Gestión de la Calidad* en el protocolo y en la guía del PNECU, aunque mucho de lo allí contenido se encuentre en otros criterios, nos sugiere una eliminación cuyo significado no se comprende en un ámbito de la Calidad Total o aseguramiento de la calidad, y si más en un entorno afín a una corriente pedagógica, que sin duda es la que a imperado en el diseño de la guía del PNECU.

Si bien las aportaciones por uno y otro lado son relevantes, adolecen a nuestro modo de ver de términos de referencia. Es decir, para poder desarrollar una evaluación más precisa y con una visión más completa de la realidad en la que nos vemos inmersos, sería bueno tener muchos de estos datos que se piden, pero para todas las titulaciones de la

universidad, incluso si es posible, para las mismas titulaciones de otras universidades, y para otros años. Es decir, la visión que nos reflejan los criterios, subcriterios, indicadores y datos aportados en muchos casos son estáticas, sin poder establecer comparativas con otros, ni observar tendencias.

También se echan en falta referencias, datos e indicadores en las tablas sobre el antes y el después del producto, lo que para una fábrica sería el *input* y el *output*, aspectos poco tratados y desarrollados tanto en uno como en otro documento, y que nos pueden ayudar a explicar las deficiencias y encauzar los procesos con un mayor conocimiento de causa. Existe un claro énfasis en recoger datos e indicadores del proceso.

Estos datos sobre el antes y después del proceso, tanto para la administración como para los estudiantes y las empresas son de gran utilidad para tomar sus decisiones de una forma más objetiva (Mora, 1999: 4). Lo que según el autor citado hace un flaco favor a los objetivos de rendición de cuentas a la sociedad y financiación universitaria.

Se pone especial énfasis en datos e indicadores de proceso, lo que ayuda a la toma de decisiones en los procesos de mejora institucional (Mora, 1999: 4). Pero, por otra parte, al no hacer hincapié en la calidad percibida, difícilmente se puede orientar hacia una estrategia de mejora de la calidad (Roca *et al.*, 1998: 487).

Otro aspecto que nos sugiere el análisis de los documentos es el de la protección por parte de la guía del PNECU de la libertad de cátedra, la homogeneización de los conocimientos adquiridos y los sistemas de evaluación. Reflexión que está avalada por la ausencia en el PNECU y

su aparición en la guía o protocolo del PPE de, por ejemplo, % porcentaje del programa desarrollado en clase, % exigido en el examen, delimitación de la responsabilidad del contenido de los exámenes, actividades que influyen en la evaluación, peso de cada actividad en la evaluación y coordinación entre los grupos. Consideramos que estos aspectos potencian una cultura de la calidad en las instituciones universitarias, no imponiendo, sino, únicamente dejando explícitos los aspectos antes mencionados, eliminando subjetividad y cambios de criterios unilaterales y coyunturales, y homogeneizando los conocimientos adquiridos en una disciplina.

Otra reflexión que nos sugiere la comparación es que, si bien la guía del PPE ha sido el marco en el que se desarrolla el protocolo del PPE, de la misma forma la guía del PNECU es el marco en el que encuadran las evaluaciones de la calidad en las instituciones españolas, estando o debiendo estar los protocolos que surgen a nivel de universidades encuadrados en ese marco. De la misma forma, los protocolos específicos que puedan desarrollarse a nivel de titulaciones deben encuadrarse en el protocolo de la universidad a la que pertenece.

Dentro de esta línea, otra opción que viene desarrollándose en algunos países europeos como Francia, y en algunas comunidades autónomas como la catalana, son las llamadas evaluaciones transversales, que pretende la evaluación de una titulación o una disciplina en el ámbito nacional o autonómico, teniendo como promotor de la iniciativa en el caso español a la Agencia Catalana para la Calidad, de la que emanaría el protocolo para la evaluación, y no de las instituciones.

Otro aspecto que elude tratar el PNECU es la financiación de la universidad, cuando es considerado desde Europa y por algunas universidades como un aspecto de vital importancia y que hay que tener en cuenta en la estrategia de la universidad si quiere enfrentar el siglo XXI con miras de futuro. No sólo el sistema público de financiación de las universidades, sino que ésta debe buscarse alternativas de financiación, pues, además de tener grandes posibilidades con la formación continua, la autofinanciación de las universidades es un indicador de excelencia, y de adecuación a las demandas de la sociedad.

### **3.4. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Y LA UNIDAD DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS**

A continuación nos proponemos comparar la guía del PNECU con la guía del Plan de Evaluación de Departamentos de la Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas, UCUA que se encuentra en su fase experimental.

La UCUA es un órgano mixto creado por la Comunidad Autónoma Andaluza y las Instituciones Universitarias Andaluzas, para velar por la calidad de las instituciones universitarias de Andalucía. En Cataluña se encuentra la Agencia Catalana para la Calidad, y en la Comunidad Autónoma Madrileña está en fase de creación un órgano con características similares.

Nos ocuparemos de los objetivos que se pretenden por una y otra autoevaluación. Asimismo, distinguiremos entre el ámbito de evaluación



correspondiente a la investigación y el que está referido a la enseñanza. Para separar ambos ámbitos de actuación empezaremos por una introducción en la que se describe como es concebida la investigación en el PNECU y en la UCA.

### **3.4.1. LA INVESTIGACIÓN EN EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES**

Cuando el PNECU se refiere al ámbito de la investigación, abarca aquellas unidades organizativas que tienen responsabilidad directa sobre la investigación, esto es, los departamentos y los institutos universitarios. Es en estos donde se centra el proceso de evaluación de la investigación (Consejo de Universidades, 1998: 21). Aunque también podrían ser áreas de conocimiento o grupos de investigación.

Uno de los objetivos básicos que debe orientar el proceso de autoevaluación de la investigación es el de descubrir cuáles son las posibilidades de actuación de la propia institución para la mejora de las actividades de I+D que en ella se realizan (Consejo de Universidades, 1998: 21).

El modelo pretende cubrir todo aquello que afecta a la investigación, abordando el asunto tanto desde una perspectiva individual, porque la investigación la desarrollan individuos, como institucional, porque se desarrolla en el marco de un órgano institucional de la universidad, los departamentos.

También analiza todos los recursos, tanto humanos como materiales que se encuentran en el entorno de la investigación, y la estructura institucional de la investigación, esto es, las relaciones con otras instituciones o grupos de investigación, procedimientos de gestión de las actividades de I+D, los resultados de I+D y la valoración de los mismos.

### **3.4.2. PLAN DE EVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS: FASE EXPERIMENTAL**

Desde la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas se ha preparado una guía para la evaluación de los departamentos de las instituciones universitarias andaluzas. Apoyándose en la estructura reforzada en la LRU, toma como unidad de referencia para la evaluación los departamentos (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluza, 1999: preámbulo).

A este respecto hemos de mencionar que ni la Ley de Reforma Universitaria, a pesar de las nuevas responsabilidades que aporta a los departamento, encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento, ni el Real Decreto 2360/84 sobre departamentos, definen cual es la estructura organizativa que debe tener el departamento, salvo las relativas a las figuras de Director del Departamento y a las comisiones obligatorias. Tampoco en los Estatutos de las universidades españolas se refleja una preocupación especial sobre el tema en cuestión.

Es por ello interesante observar cuál es la estructura organizativa que los departamentos han ido tomando para el desarrollo de su labor

profesional. En el trabajo realizado en el Departamento de la Universidad de Sevilla, (Barroso *et al.*, 1999) se expone una interesante propuesta para el diseño de la estructura organizativa de un departamento, donde existen comisiones de docencia e investigación que tienen a su cargo entre otras funciones, el establecimiento de procedimientos para el control de la calidad de la enseñanza impartida por el departamento (comisión de docencia), y la evaluación de la investigación (comisión de investigación).

En la evaluación que propone el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, en el ámbito de la investigación, se establece como unidad los departamentos, pero, a juicio de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, aunque la determinación de la unidad a evaluar es acertada, en el PNECU no se consideran todas las actividades que se desarrollan en el departamento, siendo insuficiente para realizar una completa evaluación de departamento. Las actividades que no se reflejan en el PNECU son los cursos de doctorado, titulaciones propias y prestaciones de servicios. Tampoco incluye la gestión del departamento.

En concreto, algunos de los inconvenientes que supone el modelo de la guía del PNECU , en lo que a la investigación se refiere, son los siguientes (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluza, 1999: 2):

- La evaluación está más orientada al exterior que al interior.
- No tiene en cuenta la estructura departamental de la LRU.
- No aborda las relaciones centro-departamento.

- No aborda el tercer ciclo, que engloba docencia e investigación.
- No considera servicios al exterior como contratos, masters, cursos, etc.
- No genera información que permita la toma de decisiones fundamentadas.
- Considera únicamente las actividades docentes del departamento que están relacionadas con la titulación.
- No tiene en cuenta la gestión administrativa y de recursos de los departamentos.

Con el Plan Piloto de la UCUA se pretende minimizar los inconvenientes mencionados, abordando la evaluación de una forma complementaria, y en el caso de los departamentos abarcar no sólo la investigación, sino también la docencia de primer, segundo y tercer ciclo, los estudios propios, la prestación de servicios y la gestión del departamento.

Lo que se pretende es que esta guía sea compatible con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, donde habrá elementos comunes, como la evaluación de la investigación, elementos adaptables, como la docencia en primer y segundo ciclo, y elementos que requerirán un desarrollo específico como tercer ciclo, *masters*, asistencia, etc.

El proceso seguido es muy parecido al establecido en el PNECU. Consiste en una autoevaluación realizada por el comité de autoevaluación del departamento, una evaluación externa realizada por el comité de evaluación externa y la elaboración del informe final por el comité de autoevaluación del departamento.

Se ha puesto en marcha de forma experimental en su primera fase voluntaria en un reducido número de departamentos universitarios de Andalucía. Se continuará en años posteriores hasta el año 2001 en el que se habrán evaluado todos los departamentos y se evaluará el proceso completo.

Esta iniciativa tiene sus antecedentes en otras universidades españolas, como la Universidad Politécnica de Cataluña y la universidad Politécnica de Valencia.

Pensamos que es una iniciativa muy interesante siempre y cuando permita profundizar y completar las evaluaciones del PNECU. A nuestro entender esta nueva guía abre dos posibles caminos en el proceso de evaluación institucional. Por una parte su integración con la del PNECU, pues sin duda aporta aspectos nuevos, enriqueciendo la evaluación, pero tiene muchos otros aspectos que son comunes. Debe evitarse que se convierta en una evaluación paralela que contribuya a la confusión y duplique los esfuerzos realizados. Entendemos que esta iniciativa debe ampliar y mejorar el tratamiento dado a la investigación en el PNECU, a la vez que potencia y completa los otros ámbitos como el de la enseñanza en la medida que le corresponda.

El segundo camino pasaría por ofrecer dos guías en la evaluación institucional, una de centros y otra de departamentos, eligiendo la institución la más acorde con su estructura organizativa. Si bien la LRU tiene una consideración departamental de la universidad, como se nos indica en la guía que desarrolla la autoevaluación de los departamentos (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 1999: preámbulo), creemos que la visión que nos aporta la Gestión de la Calidad Total, concretamente la gestión por procesos, es la de orientar la organización hacia su misión. Y la misión de la universidad entendemos que es, por una parte, la de formación de unos titulares; por otra, el desarrollo de la investigación. El hecho de elegir un enfoque u otro, titulación o departamentos, nos podría indicar la prioridad que cada universidad individualmente y de una forma diferenciada asigna a la doble misión de la universidad.

### **3.4.3. COMPARACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN CON LOS CRITERIOS DEL MODELO PROPUESTO EN LA GUÍA DE DEPARTAMENTOS DE LA UCUA**

En este epígrafe nos proponemos comparar los modelos que proponen la guía del PNECU y la guía de la UCUA para la investigación, centrándonos en los criterios, subcriterios y las tablas, contenidas en las citadas guías (véase el anexo 3.8.2).

El método utilizado para la realización del análisis comparativo que efectuamos es igual al aplicado en el epígrafe anterior y descrito en

el subepígrafe 3.3.1.1, aunque en esta ocasión, comparamos las tablas revisando su contenido, dada la similitud de las mismas.

La comparación se establece sólo en las partes que tienen en común, es decir, en la investigación como ámbito, y en el departamento como unidad de referencia, los cuales se corresponde con el apartado 2.5 de la guía propuesta por la UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 1999).

A nivel de criterios la variación entre una y otra guía son pocas. La guía de la UCUA aporta una primera línea (cuadro 3.11), el *perfil de la investigación del departamento* en cuestión, que no aparece explícitamente en la evaluación del PNECU. En ella se describen las líneas de investigación de los distintos grupos del departamento, indicando sus características, su carestía de material y todas aquellas cuestiones que se considere oportuno (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluza, 1999: 32).

Entendemos que aunque explícitamente no se contenga en la guía del PNECU, cabe su desarrollo en el criterio primero que versa sobre el *contexto*, donde se describen las áreas científicas dentro de la universidad.

El último apartado de la guía del PNECU que se refiere a *comentarios sobre la evaluación*, no aparece como tal en el apartado 2.5 de la guía de la UCUA. Pero al final de la guía, en el apartado 2.10 *análisis del proceso de autoevaluación*, se incluiría este apartado específico sobre la investigación. Aunque en la guía no viene el desarrollo de este apartado, el mismo se correspondería con el apartado

2.10 *análisis del proceso de autoevaluación*, o en su caso el apartado 3.4 *análisis del proceso global*, pero a nivel de la autoevaluación.

Algunas diferencias significativas se encuentran a nivel de subcriterios (cuadro 3.12), concretamente en los criterios *contexto* y *estructura*. Tanto en uno como en otro se trata de subcriterios que complementan a los ya expuestos en la guía del PNECU.

En el primero de ellos, *el contexto*, se añaden tres subcriterios, las áreas científicas en el ámbito nacional e internacional, en donde se compara la *producción científica a nivel nacional e internacional*; las *relaciones entre la gestión y la investigación*, analizándose las interferencias entre uno y otro ámbito dentro del departamento; y, por último, las *relaciones entre las prestaciones de servicios y la investigación*, en el que, igual que en el caso anterior, se analizarán las interferencias entre uno y otro ámbito.

Dentro del criterio *estructura*, se añade también en la guía de la UCUA la *formación continua del personal docente e investigador*, subcriterio donde se valoran las acciones de formación permanente del profesorado y la política de cooperación al respecto.

Las tablas del PNECU son más completas que las de la guía de la UCUA (véase cuadro 3.13). Las primeras aportan sobre las segundas *indicadores de concentración y coeficientes de variación* en relación a algunas figuras relevantes dentro del departamento. Estas son:

- El número de directores de becarios de investigación.



- Investigadores principales por proyectos de investigación.
- Proyectos de infraestructuras.
- Contratos de investigación.
- Tutores de tesis.

Tampoco aparece la tabla 24 del PNECU que establece una relación de *informes, dictámenes y servicios técnicos elaborados por encargo*, aunque el apartado 2.6. de la UCUA dedicado específicamente a *la evaluación de la prestación de servicios del departamento* (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 1999: 38), adjunta una tabla, la XLII de la guía, donde se aporta una descripción detallada de los *servicios del departamento*, quedando completado este aspecto aunque en otro apartado.

Por el contrario, la guía de la UCUA aporta una tabla que no la contiene el PNECU. Es la tabla XXXIX de la guía de la UCUA donde quedan recogidos de forma explícita los *criterios de evaluación de la calidad de las publicaciones o indicadores bibliométricos* que emplea el departamento.

Aunque no se recogen en una tabla habilitada para el caso, el PNECU sugiere en el apartado sobre los juicios de calidad e indicadores bibliométricos (Consejo de Universidades, 1998: 75), que se clasifiquen las publicaciones en tres grupos: las que se consideran excelentes (grupo A), las que se consideran iguales o superiores en calidad a la media de la producción científica del área (grupo B) y el resto (grupo C).

De todas formas estos criterios han tenido que ser utilizados en el PNECU para completar la tabla número 20 donde se relaciona el número de publicaciones por grupos, sólo que no se indica que queden reflejados por escrito estos criterios. Así mismo, es conocido que en algunas áreas científicas están fuertemente consolidados los criterios bibliométricos de calidad de las publicaciones como es el caso de las ciencias experimentales y de la salud.

En el subcriterio *relaciones entre docencia e investigación* del criterio contexto del PNECU se describe el grado de implicación del departamento en las actividades docentes de tercer ciclo (Consejo de Universidades, 1998: 79). Lo que quiere decir que el PNECU no deja de lado esta actividad, aunque no dedica un criterio completo como lo hace la guía de departamentos en el punto 2.3 *evaluación del tercer ciclo* (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 1999: 21).

En resumen, de la comparación de los criterios y subcriterios lo más destacado es que la guía de la UCUA es más detallada a nivel de subcriterio, superando en algunos aspectos a la guía del PNECU. Mientras que la información que suministran los datos estadísticos e indicadores de las tablas es ligeramente más amplia en el PNECU.

De esta forma podríamos decir que son muy semejantes sino iguales los aspectos tratados en una y otra guía, pudiéndose integrarse estos dos procesos y realizarse de una sola vez y no por separado.

### **3.4.4. COMPARACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PNECU PARA LA DOCENCIA CON LOS CRITERIOS DE LA GUÍA DE DEPARTAMENTOS RELACIONADOS CON LA DOCENCIA EN PRIMER Y SEGUNDO CICLO**

En este epígrafe realizaremos un análisis comparativo a nivel de criterios para la enseñanza contenidos en la guía del PNECU y los criterios para igual ámbito (primer y segundo ciclo) contemplados en la guía de departamentos de la UCUA.

Como en el caso del subepígrafe anterior su referente principal es un apartado, el 2.2. *Evaluación de la enseñanza de primer y segundo ciclo*. Asimismo, los primeros subapartados los hemos considerados criterios. En un siguiente nivel de desglose de estos subapartados se han considerado subcriterios. También se han comparado las tablas de la guía de la UCUA para primer y segundo ciclo con las tablas de docencia del PNECU.

Para realizar esta comparación se han utilizado las tablas que se encuentran en el anexo 3.8.3. La gama de colores empleada nos indica en este caso:

- Somnts celeste: igual subcriterio o tabla.
- Sombra naranja: diferente criterio, subcriterio o tabla.
- Sombra crema: igual criterio, subcriterio o tabla pero con pequeñas diferencias.

A nivel de criterio la guía de departamentos es prácticamente igual a la guía del PNECU, con algunas matizaciones (véase el cuadro 3.14). Concretamente el primero de los criterios del PNECU se centra en la titulación y su *contexto en la universidad*, mientras que en la guía de departamentos se contempla un apartado específico para este aspecto, el 2.1 *perfil del departamento*, puesto que estamos a nivel del departamento. En el segundo de los criterios del PNECU, se hace referencia a los *objetivos de la titulación*, mientras que en el primero de los criterios de este apartado en la guía de departamentos se habla de los *objetivos de las enseñanzas del departamento*. La diferencia estriba lógicamente en la distinta unidad de referencia considerada.

Además, la guía de departamentos incluye como criterio *la relación del departamento con otros centros*, haciendo referencia *al grado de participación en los órganos de gobierno del centro, cordialidad de las relaciones*, etc...

Por otro lado la guía de departamentos no abarca el aspecto de las *relaciones externas*, cuando, sin duda, existen a nivel de departamentos, no sólo en el ámbito de la enseñanza sino también en el ámbito de la investigación. Este aspecto, sin embargo, si es tratado en los apartados 2.3., y 2.4., relativos a los estudios de tercer ciclo y a la investigación de la guía de departamentos.

Centrándonos en los subcriterios (véase cuadro 3.15) y volviendo al criterio de los *objetivos*, sí contempla la guía de departamentos los *objetivos y metas de la titulación* con el fin de tenerlos en cuenta en los *objetivos de sus enseñanzas*, incluso los *mecanismos de actualización del contenido de las enseñanzas en la titulación*. Mientras que no abarca

aspectos como la *demanda y matriculación de sus enseñanzas* (aunque en las tablas XII, XIII y XIV se aportan los datos suficientes para llevar a cabo este análisis), tampoco incorpora el *análisis de la demanda y empleo de la titulación*, de vital importancia para orientar los objetivos de la titulación y de sus asignaturas.

En el criterio cinco, *resultados de la enseñanza*, el PNECU incluye, además de los *rendimientos por asignatura*, los *rendimientos por titulación*. Y el criterio seis, *alumnos*, de la guía de departamentos abarca también *la adscripción de becarios de colaboración y como repercute esta actividad en la formación de los estudiantes*.

En el criterio siete de *recursos humanos*, los subcriterio que aborda la guía del PNECU sobre el PAS, son recogido por la guía de departamentos en otro apartado a nivel de criterio, el 2.7.6. *Personal de administración y servicios*, donde se describen disponibilidad, cometidos y demás aspectos relativos a su contribución del PAS a la gestión de los departamentos, en el apartado 2.7., de la guía de la UCA sobre la *gestión del departamento*.

En este apartado de *recursos humanos*, la guía de departamentos aporta dos nuevos subcriterios, a saber, *la innovación y creatividad del profesorado*, donde se valoran los *proyectos de innovación educativa* que se han llevado a cabo en el seno del departamento, y *la evaluación de la docencia por el alumno*, avalada por la tabla XV *resultados de las evaluaciones estudiantiles al profesorado*, analizando aspectos como el *clima de aceptación y participación del profesorado* o *consecuencias de la evaluación del profesorado*.

En referencia al criterio ocho, denominado por la guía de departamentos *recursos didácticos*, estos se refieren a las *instalaciones y recursos utilizados por el departamentos*, sean ajenos o propios, mientras que en la guía del PNECU se centra en los *generales y las bibliotecas* en especial.

En relación con las tablas (véase cuadro 3.16) se observa que sólo dos de ellas coinciden un ciento por ciento en sus contenidos. Mientras otras cinco presentan diferencias muy ligeras, derivadas principalmente del distinto punto de vista de una y otra evaluación. La guía de departamentos aporta dos tablas. La primera es la XII, *evolución de los indicadores de distribución*, que completa la tabla XI, *indicadores de distribución*, que si tiene también la guía del PNECU. La segunda es la XV, *resultados de las evaluaciones estudiantiles al profesorado*, que mencionamos anteriormente, y que la guía del PNECU propone en su desarrollo. Aunque ninguna de las dos plantean una encuesta para evaluar al profesorado, o al menos, los aspectos que se deben evaluar. Este es un tema que ha generado discrepancia en el seno de las universidades y que aún no está resuelto en la mayoría de las instituciones.

Por último, la guía de departamentos no incluye en su extensa relación de tablas las relativas a los *datos generales de la universidad*, los datos sobre *oferta, demanda, admisión y matriculación de primer ciclo, indicadores del plan de estudios y matrícula, indicadores de graduación, abandono y retraso y tasa de abandono en los primeros años*.

En resumen, podríamos decir que existen diferencias en la evaluación de la enseñanza de uno y otro modelo, principalmente por el distinto enfoque que adoptan, basado el primero en el departamento y el segundo en la titulación. Circunstancia que hace cambiar de orientación las evaluaciones.

La aportación más relevante de la guía de departamentos es la reflexión que se plantea en el seno del departamento entorno a la enseñanza, que no se plantea en la guía del PNECU, ya que en este caso, la reflexión tan sólo tiene lugar a nivel de titulación.

### **3.5. LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM EN EL PNECU**

En el PNECU podemos observar la aplicación del modelo EFQM en el ámbito de los servicios. A continuación pasamos a comentar esta aplicación y su posible extensión también a la enseñanza y a la investigación, convirtiéndose de esta forma en un posible modelo a seguir. Detallaremos las ventajas que supone la aplicación de este modelo frente al modelo del PNECU.

#### **3.5.1. LOS CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PLAN NACIONAL PARA LOS SERVICIOS**

En el caso de los servicios, las unidades a evaluar dependerán del proyecto que se desarrolle. Si se trata de un proyecto temático se evaluarán los servicios directamente relacionados con la titulación que se ha de evaluar. En este caso la autoevaluación se resume a un apartado descriptivo y valorativo de la gestión académica de la titulación o Centro

y de los servicios directamente relacionados. Para el caso de los proyectos globales, junto a los anteriores se evaluarán los Servicios Generales del conjunto de la universidad (Consejo de Universidades, 1998: 22).

La guía que se presenta para evaluar la gestión de calidad de los servicios universitarios ha sido elaborada a partir del Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total (Consejo de Universidades, 1998: 22). De esta forma los criterios en la evaluación de los servicios coinciden con los criterios del Modelo Europeo. Pero se le añade uno más, que hace referencia *al contexto del servicio o unidad evaluada*, cuyo objetivo es definir los grandes hitos que han marcado la trayectoria de la unidad y determinan su situación actual (Consejo de Universidades, 1998: 25).

En opinión de algunos responsables de los procesos de evaluación, el protocolo que se propone en la guía traslada de forma bastante automática los esquemas de trabajo en organizaciones de producción, siendo fiel reflejo del Modelo EFQM, sin suficiente adaptación al contexto de las instituciones universitarias (Grad, 1998: 234).

Aun así, en la adaptación que la guía del Plan Nacional hace del modelo se observan diferencias al nivel de subcriterio y área. Para detectar estas diferencias basta con comparar las figuras de las hojas desplegables 2.2 y 3.4. Estas diferencias se pueden resumir en que el modelo Europeo es más extenso y concreto en la relación de áreas a tratar, siendo la guía algo más corta en esta relación de áreas, aunque queda complementada a su vez con las tablas e indicadores que ayudan a



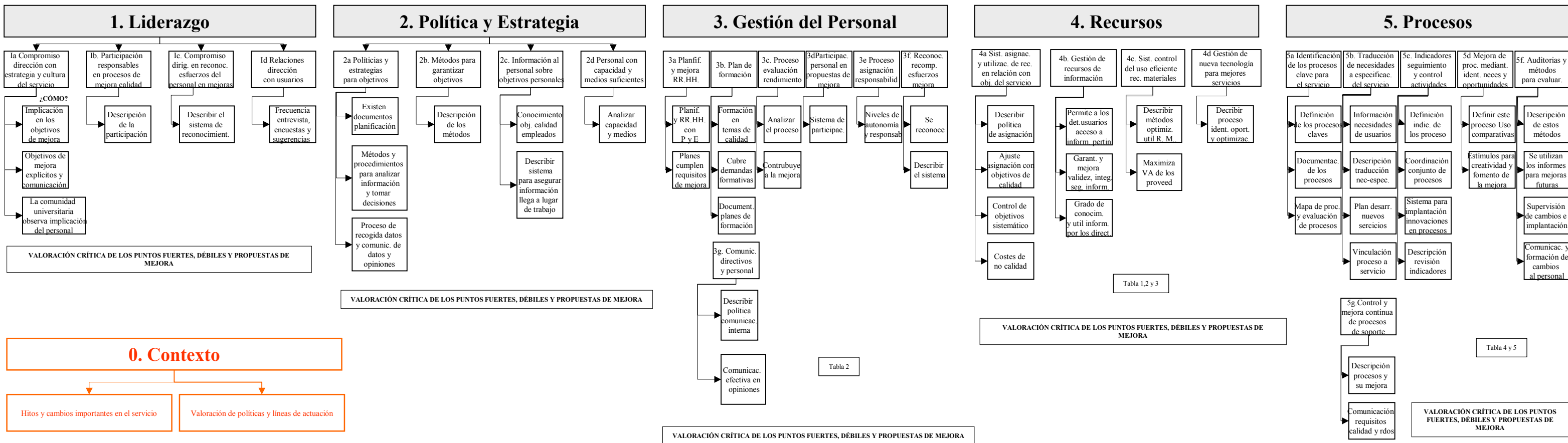
ordenar la información y analizarla, lo que supone un magnífico soporte para elaborar los informes de autoevaluación.

En los criterios resultados *satisfacción de cliente, satisfacción del personal* e *impacto en la sociedad*, el PNECU prescinde del subcriterio que hace referencia a las percepciones de los recursos humanos, usuarios y sociedad en general, restándole importancia. En el modelo EFQM hay un subcriterio dedicado expresamente a los factores que inciden en la percepción y que hay que tratar, mientras que en el PNECU no se utiliza la palabra percepción, tan solo *evaluación de la satisfacción*.

La guía del PNECU (Consejo de Universidades, 1998: 26), ha optado por prescindir del sistema de puntuación descrito en el capítulo 1 y que propone el modelo Europeo. Es precisamente este hecho de las puntuaciones en la autoevaluación, de forma que cada universidad pueda tener una puntuación y se puedan comparar estableciendo *rankings* reputacionales, un aspecto que se encuentra sometido a un vivo debate en la actualidad.

Ello lo demuestra su aparición en los más importantes foros españoles sobre la calidad en las universidades como el “*Seminario sobre indicadores en la universidad*”, celebrado recientemente en León. Y es que el hablar de indicadores nos lleva a establecer criterios para identificar cuales son los más importantes, asignándole a ellos una ponderación mayor de manera que su utilización permita poder comparar entre las universidades como se hace en otros países que no se plantean la conveniencia o no del los *rankings*, puesto que ya los han incorporado a sus sistemas de evaluación institucional desde hace mucho tiempo, como es el caso de los Estados Unidos.

# CRITERIOS FACILITADORES



# CRITERIOS RESULTADOS

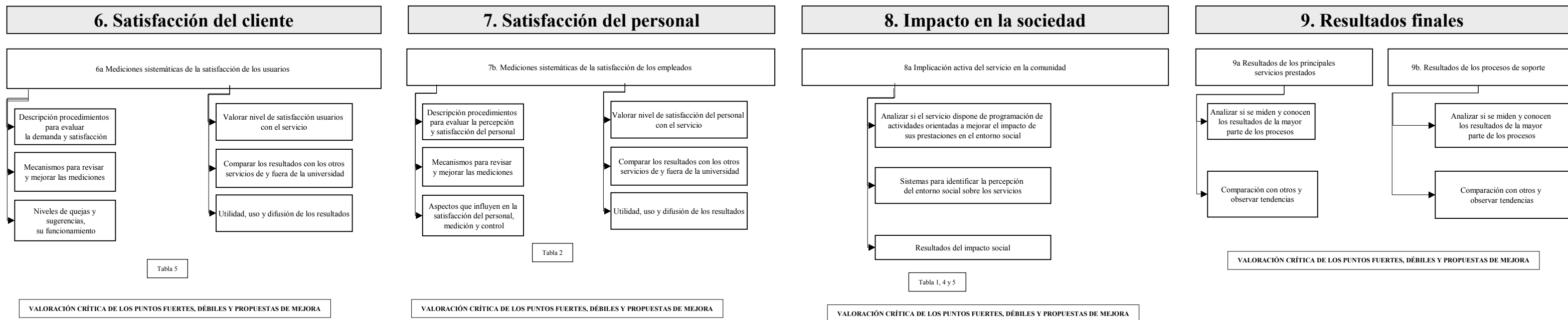


FIGURA 3. 4  
EL MODELO DE LA GUÍA DEL PLAN PARA LOS SERVICIOS  
(Fuente: elaboración propia)

Es posible que la universidad española no esté madura para enfrentarse a los *rankings*, pero como se apuntaba en el seminario citado, mejor será que los establezca la propia universidad antes de que los determinen los portavoces de la sociedad de la información de una manera menos científica.

Asimismo, estos *rankings* son indicadores con un alto nivel de agregación de información diversa, que en la mayoría de los casos son poco útiles, sobre todo para la mejora de las universidades, aunque su impacto en la sociedad suele ser muy alto (Escudero, 1999: 96). Y es que las cosas son más complicadas de lo que parecen, pues este debate lleva abierto más de diez años<sup>3</sup>, y de él se esperaba más de lo que actualmente los indicadores nos pueden ofrecer.

Pero lo que si se puede asegurar es que son una herramienta valiosa para la mejora, además de servir de medio de información a la sociedad y a los que han de tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones universitarias (Mora, 1999: 1). En esta línea cabe recordar que cualquiera que sea el método que utilicemos, la autoevaluación trata de la mejora continua de la organización, siendo la fase crítica del proceso la planificación e implantación de las acciones (EFQM, 1996: 38).

---

<sup>3</sup> El XV Seminario Universidad-Empresa titulado *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad*, celebrado en Segovia entre los días 13 y 14 de octubre de 1989, organizado por la Fundación Universidad-Empresa, con el patrocinio de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, fue el primer foro abierto para abordar el incipiente y angosto tema de la clasificación de las universidades. En este foro se afirmó que para mejorar la calidad de la enseñanza tenemos que saber como estamos, y para saber como estamos tenemos que evaluarlos. La clasificación es algo necesario para saber como estamos en relación con los demás y como estímulo para el cambio. En el seminario se defendieron los *rankings* de centros. Las conferencias y ponencias del seminario se encuentran recogidas en el libro *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Universidad Empresa, 1989.

### **3.5.2. EL MODELO DE LA EFQM COMO MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

Llegado este momento nos podríamos preguntar si la evaluación institucional que nos propone el PNECU es un modelo que sirve para mejorar la calidad de la universidad. Asimismo se puede plantear si supone el establecimiento de las bases para la implantación de un sistema de gestión de la calidad en la universidad o se convierte en un mero mecanismo generador de oficinas de evaluación de la calidad.

A este respecto, y si lo que pretendemos es la mejora de la calidad de la universidad, debemos recordar que toda estrategia de mejora debe comenzar por la identificación de las necesidades de los clientes externos, una identificación de los atributos inherentes al servicio que influyen en la satisfacción de los usuarios y una priorización de la importancia que los usuarios asignan a estos atributos. El siguiente paso sería la fijación de unas normas o especificaciones de calidad que concretasen los atributos identificados en una serie de características del servicio a prestar. Es en esta primera parte en la que se investiga la coherencia entre las preferencias de la institución y las necesidades de sus clientes y en la que se fijan las características del servicio a prestar a la que denominamos *calidad de diseño*.

En una segunda parte se establecerían los métodos de trabajo, procedimientos y mecanismos de información que nos aseguren la conformidad del trabajo realizado con las características de los servicios diseñados. Es la denominada *calidad de conformidad*, donde se trata de verificar la coherencia de las normas de calidad u objetivos determinados a priori por la institución universitaria y los resultados obtenidos (Roca

*et al.*, 1998: 486). Las acciones encaminadas al aseguramiento tanto de la calidad de servicio como de la calidad de contenidos determinan lo que supondría la *implantación y mantenimiento de un sistema de calidad en la organización*.

Pues bien, el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad es uno de los marcos de autoevaluación de la calidad que reúne todos los principios inherentes a la Gestión de la Calidad Total, estableciendo un equilibrio entre los objetivos a conseguir, que son los resultados, uniéndolos con la dimensión interna de la empresa en sus aspectos técnicos, procesos y recursos, y sus aspectos sociales, el liderazgo y la gestión del personal, todo ello relacionado con un plan de decisión/acción a largo plazo de mejora continua de la calidad, en las políticas y estrategias de la organización.

Lo visto hasta ahora sobre evaluación institucional no parece seguir esta línea de actuación, concretamente en lo que se refiere a los requerimientos de sus clientes. Además, parece que la estrategia seguida en el PNECU es una estrategia emergente (Cuervo, 1995: 65), careciendo de un marco general y de una orientación clara. En opinión de algunos autores ello puede deberse a la ausencia de compromiso explícito por parte de las altas instancias, asentándose la cultura de calidad en esfuerzos individuales y aislados (Roca *et al.*, 1998: 487).

La guía del PNECU expresa que el proceso de evaluación debe conducirnos a los siguientes resultados: satisfacción de los estudiantes, satisfacción de los clientes indirectos, y la búsqueda de la eficiencia económica. Pero a la vista del desarrollo que en la guía del PNECU tienen unos y otros resultados, el más ponderado a juzgar por la

dedicación que se le presta es el de la eficiencia económica. Dejando claramente en un segundo plano la calidad percibida, y por tanto la estrategia de mejora de la calidad.

Tampoco asigna la guía del PNECU ninguna orientación sobre que criterios o aspectos de la organización son más importantes y tienen más peso para realizar la evaluación.

A este respecto debemos añadir que la flexibilidad de la guía del PNECU permite que cada universidad en su aplicación, o cada comité de autoevaluación, considere más importantes unos criterios u otros, sin dar ninguna orientación al respecto. De esta forma en la autoevaluación se puede incidir únicamente en aquello que los miembros del comité consideran oportuno, dejando a un lado los verdaderos problemas.

Asimismo, la calidad percibida se sugiere llevando a cabo encuestas pero, no se aporta nada desde el PNECU, aun siendo el diseño de la encuesta laborioso y complicado. Sería una información muy significativa que la encuesta se realizara de la misma forma en todas las universidades, al menos en esencia, pudiendo adaptarse según las circunstancias.

En el desarrollo de la evaluación del PNECU si se emplean indicadores que nos ayudan a valorar aspectos del proceso y su funcionamiento, y en algunos casos dimensiones de calidad. Es obvio que entendemos que estos aspectos del funcionamiento del proceso son más objetivos y fáciles de medir que otros aspectos sobre las percepciones que aunque más subjetivos y difíciles de medir, son criterios significativos y relevantes. Y es precisamente el propósito de la

autoevaluación la valoración de estos criterios más significativos y relevantes para la organización. Es por ello que deben centrarse los esfuerzos en determinar formas consensuadas de valoración de estos aspectos relevantes pero con gran carga de subjetividad.

Tras este análisis y en opinión de Roca *et al.* (1998) los objetivos que si parece que se alcanzarán con el PNECU son criterios para la adopción de decisiones en política universitaria, dar cuenta del rendimiento de la institución y facilitar la cooperación y movilidad entre las universidades. Pero dudan que la información requerida pueda servir eficazmente a la mejora de la calidad.

Por otra parte, no debemos olvidar quienes fueron los impulsores e iniciadores de este proceso de evaluación institucional, a saber, la Comisión Europea y el Consejo de Universidades. Ello quiere decir que la parte que le corresponde a las autoridades competentes en materia de educación superior está más que bien realizada. Ahora está en manos de las universidades, que gozan de gran autonomía, mejorar su calidad teniendo un amplio marco y ninguna limitación para desarrollar los sistemas que consideren más oportunos.

Como se indica a continuación, los principales problemas no se derivan de lo anterior. Los obstáculos más fuertes para poner en práctica sistemas de Gestión de la Calidad Total en la universidad son (Roca *et al.*, 1998: 488 y ss):

- Inexistencia de claridad para saber quién debe asumir las responsabilidades.

- Funcionamiento en muchos casos de las universidades como una colección de personas independientes con criterios de evaluación propios y con intereses diferentes, tomándose decisiones por negociación y consenso de las partes, no asentada en decisiones útiles y competitivas.
- Rechazo como institución conservadora a todo cambio que pueda afectar a los equilibrios y prerrogativas que puedan existir en su seno.
- Criterios de promoción y reconocimiento de los profesores basados en la investigación, en detrimento de la actividad docente. Aspecto paradójico si observamos el énfasis que en la evaluación se asigna a la docencia.

En definitiva, todas estas dificultades contribuyen a la ausencia de un verdadero sistema de Gestión de la Calidad Total en la universidad, aunque esta realice la evaluación según el PNECU. Como sugiere la guía del PNECU, esta evaluación se podría enmarcar en el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, siendo un completo sistema de gestión de la calidad.

El proceso general de autoevaluación que propone el modelo EFQM tiene como referente un modelo excelente, en función del cual se establece una comparación. El obtener una puntuación o no apartir de esta comparación es opcional, consecuencia de seguir un enfoque u otro de los propuestos por la EFQM (1997).

Esta comparación se convierte en una herramienta que al aplicarla le permite a la organización:



- Aprender la filosofía de la gestión de la Calidad Total, pues el marco que sirve de orientación a la hora de aplicación del modelo lo establecen los principios de Calidad Total.
- Conocer el camino que le falta a la organización por recorrer en cada área considerada.
- Compararse de forma continua en busca de la excelencia empresarial.

Este esquema de valores, implícito en el modelo EFQM, no lo aporta el PNECU en la autoevaluación que propone, al faltarle ese referente excelente, que en gran medida es lo que le hace avanzar hacia la mejora continua. Una fórmula que han empleado algunas universidades es redactar un protocolo para cada ámbito, que no sólo facilita la comprensión de la guía del PNECU sino que simplifica en gran manera el proceso de autoevaluación, estableciendo las áreas a tratar de forma que las abordemos todas. Aun así, el informe de autoevaluación (Consejo de Universidades, 1998: 31), que es responsabilidad del Comité de autoevaluación, debe seguir la secuencia de los apartados de la guía, considerando el contenido de estos apartados como elementos para analizar y como un esquema general de construcción del informe, permitiendo que se refleje todo aquello que los autoevaluados estimen conveniente en términos de aportación de evidencias y propuestas de mejoras.

Consideramos que la flexibilidad que se aprecia en el PNECU en este punto se contrapone a la sistemática que ayudaría a plantearse, sin posibilidad de rehuir, las áreas que al contenerse en la guía, constituyen

de por sí el modelo excelente de la universidad por el que aboga el PNECU.

El enfoque que emplea el PNECU para la autoevaluación es el de *simulación de presentación al premio* (EFQM, 1996: 40), pues se trata de la redacción de un informe de autoevaluación siguiendo los criterios del modelo. Aunque tras la adaptación que la mayoría de las universidades llevan a cabo de la guía, se acercaría al modelo *formulario*, sobre todo en la medida que se apoye en un protocolo. Además estos enfoques prevén la evaluación externa y la comparación de los distintos formularios correspondiente a las diversas áreas de la empresa para identificar puntos fuertes y áreas de mejora de la organización en su conjunto.

### **3.5.3. LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM APLICADOS A LA UNIVERSIDAD**

Como indicábamos en el epígrafe 2.5. existen experiencias de aplicación del modelo EFQM para la evaluación institucional. A continuación describiremos el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), aunque existen otras como la Universidad Carlos III de Madrid o la Universidad de Deusto.

En el caso de la UPC este proceso de evaluación forma parte de un sistema de Calidad definido por el Claustro desde el año 97. Partiendo de la guía del PNECU y siguiendo el Modelo EFQM se planteó una adaptación a la universidad que es la que pasamos a describir. La guía está destinada a (UPC, S/f: 7):

- Servir de pauta de actuación a los comités de autoevaluación, identificando los puntos fuertes y débiles.
- Desarrollar las correspondientes propuestas de mejora, que se integrarán en el proceso de planificación estratégica.

Como vemos, el proceso de evaluación institucional en la UPC está directamente relacionado con la planificación estratégica. Y es que la evaluación se considera como "un potente instrumento para obtener un diagnóstico de la situación de una unidad y para fundamentar su planificación" (UPC, S/f: 12).

En la evaluación institucional de la UPC la unidad de referencia es el centro, departamento o servicio, en el desarrollo de todas sus actividades y en el ámbito de sus responsabilidades. De esta forma se trata de evitar el problema del cruce de actividades que se deriva de la estructura matricial introducida en la universidad por la Ley de Reforma Universitaria. El modelo del PNECU realmente centra su trabajo en las actividades, es decir, enseñanza, investigación y administración y servicios, y no en las unidades que plantea la estructura universitaria, centro o departamentos.

En la adaptación del Modelo EFQM se mantienen los criterios, haciendo énfasis en los procesos y no teniendo en cuenta las ponderaciones de cada criterio. El enfoque que se sigue, de *simulación al premio*, se redacta un informe de autoevaluación por miembros formados de la organización. En algunos casos, en función del estado en que se

encuentre la unidad con respecto al proceso de planificación estratégica, se puede plantear el enfoque *cuestionario*, o el *de simulación al premio* pero centrándose en los procesos o elementos no estudiados con anterioridad.

Otros aspectos destacados en el documento de autoevaluación son (UPC, S/f):

- No hacer retrabajos, de forma que se busca dar acceso a la información pertinente a los comités de autoevaluación.
- Apoyar las interpretaciones con evidencias.
- El comité de autoevaluación hará una valoración sobre la pertinencia, calidad y suficiencia de las fuentes de información que respaldan el informe.

En el CUADRO 3. 5 podemos observar los criterios adaptados al centro. En ellos se incluyen algunos aspectos no tratados en el PNECU, como es el caso de *el entorno socioeconómico* o *la percepción de la situación de la unidad*.

Como ocurre en el modelo EFQM el criterio proceso es de gran importancia y así lo refleja su amplio contenido con respecto a los demás, y el hecho de que los resultados y la satisfacción de los clientes estén orientados a los procesos identificados como claves. De esta forma se incorporan procesos que no estaban incluidos en el PNECU como es el caso de *la captación de estudiantes* o *la inserción laboral y los vínculos con los titulados*, procesos todos ellos que dan a la universidad

una nueva orientación más acorde con las demandas sociales y las sugerencias de los organismos internacionales.

En la siguiente tabla presentamos un resumen del protocolo que para la docencia tiene la UPC, distinguiendo criterios, subcriterios y áreas, así como documentos e indicadores para su interpretación. Ello denota una preocupación por el producto final. A este respecto, la Universidad de Sevilla (Díez de Castro, 1999 y 1999b), además de evaluar en el estudiante los conocimientos básicos, la formación práctica y la obtención del título, está investigando sobre la posibilidad de evaluar los valores sociales que transmite, valores como la lealtad, la competitividad, etc... Valores que por otra parte son apreciados por los empleadores y que les pueden servir a los recién licenciados para obtener empleo. La educación en valores sociales es algo importante, que tiene que estar en el punto de mira de las Instituciones Universitarias y en la evaluación institucional próximamente.

<b>0</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>
	<i>Descripción del centro</i>
	<i>Comparativa centro universidad</i>
	<i>Entorno socioeconómico</i>
	<i>Percepción de la posición unidad</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Datos de las titulaciones
	Guía docente del centro
	Información de respaldo para la planificación estratégica
	Variables del entorno socioeconómico

<b>1</b>	<b>POLÍTICA Y ESTRATEGIA</b>
	Objetivos estratégicos centro
	Objetivos titulación
	Revisión y mejora
	Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Planes estratégicos de los centros docentes
	Contrato programa UPC-Generalitat de Catalunya
	Plan estratégico UPC.
<b>2</b>	<b>LIDERAZGO</b>
	Compromiso equipo directivo en las políticas y estrategias
	Respaldo equipo directivo a responsables
	Mecanismos de reconocimiento
	Mecanismos de distribución de responsabilidades
	Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
<b>3</b>	<b>GESTIÓN DE PERSONAL</b>
	Relación con los departamentos. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	Personal académico. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	Personal de administración y servicios. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Informe personal académico y de administración y servicios
	Organigrama y relación de puestos de trabajo
	Plan de formación
	Política de personal
	Organización docente

	Encuesta cruzada de centros y departamentos
<b>4</b>	<b>GESTIÓN DE RECURSOS</b>
	<i>Uso y distribución de los recursos económicos</i>
	<i>Análisis de la adecuación de aulas, talleres, instalaciones, sistemas de información, etc..</i>
	<i>Descripción y comentario de servicios de actividades culturales y deportivas, bibliotecas, etc...</i>
	<i>Opinión usuario. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Presupuestos de la universidad y centro. Estado de liquidación.
	Información sobre espacios
	Datos estadísticos de la unidad
<b>5</b>	<b>PROCESOS</b>
	Diseño plan de estudios. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Plan de estudios
	Guía docente
	Dossier de datos estadísticos de la unidad
	Desarrollo de la docencia. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<i>Organización de la docencia</i>
	<i>Acción tutorial</i>
	<i>Metodología docente</i>
	<i>Trabajo de los alumnos</i>
	<i>Atención a los alumnos</i>
	<i>Vida universitaria</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>

	Programación académica del centro
	Criterios de evaluación curricular
	Datos de movilidad y prácticas de empresas
	Datos sobre matrículas
	Indicadores de producción científica y transferencia de tecnología.
	Dossier de datos estadísticos de la unidad
	Captación de estudiantes. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Plan de información, orientación acceso y acogida de los estudios
	Dossier sobre la preinscripción
	Guía de estudios
	Dossier de datos estadísticos de la unidad
	Inserción laboral y vínculos titulados. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Memoria de la oficina de orientación e inserción laboral
	Cuestionario seguimiento de titulados
	Dossier de datos estadísticos de la unidad
	Servicios soporte actividades del centro. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
<b>6</b>	<b>SATISFACCIÓN DEL CLIENTE</b>
	<i>Identificación principales clientes</i>
	<i>Mecanismos de obtención de información</i>
	<i>Descripción estándares de satisfacción</i>
	<i>Valoración de resultados de opinión de clientes</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>



	Encuestas a estudiantes sobre asignaturas
	Encuestas a estudiantes sobre actuaciones del profesorado
	Encuestas a titulados
	Petición de excepciones a la norma académica
	Número de quejas y sugerencias recibidas
	Petición de cambio de grupo, modificación de matrícula
	Encuesta de las jornadas sobre puertas abiertas
	Evolución de indicadores: Demanda 1ª opción/oferta plazas; Estudiantes nuevos/Total de estudiantes nuevos de 1º.
	Fidelidad de las empresas que participan en inserción profesional
	Encuestas sobre bibliotecas
	Análisis de los servicios: tiempo medio de espera, etc...
<b>7</b>	<b>SATISFACCIÓN DEL PERSONAL</b>
	<i>Procedimientos empleados para saber la satisfacción de profesores y PAS</i>
	<i>Descripción estándares de satisfacción</i>
	<i>Valoración de resultados y tendencia</i>
	<i>Descripción de la comunicación de resultados</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
<b>8</b>	<b>IMPACTO SOCIAL</b>
	<i>Valoración acuerdos de cooperación, relaciones con organizaciones, presencia en el entorno social, imagen, participación en programas de intercambios.</i>
	<i>Valoración actividades del profesorado en otras universidades, importancia de los estudios en el entorno social y económico.</i>
	<i>Opinión del comité de evaluación sobre la titulación en comparación con otras titulaciones.</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>

	Indicadores de movilidad
	Convenios de cooperación educativa
<b>9</b>	<b>RESULTADOS</b>
	<i>Descripción de cómo se miden los resultados en los procesos claves</i>
	<i>Valoración de los resultados y su tendencia</i>
	<i>Descripción de la comunicación de estos resultados</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Ciclicidad/optatividad/Asignaturas por periodo/Experimentalidad
	% que supera la fase selectiva y no selectiva, tiempo para titularse, etc..
	Demanda en primera preferencia
	%estudiantes trabajan; nivel retributivo; tiempo que tardan encontrar trabajo; adecuación del trabajo a la titulación; valoración del puesto de trabajo.
	Prestamos de libros por estudiantes
	Grado asistencia a actos; socios de asociaciones; etc...

CUADRO 3. 5  
 PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA UPC  
 (Fuente: adaptado a partir de Universidad Politécnica de Cataluña, S/f)

En el cuadro 3.6 expresamos de forma resumida el protocolo de evaluación que propone la UPC para la evaluación de sus departamentos. Al igual que el anterior sigue el modelo EFQM pero adaptado a la unidad departamental.

<b>0</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>
	<i>Descripción del departamento y los centros y titulaciones relacionados</i>
	<i>Comparativa departamento y universidad</i>

	<i>Cambios debido a nuevos planes, en enseñanza, investigación y extensión universitaria</i>
	<i>Percepción de la posición del departamento</i>
	<i>Autonomía del departamento</i>
	<i>Contexto de la investigación y la transferencia de tecnología</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Información para la planificación estratégica de los departamentos
	Guía programas de doctorado
	Datos estadísticos de la unidad
<b>1</b>	<b>POLÍTICA Y ESTRATEGIA</b>
	Objetivos estratégicos del departamento
	Revisión y mejora
	Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Planes estratégicos de los departamentos
	Contrato programa UPC-Generalitat de Catalunya
	Plan estratégico UPC.
<b>2</b>	<b>LIDERAZGO</b>
	Compromiso equipo directivo en las políticas y estrategias del departamento
	Respaldo equipo directivo a responsables que impulsan mejoras en el departamento
	Mecanismos de reconocimiento
	Mecanismos de distribución de responsabilidades
	Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
<b>3</b>	<b>GESTIÓN DE PERSONAL</b>
	Análisis del grado de adecuación de la plantilla a los objetivos de la unidad y a la actividad que tiene encomendada. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.

	Gestión de las personas. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	Relaciones con otros centros. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Informe personal académico y de administración y servicios
	Organigrama y relación de puestos de trabajo PAS
	Plan de formación
	Política de personal
	Organización docente
	Encuesta cruzada de centros y departamentos
	Dossier estadístico de la unidad
<b>4</b>	<b>GESTIÓN DE RECURSOS</b>
	<i>Valoración idoneidad de los recursos económicos, de información, instalaciones, etc... del departamento</i>
	<i>Valoración del espacio específico del profesorado y PAS</i>
	<i>Recursos específicos para la docencia inventariados o con cargo al departamento</i>
	<i>Valoración recursos disponibles, resultados obtenidos</i>
	<i>Puntos fuertes y débiles. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Presupuestos de la universidad y centro. Estado de liquidación.
	Datos estadísticos de la unidad
<b>5</b>	<b>PROCESOS</b>
	Desarrollo de la docencia de 1º y 2º ciclo. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	Diseño y desarrollo del doctorado. Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.
	Diseño y desarrollo de la docencia de formación continuada y de postgrado. <i>Puntos fuertes y débiles. Propuestas de mejora.</i>

	Puntos fuertes y débiles. Propuestas de mejora.
	Investigación y transferencia de tecnología. Puntos fuertes y débiles. Propuestas de mejora.
	Servicios de apoyo a la actividad del departamento. Puntos fuertes y débiles. Propuestas de mejora.
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Dossier de datos estadísticos de la unidad
<b>6</b>	<b>SATISFACCIÓN DEL CLIENTE</b>
	<i>Identificación principales clientes para cada proceso clave del departamento</i>
	<i>Mecanismos de obtención de información</i>
	<i>Descripción estándares de satisfacción</i>
	<i>Valoración de resultados de opinión de clientes</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Encuestas a estudiantes sobre asignaturas
	Encuestas a estudiantes sobre actuaciones del profesorado
	Encuestas a titulados
	Instrumentos específicos de obtención de opinión del departamento
	Encuestas a estudiantes de 3 <sup>er</sup> ciclo.
	Fidelidad y opinión de las empresas que participan en formación continuada, investigación y transferencia de tecnología
	Análisis del Centro de Transferencia de Tecnología.
	Artículos y comunicaciones en revistas y congresos de impacto
<b>7</b>	<b>SATISFACCIÓN DEL PERSONAL</b>
	<i>Procedimientos empleados para saber la satisfacción de los profesores y PAS.</i>
	<i>Descripción estándares de satisfacción</i>
	<i>Valoración de resultados y tendencia</i>

	<i>Descripción de la comunicación de resultados</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
<b>8</b>	<b>IMPACTO SOCIAL</b>
	<i>Valoración relaciones con organizaciones empresariales y profesionales acuerdos de cooperación y otras instituciones públicas o privadas.</i>
	<i>Valoración participación en programas de intercambio europeos y dobles titulaciones.</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Indicadores de movilidad
<b>9</b>	<b>RESULTADOS</b>
	<i>Descripción de cómo se miden los resultados en los procesos claves</i>
	<i>Valoración de los resultados y su tendencia</i>
	<i>Descripción de la comunicación de estos resultados</i>
	<i>Puntos fuertes y puntos débiles. Propuestas de mejora.</i>
	<b><u>Documentación de referencia:</u></b>
	Resultados académicos de los estudiantes; créditos docentes asignados por centros.
	Tesis dirigidas y leídas; captación nuevos estudiantes; Obtención suficiencia investigadora; ratios de eficiencia y análisis de tendencia
	Demanda en primera preferencia
	Ratios de eficiencia y análisis de tendencias en investigación y transferencia de tecnología

CUADRO 3. 6  
 PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA DEPARTAMENTOS EN LA UPC  
 (Fuente: Universidad Politécnica de Cataluña, S/f).

### **3.6. MODELO DE LA CONFERENCIA DE RECTORES EUROPEOS ORIENTACIÓN A LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA**

La Conferencia de Rectores Europeos (CRE), como indicábamos en el capítulo uno, tiene un modelo propio de evaluación institucional. A continuación y siguiendo los documentos de trabajo de esta asociación (Vught y Westerheijden, 1999 y 1999b), pasamos a describir el modelo, ocupándonos de sus objetivos, proceso general de evaluación y del modelo seguido para la autoevaluación.

#### **3.6.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

El modelo de evaluación institucional de la CRE plantea como objetivo central, al igual que en los anteriores modelos expuestos el "ofrecer a los miembros de la asociación un enfoque y un mecanismo que pueda ayudarlos a mejorar los procesos de gestión de la calidad de sus instituciones. Siendo una de sus principales tareas estimular en las universidades europeas, la atención al proceso de mejoramiento de los niveles de calidad de sus procesos y productos, a través de una gerencia estratégica de la calidad "(Vught y Westerheijden, 1999: 23).

El programa de la CRE enfatiza en las decisiones estratégicas de las universidades. Trata de lograr una reconciliación entre la calidad de los procesos y productos universitarios, y la consecución de elevados niveles de satisfacción en sus diferentes actores externos.

El proceso de Evaluación de la CRE destaca especialmente dos dimensiones del desarrollo de estrategias: el liderazgo y los procesos internos de toma de decisiones.

La CRE invita a las instituciones que la integran a informar y explicar sus procesos internos de gerencia de la calidad. En el análisis de cómo se llevan a cabo estos procesos se estudian las mejores prácticas, de forma que la CRE puede señalar aquellas pautas y experiencias que se consideran adecuadas o acertadas en la educación superior europea, estimulando un enfoque de *Benchmarking*.

No cabe duda que en lo que respecta a España, este proceso de evaluación institucional tiene elementos comunes con el PNECU, como la autoevaluación y la visita de expertos, pero debemos destacar que es realmente voluntario, y no oficialmente voluntario, y que su unidad de referencia es la universidad en su conjunto, abarcando enseñanza, investigación y, servicios y administración. Su orientación es a la planificación estratégica de las instituciones.

### **3.6.2. PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN**

El proceso sigue el esquema de evaluación de la calidad que hemos descrito en los modelos anteriores. Los actores de este proceso son (Vught y Westerheijden, 1999b):

- El equipo de evaluación de la CRE. Se crea a propósito para cada evaluación por el Comité Directivo de la CRE y está formado por cuatro personas, un presidente, dos miembros y un



secretario. Son rectores en activo o no, con experiencia probada. Llevarán a cabo la visita preliminar y la visita de evaluación, redactando finalmente un Informe de Evaluación.

- El Comité Directivo. Se trata de un órgano permanente de la CRE, apoya el proceso y es el encargado de nombrar al Comité de Evaluación.
- La Secretaría de la CRE. Es también un órgano permanente de la CRE. Apoya tanto al Comité Directivo como al equipo de evaluación.
- Grupo de dirección. Su creación corre a cargo de la institución evaluada y su función es la de llevar a cabo la autoevaluación y redactar el Informe de autoevaluación e Informes Adicionales. Estos son previos al Informe de Evaluación.

El proceso general de la CRE podemos resumirlo en las siguientes fases (Vught y Westerheijden, 1999):

1. Invitación a la CRE. Al ser un proceso voluntario, el primer paso debe darlo la institución miembro mediante una solicitud, manifestando el interés en participar en este proceso de revisión externa de su sistema de gerencia de la calidad.
2. Autoevaluación. En esta fase la universidad debe investigar la manera en que maneja la calidad de sus procesos de gerencia estratégica. Para ello juega un papel importante el análisis de los puntos fuertes y débiles, derivado de la situación interna de la universidad, así como la determinación de las amenazas y

oportunidades a las que la institución se ve sometida como consecuencia de la acción de su entorno. La autoevaluación, en este caso, debe establecer claramente el papel que juega la calidad dentro de la universidad y la forma en la que se procura alcanzar y mantener. Se destaca como la fase más importante del proceso, entre otras consideraciones por el esfuerzo que su realización supone.

3. Visita preliminar. Una vez redactado el informe inicial de autoevaluación, los expertos visitan la universidad. El objetivo de la visita es el conocimiento mutuo. Los expertos tendrán una idea más clara de la universidad, su misión, valores y espíritu, y de su contexto; y por el contrario la universidad logrará entender mejor el enfoque del programa. Durante la visita puede surgir la necesidad de elaborar informes adicionales de autoevaluación.
4. Visita e informe de evaluación. Su propósito es analizar la estructura de la gerencia de la calidad en la universidad. Con tal propósito, los expertos validarán la autoevaluación y los informes adicionales, cuando los haya. Es entonces cuando los expertos realizan un diagnóstico y asesoran a la universidad a través de un informe, primero oral y luego escrito. La publicación del informe queda en manos del equipo de gobierno de la universidad, al cual se le recomienda su publicación.

### 3.6.2. LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es una fase de gran importancia también para el proceso de evaluación institucional de la CRE como lo ha sido en los otros modelos. Tiene un doble objetivo: servir de reflexión colectiva en la universidad y de información para los evaluados externos.

La forma de organizar el proceso de autoevaluación es potestad de la propia institución universitaria, aunque se sugiere la creación de un grupo de dirección, con un presidente y/o secretario que sirva de enlace con la CRE, y la constitución de equipos de trabajo compuestos por el personal de las oficinas centrales y/o facultades.

El propósito operativo de la autoevaluación en el programa de la CRE es el de abordar cuatro interrogantes estratégicas para la universidad, cuales son (Vught y Westerheijden, 1999):

1. ¿Qué está tratando de hacer la universidad?
2. ¿Cómo lo está intentando hacer la universidad?
3. ¿Cómo sabe la universidad que esto funciona?
4. ¿Cómo cambia la universidad para poder mejorar?

Estas preguntas constituyen el marco de referencia en el que se lleva a cabo la autoevaluación. Por otra parte, de la estructura propuesta para la realización del Informe de autoevaluación, se establece el modelo del programa institucional de la CRE. El informe está estructurado en una introducción y tres capítulos, los cuales recogemos de forma sintética en la cuadro 3.7.

## **INFORME DE AUTOEVALUACIÓN**

### **INTRODUCCIÓN**

- Quiénes evalúan.
- Quién coopera.
- Elementos positivos y dificultades encontradas.

### **CAPÍTULO 1. NORMAS, VALORES Y RESTRICCIONES INSTITUCIONALES**

Sección 1	<p>¿Qué está tratando de hacer la universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Descripción de las normas y valores de la institución.</li></ul>
Sección 2	<p>¿Cuáles son las restricciones con las que se encuentra la universidad al tratar de poner en práctica su misión?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Analizar de forma evaluativa y sintética (1º parte DAFO) leyes, regulaciones y políticas gubernamentales, mercado laboral, oportunidades y amenazas ambientales, instalaciones, % estudiantes-profesores, política de personal, planificación y desarrollo institucional, administración financiera, etc...</li></ul>
Sección 3	<p>¿Cómo está tratando de hacerlo la universidad? (Con evaluación, reflexión, prácticas y hábitos de la universidad con respecto a aspectos organizativos (relaciones rectorado, facultades, etc..)).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Describir lo que realmente está realizando la institución con respecto a programas de estudio, investigación, enfoques educativos, etc...</li><li>- De la comparación entre lo que es y lo que debería ser surgirán las fortalezas y debilidades (2º parte DAFO)</li></ul>

### **CAPÍTULO 2. CULTURA DE LA CALIDAD**

- ¿Cómo sabe la universidad que esto funciona?
- Mecanismos de aseguramiento de la calidad o de control de la calidad.
  - Cómo se integran estos mecanismos en la política de la universidad.
  - Qué se hace con las valoraciones o juicios de estos mecanismos (es más interesante este aspecto que los mecanismos de aseguramiento).

### **CAPÍTULO 3. LA CAPACIDAD DE DESARROLLO POSTERIOR**

- ¿Cómo cambia la universidad para poder mejorar? (Herramientas de transformación)
- Cuál es su capacidad de respuesta con respecto a las exigencias de cambio.
  - Qué cambios deben hacerse. Qué papel desempeña la calidad en dichos cambios.

## ANEXOS

- Leyes y reglamentos relevantes de la universidad.
- Visión general del sistema de educación del país.
- Estatutos de la universidad
- Plan estratégico de la universidad.
- Lista de facultades, escuelas, diplomaturas, oficinas centrales y administrativas y de apoyo, y un organigrama.
- Información acerca de la política de personal.
- Datos generales de la universidad: personal, alumnos, etc..
- Indicadores de gasto de la institución en enseñanza e investigación, y descripción de los procesos de asignación de recursos.
- Informes, ponencias, artículos sobre las actividades de gerencia de la calidad/evaluación dentro de la universidad.

CUADRO 3. 7  
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS  
DE LA CONFERENCIA DE RECTORES EUROPEOS  
(Fuente: elaboración propia a partir de Vught y Westerheijden, 1999b: 12-17)

### 3.7. EPÍLOGO

Como en capítulos anteriores y a modo de resumen pasamos a enumerar algunas de las conclusiones que se han ido obteniendo en el desarrollo de este trabajo. De esta forma:

1. En lo que respecta a *la aparición del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)*:
  - a) El alcance de la evaluación se centra preferentemente en una titulación, para el caso de las evaluaciones temáticas, o en una institución, para el caso de evaluaciones globales.
  - b) El ámbito de actuación de la evaluación incluye la enseñanza, investigación, gestión y servicios.

- c) La evaluación no se trata de una inspección, no forman parte los evaluadores de un cuerpo de inspectores en general pertenecientes a la administración central.
  - d) El proceso de evaluación no formar parte integral de un proceso de acreditación de la institución.
  - e) El proceso de evaluación no está en principio ligado a la financiación de la educación superior, aunque es previsible que en un futuro tenga alguna relación. A nivel autonómico surgen las primeras experiencias al respecto en Cataluña.
  - f) El proceso de evaluación incluye la evaluación de todo el personal de la institución, es decir, administración y servicios, docente e investigador, aunque integrado dentro de la titulación o unidad evaluada.
  - g) El PNECU sigue las recomendaciones del Consejo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997) en cuanto a la independencia que han de tener las autoridades encargadas de la evaluación y de la garantía de la calidad. El organismo responsable de la evaluación a nivel estatal es el Consejo de Universidades, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura.
  - h) La educación en valores sociales es algo importante, que tiene que estar en el punto de mira de las instituciones universitarias.
2. En relación a la *comparación de los criterios de la guía del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades con los contenidos del protocolo y guía del Proyecto Piloto Europeo en lo que se refiere a la enseñanza:*

- a) Falta el criterio *Gestión de la Calidad* en el protocolo del PPE y en la guía del PNECU, aunque mucho de lo allí contenido se encuentre en otros criterios.
- b) El modelo del PNECU no aporta ni sugiere la comparación con otras titulaciones de la misma universidad o de la misma titulación de otras universidades, lo que a nuestro entender, enriquecería el proceso de evaluación institucional y lo orientaría hacia la mejora. No posibilita la realización de un análisis dinámico.
- c) Faltan datos e indicadores en las tablas del guía del PNECU sobre el antes y el después del producto de la universidad, es decir, los alumnos, tanto en uno como en otro documento.
- d) Se observa un énfasis especial en el proceso, tanto en el protocolo y guía del PPE como en la guía del PNECU, abarcando gran cantidad de criterios y de tablas e indicadores, lo que ayuda a la toma de decisiones en los planes de mejora institucional.
- e) Falta tratamiento expreso de la calidad percibida, tanto en el protocolo y guía del PPE como en la guía del PNECU, lo que dificulta la orientación de la evaluación institucional hacia una estrategia de mejora de la calidad.
- f) De el paso de un documento a otro, del PPE al PNECU se observa una protección de la libertad de cátedra, al no tratarse aspectos como el contenido de las asignaturas, la homogeneización de los conocimientos adquiridos o los sistemas de evaluación. Pero este aspecto tiene una connotación negativa, que dificulta la implantación de una cultura de la calidad en las instituciones universitarias, pues, facilita la subjetividad y cambios de criterios unilaterales y coyunturales en las evaluaciones, y además dificulta la homogeneización de los conocimientos adquiridos en una disciplina.

- g) Las evaluaciones transversales evalúan una titulación o una disciplina en el ámbito nacional o autonómico, lo que a nuestro entender supone el enriquecimiento de las distintas titulaciones.
  - h) Tratar el aspecto de la financiación, y más concretamente la autofinanciación de la universidad, que no se aborda en la guía del PNECU, es vital para la universidad del siglo XXI.
3. Con respecto a la comparación realizada entre el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* y la *Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas*:
- a) La guía de departamentos de la UCUA toma como unidad de análisis el departamento para llevar a cabo la evaluación.
  - b) A nivel general la guía de departamentos aporta aspectos no tratados en la guía del PNECU, como la docencia de tercer ciclo, los masters, los cursos de expertos y demás titulaciones propias, prestación de servicio y asistencia, y la gestión del departamento.
  - c) En el ámbito de la investigación, el objetivo principal que persigue uno y otro plan es la mejora de las actividades de I+D.
  - d) En relación con la investigación, la guía de departamentos aporta aspectos nuevos, no tratados o tratados en menor profundidad en la guía de investigación del PNECU. Por ejemplo, el contexto y la estructura.
  - e) De la comparación de los criterios y subcriterios lo más destacado es que la guía de la UCUA es más detallada a nivel de subcriterio, ampliando estos. Mientras que la información que suministran los datos estadísticos e indicadores de las tablas es ligeramente más amplia en el PNECU.



- f) La guía de departamentos puede integrarse en la guía del PNECU, pues, aunque tiene muchos elementos comunes, presenta aportaciones nuevas que deben ser tratadas en las autoevaluaciones.
  - g) En el ámbito de la docencia las diferencias son mínimas. Aunque es interesante destacar a nivel de subcriterio, las relaciones del departamento con otros centros y aspectos como la innovación y creatividad del profesorado, que desde el punto de vista del departamento aportan una nueva dimensión.
  - h) En la guía de la UCUA se tiene en consideración el resultado de la evaluación del profesorado por los estudiantes. Aunque no se propone una encuesta específica, si se incluye una tabla que recogería los datos de la misma, dando un paso más que la guía del PNECU para que su realización sea efectiva.
  - i) La guía de la UCUA propone una valiosa reflexión a nivel de departamento sobre la docencia, aspecto no contenido en la guía del PNECU.
  - j) La guía de departamentos de la UCUA puede plantearse como una alternativa a la evaluación institucional, donde las instituciones podrían optar, en función de su interés por uno u otro aspecto contenido en su misión (docencia e investigación), eligiendo una evaluación cuya unidad de referencia sea la titulación o centro, o por otra parte, el departamento.
4. En relación al análisis comparativo realizado entre *los criterios de la guía del PNECU para los servicios y los recogidos en el modelo de la EFQM*:
- a) La guía del PNECU para la servicios emplea el Modelo Europeo de autoevaluación de la EFQM, con algunas adaptaciones.

- b) En su adaptación incluyen un nuevo criterio, el contexto del servicio o unidad evaluada, aunque su contenido puede estar incluido en el criterio de política y estrategias de la EFQM.
- c) En la adaptación, el aspecto de las percepciones de clientes internos y externos no es tratado tan abiertamente como en el Modelo de la EFQM, hecho que contribuiría a una mayor orientación hacia la mejora continua.
- d) Como a lo largo de toda la evaluación institucional, en los servicios no se plantea la puntuación, ni la comparación y evolución, estas últimas al menos en la medida que se lo plantea el Modelo de la EFQM.
- e) El PNECU adolece de una orientación clara hacia la implantación de un sistema de calidad, pues no incide en la identificación (de las necesidades del cliente, los atributos inherentes del servicio y la satisfacción de los clientes), ni en la especificación y fijación de normas de calidad, ni en el establecimiento de métodos de trabajo, procedimientos y mecanismos de información que nos aseguren la conformidad del trabajo.
- f) El PNECU abre la posibilidad, apelando a la responsabilidad conferida a las universidades por su autonomía de gestión, a que asuman la tarea de implantar un verdadero sistema de gestión de la calidad, de la forma en que estas lo estimen oportuno. Es responsabilidad de las instituciones universitarias y no de la administración pública el diseño e implantación de un sistema de calidad.
- g) Además, tras un análisis del PNECU, éste parece cumplir más con el objetivo de soporte para las decisiones sobre política universitaria, que con el objetivo de dar cuenta del rendimiento de la institución.

No parece sin embargo que sea capaz de facilitar una orientación de la institución hacia la mejora continua.

- h) El Modelo de la EFQM se aplica mediante una adaptación a la UPC, siendo su unidad de análisis el centro, el departamento o el servicio. Una de las aportaciones más importantes realizadas en la UPC es que se evalúa a la unidad de referencia en todas sus actividades y ámbito de competencias.
  - i) La UPC considera la autoevaluación como un potente instrumento de diagnóstico en el que apoyar la planificación estratégica de la institución.
  - j) Debido a tener implícito el Modelo de la EFQM los principios de la gestión de la calidad total, entre otros aspectos, aporta una más abierta consideración de las percepciones de los clientes internos y externos.
5. Con respecto al *modelo de la Conferencia de Rectores Europeos y su orientación hacia la planificación estratégica*:
- a) La CRE presenta un Modelo propio de evaluación institucional con características verdaderamente diferenciadoras con respecto a los modelos presentados a lo largo de este trabajo.
  - b) Aunque su objetivo del Programa de la CRE coincide con los anteriores en la mejora de la Calidad, éste amplía su alcance con la búsqueda de la mejora de los procesos de Gestión de la Calidad de sus Instituciones. Luego el programa de la CRE trata de la evaluación del Sistema de Gestión de la Calidad, más que de una Evaluación de la calidad de la institución como propone el PNECU.
  - c) La autoevaluación en el programa de la CRE incide especialmente en las decisiones estratégicas de las universidades, destacando el liderazgo y los procesos internos de toma de decisiones.

- d) Otros aspectos diferenciadores del programa de la CRE son su clara orientación a la planificación estratégica de la Institución y su carácter voluntario.
- e) El Proceso General de Evaluación del programa de la CRE es muy parecido a los anteriores modelos, si bien destacaremos que requiere de una invitación previa por parte de la institución a la CRE.
- f) El Proceso de autoevaluación en el programa de la CRE es potestad de la institución evaluada, aunque son muy parecidos a los anteriores (PPE y PNECU). De la estructura del Informe de autoevaluación obtenemos los criterios del Modelo, totalmente diferentes a los Modelos anteriores, pues se trata de la Evaluación de un Sistema de Calidad.

### **3.8. ANEXOS**

### **3.8. ANEXOS**

3.8.1. COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA Y PROTOCOLO DEL PPE.

3.8.2. COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS DE LA UCUA EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.8.3. COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS DE LA UCUA EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA.

ANEXO 3.8.1.  
COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA Y  
PROTOCOLO DEL PPE

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA			
CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PNECU		CRITERIOS DE LA GUÍA Y PROTOCOLO DEL PPE	
1	EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD	1	EL CONTEXTO INSTITUCIONAL
2	METAS Y OBJETIVOS	2	METAS Y OBJETIVOS
3	EL PROGRAMA DE FORMACIÓN	3	EL PROGRAMA
4	DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	3	EL PROGRAMA
5	RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA	4	ALUMNOS
6	ALUMNADO	4	ALUMNOS
7	RECURSOS HUMANOS	5	PERSONAL Y GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS
8	INSTALACIONES Y RECURSOS	6	INSTALACIONES
9	RELACIONES EXTERNAS	8	RELACIONES EXTERNAS
10	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	9	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
11	PROPUESTAS DE MEJORA	9	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
12	COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN	9	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
13	TABLAS	10	ANEXO DE DATOS
6	ALUMNADO	7	<b>GESTIÓN DE LA CALIDAD *</b>

\* Este criterio no aparece en el protocolo aunque si en la Guía del PPE

	IGUAL CRITERIO, SUBCRITERIO O TABLA
	APORTACIÓN NUEVA

CUADRO 3.8  
CRITERIOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)



ENSEÑANZA			
CRITERIOS/SUBCRITERIOS DE LA GUÍA PNECU		CRITERIOS/SUBCRITERIOS DE LA GUÍA Y PROTOCOLO PPE	
<b>1</b>	<b>EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD</b>	<b>1</b>	<b>EL CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>
	DATOS GLOBALES		PRESENTACIÓN INSTITUCIÓN
	EVOLUCIÓN TITULACIÓN		POSICIÓN DE LA UNIDAD EN EL CONJUNTO
	TOMA DE DECISIONES EN LA TITULACIÓN		ESTRUCTURA DE GESTIÓN, TOMA DE DECISIONES
<b>2</b>	<b>METAS Y OBJETIVOS</b>	<b>2</b>	<b>METAS Y OBJETIVOS</b>
	ANÁLISIS Y VALORACIÓN OBJETIVOS		METAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA
	IMPLANTACIÓN TITULACIÓN		METAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA
	OFERTA PLAZAS, DEMANDA Y MATRÍCULAS		
	ANÁLISIS DEMANDA Y EMPLEO TITULACIÓN		PERFIL DEL DEMANDADO, ACORDE CON EL MERCADO (NO EN LA GUÍA)
<b>3</b>	<b>EL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>	<b>3A</b>	<b>EL PROGRAMA (ORGANIZACIÓN)</b>
	ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS		ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA
	PROGRAMAS ASIGNATURA	3B10	EL PROGRAMA (PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y ESTUDIO) NO EN LA GUÍA
	ORGANIZACIÓN ENSEÑANZA		ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA
<b>4</b>	<b>DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>3B</b>	<b>EL PROGRAMA (PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y ESTUDIO)</b>
	ATENCIÓN TUTORIAL	4.5	ALUMNOS (ASESORÍA Y CONSEJERÍA DE ALUMNOS)
	METODOLOGÍA DOCENTE		CONTENIDO ESPECIALIZADO Y HABILIDADES
			DIMENSIÓN EUROPEA DEL CURRÍCULO
			TÉCNICAS DE ESTUDIOS, BUSQUEDAS DE EMPLEO
			RELACIONES UNIVERSIDAD EMPRESA
		2B	IMPACTO INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA
	EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS		FOMENTO APRENDIZAJE INDEPENDIENTE
	EVALUACIÓN APRENDIZAJES	3C	EL PROGRAMA (EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL PROGRAMA)
			MÉTODOS DE EVALUACIÓN
			FRECUENCIA EVALUACIÓN
			RESPONSABILIDAD ESTABLECER NIVEL EVALUACIÓN (NO EN PROTOCOLO.)
			RESPONSABILIDAD CONTENIDO EXAMENES (NO EN PROTOCOLO)
			RELACIÓN EVALUACIÓN OBJETIVOS DEL CURSO (NO EN PROTOCOLO)
<b>5</b>	<b>RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>4</b>	<b>ALUMNOS</b>
	RENDIMIENTO POR ASIGNATURA	4.1	ALUMNOS (DATOS CUANTITATIVOS)
	RENDIMIENTO POR TITULACIÓN	4.2	ALUMNOS (COMENTARIO DATOS)
<b>6</b>	<b>ALUMNADO</b>	<b>4</b>	<b>ALUMNOS</b>
	REQUISITOS DE ENTRADA		REQUISITOS DE ENTRADA
	ASESORÍA Y CONSEJERÍA DE ALUMNOS		ASESORÍA Y CONSEJERÍA DE ALUMNOS
	PARTICIPACIÓN ALUMNOS EN EL GOBIERNO		PARTICIPACIÓN ALUMNOS EN EL GOBIERNO (NO EN LA GUÍA)
	CAUCE PARA EXPRESAR SUS OPINIONES		ACCESO ALUMNOS A RECURSOS
			DATOS CUANTITATIVOS
			COMENTARIO DATOS

CUADRO 3.9  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

<b>7 RECURSOS HUMANOS</b>	<b>5 PERSONAL Y GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS</b>
TIPOLOGÍA PROFESORADO	DATOS CUANTITATIVOS
FORMACIÓN PROFESORADO	COMENTARIO DATOS
PROFESORADO Y GESTIÓN DOCENCIA	QUIEN ENSEÑA A QUE NIVEL
PROFESORADO IMPLICADO EN GOBIERNO TITULACIÓN	POLÍTICAS DE PERSONAL <b>(NO EN LA GUÍA)</b>
PAS PLANTILLA Y CONTRATACIÓN	PROBLEMAS PERSONAL QUE AFECTA ENSEÑANZA <b>(NO EN PROTOCOLO)</b>
PAS GESTIÓN E INCENTIVACIÓN	
PAS FORMACIÓN	
<b>8 INSTALACIONES Y RECURSOS</b>	<b>6 INSTALACIONES</b>
GENERAL	PRESUPUESTO
	<b>FUENTES DE FINANCIACIÓN</b>
	APOYO DE INFRAESTRUCTURAS
BIBLIOTECAS	BIBLIOTECAS, LABORATORIOS, ETC..
<b>9 RELACIONES EXTERNAS</b>	<b>8 RELACIONES EXTERNAS</b>
	RELACIÓN UNIVERSIDAD EMPRESA INSTITUCIONES
	RELACIÓN UNIVERSIDAD OTRAS UNIVERSIDADES
	PROGRAMAS INTERCAMBIO
	CONVENIOS Y COOPERACIÓN OTRAS UNIVERSIDADES
<b>10 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES</b>	<b>9 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES</b>
	COMENTARIO AUTOEVALUACIÓN Y PLAN DE MEJORAS
<b>11 PROPUESTAS DE MEJORA</b>	COMENTARIO AUTOEVALUACIÓN Y PLAN DE MEJORAS
<b>12 COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN</b>	COMENTARIO AUTOEVALUACIÓN Y PLAN DE MEJORAS
	<b>7 GESTIÓN DE LA CALIDAD (NO EN PROTOCOLO)</b>
<b>6 ALUMNADO</b>	ENCUESTA SOBRE EL PROGRAMA A ALUMNOS EMPRESARIOS
	<b>EFFECTIVIDAD RELACIÓN PROGRAMA DEPARTAMENTO (Criterios)</b>
<b>6 ALUMNADO</b>	APOYO AL CURRÍCULO <b>(NO EN LA GUÍA)</b>
<b>6 ALUMNADO</b>	ACCESO ALUMNOS A RECURSOS
<b>6 ALUMNADO</b>	PROCEDIMIENTO CONTROL PROGRESO ALUMNOS <b>(NO EN LA GUÍA)</b>
<b>6 ALUMNADO</b>	PROCEDIMIENTO EVALUAR ENSEÑANZA
<b>6 ALUMNADO</b>	PARTICIPACIÓN ALUMNOS EN EVALUACIÓN
	<b>RESPONSABILIDAD INNOVACIÓN CURRÍCULO (NO EN PROTOCOLO)</b>

CUADRO 3.9 (continuación)  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

<b>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>		
<b>GUÍA DEL PNECU INDICADORES/DATOS ESTADÍSTICOS</b>	<b>PROTOCOLO DEL PPE INDICADORES/DATOS ESTADÍSTICOS</b>	<b>GUÍA DELPPE INDICADORES/DATOS ESTADÍSTICOS</b>
TABLAS	10 ANEXO DE DATOS	10 ANEXO DE DATOS
TABLA 1: DATOS GENERALES UNIVERSIDAD (1)	ANEXO 1: FICHA TÉCNICA UNIVERSIDAD	
NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD	
FECHA DE CREACION	FECHA DE CREACION	
Número de Campus	Número de Campus	
Superficie construida	Superficie construida	
Número de centros de enseñanza	Número de centros de enseñanza	
	Nº total de estudiantes	
Estudiantes de nuevo ingreso en titul. ciclo corto	Estudiantes de nuevo ingreso	
Estudiantes de nuevo ingreso en titul. ciclo largo		
Total estudiantes en titulaciones de ciclo corto	Total estudiantes en primer ciclo	
Total estudiantes en titulaciones de ciclo largo	Total estudiantes en segundo ciclo	
Total estudiantes en titulaciones propias		
Total estudiantes doctorado	Total estudiantes doctorado	
	Nº titulaciones de ciclo corto	
	Nº titulaciones de ciclo largo	
Nº de tesis leídas		
Nº de programas de doctorado	Nº de programas de doctorado	
Total PDI permanente (a 30 de septiembre)	Total PDI	B. Nº PERSONAL DOCENTE
Total PDI temporal (a 30 septiembre)		
Total PAS permanente	Total PAS	B. Nº PERSONAL ADMINISTRATIVO
Total PAS temporal		
Número de Departamentos	Número de Departamentos	
Ingresos de la Universidad (presupuesto liq. a 31 dic.)	Ingresos de la Universidad (pr. liq. a 31 dic.)	

CUADRO 3.10  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

NOMBRE DE LA TITULACIÓN	NOMBRE DE LA TITULACIÓN	
FECHA DE IMPLANTACIÓN	FECHA DE IMPLANTACIÓN	
Nº total de alumnos	Nº total de estudiantes	A Nº alumnos titulación
Nº total de alumnos matriculan por vez primera	Nº de estudiantes de nuevo ingreso	A Nº alumnos nuevos titulación
Nº estudiantes matriculados en primer ciclo	Nº estudiantes matriculados en primer ciclo	
Nº estudiantes matriculados en segundo ciclo	Nº estudiantes matriculados en segundo ciclo	
Nº total de PDI (a fecha de 30 de septiembre)		
Equivalente del total de PDI a tiempo completo		
Nº total de Personal de Administración y Servicios		
Nº de Departamentos implicados		
Presupuesto asignado a la docencia de la titulación		
Servicios dependientes		
TABLA 2. DATOS DE OFERTA, DEMANDA, ADMISIÓN Y MATRÍCULA DE 1er CURSO	ANEXO 5 SOLICITUD Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES DE 1º CURSO	
	ANEXO 3. MODALIDAD DE ACCESO DE ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	
	ANEXO 2: CALIFICACIONES DE ACCESO DEL ALUMNADO	
1. PAAU (evolución)	A3: PAAU (evolución)	
Plazas Ofertadas		
Demanda:total solicitudes		
Demanda: solicitud 1º opción	A5:Demanda en 1º opción	
Admisión:total matriculados(3)	A5 y A3:Nº total de estudiantes admitidos	
Admisión:1º opción	A5: Nº estudiantes admitidos en primera opción	
Admisión:% mujeres	A3: Admisión:% mujeres	
Admisión: % Paau total matricula		
Calidad de acceso: nota de corte	A2: Calificación acceso mínima	
Calidad de acceso:1ª opción:>7		
Calidad de acceso: 1ª opción: 7-6		
Calidad de acceso:1ª opción:<6		
Calidad de acceso:2ª opción:>7		
Calidad de acceso: 2ª opción: 7-6		
Calidad de acceso:2ª opción:<6		

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

Calidad de acceso: otras opciones: >7		
Calidad de acceso: otras opciones: 7-6		
Calidad de acceso: otras opciones: <6		
	A2: Calificación acceso media	
2. FP	A3: FP	
Demanda Admisión: demanda Satisfecha Acceso		
Plazas Ofertadas		
Demanda: total solicitudes		
Demanda: total 1ª opción		
Demanda satisfecha: matrícula	A5 y A3: N° total de estudiantes admitidos	
Demanda satisfecha: matrícula: mujeres	A3: % mujeres ingresadas	A % hombre / mujeres
Demanda satisfecha: matrícula: % FP / (3) Total Matr		
Acceso: >9		
Acceso: 8-9		
Acceso: 7-8		
Acceso: >7		
3. Mayores de 25 años	A3: Mayores de 25 años	
Demanda /Prueba Acceso Admisión: presentados		
Demanda /Prueba de Acceso Admisión: aprobados		
Demanda /Prueba de Acceso Admisión: admitidos		
Demanda satisfecha: matrícula	A5 y A3: N° total de estudiantes admitidos	
Demanda satisfecha: % mujeres	A3: ingreso % mujeres	
Demanda satisfecha: % sobre total matrículas		
4, OTROS (Evolución)	A3: titulados univestarios, extranjeros y otros	
Solicitudes		
Admitidos		
Matriculados	Matriculados	A Nacionales o extranjeros
%Mujeres	%Mujeres	
% del total		
	A3: total alumnos ingresados	
	ANEXO 4. SOLICITUD Y ADMISIÓN DE ALUMNOS EN 1º CURSO	

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

	DE TODAS LAS TITULACIONES	
	Solicitud 1º opción	
	Admisión primera opción	
	Admisión otras	
	Total matriculas nuevo ingreso	
Tabla 3: INDICADORES DEL PLAN DE ESTUDIOS Y MATRÍCULA.		
Universidad		
Titulación		
Indicadores del Plan:		
Fecha de Aprobación		
Troncal Créditos Teoría:		
Troncal Créditos Práctica		
Troncal Créditos total obligatorio		
Troncal Créditos total % obligatorio		
Obligatorias de la Universidad Créditos Teoría:		
Obligatorias de la Universidad Créditos Práctica		
Oblig. de la Universidad Créditos total obligatorio		
Obl. de la Universidad Créditos total % obligatorio		
Optativas Créditos Teoría:		
Optativas Créditos Práctica		
Optativas Créditos total obligatorio		
Optativas Créditos total % obligatorio		
Libre elección Créditos teoría:		
Libre elección Créditos Práctica		
Libre elección Créditos total obligatorio		
Libre elección Créditos total % obligatorio		
Total Créditos teoría:		
Total Créditos Práctica		
Total Créditos total obligatorio		
Total Créditos total % obligatorio		
Estructura Operativa del Plan:		

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

Media de créditos por año		
Asignaturas obligatorias ofertadas		
Total créditos obligatorios ofertados		
Asignaturas optativas ofertadas		
Créditos optativos		
Indicadores de matrícula:		
Alumnos matriculados		
Total créditos matriculados		
Media de créditos por alumno		
Alumnos equivalentes a tiempo completo (1)		
Tabla 4: INFORMACIÓN SOBRE PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS	PLANTILLA 1a: PLAN DE ESTUDIOS (ASIG. OBLIGATORIAS Y CARGA LECTIVA)	
	PLANTILLA 1b: PLAN DE ESTUDIOS	
	PLANTILLA 3a: DISTRIBUCIÓN TOTAL DE ALUMNOS POR GRUPOS (OBLIGATORIAS)	
	PLANTILLA 3b: DISTRIBUCIÓN TOTAL DE ALUMNOS POR GRUPOS (OPTATIVAS)	
	PLANTILLA 6: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	
Universidad:		
Titulación:		
Año (curso vigente)		
Por asignaturas:		
Tipo (OB/OP)	Una tabla para cada tipo.	
Período docencia	P1b cuatrimestre ( <b>Sólo para optativas</b> )	
Créditos teoría	P1a y b: Créditos teoría	
Créditos práctica	P1a y b: Créditos práctica	
	P1a y b: Créditos totales	
	P1b: 1º o 2º ciclo.	
	P3a y 3b: Grupos mañana	
	P3a y 3b: Grupos tarde-noche	
Total alumnos	P3a y 3b; P5 Total alumnos	
Alumnos de nuevo ingreso		
Nº grupos de teoría		

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

Nº grupos de práctica		
	P5: Nº grupos	
Profesores teoría		
Profesores práctica		
Total profesores	P5: Profesores implicados	
Documento público (de 1 a 4)	P5: Contenido documento público	
Programas diferentes	P5: Programas diferentes	
Nivel de variabilidad (de 1 a 4)	P5: Nivel de variabilidad (de 1 a 4)	
	P5: Tipo de revisión.	
Tiempo de estudio semanal	P5: Tiempo necesario estudio personal	A. Carga de estudio
Desarrollo docencia (lecc. magistral, trabajos, etc.).	P6: Estrategias didácticas	
	PLANTILLA 7: CUMPLIMENTACIÓN DE PROGRAMAS	
	Universidad	
	Titulación	
	Por asignatura:	
	% programa desarrollado en clase	
	% programa exigido para examen	
	consecuencias para asignaturas del próximo curso	
	PLANTILLA 8: ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	
	Universidad	
	Titulación	
	Por asignatura:	
	Coordinación si existen varios grupos	
	Actividades (tipo de examen, trabajo evaluativos.	
	Peso de cada uno en la nota final	
TABLA 5: LAS PRÁCTICAS DEL PLAN ESTUDIOS	PLANT. 2: PRÁCTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS	
Universidad	Universidad	
Titulación	Titulación	
1 er ciclo 2º ciclo	1 er ciclo 2º ciclo	
	% del total de h. reales de práct/ carga total del plan	
Tipología de prácticas:	Tipología de prácticas:	
a) Clases de problemas o ejercicios prácticos	a) Clases de problemas o ejercicios prácticos	

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)



N° alumnos por grupo	N° alumnos por grupo	
% total real horas prácticas	% total real horas prácticas	
b) Laboratorios	b) Laboratorios	
N° alumnos por grupo	N° alumnos por grupo	
% total real horas prácticas	% total real horas prácticas	
c) Otro tipo (excepto prácticas en empresas)	c) Otro tipo (excepto prácticas en empresas)	
N° alumnos por grupo	N° alumnos por grupo	
% total real horas prácticas	% total real horas prácticas	
d) Prácticas en empresas	d) Prácticas en empresas	
SI (% de alumnos participantes)	SI (% de alumnos participantes)	
NO	NO	
Organización temporal	Organización temporal	
TIPO DESARROLLO tiempo y motivo (capacidad, profesores, etc..)	TIPO DESARROLLO Desarrollo en el tiempo y motivo (capacidad, profesores, etc..)	
a) Ejercicios Prácticos	a) Ejercicios Prácticos	
b) Laboratorios	b) Laboratorios	
c) Otro tipo	c) Otro tipo	
d) Prácticas en Empresas	d) Prácticas en Empresas	
TABLA 6: INDICADORES DE DISTRIBUCIÓN	PLANTILLA 4: INDICADORES DE DISTRIBUCIÓN	
Universidad	Universidad	
Titulación	Titulación	
Indicadores de distribución:	Indicadores de distribución:	
PRIMER CICLO/ SEGUNDO CICLO	PRIMER CICLO/ SEGUNDO CICLO	
Media alumnos por grupo (Obligatorias)	Media alumnos por grupo (Obligatorias)	
Rango alumnos por grupo (Obligatorias)	Rango alumnos por grupo (Obligatorias)	
Media alumnos por grupo (Optativas)	Media alumnos por grupo (Optativas)	
Rango alumnos por grupo (Optativas)	Rango alumnos por grupo (Optativas)	
Sólo para las asignaturas de primer curso.	Sólo para las asignaturas de primer curso.	
Por asignatura	Por asignatura	
N° alumnos matriculados	N° alumnos matriculados	
N° grupos	N°gGrupos	
Media alumnos grupo	Media alumnos grupo	
N° alumnos nuevo ingreso	N° alumnos nuevo ingreso	

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

Media alumnos nuevos por grupo	Media alumnos nuevos por grupo	
% repetidores	% repetidores	
Tabla 7: RESULTADOS ACADÉMICOS E INDICADORES DE RENDIMIENTO.	PLANTILLA 9: RESULTADOS ACADÉMICOS.	
(Sólo para un curso académico )	(Sólo para el curso académico )	
Universidad	Universidad	
Titulación	Titulación	
Resultados académicos:	Resultados académicos:	
Por asig. clasificadas en Curso/ciclo/Tipo y separados en 1ª Convocatoria y 2ª Convocatoria	Por asig. clasificadas en Curso/ciclo/Tipo y separados en 1ª Convocatoria y 2ª Convocatoria	
Número de matriculados	Número de matriculados	
Presentados (nº y %)	Presentados (nº y %)	
Aptos(nº y %)	Aptos(nº y %)	
Pendientes(nº y %)	Pendientes(nº y %)	
Total(nº y %)		
TABLA 8: INDICADORES DE GRADUACIÓN, ABANDONO Y RETRASO.	ANEXO 6: TASA DE GRADUACIÓN	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	
TITULACIÓN	TITULACIÓN	
Con referencia a una cohorte y durante cinco cursos:	Con ref. a una cohorte, y durante cinco cursos:	
Alumnos matriculados	Alumnos matriculados	
Nº alumnos graduados con éxito en su año	Nº alumnos graduados con éxito en su año	
Nº alumnos con retraso		
Nº alumnos abandono		
Tasa Éxito		
Tasa Retraso		
Tasa Abandono		A. Tasa de abandono
Nº Graduados por Curso Académico según Curso Académico de Nuevo Ingreso en la Titulación.		
Duración Media de estudios por curso académico		A. Duración media de estudios
TABLA 9: TASAS ABANDONO PRIMEROS AÑOS.		
UNIVERSIDAD		

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

TITULACIÓN		
Por Cohorte Ingreso		
Tasa de abandono en el primer año de la carrera (1)		
Tasa abandono dos primeros años de la carrera		
TABLA 10: CARGA DOCENTE PROFESORADO IMPLICADO EN LA TITULACIÓN. (1)	ANEXO 7: CARGA DOCENTE DEL PROFESOR IMPLICADO EN LA TITULACIÓN.	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	
TITULACIÓN	TITULACIÓN	
En CREDITOS / HORAS EQUIVALENTES	En CREDITOS / HORAS EQUIVALENTES	
Por DEPARTAMENTOS	Por DEPARTAMENTOS	
Separando teoría y práctica		
PRIMER CURSO: CU	PRIMER CURSO: CU	
PRIMER CURSO: TU	PRIMER CURSO: TU	
PRIMER CURSO: CEU	PRIMER CURSO: CEU	
PRIMER CURSO: TEU	PRIMER CURSO: TEU	
PRIMER CURSO: ASOC	PRIMER CURSO: ASOC	
PRIMER CURSO: OTROS	PRIMER CURSO: OTROS	
TOTAL PRIMER CICLO: CU	TOTAL PRIMER CICLO: CU	
TOTAL PRIMER CICLO: TU	TOTAL PRIMER CICLO: TU	
TOTAL PRIMER CICLO: CEU	TOTAL PRIMER CICLO: CEU	
TOTAL PRIMER CICLO: TEU	TOTAL PRIMER CICLO: TEU	
TOTAL PRIMER CICLO: ASOC	TOTAL PRIMER CICLO: ASOC	
TOTAL PRIMER CICLO: OTROS	TOTAL PRIMER CICLO: OTROS	
TOTAL SEGUNDO CICLO: CU	TOTAL SEGUNDO CICLO: CU	
TOTAL SEGUNDO CICLO: TU	TOTAL SEGUNDO CICLO: TU	
TOTAL SEGUNDO CICLO: CEU	TOTAL SEGUNDO CICLO: CEU	
TOTAL SEGUNDO CICLO: TEU	TOTAL SEGUNDO CICLO: TEU	
TOTAL SEGUNDO CICLO: ASOC	TOTAL SEGUNDO CICLO: ASOC	
TOTAL SEGUNDO CICLO: OTROS	TOTAL SEGUNDO CICLO: OTROS	
	ANEXO 8: FUERZA DOCENTE DEPARTAMENTO	
	UNIVERSIDAD	
	TITULACIÓN	
	DEPARTAMENTO DE LA TITULACIÓN	

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

	Separado por área de conocimiento.	
	Nº profesores por área	
	Horas CU	
	Horas TU	
	Horas CEU	
	Horas TEU	
	Horas ASOC	
	Horas TOTAL	
	Horas OTROS	
	TOTAL HORAS DEP. (1)	
	Deducciones regladas, por profesor	
	Nº horas deducidas	
	Total horas deducidas (2)	
	Sustituciones compensatorias	
	Horas por sustituciones y tipo de contrato	
	Total horas sustituciones (3)	
	SITUACIÓN FINAL DEPARTAMENTO (1-2+3)	
	ANEXO 9: ESTRUCTURA DEL PROFESORADO	B. COMPOSICIÓN DEL PERSONAL POR OTROS CRITERIOS
	UNIVERSIDAD	Faltaría número de CU, TU, CEU, TEU, ASOC Y OTROS
	TITULACION	
	Departamento Titulación y total universidad	
	% total doctores	
	% doctores mujeres	
	% total ordinarios	
	% ordinarios mujeres	
TABLA 11: TIPOLOGÍA DE AULAS Y SERVICIOS PARA LA ENSEÑANZA	ANEXO 10: TIPOLOGÍA DE AULAS Y SERVICIOS PARA LA ENSEÑANZA	
(Utilizados por la titulación)	(Utilizados por la titulación)	
UNIVERSIDAD	UNIVERSIDAD	
TITULACIÓN	TITULACION	
Diferenciando 1º ciclo, segundo ciclo y optativas	Diferenciando 1º ciclo, segundo ciclo y optativas	

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

Tipo de aula: N° de aulas - Capacidad	Tipo de aula: N° de aulas - Capacidad	
Anfiteatro: N° y capacidad	Anfiteatro: N° y capacidad	
Sala asientos fijos: N° y capacidad	Sala asientos fijos: N° y capacidad	
Otros tipos: N° y capacidad	Otros tipos: N° y capacidad	
Laboratorios: Número - Total m2 - Características	Laboratorios: Número - Total m2 - Características	
Salas de lectura: Número Total m2 Características	Salas de lectura: Número Total m2 Características	
Biblioteca: Número - Total m2 - Características	Biblioteca: Número - Total m2 - Características	
Sala ordenad:Número Total m2 Características	Sala ordenadores: Número - Total m2 - Carácter.	
Otros: Número - Total m2 - Características	Otros: Número - Total m2 - Características	
		A) ALUMNOS
		A. periodo de estudio de la población infantil
	SE PROPONE A NIVEL DE CRITERIO	A. Éxito en conseguir empleo
		B). PERSONAL
		B. Total personal
		B. Relación personal jornada partida/completa
		B. Relación docente académico y profesional
		B. Puestos no cubiertos.

CUADRO 3.10 (continuación)  
INDICADORES Y DATOS ESTADÍSTICOS DEL PNECU Y DEL PPE  
(Fuente: elaboración propia)

ANEXO 3.8.2.

COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA DE  
AUTOEVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS DE LA UCUA EN EL  
ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN			
CRITERIOS DE LA GUÍA DEL PNECU		CRITERIOS DE LA GUÍA DE LA UCUA	
		1	PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN
1	CONTEXTO	2	CONTEXTO
2	OBJETIVOS	3	OBJETIVOS
3	RECURSOS	4	RECURSOS
4	ESTRUCTURA	5	ESTRUCTURA
5	RESULTADOS	6	RESULTADOS
6	RENDIMIENTO Y CALIDAD	7	RENDIMIENTO Y CALIDAD
7	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	8	PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES
8	PROPUESTAS DE MEJORA	9	PROPUESTAS DE MEJORA
9	COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN	2,10	ANÁLISIS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

 IGUAL CRITERIO, SUBCRITERIO O TABLA  
 APORTACIÓN NUEVA

CUADRO 3.11  
 CRITERIOS DEL PNECU Y DE LA UCUA PARA LA INVESTIGACIÓN  
 (Fuente: elaboración propia)

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
SUBCRITERIOS/ÁREAS EN LA GUÍA DEL PNECU	SUBCRITERIOS/ÁREAS EN LA GUÍA DE LA UCUA
	<b>1 PERFIL DE LA INVESTIGACIÓN</b>
	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
<b>1 CONTEXTO</b>	<b>2 CONTEXTO</b>
ÁREA CIENTÍFICA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD	ÁREA CIENTÍFICA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD
	ÁREA CIENTÍFICA EN EL ÁMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL
RELACIONES ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	RELACIONES ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
	RELACIONES LA GESTIÓN Y LA INVESTIGACIÓN
	RELACIONES PRESTACIONES SERVICIO Y LA INVESTIGACIÓN
<b>2 OBJETIVOS</b>	<b>3 OBJETIVOS</b>
PLANES Y OBJETIVOS DE I+D	PLANES Y OBJETIVOS DE I+D
DEFINICIÓN Y CONOCIMIENTOS OBJETIVOS	DEFINICIÓN Y CONOCIMIENTOS OBJETIVOS
DENTRO OBJETIVO POLÍTICA UNION EUROPA Y NACIONAL	DENTRO OBJETIVO POLÍTICA UNION EUROPA Y NACIONAL
RELACIÓN UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN, DEPARTAMENTO.	RELACIÓN UNIVERSIDAD, INVESTIGACIÓN, DEPARTAMENTO.
<b>3 RECURSOS</b>	<b>4 RECURSOS</b>
RECURSOS HUMANOS	RECURSOS HUMANOS
RECURSOS ECONÓMICOS	RECURSOS ECONÓMICOS
RECURSOS MATERIALES	RECURSOS MATERIALES
<b>4 ESTRUCTURA</b>	<b>5 ESTRUCTURA</b>
RELACIONES DENTRO DE LA INTITUCIÓN	RELACIONES DENTRO DE LA INTITUCIÓN
RELACIONES CON OTRAS INTITUCIONES	RELACIONES CON OTRAS INTITUCIONES
	FORMACIÓN CONTINUA DE PDI
<b>5 RESULTADOS</b>	<b>6 RESULTADOS</b>
VALORACIÓN DATOS DESCRIPTIVOS	VALORACIÓN DATOS DESCRIPTIVOS
SOLICITUD DE PATENTES	SOLICITUD DE PATENTES
PUBLICACIÓN ANUAL DE RESULTADOS INVEST.	PUBLICACIÓN ANUAL DE RESULTADOS INVEST.
LISTA DE PREMIOS Y RECONOCIMIENTOS	LISTA DE PREMIOS Y RECONOCIMIENTOS
OTROS RESULTADOS NO CONSIDERADOS	OTROS RESULTADOS NO CONSIDERADOS

CUADRO 3.12  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y UCUA PARA LA INVESTIGACIÓN  
(Fuente: elaboración propia)



<b>6 RENDIMIENTO Y CALIDAD</b>	<b>7 RENDIMIENTO Y CALIDAD</b>
ACTIVIDAD	ACTIVIDAD
ÉXITO	ÉXITO
PRODUCTIVIDAD	PRODUCTIVIDAD
CONCENTRACIÓN	CONCENTRACIÓN
EVOLUCIÓN	EVOLUCIÓN
CALIDAD	CALIDAD
<b>7 PUNTOS FUERTES Y DÉBILES</b>	<b>8 PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES</b>
<b>8 PROPUESTAS DE MEJORA</b>	<b>9 PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<b>9 COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN</b>	<b>2.10 ANÁLISIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN</b>

CUADRO 3.12 (continuación)  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y UCUA PARA LA INVESTIGACIÓN  
(Fuente: elaboración propia)

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN			
TABLAS DE LA GUÍA DEL PNECU PARA LA INVESTIGACIÓN			TABLAS DE LA GUÍA DE LA UCUA PARA LA INVESTIGACIÓN
1	Nº de profesores por categoría y doctores en el curso	2.1 II	Nº de profesores por categoría y doctores en el curso
2	Nº de profesores ordinarios y contratados e incremento medio	2.1 III	Nº de profesores ordinarios y contratados e incremento medio
3	Nº de profesores por edad y sexo en el curso	2.1 IV	Nº de profesores por edad y sexo en el curso
4	Nº de becas de investigación solicitadas y concedidas por año	XXVI	Nº de becas de investigación solicitadas y concedidas por año
5	Tasa de actividad y éxito de becas de investigación	XXVII	Tasa de actividad y éxito de becas de investigación
6	Nº dir. difer., media becas por dir, concentrac. e incr. medio. en cinco años		
7	Nº plazas del personal auxiliar a la investigación del departamen. Cinco años	XXVIII	Nº plazas del personal auxiliar a la invest. del departamento. Cinco años
8	Nº de proyectos de investigación solicitados y concedidos	XXIX	Nº de proyectos de investigación solicitados y concedidos
9	Tasa de actividad y éxito de proyectos de investigación	XXX	Tasa de actividad y éxito de proyectos de investigación
10	Nº med. invest. por proy. invest., nº invest. principales diferencias		
11	Poyectos de infraestructura solicitados y concedidos.	XXXI	Poyectos de infraestructura solicitados y concedidos.
12	Nº invest. princ.diferencias., med. proy. infraestr., concentración e increm. medio en cinco años		
13	Nº contratos de investigación y cantidades contratadas año.	XXXII	Nº contratos de investigación y cantidades contratadas año.
14	Contratos investigación por ámbito de actuación de institución.	XXXIII	Contratos investigación por ámbito de actuación institución.
15	Nº invest. resp. dif., med. contr. invest. concentr. e incremento medio en cinco años.		
16	% de personal docente e investigación de área implicados en proyectos o contratos con financiación externa	XXXIV	% de personal docente e investigación de área implicados en proyectos o contratos con financiación externa
17	Otras ayudas a la investigación por tipo de entidad concesora.	XXXV	Otras ayudas a la investigación por tipo de entidad concesora.
18	Equipos e infraestructura utilizados en el departamento	XXXVI	Equipos e infraestructura utilizados en el departamento
19	Resultados de la investigación	XXXVII	Resultados de la investigación
20	Nº de publicaciones por grupos. En cinco años	XXXVIII	Nº de publicaciones por grupos. En cinco años
21	Nº de direct. o tutores de tesis dif., nº de dir ext al dep.. Med. de tesis por dir. o tutor. Concentr. e increm. medio . En cinco años		
22	Nº de publicaciones según tipo. En cinco años	XL	Nº de publicaciones según tipo. En cinco años
23	Nº de publicaciones en colaboración	XLI	Nº de publicaciones en colaboración
24	Nº de informes, dictámenes y servicios técnicos por encargo, según tipo de entidad solicitante.		
		XXXIX	Criterios para la evaluación de la calidad de las publicaciones

CUADRO 3.13  
TABLAS DEL PNECU Y LA UCUA PARA INVESTIGACIÓN  
(Fuente: elaboración propia)

### ANEXO 3.8.3.

## COMPARACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU CON LA GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS DE LA UCUA EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA

<b>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>			
<b>CRITERIOS DE LA GUÍA DEPARTAMENTOS UCUA</b>		<b>CRITERIOS DE LA GUÍA PNECU</b>	
3	PERFIL DEL DEPARTAMENTO	1	EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD
1	OBJETIVOS DE LAS ENSEÑANZAS	2	METAS Y OBJETIVOS
2	RELACIÓN DEPARTAMENTO CON OTROS CENTROS		
3	EL PROGRAMA DE FORMACIÓN	3	EL PROGRAMA DE FORMACIÓN
4	DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	4	DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA
5	RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA	5	RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA
6	ALUMNADO	6	ALUMNADO
7	RECURSOS HUMANOS	7	RECURSOS HUMANOS
8	RECURSOS DIDÁCTICOS	8	INSTALACIONES Y RECURSOS
		9	RELACIONES EXTERNAS
9	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES	10	PUNTOS FUERTES Y DÉBILES
10	PROPUESTAS DE MEJORA	11	PROPUESTAS DE MEJORA
2.10	ANÁLISIS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN	12	COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN
	TABLAS Y ANEXOS	13	TABLAS

	IGUAL CRITERIO, SUBCRITERIO O TABLA
	APORTACIÓN NUEVA
	IGUAL CON Matices

CUADRO 3.14  
CRITERIOS DEL PNECU Y DE LA UCUA PARA LA ENSEÑANZA  
(Fuente: elaboración propia)

<b>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>			
<b>CRITERIOS/SUBCRITERIO GUÍA UCUA</b>		<b>CRITERIOS/SUBCRITERIO GUÍA PNECU</b>	
<b>2.1</b>	<b>PERFIL DEL DEPARTAMENTO</b>	<b>1</b>	<b>EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD</b>
<b>1</b>	<b>OBJETIVOS DE LAS ENSEÑANZAS</b>	<b>2</b>	<b>METAS Y OBJETIVOS</b>
	CONOCIMIENTO METAS Y OBJETIVOS DE LA TITULACIÓN		ANÁLISIS Y VALORACIÓN OBJETIVOS
	CONOCIMIENTO OBJETIVOS FORMACIÓN REQUERIDOS		IMPLANTACIÓN TITULACIÓN
	CONOCIMIENTO VINCULOS INTERDISCIPLINARES TITUL.		OFERTA PLAZAS, DEMANDA Y MATRÍCULAS
	CONFORMIDAD CON PLANES DE ESTUDIOS VIGENTE		ANÁLISIS DEMANDA Y EMPLEO TITULACIÓN
	MECANISMOS ACTUALIZACIÓN VINCULOS INTERDISC.		
<b>2</b>	<b>RELACION DEP. CON OTROS CENTROS</b>		
<b>3</b>	<b>EL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>	<b>3</b>	<b>EL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>
	PROGRAMA ASIGNATURAS PLAN ESTUDIOS		ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS
	ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS		PROGRAMAS ASIGNATURA
	PLAN DOCENTE DE LA ASIGNATURA		ORGANIZACIÓN ENSEÑANZA
<b>4</b>	<b>DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>4</b>	<b>DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b>
	ATENCIÓN TUTORIAL		ATENCIÓN TUTORIAL
	METODOLOGÍA DOCENTE		METODOLOGÍA DOCENTE
	EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS		EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS
	EVALUACIÓN APRENDIZAJES		EVALUACIÓN APRENDIZAJES
<b>5</b>	<b>RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA</b>	<b>5</b>	<b>RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA</b>
	RENDIMIENTO POR ASIGNATURA		RENDIMIENTO POR ASIGNATURA
			<b>RENDIMIENTO POR TITULACIÓN</b>
<b>6</b>	<b>ALUMNADO</b>	<b>6</b>	<b>ALUMNADO</b>
	PARTICIPACIÓN ALUMNOS EN EL GOBIERNO		REQUISITOS DE ENTRADA
	NIVEL FORMACIÓN PREVIA		ASESORÍA Y CONSEJERÍA DE ALUMNOS
	ASESORÍA Y CONSEJERÍA DE ALUMNOS		PARTICIPACIÓN ALUMNOS EN EL GOBIERNO
	CAUCE PARA EXPRESAR SUS OPINIONES		CAUCE PARA EXPRESAR SUS OPINIONES
	<b>ADSCRIPCIÓN DE BECARIOS</b>		

CUADRO 3.15  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y LA UCUA PARA LA ENSEÑANZA  
(Fuente: elaboración propia)

<b>7</b>	<b>RECURSOS HUMANOS</b>	<b>7</b>	<b>RECURSOS HUMANOS</b>
	TIPOLOGÍA PROFESORADO		TIPOLOGÍA PROFESORADO
			FORMACIÓN PROFESORADO
			PROFESORADO Y GESTIÓN DOCENCIA
			PROF. IMPLICADO EN GOBIERNO TITULACIÓN
<b>2.7.6</b>	<b>PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS</b>		PAS PLANTILLA Y CONTRATACIÓN
			PAS GESTIÓN E INCENTIVACIÓN
			PAS FORMACIÓN
	INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD DEL PROFESORADO		
	EVALUACIÓN DOCENCIA POR ALUMNO		
<b>8</b>	<b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	<b>8</b>	<b>INSTALACIONES Y RECURSOS</b>
	GENERAL		GENERAL
			BIBLIOTECAS
	PROPIAS		
		<b>9</b>	<b>RELACIONES EXTERNAS</b>
<b>9</b>	<b>PUNTOS FUERTES Y DÉBILES</b>	<b>10</b>	<b>PUNTOS FUERTES Y DÉBILES</b>
<b>10</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>	<b>11</b>	<b>PROPUESTAS DE MEJORA</b>
<b>2.10</b>	<b>ANÁLISIS DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN</b>	<b>12</b>	<b>COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN</b>

CUADRO 3.15 (continuación)  
CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL PNECU Y LA UCUA PARA LA DOCENCIA  
(Fuente: elaboración propia)

<b>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>			
	<b>TABLAS Y ANEXOS</b>	<b>13</b>	<b>TABLAS</b>
V	RESUMEN CARGA DOCENTE DEL PROFESORADO (3° CICLO Y E. PROP.)	10	CARGA DOCENTE DEL PROFESORADO (PRIMER CURSO, Ty P)
VIII	RECURSOS DIDÁCTICOS PROPIOS (XXXVI)	11	TIPOLOGÍA DE AULAS Y SERVICIOS PARA LA ENSEÑANZA
IX	INFORMACIÓN PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS	4	INFOR.PROGRAMAS ASIGNATURAS(CRÉD, ALUMN,GRUPOS Y PROF.)
X	LAS ENSEÑANZAS PRÁCTICAS	5	LAS PRÁCTICAS DEL PLAN DE ESTUDIOS
XI	INDICADORES DE DISTRIBUCIÓN (TODAS LAS ASIG.)	6	INDICADORES DE DISTRIBUCIÓN
XII	EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE DISTRIBUCIÓN		
XIII	RDOS. ACADÉM. E INDICADORES DE RENDIMIENTO	7	RDOS ACADÉMICOS E INDICADORES DE RENDIMIENTO
XIV	CARGA DOCENTE DEL PROFESORADO(TITULACIÓN)	10	CARGA DOCENTE DEL PROFESORADO(DEPARTAMENTO)
XV	RDOS DE LAS EVALUACIONES ESTUDIANTILES AL PROF. (no se indica forma de evaluarlo, sólo que se comparen		SE PROPONE EN LA GUÍA
		1	DATOS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD
		2	DATOS OFERTA, DEMANDA, ADMISIÓN Y MATRICULACIÓN 1º CICLO
		3	INDICADORES DEL PLAN DE ESTUDIOS Y MATRÍCULA.
		8	INDICADORES DE GRADUACIÓN, ABANDONO Y RETRASO
		9	TASA DE ABANDONO EN LOS PRIMEROS AÑOS

CUADRO 3.16  
TABLAS DEL PNECU Y DE LA UCUA PARA LA ENSEÑANZA  
(Fuente: elaboración propia)

## BIBLIOGRAFÍA

BARROSO CASTRO, C., COSSIO SILVA, F.J., DÍEZ DE CASTRO, E.C. y GALÁN GONZALEZ, J.L. (1999): "El departamento universitario: propuesta de un modelo organizativo". *VIII International Conference de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*, Sao Leopoldo, Brasil, pp. 53-62.

CABRERA, A.F. (1999): "Developing performance indicators for assesseing classroom teaching practices and student learning: the case of engineering.". Ponencia presentada al *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones*, papeles de trabajo, León.

CHACÓN, S.; PÉREZ, J.A. y HOLGADO, F.P. (1999): "Indicadores en la universidad de Sevilla: información y decisiones", comunicación presentada en el *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones*. León, pp. 227-235.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco, Bruselas, Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco, Bruselas, Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1996): *Los obstáculos a la movilidad transnacional*. Libro Verde COM (96) final. Bruselas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Propuesta de Recomendación del Consejo relativas a la Cooperación Europea en materia de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior*. COM (97) 159 final. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior*. Informe europeo. S/I.



CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): *Programa de evaluación institucional de la Calidad de las Universidades*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*, Centro Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998b): *Informe Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Centro de publicaciones de la Secretaría General Técnica. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (S/f): *Proyecto Piloto Europeo para la evaluación de la enseñanza superior. Protocolo de evaluación*. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Madrid.

COOMBS, P.H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Península. Madrid.

CROSBY, P. (1991): *Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente*. McGraw-Hill, Madrid.

CUERVO GARCÍA, A. (1995): "La Dirección Estratégica de la empresa". En VV.AA. (1995): *Dirección de Empresas de los Noventa. Homenaje al profesor Marcial-Jesus López Moreno*. NAVAS LÓPEZ, J.E. (Coordinador editorial). Civitas, Madrid, pp 51-69.

DÍEZ DE CASTRO, E. (1999b): "Evaluación y garantía de la calidad". Conferencia impartida en las *Jornadas de Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga sobre mejora de la calidad docente*. Dirección de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual y Dirección de Evaluación y Mejora de la Enseñanza de la Universidad de Málaga. (Inédita) Málaga.

EFQM (1996): *autoevaluación 1997. Directrices empresas*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1996b): *autoevaluación 1997. Directrices para el sector público*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

ESCUADERO, T. (1999): "Indicadores del rendimiento académico: una experiencia en la universidad de Zaragoza.". *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones*. León, pp. 95-102.

EUROPEAN COMISION, ERASMUS BUREAU (1994): *Proyectos Piloto Europeos para la evaluación de la calidad en la enseñanza*

*superior. Guía para las instituciones participantes.* Education Training Youth. S/L.

EUROPEAN COMISION DG XXII (1998): *Evaluation of European Higher Education: A Status Report.*S/L.

GRAD, H. (1998): "La experiencia de la evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Madrid". En VV.AA. (1998): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)*. MICHAVILA, F. (Editor). Madrid.

IBAÑEZ MILLA, J. (1999): "La estadística de la educación en España y los proyectos internacionales de indicadores de la educación" en papeles del Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones. (Inédito) León.

IVANCEVICH, J.M.; LORENCI, P.; SKINNER, S.J. y CROSBY, P.B (1996): *Gestión. Calidad y competitividad..* Irwin. Madrid.

JAMES, P. (1997): *Gestión de la Calidad Total.* Prentice Hall. Madrid.

JOHNSON, G. y SCHOLES, K. (1996): *Dirección estratégica: análisis de la estrategia de las organizaciones.* Prentice Hall. Madrid.

LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (1998): "La Evaluación de la Universidad de España", *Revista de Educación*, nº 315, pp. 11-28. Madrid.

LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (1998b): "El modelo universitario español". En VV.AA. (1998) *Política y Reforma universitaria.* LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (Editor). Cedes. Barcelona, pp.229-330.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y LA FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1989): *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad.* Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Universidad-Empresa. Madrid.

MORA, J.G. (1998): "La evaluación institucional de la universidad", en *Revista de Educación*, nº 315, pp. 29-44. Madrid.

MORA, G.J. (1999): "Indicadores y decisiones en las universidades" *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones.* León, pp. 1-6.

NAVE, G. (1991): "Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa Occidental, 1986-1988." En DE MIGUEL, M.

MORA, J.G. y RODRIGUEZ, S. (Editores) .....Consejo de Universidades. Madrid, pp. 17-38.

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (BOE de 9 de diciembre de 1995)

REY GARCÍA, A.A. (1998): *Cómo gestionar la calidad en las universidades: El Modelo Europeo de Excelencia Universitaria*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

ROCA PUIG, V.; GIL EDO, M.T. y CAMISÓN ZORNOZA, C. (1998): “La gestión y la evaluación de la Calidad en las universidades: modelos organizativos y retos en el mercado. Un análisis del caso de la Universidad Jaume I.” *VII Congreso español de Calidad. Calidad: la gestión del futuro, El futuro de la gestión*, Asociación Española para la Calidad. Gestión 2000. Madrid, 485-493.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): “El proceso de evaluación institucional”. *Revista de Educación*, nº 315. Madrid, pp. 45-65.

STUFFLEBEAM, D.L. (1995): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Madrid

UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (1999): *Plan de evaluación de departamentos: fase experimental. Guía para la autoevaluación*. Comité Técnico del Plan. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, Jaén.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (S/f): *Proceso de evaluación institucional. Curso 1998-99. Guía de evaluación*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. (S/I)

VILLAREAL RODRIGUEZ, E. (1999): “ La utilización de indicadores de rendimiento en la financiación de la educación superior”. *Seminario Indicadores en la universidad: información y decisiones*. (Inédito). León.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999): *Evaluaciones Institucionales y Gerencia para la Calidad. Programa de evaluación institucional de la CRE: Antecedentes, Objetivos y Procedimientos*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999b): *Guía para la autoevaluación y Preparación de las Visitas del Equipo de Evaluación. Programa de evaluación institucional de la CRE*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL**

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL**

#### **4.1. INTRODUCCIÓN**

#### **4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

4.2.2. Población objeto de estudio

#### **4.3. RECOGIDA DE LOS DATOS**

#### **4.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

4.4.1. Implantación de la evaluación institucional y seguimiento de la guía del PNECU

4.4.2. La condición pública de las universidades y el número de estudiantes

4.4.3. Las unidades de calidad

4.4.4. Objetivos y funciones de las unidades de calidad

4.4.5. La evaluación de la enseñanza, la investigación y los servicios

4.4.6. Los distintos niveles de implantación del PNECU

#### **4.5. EPÍLOGO**

#### **4.6. ANEXO**

4.6.1. Encuesta

4.6.2. Resultados de la encuesta

4.6.3. Agrupación de las universidades

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DEL PLAN NACIONAL EN LAS UNIVERSIDADES DEL ESTADO ESPAÑOL**

#### **4.1. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo pasamos a describir el estudio empírico que diseñamos con la finalidad de completar el análisis teórico realizado en las páginas precedentes sobre la evaluación de la calidad de las universidades.

Para este estudio nos planteamos la realización de una encuesta cuyos objetivos eran determinar el grado de implantación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y conocer algunos aspectos sobre cómo se está desarrollando e implantando la Evaluación Institucional en España. Además pretendíamos realizar con la información obtenida una clasificación de las instituciones universitarias que nos permitiera por una parte determinar los rasgos diferenciadores entre estas instituciones, y por otra determinar distintos grupos de instituciones en función del grado de implantación del PNECU.

Las hipótesis de partida que nos propusimos contrastar con la encuesta eran las siguientes:

H<sub>1</sub>' La mayoría de las instituciones universitarias españolas están implantando la evaluación institucional a raíz del establecimiento del PNECU (H<sub>7</sub>).

H<sub>2</sub>' Todas las instituciones universitarias siguen la guía del

PNECU como marco para la Evaluación Institucional, aunque en el seno de algunas instituciones su contenido se adapte a su contexto particular y específico.

H<sub>3</sub>' El número de titulaciones evaluadas en las instituciones es todavía escaso en relación con el número de titulaciones existentes en cada institución.

H<sub>4</sub>' Las instituciones que se encuentran en un estado más avanzado en el proceso de Evaluación Institucional son las que tienen más estudiantes.

H<sub>5</sub>' Las universidades privadas, convencidas de que la calidad supone una importante ventaja competitiva, y más acostumbradas a competir en el mercado, son más sensibles a los procesos de Evaluación Institucional que las universidades públicas.

H<sub>6</sub>' Dentro de los tres ámbitos de la evaluación institucional, la investigación y los servicios no están siguiendo el mismo ritmo de evaluación que las enseñanzas.

H<sub>7</sub>' Entre los objetivos y funciones más importantes de las unidades técnicas de calidad se encuentran la implantación de una cultura de calidad y el asesoramiento durante el proceso de Evaluación Institucional.

H<sub>8</sub>' En las instituciones universitarias se crean estructuras orgánicas de carácter permanente encargadas de la evaluación institucional, son las denominadas genéricamente unidades técnicas de calidad (H<sub>9</sub>).

- H<sub>9</sub>' Estas estructuras se hacen depender directamente del rector, máximo responsable de la universidad. Aunque la mayoría de las universidades crean comisiones de calidad, constituidas por miembros del consejo de la universidad, de forma que se delega esta responsabilidad a dicho órgano colegiado (H<sub>9</sub>).
- H<sub>10</sub>' Las unidades de calidad que dependen de los vicerrectorados de programación u ordenación académica, profesorado o estudios, tienen una mayor vinculación a la evaluación de titulaciones en detrimento de los ámbitos de la investigación y los servicios.
- H<sub>11</sub>' Existen unas características que diferencian a unas universidades de otras, de forma que podemos agrupar a las universidades en función de algunas de ellas.
- H<sub>12</sub>' Se pueden identificar distintos niveles de implantación del PNECU en las instituciones universitarias que nos permite identificar distintos grupos afines (H<sub>8</sub>).

Para la contrastación o refutación de estas hipótesis se diseñó la investigación que describimos en el epígrafe 4.2, a través de una encuesta con diecinueve apartados que contenían *items* de carácter abierto y cerrado así como datos estadísticos de la institución.

Las peculiaridades de la población a la cual nos dirigimos nos hizo seleccionarla en su totalidad, sin elegir muestra previa. De esta forma pretendíamos llevar a cabo un censo de la población, aunque finalmente no nos contestaron todas las universidades, aunque sí un elevado número de ellas.



La recogida de datos fue larga y laboriosa, pero consideramos que hemos obtenido resultados más que suficientes para contrastar las hipótesis de partida. Contestó la encuesta el ochenta por ciento de la población seleccionada, teniendo en cuenta que de las universidades que participaron en el PNECU respondieron a nuestro estudio el noventa y dos por ciento. Además, algunos de los datos solicitados han podido ser completados para el total de la población estudiada a través de otras fuentes de información indirectas.

Con respecto al análisis de los resultados obtenidos queda detallado en el epígrafe 4.4. y lo hemos desarrollado agrupando sus contenidos en seis subepígrafes:

- Implantación de la evaluación institucional y seguimiento de la guía del PNECU. Analiza el grado de implantación del PNECU en sus dos convocatorias<sup>1</sup>, 1996 y 1998, y el seguimiento que se lleva a cabo en las instituciones de la guía del PNECU.
- La condición de pública o privada de las universidades y el número de estudiantes. En este subepígrafe pretendemos verificar la relación existente entre la aplicación del PNECU y la condición de pública o privada de la universidad. Además, mediante un análisis con tablas de contingencias tratamos de contrastar la posible relación existente entre número de estudiantes y grado de implantación del PNECU.

---

<sup>1</sup> No incluimos el análisis de la convocatoria de mayo de 1999 pues al inicio de nuestra investigación no se encontraba en vigor.

- Las unidades de calidad. Se analiza la fecha de creación de las unidades de calidad y su relación con el establecimiento del PNECU. Además se estudia la dependencia orgánica de la unidad y las posibles relaciones entre este aspecto y el grado de implantación de la evaluación en ámbitos como el de la enseñanza. También se analiza la constitución de los comités de calidad como órganos colegiados, y para terminar se describe el posible perfil de una unidad de calidad en cuanto a número de personas que las componen, evolución de su situación en infraestructuras, dotación de personal y presupuestos, e incluso los cambios en la dirección.
  
- Objetivos y funciones de las unidades de calidad. Se analizan los resultados obtenidos de la encuesta en relación con los tres objetivos y las tres funciones de las unidades de calidad, relacionándolos con los objetivos del PNECU y las funciones que desde el Consejo de Universidades se les sugieren.
  
- La evaluación de la enseñanza, investigación y los servicios. Describe la situación de dichos ámbitos, analizando las posibles relaciones de esta situación con la dependencia funcional de las unidades o la comunidad autónoma.
  
- Agrupación de las universidades siguiendo criterios de nivel implantación del PNECU. Aquí establecemos grupos de universidades con la variables proporción de titulaciones evaluadas, proporción de departamentos evaluados y número de servicios evaluados. Para ello se ha aplicado la técnica más al uso en la actualidad para la clasificación de elementos de una

población, el análisis *cluster*.

Como en capítulos anteriores reservamos un epígrafe al epílogo, donde resumimos las consideraciones más importantes del capítulo en el que nos ocupa, hacemos una referencia a la contrastación de las hipótesis de partida, además de algunas otras consideraciones.

Para finalizar, después de un breve epílogo donde se recogen los aspectos más importantes del capítulo, se incorpora un anexo en el que incluimos la encuesta, los resultados de ella debidamente tabulados y algunos de los resultados obtenidos al aplicar diferentes *cluster*, como aquel que intenta agrupar las universidades en función de las variables *proporción de titulaciones evaluadas, proporción de departamentos evaluados, número de servicios evaluados, número de alumnos del curso 1998/99, ratio alumno/profesor y año de constitución de la universidad*.

## **4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el fin de poder contrastar o refutar las hipótesis de partida planteadas en el epígrafe anterior elaboramos la encuesta que se adjunta al final del presente capítulo (véase anexo 4.6.1).

Antes de diseñar el cuestionario redactamos una primera carta dirigida a todas la universidades con el doble objetivo de:

- Tener un primer contacto con los encuestados;

- Obtener alguna información previa a la confección de la encuesta definitiva.

Con las respuestas de la primera carta (de las 63 universidades a las que se envió la carta tan sólo contestaron 12, lo que supone una participación del 19%), pudimos deducir que a pesar de que nos dirigíamos a un sector con una población perfectamente identificada y de fácil acceso, el nivel de participación podría peligrar si nos proponíamos una encuesta con un elevado número de *ítems*.

Considerando nuestra privilegiada posición de partida, siendo el director de la tesis el responsable de calidad en la Universidad de Málaga, y el doctorando, colaborador suyo y profesor universitario, ambos pertenecientes al sector objeto de estudio, a priori como la situación parecía inmejorable.

Es por ello que la encuesta se planteó con diecinueve preguntas. Ocho eran preguntas cerradas con tan sólo dos posibles respuestas, “sí” o “no”. Estas eran las siguientes:

- ¿Participa su universidad en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria?
- ¿Aplica su universidad en el proceso de evaluación y mejora de la calidad la Guía del PNECU?
- ¿Existe un comité de la evaluación de la calidad en su universidad?
- ¿Existe un comité técnico o una unidad técnica para la evaluación de la calidad en su universidad?

- ¿Existen comités de enlace?
- ¿Se ha creado o pretenden crear comisiones permanentes de calidad en las titulaciones o unidades evaluadas?
- ¿Existe o va a existir convenio con la dirección general de universidades de su comunidad autónoma?
- ¿Qué cambios ha habido en su unidad o comité desde su creación? : más presupuesto, más personal, más infraestructura, cambio de director.

Tan sólo en un caso se ofrecían tres posibles respuestas, haciendo referencia a la constitución de comités técnicos, unidades técnicas o a la no existencia de los mismos.

Otro grupo de preguntas solicitaba datos numéricos o fechas. Estas eran:

- Número de personas adscritas al programa o unidad, distinguiendo entre hombres, mujeres y total.
- Fecha de inicio del programa de calidad.
- Respecto a la convocatoria de 1996, se preguntó: número de titulaciones, departamentos y servicios generales evaluados, y acciones especiales emprendidas, distinguiendo entre las titulaciones Ciencias experimentales y de la salud, Ciencias, Ciencias sociales y jurídicas, humanidades y técnicas.
- Respecto a la convocatoria de 1998, se preguntó: número de titulaciones, departamentos y servicios generales evaluados, y

acciones especiales emprendidas, distinguiendo entre las titulaciones Ciencias experimentales y de la salud, Ciencias, Ciencias sociales y jurídicas, humanidades y técnicas.

- Datos relativos a su universidad, como: total de alumnos, total personal docente e investigador, personal docente e investigador funcionario, total personal de administración y servicios, personal de administración y servicios funcionario, presupuesto de la institución, número de centros, número de titulaciones y número de departamentos.

El último grupo de respuestas eran abiertas, haciendo referencia a:

- ¿Dónde se encuadra la unidad/comité técnico dentro del organigrama de su universidad?
- Nombre de la unidad y/o programa.
- Nombre del director del programa.
- Enuncia los objetivos del programa (con un máximo de tres).
- Enuncia las funciones del comité o unidad técnica de calidad (con un máximo de tres).
- ¿De quién depende presupuestariamente?

Finalmente reservamos un espacio para las observaciones.

#### **4.2.2. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO**

La población objeto de estudio estaba constituida por las instituciones universitarias o centros de educación superior que impartan títulos homologados por el Ministerio de Educación y Cultura. Para su elección utilizamos el listado que aparece en la Web del Consejo de Universidades (WWW, 1999f).

Se trataba del estudio de una población en su conjunto, pues inicialmente no planteamos el estudio de una muestra, debido a que nuestra favorable posición de partida nos permitía fijarnos el ambicioso objetivo de obtener respuestas de todos y cada uno de los casos. Aunque lo intentamos una y otra vez no conseguimos la participación de todas las universidades, aunque sí de un elevado número de ellas.

Para algunas de las variables los datos se han podido completar acudiendo a otras fuentes. Luego en algunos casos las hipótesis se han contrastado como si de un censo se tratase, y en otros casos las hipótesis se han contrastado sobre la base de las respuestas obtenidas.

Al tratarse de una muestra no aleatoria aunque con un elevado número de elementos en relación a la población total, no podemos inferir los resultados estableciendo unos niveles de justificación. El problema, aunque simple en su planteamiento, es complejo en su solución. La estadística está buscando soluciones aplicando las técnicas bayesianas, aunque su resolución no está muy desarrollada hasta el momento. Estas

técnicas se conocen como *missing data* o imputación<sup>2</sup>. De esta forma nos limitamos en algunos casos a hacer extensible los resultados a las universidades que han participado en la encuesta, suponiendo que estos tienen una elevada representatividad, dado el nivel de participación. Participación que adquiere una mayor dimensión ya que de las universidades que han aplicado el PNECU nos han contestado un noventa y dos por ciento.

### 4.3. RECOGIDA DE LOS DATOS

La primera carta de contacto fue enviada el 24 de marzo de 1999 a todas la universidades españolas. Durante los dos meses siguientes fuimos recibiendo algunas contestaciones.

A continuación, el 26 de mayo de 1999 enviamos una segunda carta, adjuntando la encuesta que incluimos en el anexo 4.6.1, a todas la universidades que no nos habían contestado, así como una carta de agradecimiento dirigida a aquellas que si lo habían hecho.

Posteriormente y para completar algunos datos de la encuesta o por falta de contestación a la misma mantuvimos correspondencia a través del correo electrónico con gran número de universidades, recibiendo consejos y sugerencias que fueron bien recibidas. Es por ello que gran parte de las encuestas se realizaron por correo electrónico, y las

---

<sup>2</sup> A este respecto realizamos una búsqueda bibliográfica con las claves imputación y *missing data* y tan sólo encontramos un artículo en la Revista *Estadística Española*, del año 80 “Un enfoque sistemático de la edición e imputación automática”, cuyos autores son Fellegi, I.P. y Oldt, D.



que menos por fax o por teléfono.

En algunos casos, los más complicados, se remitió la encuesta por correo, se llamó por teléfono en dos o más ocasiones, y se enviaron hasta tres correos electrónicos. Aún así no recibimos respuesta. Todo ello desde el día 26 de mayo de 1999 hasta el 25 de enero del 2000, fecha en la que recibimos la última encuesta y decidimos cerrar la investigación.

Como indica la tabla 4. 1 las universidades que no participan de ninguna forma en la encuesta suponen un 12,7 %. De toda la población objeto de estudio, un 7,9 % se excusaron argumentando que son muy recientes encontrándose en su primer año, no habiendo ninguna participado en el PNECU, como en el caso de la Universidad Politécnica de Cartagena.

También argumentaron que los datos solicitados son confidenciales, como así nos indicó alguna universidad privada.

Los que contestaron la encuesta representan un 79,4 % de la población, lo que supone un total de cincuenta universidades. Si a ello le añadimos el hecho que la institución participe en el PNECU la representación se eleva considerablemente, pues las cincuenta universidades que contestaron la encuesta participaron en el PNECU en las convocatorias del 96 y/o 98, siendo un total de cincuenta y cuatro las universidades que ha participado alguna vez en el PNECU (véase tabla 4. 2), lo que supone un 92,6 % de estas.

CONTESTACIÓN ENCUESTA	FRECUENCIA	%	%ACUMULADO
Si	50	79,4	79,4
No, justificando su no participación	5	7,9	87,3
Ninguna contestación	8	12,7	100
Total	63	100	

TABLA 4. 1  
RESUMEN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA  
(Fuente: elaboración propia)

#### 4.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este epígrafe estudiamos la población a raíz de los datos suministrados por la encuesta e información adicional, la analizamos y procedemos en su caso a contrastar las hipótesis de partida.

Hemos dividido este apartado en subepígrafes que agrupan aspectos que hemos considerado homogéneos, para una más fácil comprensión y seguimiento del capítulo. Al final del mismo en el epílogo haremos referencia ordenada a las hipótesis planteadas al inicio del mismo.

Para el proceso y análisis de los datos nos hemos apoyado en aplicaciones informáticas para el tratamiento de datos estadísticos como son el *SPSS* para *Windows* versión 8.0.1S y la hoja de cálculo *excel 97* de *Microsoft*.

#### 4.4.1. IMPLANTACIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y SEGUIMIENTO DE LA GUÍA DEL PNECU

De los datos analizados (véase tabla 4. 2) se desprende que 54 universidades (85,7%) han participado en el PNECU en alguna de las dos convocatorias a las que hacemos referencia en la encuesta, es decir, las convocatorias de los años 1996 y 1998.

PARTICIPACIÓN PNECU	FRECUENCIA	%	%ACUMULADO
Si	54	85,7	85,7
No	9	14,3	100
Total	63	100	

TABLA 4. 2  
PARTICIPACIÓN EN EL PNECU  
(Fuente: elaboración propia)

Como podemos observar en la tabla 4. 3 en la convocatoria del año 96 participaron 46 universidades. Mientras que en la convocatoria del 98 participaron 50 universidades (véase tabla 4. 4), incrementándose la participación.

Aunque hubo universidades que no contestaron, sí hemos podido contrastar su participación en el informe *Evaluación de la Calidad de las Universidades* (Consejo de Universidades, 1997: 51) y en la Orden de 17 de junio de 1998 por la que se resuelve la convocatoria para ese año del PNECU. Es por ello que la respuesta a esta pregunta está referida a todas las universidades.

<b>PARTICIPACIÓN PNECU AÑO 1996</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>	<b>%ACUMULADO</b>
Si	46	73	73
No	17	27	100
Total	63	100	

TABLA 4. 3  
RESUMEN DE UNIVERSIDADES QUE PARTICIPARON  
EN LA CONVOCATORIA DE 1996  
(Fuente: elaboración propia)

<b>PARTICIPACIÓN PNECU AÑO 1998</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>	<b>%ACUMULADO</b>
Si	50	79,4	79,4
No	13	20,6	100
Total	63	100	

TABLA 4. 4  
RESUMEN DE UNIVERSIDADES QUE PARTICIPARON  
EN LA CONVOCATORIA DE 1998  
(Fuente: elaboración propia)

Analizando más en profundidad la participación de las universidades (véase tabla 4. 5) observamos que tan sólo ha habido 4 universidades que habiendo participado en el año 96 no lo han hecho en el 98. Estas son la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad de Valencia Estudi General y la Universidad Obertas de Cataluña. De ellas destacamos que dos son privadas, quedando únicamente en el 98 en siete el número de universidades privadas en el PNECU, y las otras dos se las puede considerar como preocupadas por la calidad, pues la primera ha creado

un Vicerrectorado de Innovación Educativa y Calidad Docente, y la segunda de Valencia ha evaluado el cien por ciento de las enseñanzas.

Ocho universidades se incorporaron en el año 1998, siete de las cuales son universidades públicas y tan sólo una privada. Y sólo nueve universidades no han participado en ninguna ocasión en el PNECU.

CONVOCATORIA 1996	CONVOCATORIA 1998		
	SI	NO	TOTAL
SI	42	4	46
NO	8	9	17
TOTAL	50	13	63

TABLA 4. 5  
 TABLA DE CONTINGENCIA REPRESENTATIVA DEL NIVEL  
 DE PARTICIPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN LA  
 CONVOCATORIA DEL PNECU CORRESPONDIENTE  
 A LOS AÑOS 1996 Y 1998  
 (Fuente: elaboración propia)

Podemos concluir que la participación ha sido elevada y la tendencia es alcista, aunque habría que preguntarse el por qué de las cuatro bajas que se produjeron en la segunda convocatoria como mecanismo de control para mejorar las convocatorias, pues a la vista de las universidades que se trata resulta inexplicable su no participación. De la Universidad de Valencia podemos adelantar que si participa en la convocatoria del 99.

Con respecto al seguimiento que la guía del PNECU ha tenido

(véase tabla 4. 6), éste ha sido muy elevado. Cuarenta y nueve universidades han aplicado la guía, no han contestado la pregunta siete universidades.

GUÍA DEL PNECU	FRECUENCIA	%	% VALIDO	%ACUMULAD
Si	49	77,8	87,5	87,5
No	7	11,1	12,5	100
Total	56	88,9	100	
Perdidos	7	11,1		
Total	63	100		

**TABLA 4. 6**  
**APLICACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU**  
 (Fuente: elaboración propia)

De los que han participado en el PNECU (véase tabla 4. 7), tan sólo una universidad no ha aplicado el modelo propuesto por la guía del PNECU, esta es la Universidad Politécnica de Cataluña, que como indicamos en el epígrafe 3.5, ha adoptado el modelo EFQM a su universidad.

También, universidades como la Carlos III de Madrid han puesto a prueba una adaptación del Modelo de la EFQM en algunas de las titulaciones evaluadas.

PARTICIPACIÓN PNECU	APLICACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU		
	SI	NO	TOTAL
SI	49	1	50
NO	0	6	6
TOTAL	49	7	56

TABLA 4. 7  
 TABLA DE CONTINGENCIA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PNECU Y LA  
 APLICACIÓN DE LA GUÍA DEL PNECU  
 (Fuente: elaboración propia)

#### **4.4.2. LA CONDICIÓN PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES Y EL NÚMERO DE ESTUDIANTES**

Nos preguntamos si el hecho de ser las universidades privadas más competitivas y con una mayor necesidad de preocuparse por la calidad de sus instituciones se refleja en su participación en el PNECU.

Según los datos de la tabla 4. 8, de las 15 universidades privadas, tan sólo 8 han participado en el PNECU, mientras que sólo 2 universidades públicas no han participado en ninguna ocasión. Hemos de mencionar al respecto que algunas de las universidades privadas aunque no han participado en el PNECU, sí tienen implantados sistemas de Calidad en sus universidades. Este es el caso de la Universidad de Mondragón y la universidad de SEK.

PARTICIPACIÓN EN EL PNECU	TIPO DE UNIVERSIDAD		
	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
SI	46	8	54
NO	2	7	9
TOTAL	48	15	63

**TABLA 4. 8**  
**TABLA DE CONTINGENCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS**  
**UNIVERSIDADES EN EL PNECU SEGÚN SU CONDICIÓN**  
**DE PÚBLICA O PRIVADA**  
 (Fuente: elaboración propia)

Esta poca participación por parte de la universidad privada creemos que puede deberse a:

- El PNECU es una iniciativa que parte de la Administración Pública, aunque abierta a la participación privada.
- Se tiene la idea por parte de las universidades públicas que habrá una conexión entre evaluación y financiación, convirtiéndose el resultado de la primera en un criterio para fijar un determinado porcentaje de la asignación presupuestaria de las universidades.
- Cierta reticencia por parte de las universidades privadas a abrir sus puertas y dejar entrar a evaluadores externos.
- La universidad privada, como empresa privada, no es propensa a dar a conocer y menos de forma pública, los resultados de su



evaluación, mientras que para las públicas se trata de un deber el dar a conocer a la sociedad sus resultados.

En referencia a la relación existente entre el número de alumnos por universidad y la proporción de titulaciones evaluadas, agrupamos en intervalos a las universidades según estas dos variables y, a continuación realizamos una tabla de contingencia con estos grupos (véase tabla 4. 9).

SEGÚN NÚMERO DE ALUMNOS	SEGÚN TITULACIONES EVALUADAS			
	< 10 %	10 % y 30 %	> 30%	TOTAL
< 19.000	10	12	4	26
19.001 y 40.000	4	8	5	18
> 40.001	2	4	5	11
<b>TOTAL</b>	16	24	14	55

**TABLA 4. 9**  
**RELACIÓN ENTRE EL NÚMERO DE ALUMNOS Y PROPORCIÓN DE LAS**  
**TITULACIONES EVALUADAS POR LAS UNIVERSIDADES**  
(Fuente: elaboración propia)

Estas agrupaciones las hemos realizado queriendo distinguir entre universidades pequeñas, medianas y grandes en función del número de alumnos, y entre universidades que llevan un muy elevado, medio y bajo ritmo de evaluación de sus titulaciones.

De la tabla 4.9 podemos concluir que existe una relación entre estas dos variables en la medida que mientras más alumnos tiene la universidad, más elevada es la proporción de titulaciones evaluadas.

Pero cuando hemos realizado el estudio de su correlación (medida con el coeficiente de Pearson, 0.305) y hemos representado gráficamente la relación entre variables en un diagrama de dispersión (gráfico 4. 1) podemos verificar que esta hipótesis no es cierta.

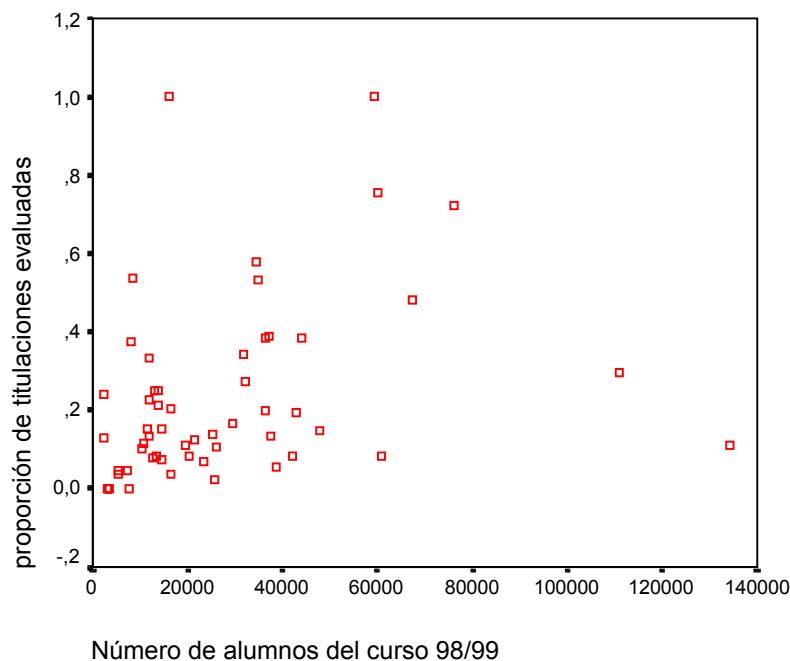


GRÁFICO 4. 1  
DISIPERIÓN ENTRE LA VARIABLES PROPORCIÓN DE TITULACIONES  
EVALUADAS Y NÚMERO DE ALUMNOS DEL CURSO 1998/99  
(Fuente: elaboración propia)

#### 4.4.3. LAS UNIDADES DE CALIDAD

La creación de las unidades de calidad ha estado estrechamente ligada con la aplicación del programa de calidad en las distintas universidades. Éste a su vez, como apreciamos en el gráfico 4. 2, ha estado directamente relacionado con el establecimiento del PNECU en el año 96, donde se producen el mayor número de creación de unidades o programas.

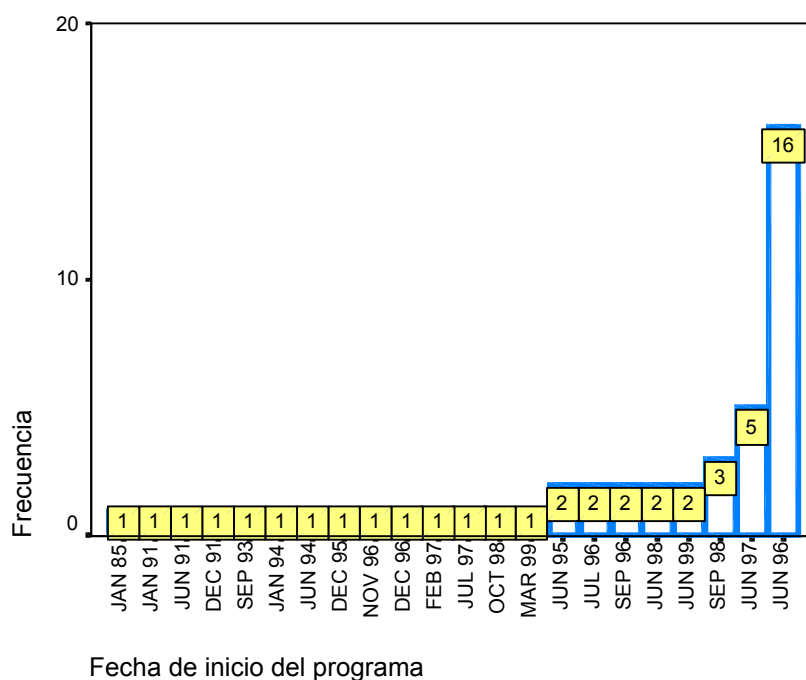


GRÁFICO 4. 2  
 FECHA DE INICIO DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD  
 DE LAS UNIVERSIDADES CLASIFICADOS POR FRECUENCIA  
 Y FECHA DE APARICIÓN EN ORDEN ASCENDENTE  
 (Fuente: elaboración propia)

A finales de los ochenta y principios de los noventa aparecen algunas creaciones de unidades de calidad debidas fundamentalmente a la participación de estas universidades en el Proyecto Piloto Europeo o en el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Estas universidades son la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, la Universidad de Valencia Estudi General, la Universidad de Almería, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Salamanca o la Universidad de Barcelona.

En la conclusión final número once del *II Foro de Reflexión sobre el PNECU* (OEC, 1999), se hacía referencia a la discusión de la dependencia funcional de las unidades de Calidad. Entre las opiniones

más extendidas que pudimos recoger al respecto destacaremos la independencia de los órganos de gobierno de la universidad que debe tener una unidad de calidad. Asimismo, se argumentaba que debía ser dependiente directamente del rector, o dependiente de un órgano especializado como la cátedra o vicerrectorado de calidad, evaluando la calidad de la universidad y siendo un órgano promotor e impulsor del cambio organizativo.

Una de nuestras hipótesis de partida hacía referencia a este aspecto, suponiendo que se cumple esta dependencia directa de la unidad de calidad del rector.

En dicho Foro de discusión, algunas voces se alzaron argumentando la dificultad de ser independientes en un entorno tan politizado como es el universitario.

Otras opiniones se centraban en la necesidad de ser dependientes también de los órganos ante quienes la universidad tiene que responder y que representa a la sociedad y al estado. Estos son el Consejo Social y los Gobiernos Autonómicos. De hecho, los Consejos Sociales fueron unos de los primeros impulsores de la evaluación institucional en las universidades españolas. En la actualidad tan sólo la Universidad de Barcelona hace depender su unidad de este órgano, precisamente una de las primeras en crear su unidad de calidad.

Los resultados de la encuesta para esta variable han sido agrupados para un más fácil manejo de los distintos nombres de los órganos que contienen las unidades de calidad. Dicha agrupación se ha llevado a cabo atendiendo a la funcionalidad del órgano del cual depende

la unidad.

Si observamos los resultados obtenidos (véase tabla 4. 10), los casos más numerosos se concentran en la dependencia del Rector, que suponen un 34 % de las contestaciones válidas. Quiere ello decir que aunque no podemos afirmar que esta sea la opción más empleada, aunque si es la más extendida (véase gráfico 4. 3).

La segunda opción más empleada con diferencia, es la que hace depender la unidad de los vicerrectorados de ordenación o programación académica, estudios o profesorado, que presenta 13 casos (un 26% del total). Esta situación podría explicarse por el hecho de que muchas universidades entienden la Evaluación Institucional únicamente como evaluación de la docencia, dejando de lado la evaluación de la investigación y los servicios.

Partiendo de esta situación y dado que los vicerrectorados de estudios tienen responsabilidades sobre profesores y docencias impartidas en los centros y titulaciones, al menos a nivel de recursos económicos y humanos, la unidad de calidad se puede convertir en un evaluador de la calidad de la enseñanza, siendo en algunas ocasiones juez de los centros y titulaciones, en otras parte de lo que esta juzgando. Circunstancia esta que transforma a la unidad en un instrumento fiscalizador al servicio del vicerrectorado en cuestión, lo cual no es deseable dado su papel de agente técnico dinamizador del proceso de mejora de la calidad y búsqueda de la excelencia.

DEPENDENCIA FUNCIONAL	FRECUENCIA	%	% VALIDO	%ACUMULAD
NS/NC	4	6,3	8	8
Rector	17	27	34	42
Vic. de calidad o innov. educ.	4	6,3	8	50
Consejo social	1	1,6	2	52
Vic. Estudios, programación	13	20,6	26	78
Vic. Alumnos	1	1,6	2	80
Vic. Relaciones internacionales	1	1,6	2	82
Vic. Planificación econ-admva	3	4,8	6	88
Inst. Educación a distancia	1	1,6	2	90
Secretaría general	1	1,6	2	92
Comité de calidad	4	6,3	8	100
Total	50	79,4	100	
Perdidos	13	20,6		
Total	63	100		

TABLA 4. 10  
DEPENDENCIA FUNCIONAL DE LA UNIDAD DE CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Algunas de las unidades de calidad reportan a órganos intermedios entre éste y el vicerrectorado de ordenación académica o programación, como es el caso de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) o Direcciones de evaluación.

Algunos hechos excepcionales lo constituyen:

- La pertenencia de la unidad al vicerrectorado de alumnos, con una clara orientación al cliente, usuario y materia prima que es el alumno. Sorprende que esta sea la Universidad de Navarra, tratándose de una universidad privada.

- La pertenencia al Consejo Social de la Universidad, que al inicio fueron impulsores del proyecto<sup>3</sup> de Evaluación Institucional pero que en la práctica no tienen más que una universidad que integra la unidad en dicho órgano.

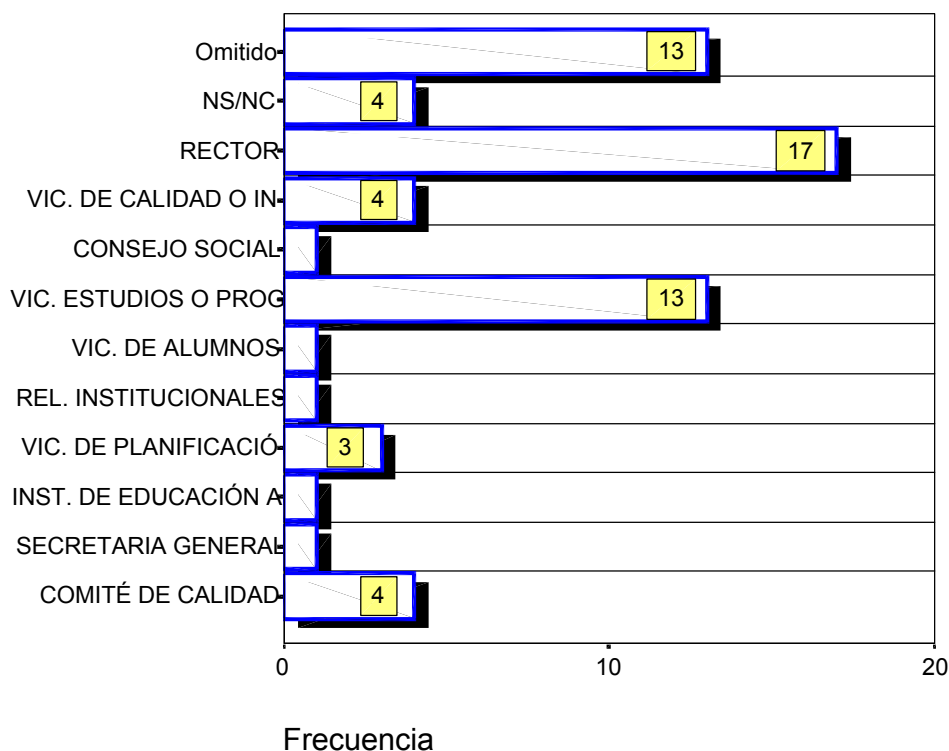


GRÁFICO 4.3  
DEPENDENCIA FUNCIONAL DE LA UNIDAD DE CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

El hecho de depender de alguno de estos dos órganos puede significar una clara apuesta por satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes y la sociedad en general, acorde con la idea de la Calidad Total y la calidad de los servicios, pues la universidad tiene vocación de

<sup>3</sup> Incluso en la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, en su artículo 14 enuncia que le corresponde al Consejo Social la supervisión del rendimiento de los servicios de la universidad. Este órgano está compuesto por miembros de la Junta de Gobierno de la universidad y representantes de los intereses sociales del ámbito local.

servicio público.

Tan sólo cuatro universidades han creado un órgano especializado con rango de vicerrectorado con responsabilidad directa en la unidad y cuyo objetivo coincide directamente con los objetivos del PNECU o de las unidades. Nos referimos a los vicerrectorados de calidad o innovación educativa que han creado las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Extremadura, Sevilla y Universidad Autónoma de Barcelona.

A este respecto destacamos que la Universidad del País Vasco tiene una unidad de calidad dependiente del vicerrectorado de calidad y además una cátedra de calidad. El objetivo de la primera es la evaluación de la calidad, y el de la segunda la implantación de una cultura de la calidad en la universidad.

Por otra parte, 47 universidades (véase tabla 4. 11) respondieron que han creado un órgano colegiado (como propone el PNECU), aunque dos de ellas no han participado en el PNECU, denominado Comité Estratégico de Calidad o Comité de Calidad de la Universidad, responsable al menos de los informes finales y del seguimiento de las acciones de mejora (Consejo de Universidades, 1998).

Ello supone que además de la dependencia funcional de las unidades de calidad, responden frente a un órgano colegiado formado por el equipo de gobierno de la universidad.

En algunos casos ello podría generar problemas de doble dependencia funcional. Y por otra parte, podría tener una doble



repercusión, quitando o agregando un enorme valor al proceso completo de evaluación institucional. Esto es:

- Convertirse en un filtro que podría en algunos casos inhibir la participación y restar la credibilidad de todo el proceso.
- Hacer efectiva la conexión entre los proceso de evaluación de la calidad y la toma de decisiones al más alto nivel, relacionándolo con el seguimiento de las acciones de mejora y con la Planificación Estratégica.

EXISTENCIA COMITÉ	PARTICIPACIÓN EN EL PNECU		
	SI	NO	TOTAL
NS/NC	1	1	2
SI	45	2	47
NO	0	3	3
TOTAL	46	6	52

TABLA 4. 11  
 TABLA DE CONTINGENCIA QUE REPRESENTA LA RELACIÓN ENTRE LA  
 EXISTENCIA DE UN COMITÉ DE CALIDAD Y LA PARTICIAPCIÓN  
 DE LA UNIVERSIDAD EN EL PNECU  
 (Fuente: elaboración propia)

Según se desprende de las conclusiones del *II Foro de Reflexión sobre el PNECU* (OEC, 1999) celebrado en Almagro, es necesario que este órgano se implique más en el proceso pues en gran medida es responsable de la validez y continuidad del proceso de evaluación.

TIPO DE ESTRUCTURA	FRECUENCIA	%	% VALIDO	%ACUMULAD
COMITÉ TÉCNICO	6	9,5	12	12
UNIDAD TÉCNICA	35	55,6	70	82
COMITÉ Y UNIDAD TÉCNICA	8	12,7	16	98
PROGRAMA DE CALIDAD, COMITÉ Y UNIDAD	1	1,6	2	100
TOTAL CONTESTAN	50	79,4	100	
PERDIDOS	13	20,6		
TOTAL	63	100		

TABLA 4. 12  
ESTRUCTURAS PERMANENTES DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Con respecto a que *en las instituciones universitarias se crean estructuras orgánicas de carácter permanente encargadas de la evaluación institucional, son las denominadas genéricamente unidades técnicas de calidad, (H'8)*, tan sólo 6 universidades (tabla 4. 12) han constituido comités de calidad supuestamente temporales. A este respecto conviene destacar que algunas universidades han implantado programas de calidad institucional, a cargo de cuales se encuentran los comités técnicos o las unidades técnicas. De ello se desprende que la continuidad del programa estará muy probablemente en función de la continuidad del PNECU, cofinanciador de la evaluación institucional.

En relación al número de personas que constituyen las unidades de

calidad la media se sitúa en 4,7 personas por unidad, con una amplitud que oscila de una a once personas. Como observamos en el gráfico 4.4, la mayoría de las unidades tienen de tres a cinco miembros, incluyendo la dirección. Estos miembros son tanto personal de administración y/o servicios de la propia universidad como becarios de investigación, aspecto que hemos podido contrastar en algunos encuentros sobre evaluación institucional.

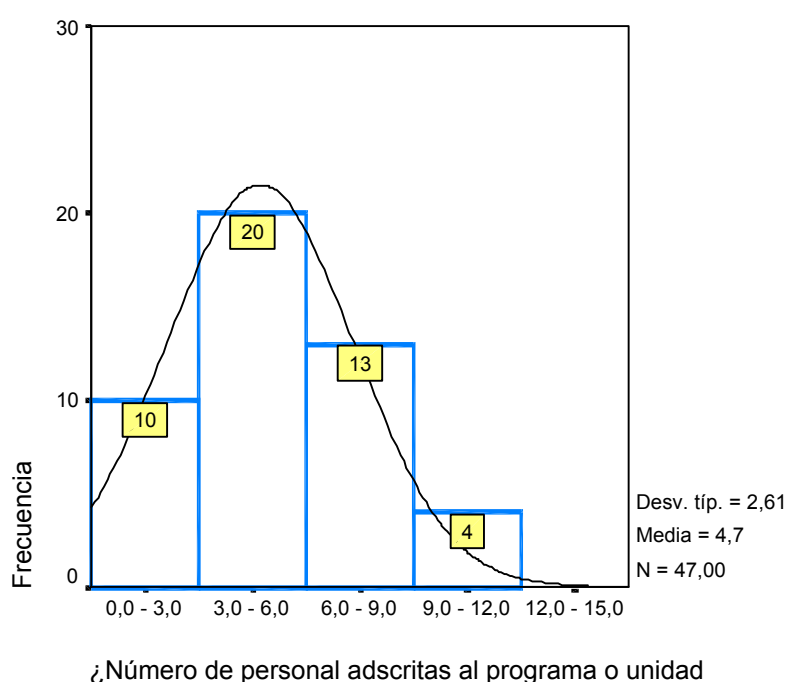


GRÁFICO 4. 4  
PERSONAL ADSCRITO A LAS UNIDADES DE CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Teniendo en cuenta las 47 universidades que contestaron esta pregunta suponen unas doscientas veintidós personas las contratadas por estas unidades. Con la información que aportaron las universidades que además separaron el personal femenino del masculino (ver gráfico 4.5) se observa que el empleo femenino es minoritario tan sólo en siete puntos (42,6 %). Esta diferencia se incrementa considerablemente para el caso de los directores como podemos observar en el gráfico 4. 6.

En cuanto a la estabilidad del director no parece ser una constante en las unidades.

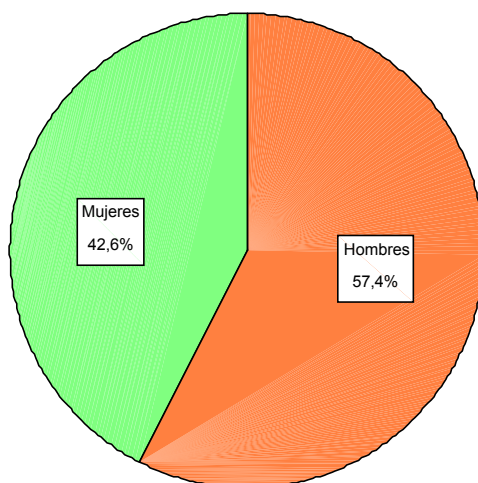


GRÁFICO 4. 5  
PORCENTAJE DE HOMBRES Y MUJERES EN LAS UNIDADES DE CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Si tenemos en cuenta la reciente creación de todas las unidades, los cambios en la dirección han sido cuantiosos, aunque muy probablemente ha estado estrechamente relacionado con los cambios en los equipos de gobierno de las distintas universidades.

Con respecto a los cambios habidos en las unidades de calidad desde su creación, como se puede observar en el gráfico 4. 7, éstos se corresponden con un periodo de crecimiento propio de la reciente creación e importancia de las funciones que realizan.

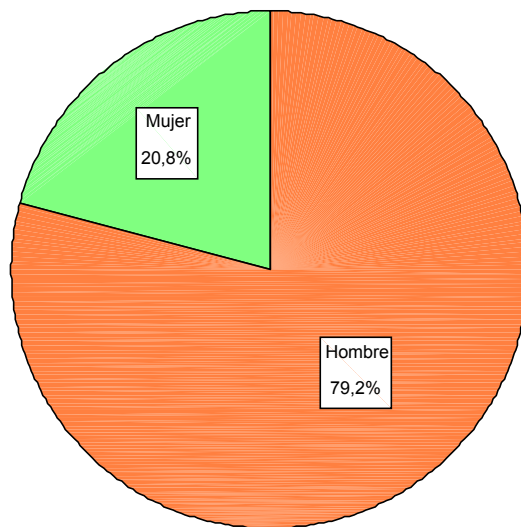


GRÁFICO 4. 6  
 PORCENTAJE DE HOMBRES Y MUJERES A CARGO DE LA  
 UNIDAD O PROGRAMA DE CALIDAD  
 (Fuente: elaboración propia)

#### 4.4.4. OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS UNIDADES DE CALIDAD

En referencia a la hipótesis H<sub>7</sub> sobre que *los objetivos y funciones más importantes de las unidades técnicas de calidad se encuentran la implantación de una cultura de calidad y el asesoramiento durante el proceso de evaluación institucional*, también podemos afirmar que la mayoría está en consonancia con ellos (véase el gráfico 4. 8). En este apartado de la encuesta se les daba la posibilidad a las universidades de enunciar tres objetivos y tres funciones. Tanto en el

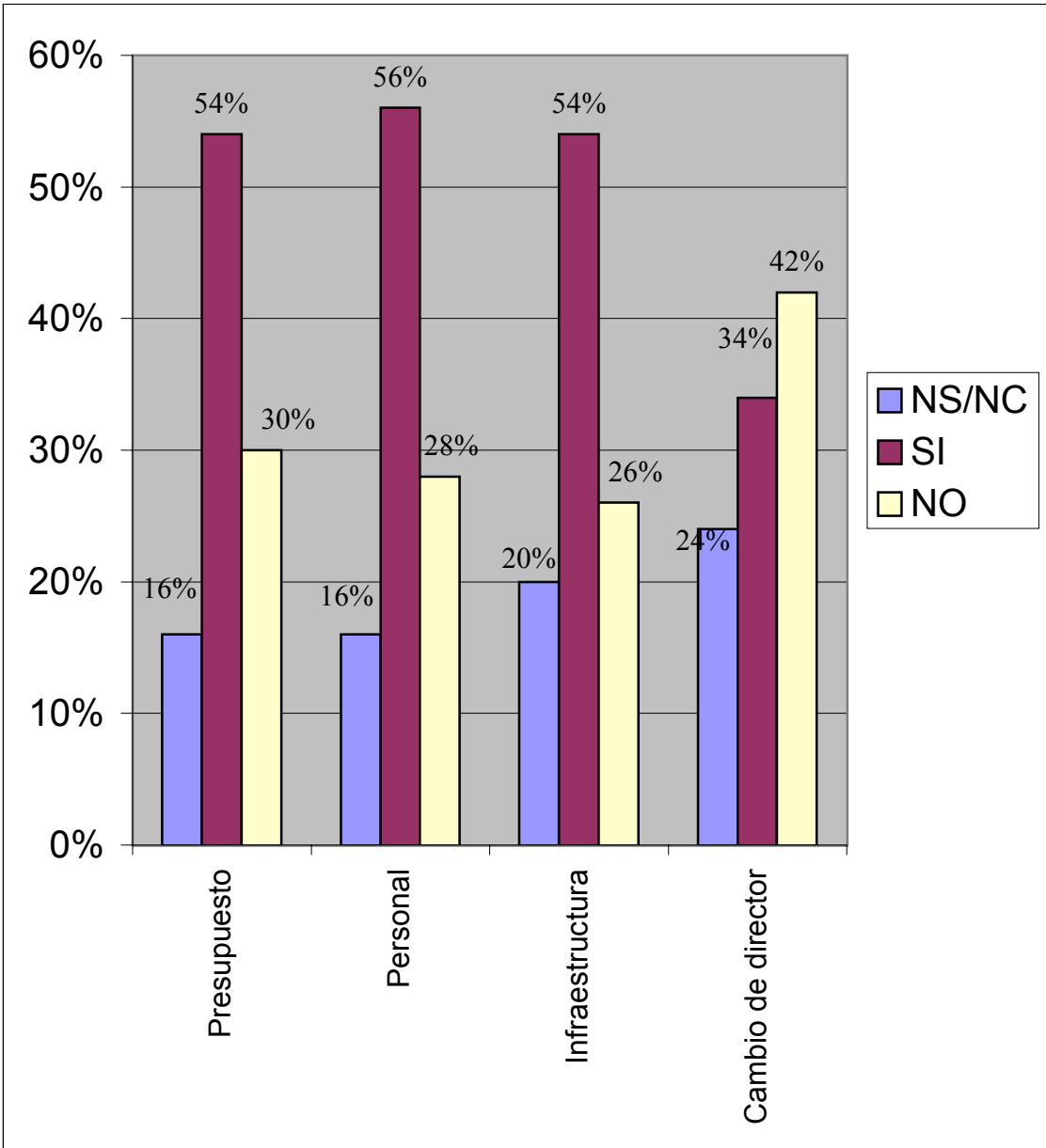


GRÁFICO 4.7  
 RESUMEN SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS UNIDADES DE CALIDAD  
 (Fuente: elaboración propia)

gráfico 4. 8 como en la tabla 4. 13 se reflejan las veces que las universidades han enunciado estos objetivos y funciones. La mayoría de las universidades que contestaron lo hicieron con tres objetivos y tres funciones.

Al tratarse de preguntas abiertas nos encontramos con la dificultad de distinguir claramente entre objetivos y funciones a la vista de las respuestas. Ello nos ha obligado a interpretar los resultados de forma conjunta, por lo que, tanto en el gráfico como en la tabla, no distinguimos un concepto de otro, analizándolo de forma global. Este aspecto no nos ha impedido contrastar las hipótesis enunciadas.

*La implantación de una cultura de calidad* es enunciada entre sus objetivos por el treinta y dos por ciento de los encuestados, a los que hemos de añadir los que entre las funciones de la unidad enuncian la *promoción de una cultura de calidad* (6 %). Además, con otros enunciados afines se encuentran los de *caminar hacia la calidad total o mejorar la calidad* (18 %) y *promover esfuerzos de mejora* (28 %).

Podemos concluir que si bien el objetivo con el enunciado concreto *promoción de una cultura de calidad* es de los más formulados, al sumarle, aunque no de forma aritmética los objetivos afines que hemos visto en el párrafo anterior, podemos considerarlo como una hipótesis  $H'_7$  como cierta.

En referencia al *asesoramiento en evaluación institucional*, también es mayoritario con un cuarenta y seis por ciento de las

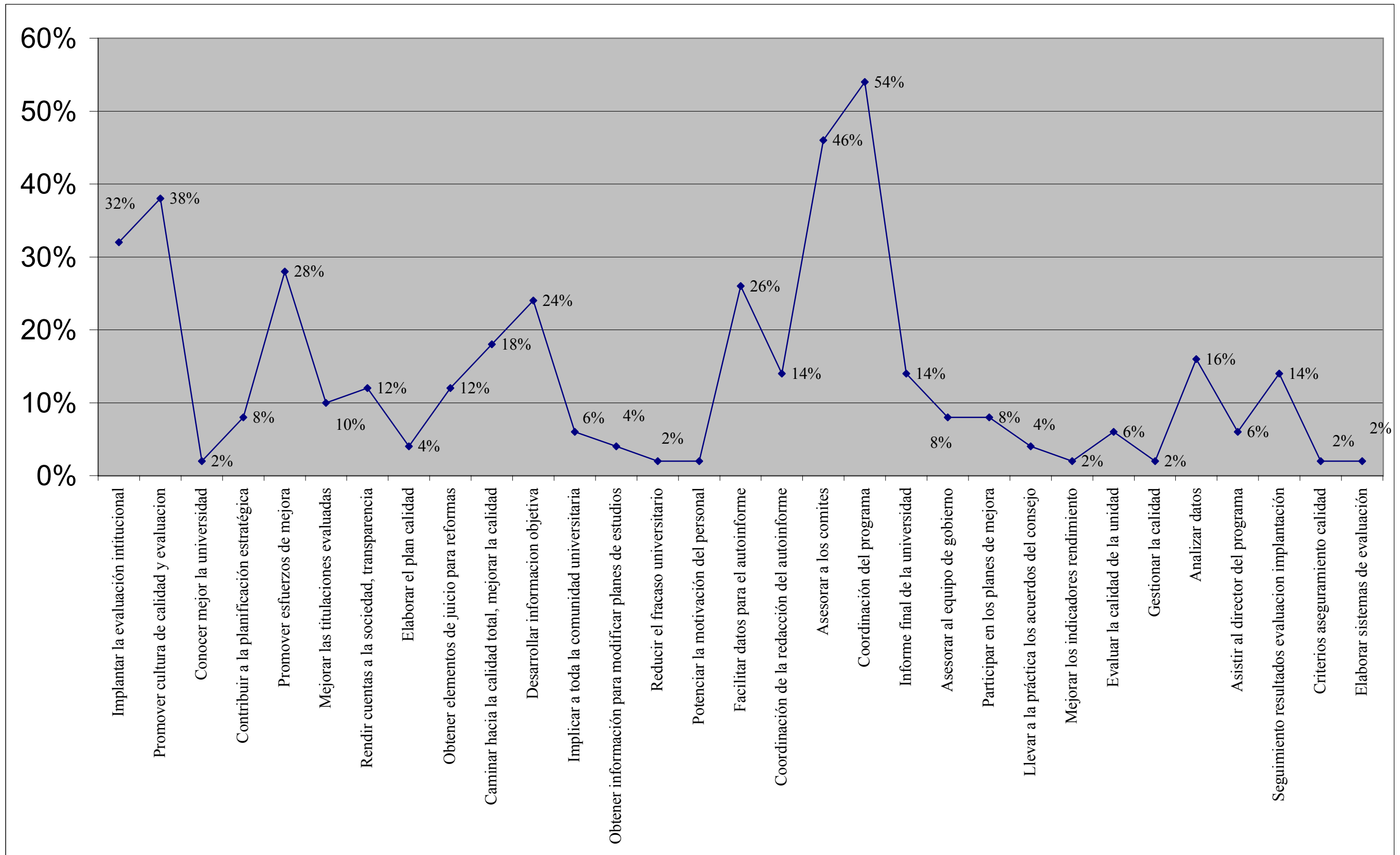


GRÁFICO 4.8  
 OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS UNIDADES DE CALIDAD  
 (Fuente: elaboración propia)



universidades encuestadas. De igual forma que en el caso anterior, con enunciados afines encontramos la *coordinación del programa* (54 %) y *asistir al director del programa* (6 %).

Luego la hipótesis H<sub>7</sub>' sobre la función de *asesoramiento en evaluación institucional* de las unidades de calidad es también cierta.

Además, las unidades de calidad también tienen asignadas funciones tales como *facilitar datos para el autoinforme* (26 %), el *análisis de los datos* (16 %), *desarrollar información objetiva* (24%) y *coordinación de la redacción del autoinforme* (14%), todas ellas en relación son el asesoramiento a la evaluación institucional.

Este último aspecto nos da una señal de alarma sobre la excesiva vinculación que con la autoevaluación tienen las unidades de calidad, a las cuales desde el PNECU se les otorga el papel de impulsoras y asesoras, prestando toda la ayuda. Pero no hasta el punto de realizar la propia unidad el Informe de Autoevaluación de la titulación, pues esto es función del comité de la titulación. Puede que en una primera fase como en la que nos encontramos la participación de las unidades de calidad, sobre todo en el informe de autoevaluación, sea un aspecto observable, pero en ningún caso puede considerarse como práctica generalmente aceptada pues iría en contra de todo el proceso de evaluación institucional y de principios de calidad total, pues en la autoevaluación participan los miembros de la organización y es un proceso de autoreflexión.

Por otra parte, la *contribución a la planificación estratégica* (8 %)

o a la *elaboración de planes de calidad* (4 %) tan sólo son enunciados entre sus objetivos por seis universidades.

OBJETIVOS Y FUNCIONES	NS/NC		SI		Total	
	Rec	%	Rec	%	Rec	%
Implantar la evaluación institucional	34	68	16	32	50	100
Promover cultura de calidad y evaluación	31	62	19	38	50	100
Conocer mejor la universidad	49	98	1	2	50	100
Contribuir a la planificación estratégica	46	92	4	8	50	100
Promover esfuerzos de mejora	36	72	14	28	50	100
Mejorar las titulaciones evaluadas	45	90	5	10	50	100
Rendir cuentas a la sociedad, transparencia	44	88	6	12	50	100
Elaborar el plan calidad	48	96	2	4	50	100
Obtener elementos de juicio para reformas	44	88	6	12	50	100
Caminar hacia la calidad total, mejorar calidad	41	82	9	18	50	100
Desarrollar información objetiva	38	76	12	24	50	100
Implicar a toda la comunidad universitaria	47	94	3	6	50	100
Obtener información para modificar planes de estudios	48	96	2	4	50	100
Reducir el fracaso universitario	49	98	1	2	50	100
Potenciar la motivación del personal	49	98	1	2	50	100
Facilitar datos para el autoinforme	37	74	13	26	50	100
Coordinación de la redacción del autoinforme	43	86	7	14	50	100
Asesorar a los comités	27	54	23	46	50	100
Coordinación del programa	23	46	27	54	50	100
Informe final de la universidad	43	86	7	14	50	100
Asesorar al equipo de gobierno	46	92	4	8	50	100
Participar en los planes de mejora	46	92	4	8	50	100
Llevar a la practica los acuerdos del consejo	48	96	2	4	50	100
Mejorar los indicadores de rendimiento	49	98	1	2	50	100
Evaluar la calidad de la unidad	47	94	3	6	50	100
Gestionar la calidad	49	98	1	2	50	100
Analizar datos	42	84	8	16	50	100
Asistir al director del programa	47	94	3	6	50	100
Seguimiento resultados evaluación implantación	43	86	7	14	50	100
Criterios aseguramiento calidad	49	98	1	2	50	100
Elaborar sistemas de evaluación	49	98	1	2	50	100

TABLA 4. 13  
OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS UNIDADES DE CALIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Desde nuestro punto de vista uno de los aspectos más importantes que la evaluación institucional debe aportar a una universidad es el contribuir por una parte, a incorporar la calidad como eje estratégico en

la planificación de la universidad, y por otra, incorporar las acciones a los planes de calidad para asegurar su ejecución, contribuyendo a la mejora, seguimiento y continuidad de las mismas.

Todo ello supone una clara orientación a la mejora de la calidad de la universidad, como hemos venido justificando a lo largo de los capítulos anteriores.

Por consiguiente, la planificación estratégica y los planes de calidad son aspectos que las universidades tendrán que tener muy presentes en los próximos años para dar credibilidad a los procesos de evaluación institucional tanto en el ámbito interno a la comunidad universitaria, como en el externo, a toda la sociedad.

En la tabla 4.13 se muestra una relación conjunta de las funciones y objetivos contestados por las universidades, sobre un total de cincuenta universidades, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos cada universidad contestó tres objetivos y tres funciones.

En él se representa esta relación con sus ponderaciones para una más rápida y fácil identificación de los aspectos más destacados.

*Rendir cuentas a la sociedad* es uno de los objetivos con los que se puso en marcha el PNECU. De la misma forma se pone de manifiesto en el *II Foro de Almagro*, donde en la cuarta conclusión se dice (OEC, 1999):

Uno de los resultados básicos de la evaluación institucional debe ser administrar información con una doble finalidad:

a) rendir cuentas a la sociedad de los recursos que ha

- depositado en ella;
- b) orientar a sus potenciales estudiantes para la elección de sus estudios.

Sin embargo, las universidades no incorporan éste entre sus objetivos, tan sólo seis universidades lo hacen (12 %).

#### **4.4.5. LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA, LA INVESTIGACIÓN Y LOS SERVICIOS**

Con respecto a las titulaciones evaluadas, en el gráfico 4. 10 observamos la proporción de titulaciones evaluadas en cada universidad. Estos resultados se refieren a todas las universidades que al menos una vez han participado en el PNECU. Para aquellos casos en los que no se contestó la encuesta hemos consultado información en las resoluciones de las respectivas convocatorias donde se relacionan las titulaciones a evaluar, suponiendo que se evaluaron únicamente las que en los mencionados textos se indican.

Como podemos observar en el gráfico 4. 9 gran parte de las universidades, veintidós, han evaluado entre tres y siete titulaciones, y trece tan sólo han evaluado entre cero y dos.

La media de titulaciones evaluadas es de casi diez por universidad, media que se encuentra sobrestimada porque dos universidades han evaluado todas sus titulaciones, aspecto que corrobora la elevada dispersión.

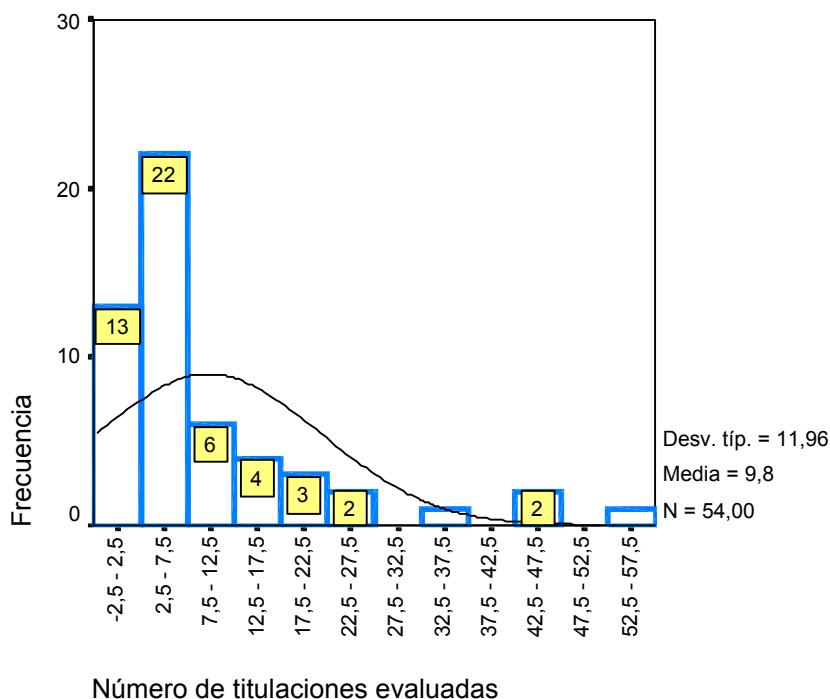


GRÁFICO 4. 9  
NÚMERO DE TITULACIONES EVALUADAS EN  
LAS DOS CONVOCATORIAS  
(Fuente: elaboración propia)

Para comprender si eran muchas o pocas las titulaciones evaluadas por cada universidad hemos calculado la proporción de éstas por cada universidad. De esta forma, la media de la proporción de las titulaciones evaluadas por universidad es de un veinticuatro por ciento, que es elevada por la misma razón anteriormente expuesta, aunque podemos observar que veinticinco universidades han evaluado entre un tres y un dieciseis por ciento de sus titulaciones.

El PNECU tiene prevista inicialmente una duración de cinco años, suponiendo este periodo un tiempo suficiente para evaluar todas las titulaciones de todas las universidades. Al menos así ocurre en las universidades europeas que tienen establecidos ciclos de cinco y seis años para la evaluación de todas sus titulaciones. El hecho es que en su segunda convocatoria en tres años, con los datos que figuran en el

gráfico 4. 10, en los cinco años no se habrán evaluado todas la titulaciones. Si bien es cierto que los inicios son más lentos, se espera en un futuro próximo elevar considerablemente el número de titulaciones evaluadas.

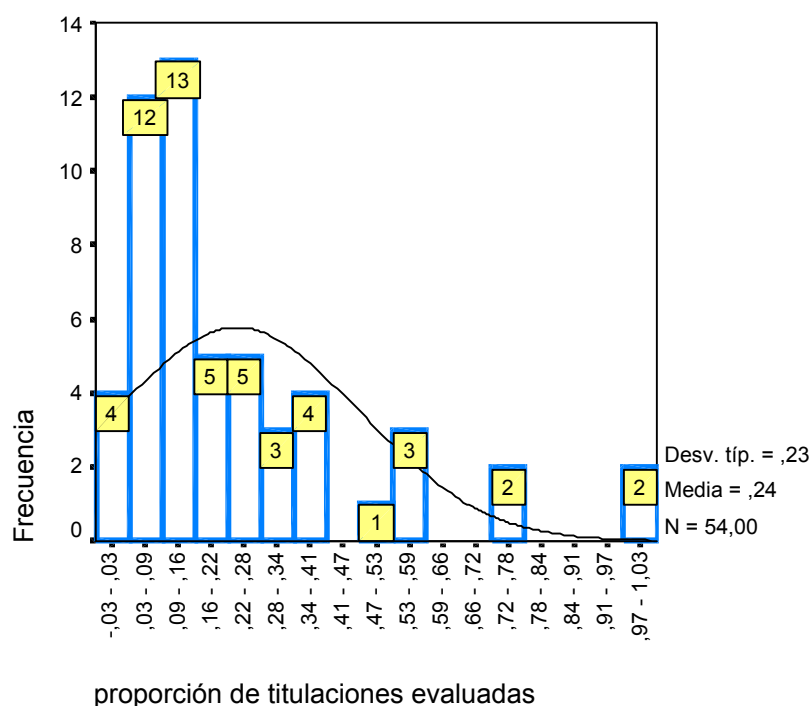


GRÁFICO 4. 10  
 PROPORCIÓN DE TITULACIONES EVALUADAS EN LAS DOS CONVOCATORIAS DEL PNECU  
 (Fuente: elaboración propia)

En relación con la hipótesis  $H_6'$ : *Dentro de los tres ámbitos de la evaluación institucional, la investigación y los servicios no están siguiendo el mismo ritmo de evaluación que las enseñanzas*, en el gráfico 4. 11 podemos observar el número de departamentos evaluados, agrupados en intervalos. La mayoría de las universidades, concretamente veintisiete de ellas, no han evaluado ningún departamento o han evaluado menos de dos.

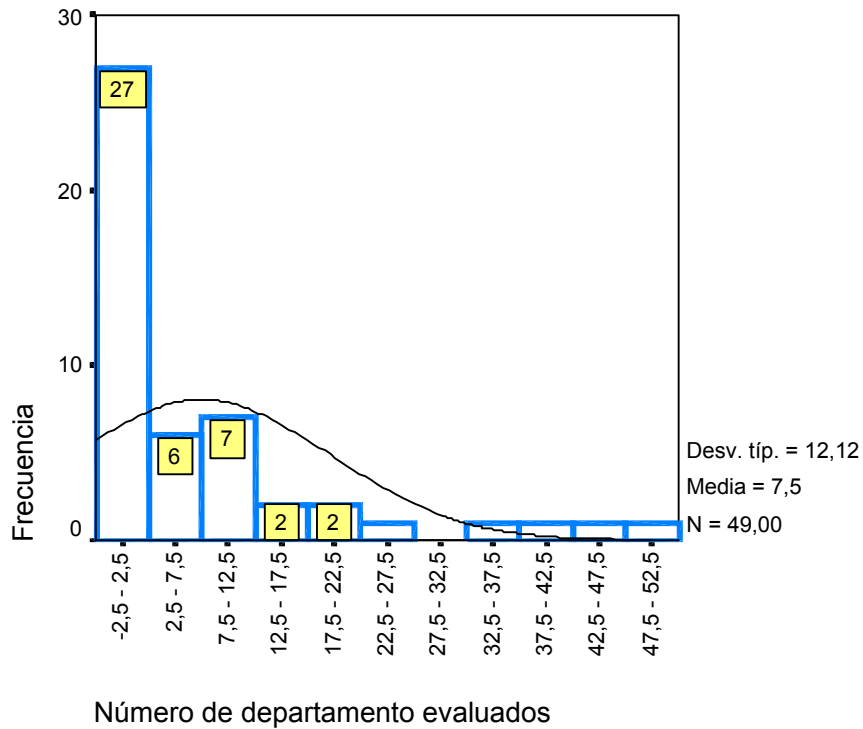


GRÁFICO 4. 11  
NÚMERO DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS  
EVALUADOS POR UNIVERISDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Si analizamos la situación en relación a los departamentos de cada universidad esta se traduce en que veinticuatro universidades han evaluado menos del tres por ciento de sus departamentos y siete universidades lo han hecho con el treinta por ciento (véase gráfico 4. 12).

De esta forma, la media se sitúa en siete departamentos y medio por universidad, y un dieciseis por ciento de departamentos evaluados. Si bien, como en el caso de las titulaciones, hay una universidad que ya ha evaluado todos sus departamentos, circunstancia que afecta a la media.

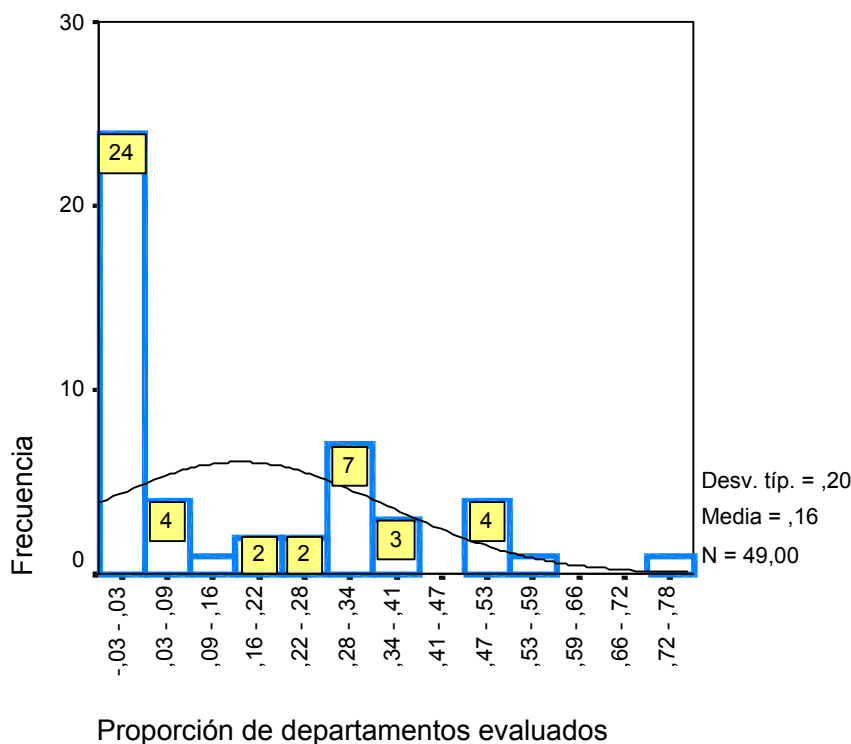


GRÁFICO 4. 12  
PROPORCIÓN DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS  
EVALUADOS POR UNIVERSIDAD  
(Fuente: elaboración propia)

Comparando la situación de la evaluación de los departamentos y las titulaciones, ésta se traduce en que hay más titulaciones evaluadas que departamentos, no sólo en términos absolutos sino también en términos relativos. Un diez por ciento menos de departamentos evaluados en términos relativos.

Esta diferencia es más significativa si observamos que muchas de las universidades que han evaluado algunas titulaciones no han evaluado ningún departamento, cuando en la mayoría de las universidades hay más departamentos que titulaciones.

La investigación es una de las asignaturas pendientes de la evaluación institucional, porque a pesar de que desde el PNECU se deja



bien claro que es un ámbito más de la evaluación de la universidad, los responsables universitarios no la han impulsado, no evaluándola en la mayoría de los casos.

Así, como apuntábamos en el epígrafe 4.4.3, al hacer depender de los vicerrectorados de programación académica, estudios y profesores las unidades de calidad, la orientación de la evaluación podría pensarse que se ha inclinado hacia la enseñanza, en detrimento de la investigación y los servicios. Pero a la vista de los datos, este supuesto no ha podido ser probado (véase el gráfico 4. 13), pues no existe una correlación fuerte entre universidades con un elevado porcentaje de titulaciones evaluadas y los vicerrectorados de programación académica, estudios y profesorado como responsables de las evaluaciones. El coeficiente de correlación de Pearson para este caso es de  $-0,12$ .

Por otra parte, siendo la titulación la unidad de referencia para la Evaluación Institucional parece lógico que se vincule más la evaluación a la enseñanza que a la investigación. Incluso podríamos admitir que la dependencia de la unidad de calidad estuviera más vinculada a la docencia a través de los vicerrectorados afines. Sin embargo, lo primero es un hecho, pues lo que más se evalúan son las enseñanzas frente a la investigación y los servicios, pero lo segundo no, pues la dependencia más empleada por las universidades es la del rector, como pudimos observar con anterioridad.

De esta forma podemos decir que en la universidad española hay un mayor interés en la evaluación de la enseñanza que en la evaluación de la investigación, aunque tanto una como otra son objetivos centrales en las universidades.

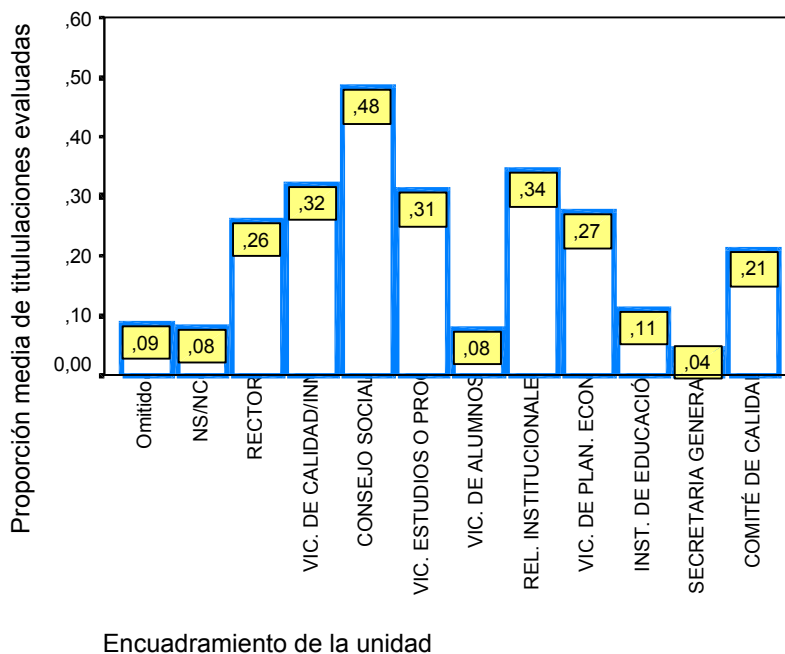


GRÁFICO 4. 13  
 PROPORCIÓN MEDIA DE TITULACIONES EVALUADAS ORDENAS SEGÚN  
 EL TIPO DE DEPENDENCIA FUNCIONAL  
 (Fuente: elaboración propia)

Por el contrario, podríamos suponer que los vicerrectorados de programación académica, profesorado y estudios son reacios a llevar a cabo evaluación de los departamentos. Como se refleja en el gráfico 4. 15 este supuesto no se corresponde con la realidad.

Otro de los argumentos que podrían justificar esta situación de preeminencia en la evaluación de la enseñanza, aunque en menor medida y desde el punto de vista de la propia titulación o centro, es la reducción de la demanda de titulaciones con unos elevados niveles de investigación. Algunos centros pueden argumentar una buena situación en relación con la investigación, solicitando financiación a sus rectorados, sin poder justificar la demanda de docencia en la titulación.

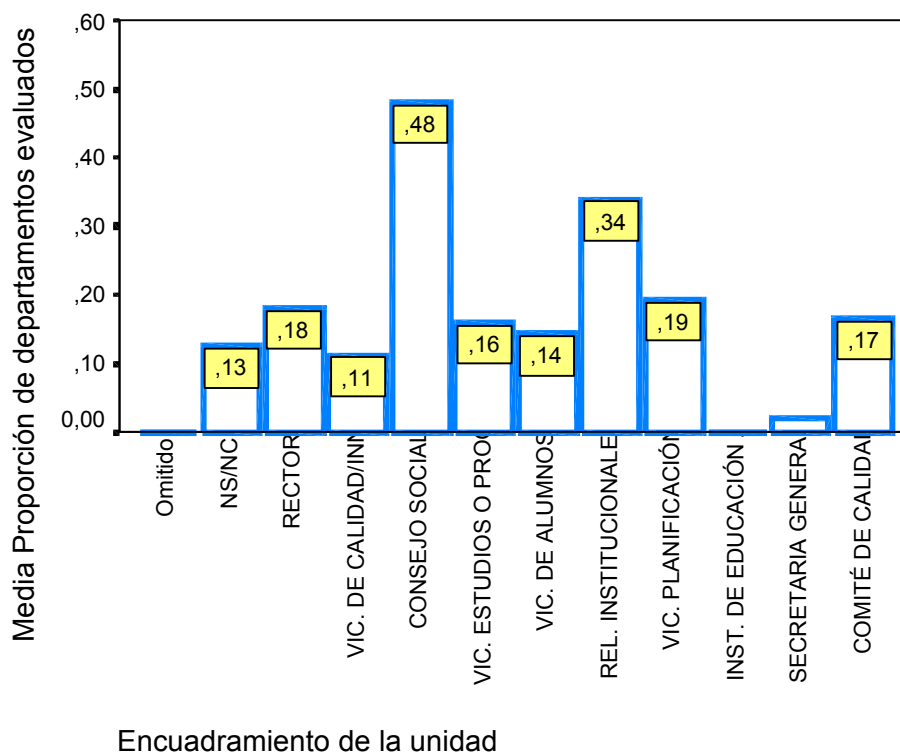


GRÁFICO 4. 14  
 PROPORCIÓN MEDIA DE DEPARTAMENTOS EVALUADOS SEGÚN LA  
 DEPENDENCIA DE LA UNIDAD DE CALIDAD  
 (Fuente: elaboración propia)

Este sería el caso de las titulaciones de ciencias, que podría probarse si existiera una relación positiva entre el número de titulaciones de ciencias evaluadas y el número de departamentos evaluados, y esta fuera mayor la misma relación para otro tipo de titulaciones.

Del análisis de correlación entre estas variables, resumido en la tabla 4. 14, podemos deducir que no presenta ninguna de ellas una correlación fuerte. Aunque en las titulaciones de ciencias y ciencias de la salud se observa una correlación débil.

Los bajos valores del coeficiente de correlación entre estas variables no permiten afirmar que existe una relación entre la evaluación de los departamentos y por tanto de la investigación, y la evaluación de

las titulaciones de ciencias y ciencias de la salud.

A nuestro entender significa que hay una mayor inclinación por la investigación y más confianza en referencia a la investigación que se desarrolla en el seno de sus departamentos que en los otros tres grupos, ciencias sociales, humanidades y técnicas, estando más dispuestas a su evaluación convencidas de que este ámbito les puede dejar en un buen lugar.

<b>Relación entre:</b>	<b>Coefficiente de correlación de Pearson</b>	<b>Correlación significativa a nivel</b>
Número evaluado de titulaciones de ciencias y departamentos	0.517	0.01
Número evaluado de titulaciones de técnicas y departamentos	0.328	0.05
Número evaluado de titulaciones de ciencias sociales y departamentos	0.281	0.00
Número evaluado de titulaciones de humanidades y departamentos	0.357	0.05
Número evaluado de titulaciones de ciencias de la salud y departamentos	0.621	0.01

TABLA 4. 14  
COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON DE LAS RELACIONES  
ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE TITULACIONES EVALUADAS  
Y LOS DEPARTAMENTOS EVALUADOS  
(Fuente: elaboración propia)

En el gráfico 4. 15 se puede observar la debilidad de la relación existente entre los departamentos evaluados y las titulaciones de los grupos de ciencias y ciencias de la salud.

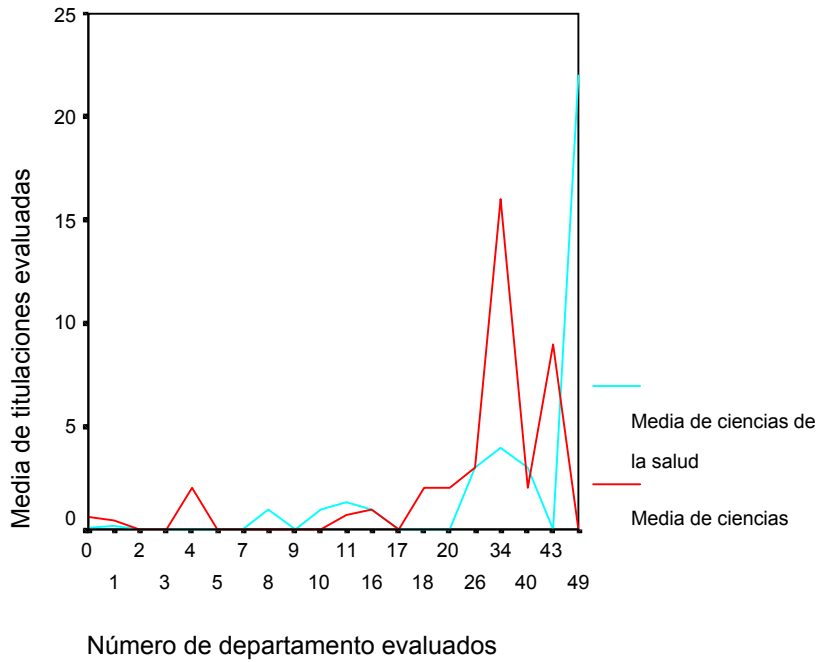


GRÁFICO 4. 15  
 RELACIÓN ENTRE DEPARTAMENTOS EVALUADOS Y  
 TITULACIONES DE CIENCIAS EVALUADAS  
 (Fuente: elaboración propia)

Otro aspecto a verificar sería si la comunidad autónoma de pertenencia influye en el nivel de evaluación de las titulaciones. Como observamos en el gráfico 4. 16 tanto el País Vasco como Valencia representan dos situaciones excepcionales en cuanto a los elevados porcentajes de evaluación de sus titulaciones. Y por el contrario Galicia y La Rioja suponen hechos excepcionales dado el bajo porcentaje de evaluación.

Por otra parte en niveles medios altos se sitúan Cataluña, Castilla León, Baleares, La Mancha y Aragón. En un nivel medio y por este orden Madrid, Asturias, Andalucía, Extremadura, Canarias, Murcia y Navarra.

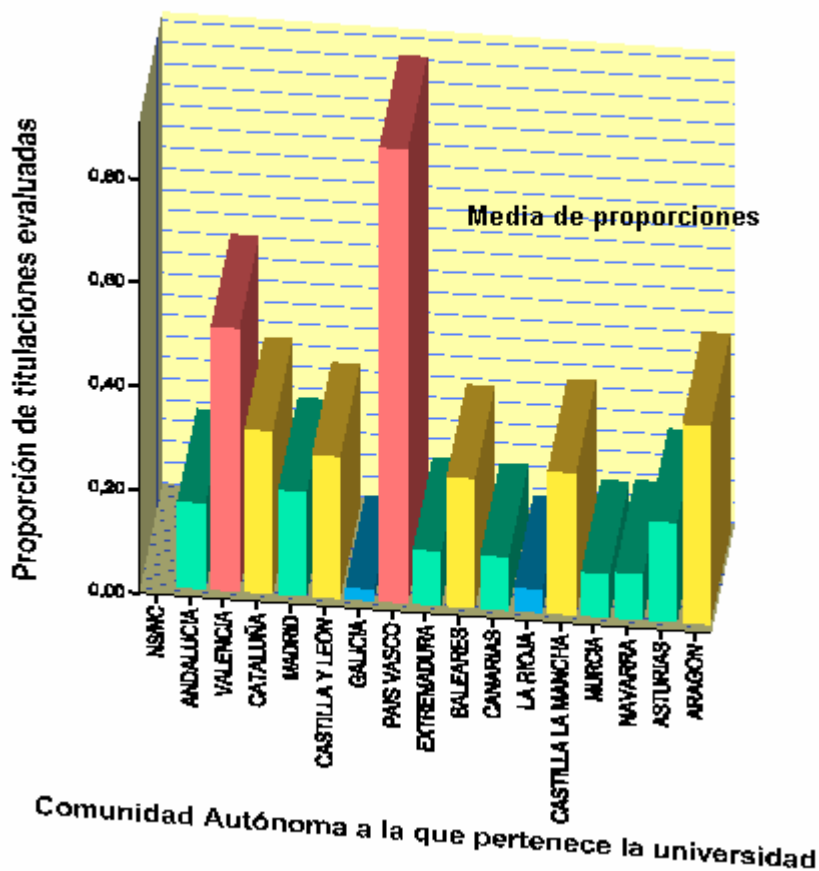


GRÁFICO 4. 16  
 MEDIA DE PROPORCIÓN DE TITULACIONES EVALUADAS  
 POR COMUNIDAD AUTÓNOMA  
 (Fuente: elaboración propia)

En la evaluación de los servicios se observa un retraso mayor aún que en la de los departamentos (véase gráfico 4. 17), ya que el cuarenta y uno por ciento de las universidades no han evaluado ningún servicio. Si nos centramos en las que contestaron esta pregunta (cuarenta y ocho universidades) el porcentaje se eleva al cincuenta y cuatro por ciento (véase tabla 4. 15).

Este retraso se debe a nuestro entender a una falta de comprensión por parte de las altas instancias de la universidad del verdadero significado de la evaluación institucional, no centrada únicamente en la enseñanza, sino en la investigación y en los servicios que la universidad presta a su personal y a sus clientes.

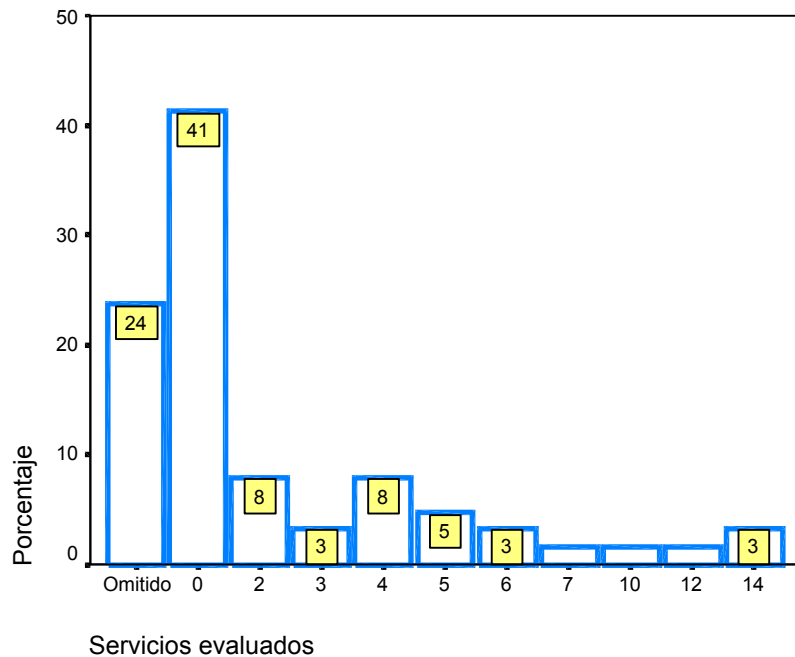


GRÁFICO 4. 17  
 PORCENTAJE DE UNIVERSIDADES QUE HAN EVALUADO  
 SERVICIOS Y SU NÚMERO  
 (Fuente: elaboración propia)

También hemos podido contrastar que la mayoría de las universidades han iniciado sus procesos de evaluación en unidades como son las bibliotecas, cafeterías y restaurantes, alojamientos, y en los servicios relacionados con las titulaciones evaluadas, no iniciándose en las unidades de gestión y dirección de las universidades.

SERVICIOS EVALUADOS	FRECUENCIA	%	% VALIDO	%ACUMULAD
0	26	41,3	54,2	54,2
2	5	7,9	10,4	64,6
3	2	3,2	4,2	68,8
4	5	7,9	10,4	79,2
5	3	4,8	6,3	85,4
6	2	3,2	4,2	89,6
7	1	1,6	2,1	91,7
10	1	1,6	2,1	93,8
12	1	1,6	2,1	95,8
14	2	3,2	4,2	100
Total	48	76,2	100	
Perdidos	15	23,8		
Total	63	100		

TABLA 4. 15  
SERVICIOS EVALUADOS EN LAS UNIVERSIDADES  
(Fuente: elaboración propia)

#### 4.4.6. LOS DISTINTOS NIVELES DE IMPLANTACIÓN DEL PNECU

En un principio nos planteamos clasificar las universidades en función de algunas variables, de las que disponíamos por la encuesta o por la información adicional, y que pensábamos tenían un poder discriminatorio elevado. De esta forma, creamos distintos grupos de universidades probando con algunas combinaciones diferentes de variables, aunque los resultados no fueron del todo satisfactorios. Una de estas pruebas, la más significativa, la hemos adjuntado en el anexo.



El siguiente paso que nos planteamos fue clasificar las universidades con las variables que estuvieran relacionadas con el grado de implantación del PNECU. Para ello tomamos tres variables que directamente se relacionan con el objetivo perseguido, éstas son:

- La proporción de titulaciones evaluadas por universidad.
- La proporción de departamentos evaluados por universidad.
- El número de servicios evaluados por universidad.

La metodología utilizada para proceder a la agrupación ha sido la correspondiente a una de las técnicas multivariantes de análisis de datos más conocida, el *análisis cluster* o *análisis de conglomerados*, también llamado *análisis de clasificación*, el cual está teniendo en la actualidad un elevado uso en estudios e investigaciones, debido fundamentalmente a la aparición en el mercado de equipos de procesamiento de datos cada vez más potentes y *software* de fácil aplicación incluso para aquellas personas que no son especialistas en estadística.

En el ámbito de las investigaciones en economía de la empresa se aplica en la actualidad para clasificar organizaciones, procesos productivos, productos, segmentación de mercados, marketing territorial, investigación comercial y en general, para el agrupamiento de datos procedentes de una encuesta en grupos con significado (Céspedes y Sánchez, 1996: 228). En nuestro caso se trata de clasificar organizaciones a partir de una encuesta aplicada a toda la población objetivo.

*Cluster* es la palabra utilizada para nombrar e identificar a una gran variedad de procedimientos usados para establecer una clasificación de casos o individuos. El punto de arranque y el objetivo que persigue cada uno de estos procedimientos son comunes, parte de un conjunto de datos acerca de una serie de casos y con ellos se pretende formar grupos homogéneos sobre la base de esta información.

Uno de las características del *cluster* es que siempre agrupa todos los casos en uno u otro grupo, dependiendo los individuos de cada grupo del método de agrupación empleado. Es por ello, que una vez realizadas las agrupaciones habrá que comprobar si estos grupos responden o no a la realidad. Para ello, se suele acompañar a estos estudios de un análisis discriminante que valide la clasificación y determine el poder de discriminación de cada una de las variables utilizadas, verificando finalmente si responden a una lógica, observando los casos que corresponden a cada agrupación.

También podríamos suponer la existencia de grupos a priori en función de las variables y con esta técnica verificar estas agrupaciones apoyándonos en un procedimiento estadístico.

El método utilizado consta de las siguientes fases:

1ª. FASE: Se selecciona un grupo de variables que entendemos pueden tener gran poder discriminatorio. A continuación aplicamos el análisis *cluster* de clasificación jerárquico y aglomerativo, que no necesita delimitación de los grupos, y que comienza con tantos conglomerados como casos iniciales, formando nuevos conglomerados de forma ascendente,

agrupando en cada etapa los casos de los conglomerados más próximos. El objetivo que perseguimos es que observando el dendograma y el historial de conglomeración, salida del sistema, determinemos el número de grupos que presenta más homogeneidad.

- 2ª. FASE: Determinado el número de grupos que nos pueden indicar una solución, realizamos un *cluster K-means* para cada uno de ellos, verificando el resultado del *cluster* jerárquico.
- 3ª. FASE: Verificada la clasificación o clasificaciones, se realiza un análisis discriminantes para evaluar la bondad de la agrupación y explicar las variables que son relevantes en la discriminación entre grupos.

Elegidas la variables a incluir en el análisis, procedemos a llevarlas al *cluster* jerárquico. Entre los procedimientos que ofrece el SPSS aplicamos el promedio entre grupos, donde el criterio para formar los grupos es la distancia media de las observaciones de un grupo a las observaciones de otro (Céspedes y Sánchez, 1996: 292).

Para este tipo de procedimiento, si las escalas de las distintas variables son diferentes, se recomienda estandarizar las variables, aspecto que llevamos a cabo, puesto que dos de estas variables son proporciones y una valores absolutos.

Además de elegir el procedimiento, tenemos que definir el método para la combinación del *cluster*, en nuestro caso este ha sido la vinculación inter-grupos, y para la medida de las distancias entre grupos

hemos escogido la distancia euclídea al cuadrado.

Tras este primer paso mostramos en la tabla 4. 17 el historial de conglomeración. En la columna de coeficientes, que indica las distancias entre *clusters* según se han ido aglutinando, podemos observar que las mayores distancias se encuentran donde nos indican las flechas, al formarse un conglomerado de seis y tres elementos, siendo estas posibles soluciones.

CONGLOMERADO	NÚMERO
GRUPO 1	13
GRUPO 2	2
GRUPO 3	26
GRUPO 4	3
GRUPO 5	2
GRUPO 6	2
TOTAL	48
PERDIDOS	15

TABLA 4. 16  
TAMAÑO DE LOS CONGLOMERADOS (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

Etapa	Conglomerado que se combina		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2	
1	9	60	,000	0	0	9
2	17	55	,000	0	0	42
3	37	48	,000	0	0	12
4	21	47	1,173E-04	0	0	11
5	25	28	1,520E-03	0	0	10
6	5	52	1,700E-03	0	0	18
7	16	18	8,233E-03	0	0	10
8	15	49	1,149E-02	0	0	19
9	9	27	1,173E-02	1	0	11
10	16	25	1,625E-02	7	5	12
11	9	21	2,844E-02	9	4	14
12	16	37	3,303E-02	10	3	15
13	8	31	6,612E-02	0	0	24
14	3	9	7,874E-02	0	11	22
15	16	29	,108	12	0	22
16	11	36	,125	0	0	28
17	13	30	,126	0	0	30
18	5	14	,130	6	0	35
19	15	22	,130	8	0	25
20	39	53	,141	0	0	42
21	4	20	,170	0	0	26
22	3	16	,171	14	15	27
23	6	24	,176	0	0	29
24	8	46	,277	13	0	28
25	15	35	,359	19	0	27
26	4	19	,420	21	0	34
27	3	15	,498	22	25	34
28	8	11	,507	24	16	39
29	6	40	,523	23	0	31
30	13	58	,627	17	0	31
31	6	13	,685	29	30	38
32	7	59	1,345	0	0	40
33	56	61	1,400	0	0	38
34	3	4	1,455	27	26	35
35	3	5	1,586	34	18	43
36	33	34	1,621	0	0	45
37	42	43	1,791	0	0	44
38	6	56	1,869	31	33	39
39	6	8	2,237	38	28	40
40	6	7	2,648	39	32	43
41	26	50	2,847	0	0	47
42	17	39	4,389	2	20	46
43	3	6	4,575	35	40	44
44	3	42	5,396	43	37	45
45	3	33	9,744	44	36	46
46	3	17	11,854	45	42	47
47	3	26	18,923	46	41	0

TABLA 4. 17  
 HISTORIAL DE CONGLOMERACIÓN PARA EL *CLUSTER* JERARQUICO  
 (Fuente: elaboración propia)

Finalizada esta fase, pasamos a la segunda, donde verificamos el mismo resultado con dos análisis *cluster k-means*, de seis y tres grupos respectivamente. En este caso, como en el anterior, es aconsejable tipificar la variable. En la tabla ANOVA del conglomerado de seis grupos (tabla 4. 18), todas la variables presentan un buen nivel de significación y una “efe” elevada, lo que significa un elevado poder discriminante. En la tabla 4.16 se indica el número de los grupos con el tamaño correspondiente a cada uno. En la solución que nos ofrece el *software* para el conglomerado de tres, los niveles de significación son también muy elevados (véase tabla 4. 20). Adjuntamos en la tabla 4.19 el número de casos para cada grupo formado por el *cluster* de tres.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Puntua: proporción de titulaciones eval	7,246	5	,327	42	22,144	,000
Puntua: Proporción de departamentos eva	8,026	5	,172	42	46,776	,000
Puntua: Servicios evaluados	7,315	5	,248	42	29,466	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

TABLA 4. 18  
ANOVA PARA EL *CLUSTER* DE SEIS GRUPOS  
(Fuente: elaboración propia)

Completando el proceso, llevamos a cabo la tercera fase, el análisis discriminante para los dos *cluster k-means*. En primer lugar tuvimos que recodificar algunas variables que no eran enteras, debido a que el proceso no permite variables que no lo sean.

CONGLOMERADO	NÚMERO
GRUPO 1	38
GRUPO 2	6
GRUPO 3	4
TOTAL	48
PERDIDOS	15

TABLA 4. 19  
TAMAÑO DE LOS CONGLOMERADOS (*CLUSTER* DE TRES GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Puntua: proporción de titulaciones eval	17,990	2	,311	45	57,843	,000
Puntua: Proporción de departamentos eva	9,209	2	,643	45	14,330	,000
Puntua: Servicios evaluados	6,667	2	,748	45	8,911	,001

TABLA 4. 20  
ANOVA PARA EL CLUSTER DE TRES GRUPOS  
(Fuente: elaboración propia)

De los métodos que ofrece el procedimiento, elegimos el de inclusión por casos. Y en el método, como criterio para la selección de las variables, empleamos los cambios en la Lambda de Wilks. Además, elegimos el método de Jackknife para clasificar los elementos, donde cada caso es clasificado utilizando una función de clasificación calculada con las variables seleccionadas pero sin incluir el caso en cuestión.

En la tabla 4. 21 se presentan los resultados de la clasificación para el *cluster* de seis, de ella destacamos que tan sólo son mal clasificados seis elementos de cuarenta y ocho casos, lo que supone un 89,6 % de los casos bien clasificados.

Para el *cluster* de tres, se clasifican mal ocho casos, lo que representa un porcentaje de 83,4%.

**Resultados de la clasificación<sup>a,c</sup>**

Número inicial de casos tres variables k=6		Grupo de pertenencia pronosticado						Total	
		1	2	3	4	5	6		
Original	Recuento	1	12	0	0	1	0	0	13
		2	0	2	0	0	0	0	2
		3	1	0	22	0	0	3	26
		4	0	0	0	3	0	0	3
		5	0	0	0	0	2	0	2
		6	0	0	0	0	0	2	2
	%	1	92,3	,0	,0	7,7	,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	,0	,0	,0	,0	100,0
		3	3,8	,0	84,6	,0	,0	11,5	100,0
		4	,0	,0	,0	100,0	,0	,0	100,0
		5	,0	,0	,0	,0	100,0	,0	100,0
		6	,0	,0	,0	,0	,0	100,0	100,0
Validación cruzada <sup>a</sup>	Recuento	1	12	0	0	1	0	0	13
		2	0	2	0	0	0	0	2
		3	1	0	21	0	0	4	26
		4	0	0	0	3	0	0	3
		5	0	0	0	0	2	0	2
		6	0	0	0	0	0	2	2
	%	1	92,3	,0	,0	7,7	,0	,0	100,0
		2	,0	100,0	,0	,0	,0	,0	100,0
		3	3,8	,0	80,8	,0	,0	15,4	100,0
		4	,0	,0	,0	100,0	,0	,0	100,0
		5	,0	,0	,0	,0	100,0	,0	100,0
		6	,0	,0	,0	,0	,0	100,0	100,0

a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.

b. Clasificados correctamente el 89,6% de los casos agrupados originales.

c. Clasificados correctamente el 87,5% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

TABLA 4. 21  
MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE DEL  
CLUSTER DE SEIS GRUPOS  
(Fuente: elaboración propia)

Las tres variables incluidas en el análisis, es decir, el porcentaje de titulaciones evaluadas, el número de servicios evaluados y el porcentaje de departamentos evaluados, tienen un elevado poder discriminante, por lo que se incorporan todas ellas al estudio realizado.



Resultados de la clasificación<sup>b,c</sup>

		Número inicial de casos	Grupo de pertenencia pronosticado			Total
			1	2	3	
Original	Recuento	1	30	6	2	38
		2	0	6	0	6
		3	0	0	4	4
	%	1	78,9	15,8	5,3	100,0
		2	,0	100,0	,0	100,0
		3	,0	,0	100,0	100,0
Validación cruzada <sup>a</sup>	Recuento	1	28	7	3	38
		2	0	6	0	6
		3	0	1	3	4
	%	1	73,7	18,4	7,9	100,0
		2	,0	100,0	,0	100,0
		3	,0	25,0	75,0	100,0

- a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.
- b. Clasificados correctamente el 83,3% de los casos agrupados originales.
- c. Clasificados correctamente el 77,1% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

TABLA 4. 22  
 MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE DEL  
 CLUSTER DE TRES GRUPOS  
 (Fuente: elaboración propia)

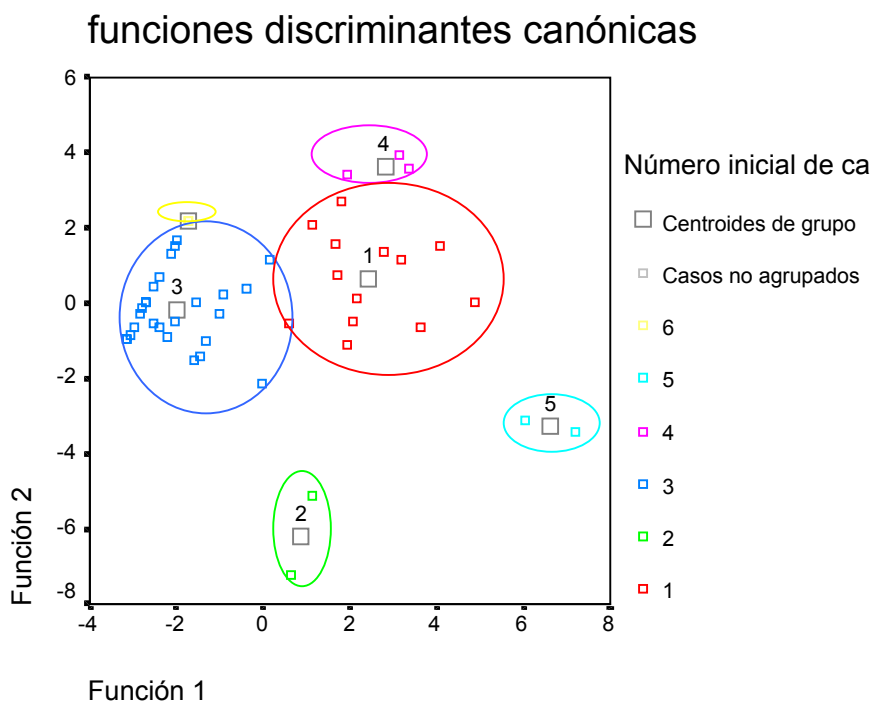


GRÁFICO 4. 18  
 CONGLOMERADOS REPRESENTADOS POR LAS FUNCIONES CANÓNICAS  
 PARA EL CLUSTER DE SEIS GRUPOS  
 (Fuente: elaboración propia)

Con respecto a la tolerancia, indicado por el grado de correlación

entre las variables ( $1-R^2$ ), esta es satisfactorio, al encontrarse todos ellos muy elevados, lo que significa ninguna o casi ninguna correlación entre las variables, no siendo ninguna de ellas redundantes.

En el gráfico 4.18, podemos observar grupos de seis. Comenzaremos describiendo este gráfico, donde se diferencian seis grupos, de los cuales dos de ellos son numerosos. Estos son el uno y el tres. A continuación describiremos las características que definen a los seis grupos:

**GRUPO PRIMERO. UNIVERSIDADES CON UN NIVEL MEDIO-ALTO DE IMPLANTACIÓN DEL PNECU.** En general todas las universidades que pertenecen a este grupo tienen valores por encima de la media en titulaciones, departamentos y servicios. Es un grupo numeroso, que incorpora a trece universidades.

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad Autónoma de Madrid	34	3	34
Universidad de Barcelona	48	4	48
Universidad de Castilla-La Mancha	32	0	27
Universidad Carlos III de Madrid	31	5	23
Universidad de Illes Balears	31	3	25
Universidad de León	35	6	21
Universidad de Oviedo	31	0	19
Universidad Politécnica de Catalunya	29	5	39
Universidad Politécnica de Valencia	21	7	53
Universidad Pública de Navarra	35	0	10
Universidad de Vic	53	6	24
Universidad de Valladolid	20	4	20
Universidad Antonio de Nebrija	50	2	13

TABLA 4. 23  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO PRIMERO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

GRUPO SEGUNDO. UNIVERSIDADES ESPECIALIZADAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS SERVICIOS. Incorpora aquellas universidades que presentan niveles muy bajos de evaluación de titulaciones y departamentos, mientras que en los servicios tienen valores muy elevados. Éstas son dos.

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Murcia	1	14	13
Universidad de Navarra	14	10	8

TABLA 4. 24  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO SEGUNDO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

GRUPO TERCERO. UNIVERSIDADES CON UN NIVEL BAJO DE IMPLANTACIÓN DEL PNECU. Recoge aquellas universidades en las que no se han evaluado departamentos o servicios, aparaciendo el valor cero para la mayoría de ellos. Es el grupo más numeroso con veintiséis casos.

GRUPO CUARTO. UNIVERSIDADES ESPECIALIZADAS EN LA EVALUACIÓN DE DEPARTAMENTOS Y TITULACIONES. Tres universidades se encuentran en esta situación.

GRUPO QUINTO. UNIVERSIDADES CON UN NIVEL MUY ELEVADO DE IMPLANTACIÓN DEL PNECU. Incorpora aquellas universidades que tienen una fuerte implantación del PNECU, sus acciones están orientadas especialmente a los servicios y la investigación. Se incluyen en este grupo dos universidades que son las

más avanzadas en la evaluación institucional.

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Alicante	0	0	17
Universidad de Almería	0	4	15
Universidad Autónoma de Barcelona	0	0	38
Universidad de Burgos	25	0	12
Universidad de Cádiz	0	0	11
Universidad Complutense de Madrid	0	0	30
Universidad de Córdoba	0	2	13
Universidad de A Coruña	2	0	2
Universidad Europea de Madrid	2	0	4
Universidad de Extremadura	7	5	11
Universidad de Girona	0	4	25
Universidad de Granada	0	0	8
Universidad de Huelva	3	2	21
Universidad de Jaén	0	0	4
Universidad de La Laguna	0	0	14
Universidad de La Rioja	0	0	5
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	6	0	7
Universidad de Málaga	25	0	6
Universidad Miguel Hernández de Elche	5	2	4
Universidad Pablo de Olavide	0	0	0
Universidad Pompeu Fabra	0	4	54
Universidad Ramón Llull	0	0	8
Universidad Rey Juan Carlos	0	0	0
Universidad Rovira i Virgili	0	2	15
Universidad San Pablo-CEU	0	0	38
Universidad Nacional de Educación a Distancia	0	0	11

TABLA 4. 25  
 DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
 UNIVERSIDADES DEL GRUPO TERCERO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
 (Fuente: elaboración propia)

UNIVERSIDAD	% DEPART. EVAL.	Nº SERVIC. EVAL.	% TITUL. EVAL.
Universidad del País Vasco	39	0	75
Universidad de Sevilla	32	0	72
Universidad de Zaragoza	50	0	38

TABLA 4. 26  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO CUARTO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad Jaume I de Castellón	53	12	33
Universidad de Salamanca	77	14	58

TABLA 4. 27  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO QUINTO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

GRUPO SEXTO. UNIVERSIDADES ESPECIALIZADAS EN LA EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES. Recogen las universidades que han evaluado todas sus titulaciones, y sin embargo, no tienen evaluados ningún departamento o servicio. También son dos universidades las que se encuentran en esta situación.

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Deusto	0	0	100
Universidad de Valencia Estudi General	0	0	100

TABLA 4. 28  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO SEXTO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

A continuación pasamos a describir el gráfico 4. 19, en el que podemos observar tres grupos. El primero de los grupos no presenta características diferenciadas, más bien, incorpora a la gran mayoría de las universidades que no tienen las características diferenciadas que se dan en las incluidas en otros dos grupos.

Las seis universidades del grupo segundo, se caracterizan especialmente por el elevado número de titulaciones evaluadas, muy por encima de la media. Mientras que las del grupo tercero, se caracteriza porque sus cuatro miembros tienen un muy elevado nivel de implantación del PNECU en todos sus ámbitos.

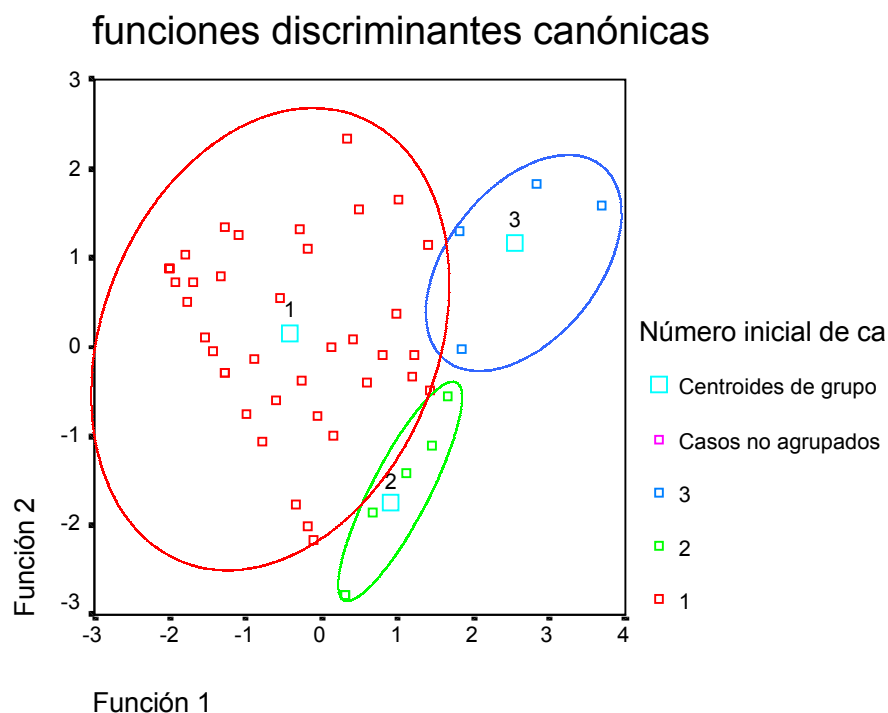


GRÁFICO 4. 19  
CONGLOMERADOS REPRESENTADOS POR LAS FUNCIONES CANÓNICAS  
(*CLUSTER* DE TRES GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Alicante	0	0	17
Universidad de Almería	0	4	15
Universidad Autónoma de Barcelona	0	0	38
Universidad Autónoma de Madrid	34	3	34
Universidad de Burgos	25	0	12
Universidad de Cádiz	0	0	11
Universidad de Castilla-La Mancha	32	0	27
Universidad Carlos III de Madrid	31	5	23
Universidad Complutense de Madrid	0	0	30
Universidad de Córdoba	0	2	13
Universidad de A Coruña	2	0	2
Universidad Europea de Madrid	2	0	4
Universidad de Extremadura	7	5	11
Universidad de Girona	0	4	25
Universidad de Granada	0	0	8
Universidad de Huelva	3	2	21
Universidad de Illes Balears	31	3	25
Universidad de Jaén	0	0	4
Universidad de La Laguna	0	0	14
Universidad de La Rioja	0	0	5
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	6	0	7
Universidad de León	35	6	21
Universidad de Málaga	25	0	6
Universidad de Murcia	1	14	13
Universidad de Navarra	14	10	8
Universidad Miguel Hernández de Elche	5	2	4
Universidad de Oviedo	31	0	19
Universidad Pablo de Olavide	0	0	0
Universidad Politécnica de Catalunya	29	5	39
Universidad Pública de Navarra	35	0	10
Universidad Ramón Llull	0	0	8
Universidad Rey Juan Carlos	0	0	0
Universidad Rovira i Virgili	0	2	15
Universidad San Pablo-CEU	0	0	38
Universidad de Valladolid	20	4	20
Universidad de Zaragoza	50	0	38
U. Nacional de Educación a Distancia	0	0	11
Universidad Antonio de Nebrija	50	2	13

TABLA 4. 29  
 DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
 UNIVERSIDADES DEL GRUPO PRIMERO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
 (Fuente: elaboración propia)

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Deusto	0	0	100
Universidad del País Vasco	39	0	75
Universidad Politécnica de Valencia	21	7	53
Universidad Pompeu Fabra	0	4	54
Universidad de Sevilla	32	0	72
Universidad de Valencia Estudi General	0	0	100

TABLA 4. 30  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO SEGUNDO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

UNIVERSIDAD	DEPART. EVAL. %	SERVIC. EVAL. nº	TITUL. EVAL. %
Universidad de Barcelona	48	4	48
Universidad Jaume I de Castellón	53	12	33
Universidad de Salamanca	77	14	58
Universidad de Vic	53	6	24

TABLA 4. 31  
DEPARTAMENTOS, SERVICIOS Y TITULACIONES EVALUADAS POR LAS  
UNIVERSIDADES DEL GRUPO TERCERO (*CLUSTER* DE SEIS GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

## 4.5. EPÍLOGO

En este último capítulo, hemos creído conveniente redactar el epílogo centrándonos en las hipótesis de partida que se enuncian al inicio del mismo. De esta forma:

1. Con respecto a la hipótesis  $H'_1$ , *la mayoría de las instituciones universitarias españolas están implantando la Evaluación Institucional a raíz del establecimiento del PNECU:*
  - Es cierta pues el 85,7 % (54 universidades de 63) han participado



en el PNECU en al menos una de sus dos convocatorias finalizadas, las de los años 1996 y 1998.

- La tendencia sobre la incorporación de la universidades al PNECU es alcista, pues ocho universidades participan por primera vez en la convocatoria del 1998.
  - No obstante habría que buscar la causas de las cuatro bajas producidas en esta segunda convocatoria.
2. En relación con la hipótesis  $H'_2$  : *todas las instituciones universitarias siguen la guía del PNECU como marco para la evaluación institucional:*
- La hipótesis es cierta, pues tan sólo una universidad no sigue la guía del PNECU, lo que supone un dos por ciento de las universidades que contestaron y participaron.
3. Con respecto a la hipótesis  $H'_3$  : *el número de titulaciones evaluadas en las instituciones es todavía escaso en relación con el número de titulaciones existentes en cada institución:*
- También se cumple, pues la media de titulaciones evaluadas se sitúa en torno a diez por universidad, lo que supone una media del veinticuatro por ciento de titulaciones evaluadas por universidad participante, una vez finalizada la segunda convocatoria del PNECU.
  - Este hecho se acrecienta porque dos universidades han evaluado todas sus titulaciones, convirtiéndose en valores extremos que afectan considerablemente a la media.

- De hecho, la mayor parte de las universidades han evaluado entre una y seis titulaciones, o lo que es lo mismo, un quince por ciento de sus titulaciones, habiendo cuatro universidades que no han evaluado ninguna.
4. En relación con la hipótesis  $H'_4$  : *las instituciones que se encuentran en un estado más avanzado en el proceso de Evaluación Institucional son las que tienen más estudiantes*:
- Esta hipótesis es falsa, según lo hemos puesto de manifiesto gráfica y analíticamente mediante un diagrama de dispersión y el cálculo de la correlación existente entre estas dos variables, medida por medio del coeficiente de Pearson.
5. Con respecto a la hipótesis  $H'_5$  : *las universidades privadas son más sensibles a los procesos de Evaluación Institucional que las universidades públicas*:
- Esta hipótesis también ha resultado ser nula, pues casi la mitad de las universidades privadas, siete de quince, no participan en el PNECU.
  - Algunas de estas universidades que no han participado en el PNECU han implantado sistemas de calidad total en sus instituciones, teniendo sus propios procesos de Evaluación Institucional.
  - Además, en la convocatoria del 98 dos universidades públicas se dieron de baja, y tan sólo una se dio de alta.

- La reticencia a participar en el PNECU por parte de la universidad privada encuentra su justificación en que no quiere dar a conocer sus sistemas de evaluación de la calidad, ni sus sistemas de enseñanza considerados estos como una fuente de ventaja competitiva que no debe dar a conocer.
  - Por otra parte, la masiva participación de las universidades públicas puede justificarse por tratarse de una iniciativa estatal, que además puede ligarse en un futuro próximo con la financiación de la universidad pública.
  - La transparencia pública que significa un ejercicio como es la Evaluación Institucional constituye un deber para la universidad pública, no siendo visto de igual manera por la universidad privada.
6. En relación con la hipótesis  $H'_6$  : *los otros dos ámbito de la evaluación institucional, la investigación y los servicios, no están siguiendo el mismo ritmo de evaluación que las enseñanzas:*
- Esta hipótesis ha resultado ser cierta, pues el porcentaje de departamentos evaluados supone dos terceras partes del porcentaje de titulaciones evaluadas.
  - Con respecto a los servicios ocurre de igual modo, pues el cincuenta y cuatro por ciento de las universidades que han participado en el PNECU y nos han contestado no han evaluado ningún servicio.

7. Con respecto a la hipótesis  $H'_7$  : *entre los objetivos y funciones más importantes de las unidades técnicas de calidad se encuentran la implantación de una cultura de calidad y el asesoramiento durante el proceso de Evaluación Institucional:*

- La hipótesis sobre la implantación de una cultura de calidad es cierta en la medida que es la que más aparece enunciada entre los objetivos, un treinta y dos por ciento, siendo apoyado por otros objetivos afines.
- La hipótesis sobre el asesoramiento en Evaluación Institucional es más apoyada por los resultados que la anterior, un cuarenta y seis por ciento, pero también encuentra muchos otros enunciados afines.
- Por otro lado, uno de los objetivos contemplados en el PNECU, rendir cuentas a la sociedad, no es contemplado más que por el doce por ciento de las instituciones.
- Otros objetivos como el de contribuir a la Planificación Estratégica y a la elaboración de los planes de calidad tan sólo han sido recogido por un ocho y un cuatro por ciento respectivamente.
- De lo anterior, se deduce que ni en los objetivos ni en las funciones, existe una intención expresa de conectar los procesos evaluativos con procesos de planes de calidad y Planificación Estratégica.
- Se observa en las funciones de la unidad una posible extralimitación en sus competencias en la medida que pueden estar interviniendo en muchos casos en los autoinformes, pues en un

catorce por ciento coordinan la redacción del mismo, aspecto que debe ser responsabilidad de los comités de Autoevaluación de la titulación.

8. En relación con la hipótesis H<sub>8</sub>: *en las instituciones universitarias se crean estructuras orgánicas de carácter permanente encargadas de la Evaluación Institucional, que son las denominadas genéricamente unidades técnicas de calidad:*

- Esta hipótesis es cierta, siendo tan sólo siete las universidades que declaran haber constituido comités temporales en un principio.
- Estas unidades de calidad están constituidas por término medio por 4,7 personas, la mayoría entre dos y siete incluyendo al director o responsable de la misma.
- La mayoría son hombres (57,4 %), y en la dirección esta situación se acentúa, pues en 79,2 % estas unidades tienen como responsable a un hombre.
- La creación de las unidades de calidad en las universidades es reciente, y su fecha de constitución coincide con el establecimiento de la primera convocatoria del PNECU en el año 1996. Antes y después se constituyeron muy pocas unidades.
- Además de estas unidades, la mayoría de las universidades han creado comités estratégicos de calidad como indicaba el PNECU a través de su guía, de las cuarenta y ocho que contestaron esta pregunta y participan en el PNECU cuarenta y siete lo habían constituido el comité, una de ellas la dejó en blanco. Incluso algunas universidades que no participaron en el PNECU lo habían

constituido.

9. Con respecto a la hipótesis  $H'_9$ : *estas estructuras se hacen depender directamente del rector:*

- Esta hipótesis también ha podido ser contrastada, aunque no representa mayoría absoluta, un treinta y cuatro por ciento de los casos validos, pero si es la opción más utilizada por las universidades.
- La segunda opción más empleada es la dependencia de los vicerrectorados de programación académica, profesorado o estudios, que suponen un veintiséis por ciento de los casos validos.
- El resto de los casos se concentran en los vicerrectorados de calidad y los comités de calidad, con un 8 % cada uno, y en los vicerrectorados de planificación económica y administrativa, un 6%. Los dos primeros supone que la evaluación de la calidad es responsabilidad de órganos a un máximo nivel en la jerarquía universitaria constituidos especialmente para ello, en un caso permanente y en el otro un órgano colegiado.
- Aspectos relevantes lo constituyen hechos como que tan sólo una universidad tenga la responsabilidad de la calidad en manos del vicerrectorado de alumnos, lo que significa una clara orientación al cliente.
- Otro aspecto relevante es que tan sólo una universidad hace depender su unidad de calidad de el Consejo Social, cuando este órgano fue uno de los impulsores del proyecto que supuso la Evaluación Institucional, incluso facultado por la Ley de Reforma

Universitaria.

10. En relación con la hipótesis  $H'_{10}$ : *las unidades de calidad que dependen de los vicerrectorados de programación u ordenación académica, profesorado o estudios, tienen una mayor vinculación a la evaluación de titulaciones en detrimento de los ámbitos de la investigación y los servicios:*

- Esta hipótesis ha resultado ser nula, pues no se corresponde con la realidad observada.
- Tampoco se puede culpar a los vicerrectorados de programación u ordenación académica, profesorado o estudios de no estimular la evaluación de la investigación.
- Si es un hecho que las titulaciones de ciencias y ciencias de la salud presentan una correlación aunque débil entre las variables número de departamentos evaluados y el número de estas titulaciones evaluadas.
- Las universidades que más titulaciones en proporción han evaluado se sitúan en el País Vasco y Valencia, y las que menos en Galicia y la Rioja.

11. Con respecto a la hipótesis  $H'_{11}$  : *existen unas características que diferencian a unas universidades de otras, de forma que podemos agrupar a las universidades en función de algunas de ellas:*

- Se ha probado combinaciones de diez variables entre las que se encuentran la dependencia funcional de la unidad de calidad, fecha de constitución de la universidad, porcentaje de titulaciones y departamentos evaluados, número de servicios evaluados, número

de alumnos, número de personal docente e investigador, ratio alumno/profesor, tipo de universidad y comunidad autónoma. No se ha conseguido constituir grupos de universidades homogéneos y diferenciales.

12. En relación con la hipótesis  $H'_{12}$  : *Se pueden identificar distintos niveles de implantación del PNECU en las instituciones universitarias que nos permite identificar diferentes grupos afines:*

- Podemos distinguir seis grupos de universidades con características diferenciales en relación a la situación actual de evaluación de los tres ámbitos: enseñanza, investigación y servicios.
- Un nivel medio alto de implantación del PNECU, en las que se encuentran trece universidades, con valores por encima de la media en todos los ámbitos de la evaluación.
- Un nivel medio-bajo de implantación del PNECU, en las que se encuentran veintiséis universidades, donde destaca especialmente que la investigación y los servicios no son apenas evaluados.
- Dos grupos que centran su evaluación en ámbitos diferentes, uno en los servicios, que reúne a dos universidades, y otro en las titulaciones, con dos universidades que tienen evaluados todas las titulaciones. Mientras que en los otros ámbitos presentan niveles muy bajos.
- Otro grupo de tres destaca por su elevado nivel de evaluación en departamentos y titulaciones, no habiendo evaluado ningún servicio.
- Un último grupo de dos universidades que presenta muy altos



niveles en todos los ámbitos, especialmente en servicios e investigación.

## **4.6. ANEXO**

## **4.6. ANEXO**

### 4.6.1. ENCUESTA

### 4.6.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

### 4.6.3. AGRUPACIÓN DE UNIVERSIDADES

ANEXO 4.6.1.

ENCUESTA

## CUESTIONARIO

1. ¿Participa su universidad en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria?

SI	NO
----	----

2. ¿Aplica su universidad en el proceso de evaluación y mejora de la calidad la Guía del PNECU?

SI	NO
----	----

3. ¿Existe un comité de la evaluación de la calidad en su universidad?

SI	NO
----	----

4. ¿Existe un comité técnico o una unidad técnica para la evaluación de la calidad en su universidad?

No hay	Comité técnico	Unidad técnica
--------	----------------	----------------

5. ¿Dónde se encuadra la unidad/Comité técnico dentro del organigrama de su universidad?

6. ¿Existen comités de enlace?

SI	NO
----	----

7. Nombre de la Unidad y/o Programa

8. Nombre del Director del programa.

9. N° de personas adscritas al programa o unidad.

Hombres	Mujeres	Total
---------	---------	-------

10. Fecha de inicio del programa.

11. ¿Se ha creado o pretenden crear comisiones permanentes de calidad en las titulaciones o unidades evaluadas?

SI	NO
----	----

12. Enuncia los objetivos del programa. (Máximo tres)


13. ¿Cuáles son las funciones del comité técnico o unidad de calidad? (Máximo tres)


14. ¿De quién depende presupuestariamente?

PNECU		
-------	--	--

15. Respecto a la convocatoria del 96, fueron evaluadas:

Titulaciones	(1)
Departamentos	
Servicios generales	
Acciones especiales	

(1) Indicar el número de titulaciones de cada grupo.

	Ciencias exp. y salud	Ciencias	Ciencias sociales y jurid.	Humanidades	Técnicas
Nº titulaciones					

16. Respecto a la convocatoria del 98, se plantean evaluar:

Titulaciones	(2)
Departamentos	
Servicios generales	
Acciones especiales	

(2) Indicar el número de titulaciones de cada grupo.

	Ciencias exp. y salud	Ciencias	Ciencias sociales y jurid.	Humanidades	Técnicas
Nº titulaciones					

17. ¿Existe o va a existir convenio con la dirección general de universidades de su comunidad autónoma?

SI	NO
----	----

18. ¿Qué cambios ha habido en su unidad o comité desde su creación:

	SI	NO
Más presupuesto		
Más personal		
Más infraestructura		
Director		

19. Datos relativos a su universidad:

Total alumnos	
Total PDI	
PDI funcionario	
Total PAS	
PAS Funcionario	
Presupuesto	
Nº de centros	
Nº de titulaciones	
Nº de departamentos	

**Observaciones:**

#### 4.6.2. ANEXO

### RESULTADOS DE LA ENCUESTA



Ord.	Nombre universidad	PNECU	GUÍA	COMITÉ	UNIDAD	Ord.
1	Universidad de Alcalá de Henares	SI	SI	,	,	1
2	Universidad Alfonso X El Sabio	NO	,	,	,	2
3	Universidad de Alicante	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	3
4	Universidad de Almería	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	4
5	Universidad Autónoma de Barcelona	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	5
6	Universidad Autónoma de Madrid	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	6
7	Universidad de Barcelona	SI	SI	SI	PROGR. COMITE Y UNIDAD	7
8	Universidad de Burgos	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	8
9	Universidad de Cádiz	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	9
10	Universidad de Cantabria	SI	,	,	,	10
11	Universidad de Castilla-La Mancha	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	11
12	Universidad Católica de Avila	NO	NO	,	,	12
13	Universidad Carlos III de Madrid	SI	SI	SI	COMITÉ TÉCNICO	13
14	Universidad Complutense de Madrid	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	14
15	Universidad de Córdoba	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	15
16	Universidad de A Coruña	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	16
17	Universidad de Deusto	NO	NO	SI	COMITÉ TÉCNICO	17
18	Universidad Europea de Madrid	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	18
19	Universidad de Extremadura	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	19
20	Universidad de Girona	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	20
21	Universidad de Granada	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	21
22	Universidad de Huelva	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	22
23	Universidad Internacional de Catalunya	NO	,	NS/NC	UNIDAD TÉCNICA	23
24	Universidad de Illes Balears	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	24
25	Universidad de Jaén	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	25
26	Universidad Jaime I de Castellón	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	26
27	Universidad de La Laguna	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	27
28	Universidad de La Rioja	SI	SI	SI	COMITÉ TÉCNICO	28
29	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	29
30	Universidad de León	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	30
31	Universidad de Málaga	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	31
32	Mondragón Unibertsitatea	NO	,	,	,	32

33	Universidad de Murcia	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	33
34	Universidad de Navarra	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	34
35	Universidad Miguel Hernández de Elche	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	35
36	Universidad de Oviedo	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	36
37	Universidad Pablo de Olavide	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	37
38	Universidad Politécnica de Cartagena	NO	NO	NO	,	38
39	Universidad del País Vasco	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	39
40	Universidad Politécnica de Catalunya	SI	NO	SI	UNIDAD TÉCNICA	40
41	Universidad Politécnica de Madrid	SI	,	,	,	41
42	Universidad Politécnica de Valencia	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	42
43	Universidad Pompeu Fabra	SI	SI	NS/NC	UNIDAD TÉCNICA	43
44	Universidad Pontificia Comillas	NO	NO	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	44
45	Universidad Pontificia de Salamanca	SI	,	,	,	45
46	Universidad Pública de Navarra	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	46
47	Universidad Ramón Llull	SI	SI	SI	COMITÉ TÉCNICO	47
48	Universidad Rey Juan Carlos	NO	NO	NO	COMITÉ TÉCNICO	48
49	Universidad Rovira i Virgili	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	49
50	Universidad de Salamanca	SI	SI	SI	COMITÉ TÉCNICO	50
51	Universidad de Santiago de Compostela	SI	SI	,	,	51
52	Universidad San Pablo-CEU	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	52
53	Universidad de Sevilla	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	53
54	Universidad SEK	NO	NO	NO	,	54
55	Universidad de Valencia Estudi General	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	55
56	Universidad de Vic	SI	SI	SI	COMITE Y UNIDAD TECNICA	56
57	Universidad de Vigo	SI	SI	,	,	57
58	Universidad de Valladolid	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	58
59	Universidad de Zaragoza	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	59
60	Universidad Nac. de Educación a Distancia	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	60
61	Universidad Antonio de Nebrija	SI	SI	SI	UNIDAD TÉCNICA	61
62	Universidad Obertas de Catalunya	SI	,	,	,	62
63	Universidad de Lleida	SI	SI	,	,	63
		,	,	,	,	

ORGANIGRAMA	ENLACES	N.UNIDAD	DIRECTOR	Ord
,	,	,	,	1
,	,	,	,	2
VICERRECTORADO DE ESTUDIOS-IC	SI	OFICINA TÉCNICA	hombre	3
RECTOR	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	4
VIC. DE CALIDAD Y VIC. DE ESTUDIO:	NS/NC	OFICINA DE SOPORTE DE LA DOCENCIA	,	5
VIC. DE REL. INST, INTER. Y SERV	NO	GABINETE DE ESTUDIOS, PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	mujer	6
CONSEJO SOCIAL	NS/NC	PROGRAMA DE CALIDAD	mujer	7
VICERRECTORADO PROFESORADO	NO	UNIDAD TECNICA CALIDADÓN	hombre	8
NS/NC	NS/NC	UNIDAD TECNICA CALIDADÓN	hombre	9
,	,	,	,	10
VIC. DE ORDENACIÓN ACADÉMICA	NO	OFICINA DE EVALUACIÓN CALIDAD	hombre	11
,	,	,	,	12
COMITÉ DE CALIDAD	SI	GABINETE DE ESTUDIOS, PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	hombre	13
VICERRECTORADO DE ESTUDIOS-IC	SI	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	14
RECTOR	SI	UNIDAD DE GARANTIA DE CALIDAD	hombre	15
VIC. DE ORDENACIÓN ACADÉMICA	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	16
RECTORADO Y FACULTADES	NO	UNIDAD DE GARANTIA DE CALIDAD	mujer	17
SECRETARIA GENERAL	NO	UNIDAD TECNICA CALIDADÓN	hombre	18
VIC. INNOV. EDUC. Y CALID. DOCENT	NO	DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	hombre	19
RECTOR	NO	GABINETE EVALUACIÓN	hombre	20
RECTOR	NO	GABINETE EVALUACIÓN	hombre	21
RECTOR	NO	UNIDAD TECNICA CALIDADÓN	hombre	22
RECTOR	NS/NC	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	23
VIC. DE PLAN. ENCON. Y ADMIN.	NS/NC	OFICINA DE PLANIFICACIÓN Y PROSPECTIVA	mujer	24
RECTOR	NO	GABINETE CALIDAD	hombre	25
RECTOR	SI	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	mujer	26
COMITÉ DE CALIDAD	NO	NS/NC	hombre	27
VIC. DE ORDENACIÓN ACADÉMICA	SI	PROGRAMA DE CALIDAD	mujer	28
VIC. DE ESTUDIOS Y CALID. DOCENT	NO	GABINETE DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	hombre	29
RECTOR	SI	PROGRAMA DE CALIDAD	hombre	30
VIC. DE ORDENACIÓN ACADÉMICA	NO	DIRECCION DE EVALUACIÓN YMEJORA DE LA ENSEÑANZA	hombre	31
,	,	,	,	32

VIC. DEL PROF. Y CALID. DE LA ENSE	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	33
VICERRECTORADO DE ALUMNOS	NO	UNIDAD TECNICA CALIDADÓN	hombre	34
VIC. DE ASUNTOS ECONOMICOS	NO	SERVICIO DE GESTION Y CONTROL DE LA CALIDAD	hombre	35
RECTOR	NO	AREA DE CALIDAD	hombre	36
NS/NC	SI	NS/NC	hombre	37
,	,	,	,	38
VIC. DE ESTUDIOS-ICE	SI	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	mujer	39
VIC. DE POLÍTICA ACADEMICA	NO	GABINETE DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACION	hombre	40
,	,	,	,	41
VIC. DE ASUNTOS ECONOMICOS	SI	GABINETE DE PROMOCIÓN DE LA CALIDAD	hombre	42
SERVICIO PROGR. Y GESTION ACAD	NO	AREA DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓ DOCENTE	,	43
RECTOR	NO	SECRETARÍA TECNICA DEL COMITE DE CALIDAD	hombre	44
,	,	,	,	45
COMITÉ DE CALIDAD	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	46
NS/NC	NO	COMITE TECNICO	hombre	47
RECTOR	NO	GABINETE DE PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN	hombre	48
RECTOR	NO	GABINETE TECNICO DEL RECTORADO	hombre	49
RECTOR	SI	PROGRAMA DE CALIDAD	hombre	50
,	,	,	,	51
COMITÉ DE CALIDAD	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	mujer	52
VIC. DE CALIDAD Y VIC. DE ESTUDIO:	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	53
,	,	,	,	54
VICERRECTORADO DE ESTUDIOS-IC	NO	GABINETE DE EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO EDUCATIVO	hombre	55
VIC. DE ASUNTOS ACAD. Y DE PROF.	SI	COMITE DE EVALUACION DE LA CALIDAD	mujer	56
,	,	,	,	57
RECTOR	NO	GABINETE DE ESTUDIOS Y EVALUACION	hombre	58
RECTOR	NO	PROGRAMA DE CALIDAD	hombre	59
INST. UNIVERS. DE EDUC. A DISTANC	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	mujer	60
NS/NC	NO	UNIDAD TECNICA EVALUACIÓN	hombre	61
,	,	,	,	62
,	,	,	,	63
,	,	,	,	











SALUD 98	CIENCIAS 98	C.SOC. 98	HUMAN.98	TECNIC.98	CONVENIO	M.PRESUP.	M.INFRAES.	M.PERSON.	Ord
,	,	,	,	,	SI	,	,	,	1
,	,	,	,	,	SI	,	,	,	2
0	0	0	1	3	NO	NO	NO	NO	3
0	0	0	0	2	SI	NO	SI	SI	4
0	3	1	3	0	SI	SI	NS/NC	NS/NC	5
0	2	0	5	0	SI	NO	NO	NO	6
10	0	1	1	3	SI	SI	SI	NO	7
0	1	1	0	0	NO	SI	SI	NS/NC	8
0	0	4	0	0	SI	SI	SI	NS/NC	9
,	,	,	,	,	NO	,	,	,	10
0	0	3	0	5	NO	SI	SI	SI	11
,	,	,	,	,	NO	,	,	,	12
0	0	2	0	1	SI	SI	SI	NS/NC	13
0	0	13	5	0	SI	SI	NO	SI	14
0	0	0	4	0	SI	SI	SI	SI	15
0	0	0	0	1	NO	NS/NC	NS/NC	SI	16
0	0	0	0	0	NO	SI	NO	NO	17
0	0	0	0	1	SI	SI	SI	SI	18
0	0	1	0	5	NO	SI	SI	SI	19
0	0	1	0	4	SI	SI	SI	SI	20
0	0	0	0	4	SI	SI	NS/NC	SI	21
0	0	1	0	1	SI	NO	SI	SI	22
,	,	,	,	,	SI	NS/NC	NS/NC	NS/NC	23
0	0	3	0	0	NO	SI	SI	SI	24
0	0	0	0	2	SI	NO	SI	SI	25
0	2	2	1	0	NO	NO	SI	SI	26
0	0	0	0	1	SI	NO	NO	NO	27
0	1	0	0	0	NO	NS/NC	NS/NC	NS/NC	28
0	0	3	0	0	SI	NO	NO	NO	29
0	2	2	0	4	NO	SI	SI	SI	30
0	2	0	0	0	SI	NS/NC	SI	SI	31
,	,	,	,	,	NO	,	,	,	32







ANEXO 4.6.3.

AGRUPACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

En este anexo describiremos los pasos seguidos para agrupar las universidades en función de seis variables que constituyen algunos de los *ítems* de la encuesta e información adicional. Hemos llevado a cabo más análisis con otros grupos de variables, con resultados parecidos que no hemos creído oportuno incluir en el anexo.

La metodología utilizada para proceder a la agrupación ha sido la misma que hemos descrito en el epígrafe 4.4.6.

En la primera fase hemos elegido seis variables, éstas son las siguientes:

1. La proporción de departamentos evaluados.
2. Los servicios evaluados.
3. La proporción de titulaciones evaluadas.
4. El número de alumnos del curso 1998/99.
5. El ratio alumno/profesor.
6. El año de constitución de la universidad.

Entre los procedimientos que ofrece el *cluster* jerarquizado en este caso aplicamos el promedio entre grupos, que al igual que en 4.4.6. hemos procedido a estandarizar las variables.

Además de elegir el procedimiento tenemos que definir el método para la combinación del *cluster*, en este caso vinculación inter-grupos, y para la medida de las distancias entre grupos, la distancia euclídea al

cuadrado.

En la tabla 4. 32 se muestra el historial de conglomeración. En la columna de coeficientes, que nos indica las distancias entre *clusters* según se han ido aglutinando, podemos observar que las mayores distancia se encuentran entre la etapa treinta y la treinta y uno, al formarse un conglomerado de siete; de la etapa treinta y tres a la treinta y cuatro, al formarse un conglomerado de cuatro; y de la treinta y cinco a la treinta y seis, al formarse un conglomerado de dos, lo que nos indica que éstas podrían ser posibles soluciones.

Con este resultado pasamos a la segunda fase donde verificamos el resultado con un *cluster k-means*, de siete, cuatro y dos grupos. En este caso, como en el anterior, es aconsejable tipificar la variable.

En la tabla de análisis de la varianza del conglomerado de siete (tabla 4. 34), todas la variables presentan un elevado nivel de significación y una “efe” elevada. Únicamente la variable servicios evaluados parece ser la menos significativa.

En la tabla 4. 35 se indican el número de grupos con el número de casos correspondiente a cada grupo.

Etapa	Conglomerado combinado		Coeficientes	Etapa en la que el conglomerado aparece por primera vez		Próxima etapa	
	Conglomerado 1	Conglomerado 2		Conglomerado 1	Conglomerado 2		
1	46	47	6,463E-02	0	0	3	
2	20	24	8,037E-02	0	0	6	
3	28	46	,117	0	1	4	
4	9	28	,211	0	3	11	
5	49	61	,217	0	0	14	
6	13	20	,220	0	2	12	
7	15	22	,236	0	0	12	
8	6	40	,419	0	0	13	
9	19	30	,466	0	0	16	
10	3	11	,467	0	0	17	
11	9	16	,510	4	0	13	
12	13	15	,595	6	7	14	
13	9	48	,722	11	0	19	
14	13	49	,728	12	5	16	
15	27	36	,860	0	0	23	
16	13	19	1,144	14	9	19	
17	3	5	1,168	10	0	25	
18	6	42	1,289	8	0	22	
19	9	13	1,673	13	16	25	
20	26	34	1,776	0	0	26	
21	53	55	1,834	0	0	31	
22	6	43	1,836	18	0	23	
23	21	27	1,863	0	15	24	
24	21	59	2,135	23	0	29	
25	3	9	2,176	17	19	23	
26	26	33	2,676	20	0	32	
27	7	58	3,176	0	0	29	
28	3	6	3,688	25	22	32	
29	7	21	4,099	27	24	33	
30	17	39	4,417	←	0	31	
31	17	53	7,569	←	30	21	35
32	3	26	8,732	←	28	26	33
33	3	7	10,048	←	32	29	34
34	3	14	15,407	←	33	0	35
35	3	17	15,616	←	34	31	36
36	3	50	25,923	←	35	0	37
37	3	60	61,321	←	36	0	0

TABLA 4. 32  
 HISTORIAL DE CONGLOMERACIÓN PARA EL *CLUSTER* JERARQUICO DE SEIS VARIABLES  
 (Fuente: elaboración propia)



CONGLOMERADO	NÚMERO
GRUPO 1	2
GRUPO 2	5
GRUPO 3	4
GRUPO 4	5
GRUPO 5	20
GRUPO 6	1
GRUPO 7	1
TOTAL	38
PERDIDOS	25

TABLA 4. 33  
TAMAÑO DE LOS CONGLOMERADOS (*CLUSTER* DE SIETE GRUPOS)  
(Fuente: elaboración propia)

En la solución que nos ofrece el *software* para el conglomerado de cuatro, los niveles de significación son también elevados aunque menores que para el conglomerado de siete, y para el de dos aún menor. Adjuntamos en la tabla 4. 34 el número de casos para cada grupo formados por los *cluster* de cuatro y dos respectivamente.

En la tabla de número de casos en cada conglomerado para el *cluster* de cuatro nos encontramos con que el grupo dos únicamente tiene un caso, y para el de dos, el grupo dos presenta tan sólo dos casos.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Puntua(PRODEPEV) Proporción de departam	2,596	6	,777	31	3,340	,012
Puntua(SERVEVAL) Servicios evaluados	5,324	6	,339	31	15,708	,000
Puntua(TITULEVA) proporción de titulaci	4,906	6	,439	31	11,182	,000
Puntua(ALUM9899) Número de alumnos del	5,677	6	,393	31	14,458	,000
Puntua(ALUMPROF) Ratio alumno profesor	6,243	6	8,746E-02	31	71,390	,000
Puntua(AÑOCONST)	6,144	6	,357	31	17,225	,000

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

TABLA 4. 34  
ANOVA PARA EL *CLUSTER* DE SIETE CON SEIS VARIABLES CUANTITATIVAS  
(Fuente: elaboración propia)

CONGLOMERADO	NÚMERO
GRUPO 1	7
GRUPO 2	1
GRUPO 3	26
GRUPO 4	4
GRUPO 5	38
TOTAL	38
PERDIDOS	25

CONGLOMERADO	NÚMERO
GRUPO 1	36
GRUPO 2	2
TOTAL	38
PERDIDOS	25

TABLA 4. 35  
 TAMAÑO DE LOS CONGLOMERADOS  
 (CLUSTER DE CUATRO Y DOS GRUPOS)  
 (Fuente: elaboración propia)

Completando el proceso llevamos a cabo la tercera fase, el análisis discriminante pero sólo reflejaremos el del *cluster k-means* de siete. En primer lugar tuvimos que recodificar algunas variables que no eran enteras, debido a que el proceso no permite variables que no lo sean.

De los métodos que ofrece el procedimiento elegimos el de inclusión por casos. Y en el método, como criterio para la selección de las variables empleamos los cambios en la *Lambda de Wilks*. Además, elegimos el método de *Jackknife* para clasificar los elementos, donde cada caso es clasificado utilizando una función de clasificación calculada con las variables seleccionadas pero sin incluir el caso en cuestión.

El resultado que arroja se resume en la tabla 4. 36 de resultados de la clasificación para el cluster de siete, donde destacamos que tan sólo

son mal clasificados tres casos de los treinta y ocho, lo que supone un 92,1 % de los casos bien clasificados.

Resultados de la clasificación<sup>b,c</sup>

	Número inicial de casos 7	Grupo de pertenencia pronosticado							Total	
		1	2	3	4	5	6	7		
Original	Recuento	1	2	0	0	0	0	0	0	2
		2	0	4	0	0	0	1	0	5
		3	0	0	4	0	0	0	0	4
		4	1	0	0	4	0	0	0	5
		5	1	0	0	0	19	0	0	20
		6	0	0	0	0	0	1	0	1
		7	0	0	0	0	0	0	1	1
		Casos desagrupados	1	0	0	0	7	0	0	8
	%	1	100,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	100,0
		2	,0	80,0	,0	,0	,0	20,0	,0	100,0
3		,0	,0	100,0	,0	,0	,0	,0	100,0	
4		20,0	,0	,0	80,0	,0	,0	,0	100,0	
5		5,0	,0	,0	,0	95,0	,0	,0	100,0	
6		,0	,0	,0	,0	,0	100,0	,0	100,0	
7		,0	,0	,0	,0	,0	,0	100,0	100,0	
Casos desagrupados		12,5	,0	,0	,0	87,5	,0	,0	100,0	
Validación cruzada	Recuento	1	1	0	0	0	1	0	0	2
		2	0	2	0	1	1	1	0	5
		3	0	0	3	0	1	0	0	4
		4	1	0	0	4	0	0	0	5
		5	1	0	0	0	19	0	0	20
		6	0	1	0	0	0	0	0	1
		7	0	0	0	1	0	0	0	1
		%	1	50,0	,0	,0	,0	50,0	,0	,0
	2		,0	40,0	,0	20,0	20,0	20,0	,0	100,0
	3		,0	,0	75,0	,0	25,0	,0	,0	100,0
4	20,0		,0	,0	80,0	,0	,0	,0	100,0	
5	5,0		,0	,0	,0	95,0	,0	,0	100,0	
6	,0		100,0	,0	,0	,0	,0	,0	100,0	
7	,0		,0	,0	100,0	,0	,0	,0	100,0	

a. La validación cruzada sólo se aplica a los casos del análisis. En la validación cruzada, cada caso se clasifica mediante las funciones derivadas a partir del resto de los casos.

b. Clasificados correctamente el 92,1% de los casos agrupados originales.

c. Clasificados correctamente el 76,3% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

TABLA 4. 36  
MATRIZ DE CLASIFICACIÓN DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE DEL  
*CLUSTER* DE SIETE GRUPOS  
(Fuente: elaboración propia)

Como variables con mayor poder discriminante incluidas en las funciones discriminantes se encuentran, por este orden, el año de constitución de la universidad, los servicios evaluados, el número de alumnos en el curso 1998/99 y la proporción de titulaciones evaluadas. Las otras dos variables han sido eliminadas del modelo debido a su bajo

nivel de discriminación, mayor de un cinco por ciento.

Con respecto a la tolerancia, que nos indica el grado de correlación entre las variables ( $1-R^2$ ), éste es satisfactorio, al encontrarse todos ellos muy elevados, lo que significa ninguna o casi ninguna correlación entre las variables, no siendo ninguna de ellas redundantes.

La representación gráfica no nos muestra con claridad los distintos grupos que se forman, es por ello que deseamos la clasificación.

## BIBLIOGRAFÍA

WWW (1999f): *Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Cultura*. [Http://mec./consejou/index.html](http://mec./consejou/index.html).

URIEL JIMÉNEZ, E. (1995): *Análisis de datos. Series temporales y análisis multivariante*. Editorial AC. Madrid.

DÍAZ, B.; CRUCES, E. y MORILLAS, A. (1997): “Las regiones europeas: una tipología basada en el análisis multivariante”. *Revista Asturiana de Economía* nº 10, Avilés (Oviedo), pp. 249-265.

BARBANCHO, A. (1988): *Estadística elemental moderna*. Ariel. Barcelona.

CÉSPEDES J.J. y SÁNCHEZ, M. “Limitaciones del análisis cluster en la investigación de la realidad empresarial” *AEDEN 96 VER* pp. 287-297.

GONZÁLEZ LÓPEZ-VALCÁRCEL, B. (1991): *Análisis multivariante: Aplicación al ámbito sanitario*. SG Editores. Barcelona.

## **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

A continuación vamos a detallar las principales conclusiones derivadas de nuestro trabajo en relación con cada uno de los capítulos desarrollados.

### C.1. DE LA CALIDAD TOTAL Y LA AUTOEVALUACIÓN

Con respecto a la *Calidad Total* y a la *autoevaluación*:

1. El concepto de calidad ha ido evolucionando con el tiempo, así los muestran sus diversas definiciones, extendiéndose desde el mundo y la actividad industrial a todos los sectores. La idea actual de calidad de servicio recoge su mayor contenido ya que incorpora al mismo las percepciones y expectativas de los clientes.
2. Adoptamos para el trabajo realizado como definición de calidad de servicio la formulada por Zeithaml, Parasuramant y Berry (1993) “la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones”.
3. Las organizaciones, al llevar a cabo la planificación estratégica incluyen la calidad entre sus ejes estratégicos. Para incorporar la calidad en las organizaciones hace falta una adecuada gestión de la misma, instrumentalizada a través de un modelo. Los modelos de calidad al uso nos llevan a desarrollar la autoevaluación, como fase inicial del proceso de implantación de un sistema de la calidad en una organización. Así se recoge en los modelos de gestión de calidad total japonés, americano y europeo de la EFQM, en los tres se



plantea la posibilidad de realizar una autoevaluación siguiendo los criterios por ellos definidos.

4. La autoevaluación es un diagnóstico de la situación de la organización con el objetivo de mejorar la calidad.
5. El modelo de la EFQM conduce en la aplicación de la autoevaluación al conocimiento e implantación de una cultura de calidad en la organización, emanada de los principios de la calidad total que orientan al modelo en su desarrollo, lo que supone un referente ideal para la organización a través de los denominados criterios. Con ellos se proporciona a las organizaciones una guía para que puedan estudiar y analizar como realizan su actividad y que resultados están obteniendo en comparación con un modelo excelente.
6. La EFQM aporta diferentes enfoques a la hora de llevar a cabo el proceso de autoevaluación. Entre éstos se encuentran los que incorporan una evaluación externa, que da objetividad a la autoevaluación, y los que establecen un sistema de puntuación que permite la comparación con otras organizaciones y concurrir al Premio Europeo de Calidad.
7. Con respecto al sector público se establecen unas diferencias en la base de la misión e idiosincrasia de las organizaciones que la integran. Éstas afectan al llevar a cabo el proceso de autoevaluación. Es por ello que, a nivel de criterios, se matizan las diferencias que puedan existir, y que orientan y dan un sentido en algunos casos distinto a los criterios originales del modelo.

8. Ha surgido un nuevo modelo EFQM de Excelencia, con algunos cambios, que, más que significativos, ponen su énfasis en determinados aspectos y orientan en otros. En el nuevo modelo se han revisado algunos de los criterios y subcriterios que se venían aplicando, y se proponen dos nuevas herramientas para la evaluación, la tarjeta explorador de oportunidades para detectar posibilidades para la mejora, y la matriz de puntuación REDER, para facilitar el proceso de puntuación.
9. En las universidades existe un incipiente desarrollo de procesos de planificación estratégica fruto de la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante y a una sociedad que demanda cada vez más calidad y transparencia. La calidad de servicio se incorpora en las universidades como uno de los ejes estratégicos en el desarrollo de la planificación estratégica.
10. La autoevaluación del modelo de Excelencia como herramienta de diagnóstico de la organización, queda incorporada en el modelo de evaluación de la calidad de las universidades, formando parte fundamental del sistema de calidad, como se desprende de la aplicación en algunas universidades.

## **C.2. DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

En lo referente a la *Universidad Española y la evaluación institucional*:

1. La reforma ha sido una constante a lo largo de la vida de la institución universitaria. El liderazgo de algunos personajes públicos y el apoyo

del gobierno han caracterizado la reforma de la universidad en siglos pasados. La aparición de una cierta autonomía universitaria y un despertar de las libertades es herencia del pasado.

2. El inmovilismo, la endogamia, el poder de las castas, el apego a las tradiciones y la falta de innovación han constituido una parte negativa y una rémora importante para el desarrollo y progreso de la universidad en todos los tiempos. Además de estos aspectos, la crisis más reciente de la universidad tiene como exponentes más representativos la escasez de medios, la masificación y la falta de especialización en gestión de los responsables universitarios.
3. El diagnóstico de la situación de la educación superior efectuado hace treinta años es muy similar al que se realiza en la actualidad. Las recomendaciones de entonces se ven reflejadas en las actuaciones que hoy se están llevando a cabo, entre ellas la evaluación institucional. Los procesos de evaluación institucional, que se inician entrados los años noventa en España, fueron sugeridos treinta años antes por los organismos y conferencias internacionales. Las estrategias para la mejora del sistema educativo están orientadas a la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la formación del profesorado y al fortalecimiento de las finanzas universitarias. Estas estrategias son hoy día plenamente vigentes.
4. Los organismos internacionales, Unión Europea, OCDE y UNESCO recogen expresamente el compromiso de llevar a cabo actividades para impulsar la calidad de la enseñanza y establecer recomendaciones al respecto. “Aprender a aprender”, “durante toda la vida”, una orientación hacia el “ser educable” como alternativa para el entorno cambiante en el que nos desenvolvemos son

planteamientos que exigen un cambio de mentalidad en la formación universitaria. Asimismo, desarrollar una formación para el empleo, establecer relaciones con las empresas, participar en la formación continua, crear Redes de Garantía de la Calidad y facilitar la emergencia de un mercado abierto en la educación, constituyen principios que responden a las recomendaciones de dichos organismos.

5. Se pretende que la educación superior sea un instrumento para el desarrollo de una “cultura de la paz”, orientada a la sociedad y muy especialmente a los alumnos, que fomente en ellos un espíritu emprendedor. Para ello las estrategias están relacionadas con la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, la financiación, la efectiva autonomía de las instituciones y la transparencia en su gestión. Se enfatiza de manera especial en que los conocimientos impartidos en las universidades sean más prácticos, en el estímulo de habilidades creativas y comunicativas, y que se incite a la reflexión y al trabajo en equipo.
6. Se concibe una evaluación institucional en la que las universidades tengan un alto grado de implicación, con una gran participación de todos sus miembros. La evaluación institucional debe orientarse por el modelo educativo vigente en cada país, pero el proceso general de evaluación si puede ser el mismo. Parece existir un consenso en que los pilares que sustentan el proceso de evaluación institucional sean la autoevaluación, la evaluación externa y la publicación de informes.
7. La calidad en la universidad se entiende como un proceso global, es decir, abarca enseñanza, investigación y administración y servicios. Por otra parte, la evaluación de la calidad se presenta con una doble

vertiente, interna y externa; teniendo en cuenta el contexto local de la institución, que hace que la misión de las universidades se plantee desde su realidad y contexto específico, impregnando sus propios objetivos y estrategias.

8. El Proyecto Piloto Europeo supone la experiencia más importante a nivel transnacional de la evaluación institucional, centrándose en el estudio y puesta en práctica de un proceso general de evaluación de la calidad de la enseñanza en toda Europa. Los cuatro pilares básicos sobre los que gira la evaluación institucional propuesta son: la autonomía e independencia, la autoevaluación, la evaluación externa y la publicación del informe de evaluación. Es de destacar la importancia del contexto nacional como orientador de todo el proceso.
9. De la aplicación del Proyecto Piloto Europeo podemos extraer algunas conclusiones: la necesidad de tener una guía o líneas directrices que orienten el proceso de la evaluación institucional; la utilidad de una formación a los participantes en técnicas de evaluación y de análisis de datos; la resistencia manifestada por parte de los profesores a la evaluación externa; y el efecto tan positivo que suponía la inclusión en el equipo evaluador de una persona de reconocido prestigio y la conveniencia de justificar las debilidades y relacionar los puntos débiles con un plan de acción, así como su vinculación con el proceso de planificación estratégica.
10. Algunos países Europeos de mayor experiencia en evaluación institucional dejaron su impronta en el modelo actual español. En Dinamarca, la evaluación se centra en la enseñanza, y más concretamente en la evaluación de los programas de estudios que

llevan a la obtención de un título, cobrando vital importancia la encuesta a usuarios y la conferencia de evaluación. La evaluación en Francia comprende la enseñanza, investigación, gestión y servicios, destacando la revisión de los propios compañeros, así como la programación de evaluaciones transversales. En los Países Bajos se centra en la enseñanza, sobresaliendo la existencia de un cuerpo de inspectores que supervisan el proceso. En el Reino Unido la evaluación de la institución es una parte de todo un sistema de calidad de la educación superior, en el que cobra especial relevancia la auditoría de los sistemas de calidad de las universidades.

11. El Programa Experimental fue la primera iniciativa netamente española para la evaluación institucional desarrollada por parte de los órganos competentes, si bien, se nutrió de la experiencia de los países europeos más avanzados en este campo. Se evaluó la enseñanza, investigación, administración y servicios, y su objetivo fue la mejora de la calidad de la institución en su conjunto. Los principios metodológicos inspiradores del programa fueron la autoevaluación, la participación en el proceso de la comunidad universitaria, la evaluación externa y el uso de indicadores.

### **C.3. DE EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. ORIGEN Y DESARROLLO**

Con relación al *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: origen y desarrollo:*

1. El alcance de la evaluación se centra preferentemente en una titulación, para el caso de las evaluaciones temáticas, o en una institución, para el caso de evaluaciones globales. El ámbito de actuación de la evaluación incluye la enseñanza, investigación, gestión y servicios.
2. El modelo del PNECU no establece ni sugiere la comparación con otras titulaciones de la misma universidad o con titulaciones idénticas de otras universidades, lo que a nuestro entender, enriquecería el proceso de evaluación institucional y lo orientaría hacia la mejora. Este aspecto supone la diferencia metodológica fundamental con respecto al modelo de Excelencia. Para poder desarrollar una evaluación más precisa y con una visión más completa de la realidad en la que nos vemos inmersos, necesitamos tener un referente ideal, como el modelo excelente, que oriente la mejora en cada caso.
3. Del análisis del protocolo y guía del PPE y de la guía del PNECU, se desprende un énfasis en el proceso, comprendiendo gran cantidad de criterios, tablas e indicadores, lo que ayuda a la toma de decisiones en los planes de mejora institucional. Por otra parte, se echan en falta referencias, datos e indicadores en las tablas sobre el antes y el después del producto, aspectos poco tratados y desarrollados tanto en uno como en otro documento, y que nos pueden ayudar a explicar las deficiencias y encauzar los procesos con un mayor conocimiento de causa. Estos datos sobre el antes y después del proceso, tanto para la administración como para los estudiantes y las empresas son de gran utilidad, pues ayudan a tomar sus decisiones de una forma más ecuanime, potenciando los objetivos de rendición de cuentas a la sociedad y financiación

universitaria. Falta un tratamiento expreso de la calidad percibida, lo que dificulta la orientación de la evaluación institucional hacia una estrategia de mejora de la calidad de servicio.

4. El PNECU está impregnado de una fuerte corriente pedagógica, que sin duda es la que ha imperado en el diseño de la guía del PNECU. Nos sugiere el análisis de los documentos una protección por parte de la guía del PNECU de la libertad de cátedra, la homogeneización de los conocimientos adquiridos y los sistemas de evaluación. Reflexión que está avalada por la ausencia en el PNECU y aparición en la guía o protocolo del PPE de indicadores como el porcentaje del programa desarrollado en clase, porcentaje exigido en el examen, delimitación de la responsabilidad del contenido de los exámenes, actividades que influyen en la evaluación, peso de cada actividad en la evaluación y coordinación entre los grupos. Consideramos que la inclusión de estos aspectos potencian una cultura de la calidad en las instituciones universitarias, no imponiendo, sino únicamente dejando explícitos los criterios, eliminando subjetividad y cambios de criterios unilaterales y coyunturales, y homogeneizando los conocimientos adquiridos en una disciplina.
5. Las evaluaciones transversales evalúan una titulación o una disciplina en el ámbito nacional o autonómico, lo que a nuestro entender supone el enriquecimiento de las distintas titulaciones. Estos procesos podrían enriquecerse con la aplicación de técnicas y métodos de *benchmarking*.
6. Tratar el aspecto de la financiación, y más concretamente la autofinanciación, es vital para la universidad del siglo XXI, por ello,



debe incorporarse a las estrategias de esta institución para afrontar el nuevo siglo con miras de futuro. El sistema público de financiación de las universidades debe revisarse, y plantearse alternativas. La autofinanciación de las universidades es un indicador de excelencia y de adecuación a las demandas de la sociedad.

7. El departamento, como unidad de análisis para llevar a cabo la evaluación, es uno de los aspectos metodológicos que aporta la guía de la UCUA. Esta guía puede integrarse en la guía del PNECU, pues aunque tiene muchos elementos comunes, presenta aspectos nuevos que deben ser tratados en las autoevaluaciones. En la guía de la UCUA se tiene en consideración el resultado de la evaluación del profesorado por los estudiantes. Aunque no propone una encuesta específica, sí incluye una tabla que recoge los datos de la misma, dando un paso más que la guía del PNECU para que su realización sea efectiva. La inclusión del departamento como unidad de análisis permite a las instituciones optar, en función de su perfil estratégico y del contenido de su misión (docencia e investigación), y elegir entre una evaluación cuya unidad de referencia sea la titulación o centro, o por otra parte, el departamento.
8. La guía del PNECU para los servicios emplea el modelo europeo de autoevaluación de la EFQM, con algunas adaptaciones. Cabe destacar de ellas, la incorporación de un nuevo criterio, el contexto del servicio o unidad evaluada, aunque su contenido puede estar incluido en el criterio de política y estrategias de la EFQM. En su adaptación, la guía no incluye el aspecto de las percepciones de clientes internos y externos. Este tema no es tratado tan abiertamente como en el modelo de la EFQM, y lo cierto es que su consideración explícita contribuiría a una mayor orientación hacia la mejora continua. Igual sucedería si

se plantease la puntuación como base para una posterior comparación.

9. El PNECU adolece de una orientación clara hacia la implantación de un sistema de calidad, pues no incide en la identificación de las necesidades del cliente, los atributos inherentes del servicio y la satisfacción de los clientes, ni en la especificación y fijación de normas de calidad, ni en el establecimiento de métodos de trabajo, procedimientos y mecanismos de información que nos aseguren la conformidad del trabajo.
10. El PNECU abre la posibilidad, apelando a la responsabilidad conferida a las universidades por su autonomía de gestión, a que asuman la tarea de implantar un verdadero sistema de gestión de la calidad, de la forma en que éstas lo estimen oportuno. Es responsabilidad de las instituciones universitarias y no de la administración pública el diseño e implantación de un sistema de la calidad.
11. Además, tras un análisis del PNECU, éste parece cumplir más con el objetivo de soporte para las decisiones sobre política universitaria, que con el objetivo de dar cuenta del rendimiento de la institución. No parece, sin embargo, que sea capaz de facilitar una orientación de la institución hacia la mejora continua.
12. Una experiencias de gran valor es la adaptación del modelo de la EFQM que se aplica en la evaluación institucional de la UPC, siendo su unidad de análisis el centro, el departamento o el servicio. Una de las aportaciones más importantes realizadas en la UPC es la evaluación de la unidad de referencia en todas sus actividades y ámbitos de competencia, aspecto éste confuso en la guía del PNECU.

13. La UPC considera la autoevaluación como un potente instrumento de diagnóstico en el que apoyar la planificación estratégica de la institución. Además, debido al uso implícito que realiza del modelo de la EFQM y de los principios de Gestión de la Calidad Total en él subyacentes, entre otros aspectos, aporta con su metodología una más abierta consideración de las percepciones de los clientes tanto internos como externos.
14. La Conferencia de Rectores Europeos (CRE) presenta un modelo propio de evaluación institucional con características verdaderamente diferenciadoras con respecto a los modelos descritos a lo largo de este trabajo. Aunque el proceso general de evaluación es muy parecido, cabe destacar su carácter voluntario, su aplicación requiere una invitación previa por parte de la institución a la CRE. El modelo propuesto amplía su objetivo a la mejora de los procesos de gestión de la calidad de sus instituciones y los criterios que aplica son totalmente diferentes, pues se trata de la evaluación de un sistema de la calidad. Es más parecido a la auditoría que se lleva a cabo en el sistema británico.
15. La autoevaluación en el programa de la CRE incide especialmente en las decisiones estratégicas de las universidades, destacando el liderazgo y los procesos internos de toma de decisiones. Además, presenta una clara orientación a la planificación estratégica de la institución.
16. La guía del PNECU es el marco en el que se encuadran las evaluaciones de la calidad en las instituciones españolas, estando o debiendo estar los protocolos que surgen a nivel de universidades en ese marco. De la misma forma, los protocolos específicos que puedan

desarrollarse a nivel de titulaciones deben estar en consonancia con el protocolo de la universidad a la que pertenece. Dentro de esta línea de actuación, otra opción que viene aplicándose en algunos países europeos como Francia, y en algunas comunidades autónomas como la catalana, son las llamadas evaluaciones transversales, que pretende la evaluación de una titulación o una disciplina en el ámbito nacional o autonómico, el promotor de esta iniciativa en el caso español ha sido la Agencia Catalana para la Calidad.

#### **C4. SITUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES**

Respecto a la *situación de la aplicación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*:

1. La mayoría de las instituciones universitarias españolas, un 85,7 %, están implantando la evaluación institucional a raíz del establecimiento del PNECU. Además, la tendencia sobre la participación de las universidades en el PNECU es alcista, aunque habría que analizar las causas que motivaron las cuatro bajas que se dieron en la segunda convocatoria.
2. Todas las instituciones universitarias siguen la guía del PNECU como marco para la evaluación institucional, con tan sólo una excepción.
3. El número de titulaciones evaluadas en las instituciones es todavía escaso en relación con el número de titulaciones existentes en cada

institución. La media se sitúa en un veinticuatro por ciento de titulaciones evaluadas por universidad participante, una vez finalizada la segunda convocatoria del PNECU. Este hecho se acrecienta, pues dos universidades han evaluado todas sus titulaciones, convirtiéndose en valores extremos que afectan considerablemente a la media. De esta forma la media podría situarse entre un quince y un veinte por ciento.

4. Las instituciones que se encuentran en un estado más avanzado en el proceso de evaluación institucional no son las que tienen más estudiantes, ni existe una correlación entre titulaciones evaluadas y número de estudiantes.
5. Las universidades privadas no son más sensibles a los procesos de evaluación institucional que las universidades públicas, pues casi la mitad de las universidades privadas, ni si quiera participan en el PNECU. Aunque algunas de estas universidades que no han participado, sí han implantado sistemas de calidad total en sus instituciones, teniendo sus propios procesos de evaluación institucional.
  - Con respecto a este hecho, la reticencia a participar en el PNECU por parte de la universidad privada encuentra su justificación en que no quieren dar a conocer sus sistemas de evaluación de la calidad ni sus sistemas de enseñanza al considerarlos como una ventaja competitiva que pueden perder si los revelan.
  - Por otra parte, la masiva participación de las universidades públicas puede justificarse por tratarse de una iniciativa estatal, que puede ligarse en un futuro próximo con la financiación de la universidad pública. Además, la transparencia pública que

significa un ejercicio como es la evaluación institucional constituye un deber para la universidad pública, no siendo visto de igual manera por la universidad privada.

6. Los otros dos ámbitos de la evaluación institucional, la investigación y los servicios, no están siguiendo el mismo ritmo de evaluación que las enseñanzas. Así, el porcentaje de departamentos evaluados supone dos terceras partes del porcentaje de titulaciones evaluadas. Mientras que en los servicios, el cincuenta y cuatro por ciento de las universidades que han participado en el PNECU y nos han contestado no han evaluado ninguno.
7. Entre los objetivos y funciones más importantes de las unidades técnicas de calidad se encuentran la implantación de una cultura de calidad, así lo suscriben un treinta y dos por ciento de ellos. El asesoramiento durante el proceso de evaluación institucional aparece en un cuarenta y seis por ciento de los casos como su función principal.
  - Uno de los objetivos contemplados en el PNECU, rendir cuentas a la sociedad, tan sólo es asumido por el doce por ciento de las instituciones. Objetivos como el de contribuir a la planificación estratégica y a la elaboración de los planes de calidad, ha sido recogido por un ocho y un cuatro por ciento respectivamente. De lo que se deduce que ni en los objetivos ni en las funciones existe una intención expresa de conectar los procesos evaluativos con procesos de implantación de planes de calidad o con la planificación estratégica.
  - También se observa en las funciones de la unidad una posible extralimitación de las mismas en la medida que pueden estar

interviniendo directamente en muchos casos en la elaboración de los autoinformes, pues en un catorce por ciento coordinan la redacción del mismo, aspecto que debe ser responsabilidad de los comités de autoevaluación de la titulación.

8. En las instituciones universitarias se crean estructuras orgánicas de carácter permanente encargadas de la evaluación institucional, que son las denominadas genéricamente unidades técnicas de calidad. Tan sólo siete universidades declaran haber constituido comités temporales en un principio.

- El perfil de las unidades de calidad es el siguiente: están integradas por cinco personas, incluyendo al director o responsable de la misma, tres son hombres y dos mujeres, siendo el responsable un hombre; la creación de la unidad coincide con el establecimiento de la primera convocatoria del PNECU en el año 1996, su crecimiento es claro en todos los aspectos y el cambio de director es más frecuente de lo que sería de esperar para un órgano tan joven en la institución universitaria, que presenta además un carácter primordialmente técnico.

9. Estas estructuras se hacen depender directamente del rector, en un treinta y cuatro por ciento de los casos válidos, siendo la segunda opción más empleada la dependencia de los vicerrectorados de programación académica, profesorado o estudios, con un veintiséis por ciento de los casos válidos.

- El resto se concentran en los vicerrectorados de calidad y los comités de calidad, con un ocho por ciento cada uno, lo que supone que la evaluación de la calidad es responsabilidad de

órganos a un máximo nivel en la jerarquía universitaria y constituidos especialmente para ello. Los vicerrectorados de planificación económica y administrativa intervienen en un seis por ciento.

- Situaciones relevantes son, entre otras, el que tan sólo una universidad tenga la responsabilidad de la calidad en manos del vicerrectorado de alumnos, lo que significa una clara orientación al cliente, y que tan sólo una universidad haga depender su unidad de calidad del Consejo Social, cuando este órgano fue uno de los impulsores del proyecto que supuso la evaluación institucional, y se encuentra incluso facultado para asumir tal responsabilidad por la vigente Ley de Reforma Universitaria.
  - Las universidades han creado comités estratégicos de calidad como indicaba el PNECU a través de su guía.
10. Las unidades de calidad que dependen de los vicerrectorados de programación u ordenación académica, profesorado o estudios, no tienen una mayor vinculación a la evaluación de las titulaciones en detrimento de los ámbitos de la investigación y los servicios. Tampoco se puede achacar a estos vicerrectorados el no estimular la evaluación de la investigación.
- Sin embargo, las titulaciones de ciencias y ciencias de la salud presentan una correlación, aunque débil, entre las variables número de departamentos evaluados y número de estas titulaciones evaluadas.
  - Las universidades que más titulaciones en proporción han evaluado se sitúan en el País Vasco y Valencia.



11. No existen unas características que diferencien a unas universidades de otras, de forma que las podemos agrupar en función de algunas de ellas. Se han probado combinaciones de diez variables entre las que se encuentran la dependencia funcional de la unidad de calidad, fecha de constitución de la universidad, porcentaje de titulaciones y departamentos evaluados, número de servicios evaluados, número de alumnos, número de personal docente e investigador, ratio alumno/profesor, tipo de universidad y comunidad autónoma. No se ha conseguido constituir grupos de universidades homogéneos y diferenciados entre sí.
  
12. Se pueden identificar distintos niveles de implantación del PNECU en las instituciones universitarias que nos permiten establecer distintos grupos afines. Podemos así distinguir seis grupos de universidades con características diferenciales en relación a la situación actual de evaluación de los tres ámbitos: enseñanza, investigación y servicios, que son los siguientes:
  - Un nivel medio-alto de implantación del PNECU, en las que se encuentran trece universidades, con valores por encima de la media en todos los ámbitos de la evaluación.
  - Un nivel medio-bajo de implantación del PNECU, en las que se encuentran veintiséis universidades, donde destaca especialmente que la investigación y los servicios no son apenas evaluados.
  - Dos grupos que centran su evaluación en ámbitos diferentes, uno en los servicios, que reúne a dos universidades, y otro en las titulaciones, con dos universidades que tienen evaluadas todas las titulaciones. Mientras que en los otros ámbitos presentan niveles muy bajos.

- Otro grupo de tres universidades que destacan por su elevado nivel de evaluación en departamentos y titulaciones, no habiendo evaluado ningún servicio.
- Un último grupo de dos universidades que presenta muy elevados niveles en todos los ámbitos, especialmente en servicios e investigación.

Para terminar concluiremos diciendo que la evaluación institucional es un proceso emergente en la universidad española pero que en breve alcanzará un gran impacto y magnitud. El ritmo de la implantación de la evaluación en España es muy desigual, pudiéndose distinguir varios grupos de universidades.

En la actualidad, la evaluación institucional, impulsada por la administración, no ha querido ser rigurosa, y de hecho lo es menos que en otros países europeos. Aunque la autonomía universitaria pasa la responsabilidad de esta rigurosidad a las universidades.

En un futuro, la evaluación pasará a formar parte del sistema de la calidad de cada universidad, y la atención gubernamental se centrará en la acreditación.

El modelo EFQM se aplica en la actualidad en el sistema universitario español como experiencia piloto. Éste no posibilita eludir ningún criterio y permite su comparación con un modelo excelente. Además, hace un estimable énfasis en las expectativas del cliente, tanto

interno como externo, factor básico para garantizar la calidad de servicio.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA

AEC (1999): “Comparación entre la norma UNE-EN-ISO 9001 (1994) y el borrador de la ISO CD2 9001 del 24.02.99”. *Calidad*, nº11, pp. 26-28.

AEC (1999b): *Propuesta para la adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los servicios educativos y de formación*. Asociación Española para la Calidad. Sección de calidad en la educación. Madrid.

AENOR (1994): *Normas para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la calidad. Parte I. Directrices para su selección y utilización. UNE-EN-ISO 9000-1*. Asociación Española de Normalización y Certificación. Madrid.

AGENCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (1999): *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. Barcelona.

AGUILAR PIÑAL, F. (1967): *Los comienzos de la crisis universitaria en España*. Magisterio español. Madrid.

APODAKA, P. y GALLARRETA, L. (1999): “La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores”. En VV.AA. (1999) *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. VIDAL, J. (Coordinador). Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Madrid, pp. 311-328.

ARANDA OGAYAR, M.; GARCÍA MARTÍN, E.; LEWIN JARINTON, C. y RAZZETTI ILLESCAS, B. (1999): “Recursos y Capacidades de la universidad: la Universidad Nacional de Rosario”. *VIII International Conference, Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*. Sao Leopoldo, Brasil, pp. 23-32.

BANCO MUNDIAL (1995): *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Washintong.

BARBANCHO, A. (1988): *Estadística elemental moderna*. Ariel. Barcelona.

BARNETT, R. *et al.* (1994): *Assessment of the Quality of Higher Education: a Review and a Evaluation*. Report for the HECFC and HEFCW.

BARROSO CASTRO, C.; COSSIO SILVA, F.J.; DÍEZ DE CASTRO, E.C. y GALÁN GONZALEZ, J.L. (1999): “El departamento universitario: propuesta de un modelo organizativo”. *VIII International Conference de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*. Sao Leopoldo, Brasil, pp. 53-62.

BENAVIDES VELASCO, C.; CASTILLO CLAVERO, A.; CRUZ PADIAL, I. y RUIZ ROMERO DE LA CRUZ, E. (1998): *Diseño Estratégico de la Universidad del siglo XXI*. Consejo Social de la Universidad de Málaga. Málaga.

BENAVIDES VELASCO, C.A. y MAESO ESCUDERO, J.V. (1997): *Ingeniería y Calidad*. Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Andalucía Oriental y Colegio Oficial de Peritos e Ingenieros Técnicos Industriales de Málaga. Málaga.

BENGURRÍA, R. (1997): “Hacia modelos más completos de Gestión de la Calidad Total. Con referencia especial al sector educativo”. *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII, nº 161, pp. 321-332.

BERMUDEZ FLORES, D. (1999): *Informe presentado al equipo de gobierno de la Universidad de Málaga relativo al seminario sobre la Gestión Estratégica de las universidades*. Universidad de Málaga (inédito). Málaga.

BOER, H. De, GOEDEGEBUURE, L. y VUGHT, L. van (1996): “Governance and Management of Higher Education Institutions”. En VV.AA. (1996): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. MAASSEN, F.A. y VUGHT, L. van. (Editores).

BRENNAM, J. *et al.* (1991): “Comparing Quality in Europa. A Pilot Project on Economics in German, The Netherlands and The United Kingdom”. *Paper present at 13<sup>th</sup> EAIR Forum*. Edimburgo.

BRESTER, D.W. y KALKWILJK, J.P. (1990): “The role of the inspectorate of Higher Education”. En VV.AA. (1990): *Peer Review and Performance Indicators*. GOEDEGEBUURE, L.; MAASSEN, A.M. Y WESTERHEIJDEN, D.F. (Editores).Utrecht, pp. 59-79.

BRICALL, J. (2000): *Informe Universidad 2000*. Documento distribuido a los miembros de la Junta de Gobierno de la Universidad de Málaga. Málaga.

BUENO CAMPOS, E. (1993): *Dirección Estratégica de la Empresa. Metodología, técnicas y casos*. Pirámide. Madrid.

CABRERA, A.F. (1999): "Developing performance indicators for assesseing classroom teaching practices and student learning: the case of engineering.". *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 27-31.

CAVE, M.; HANNEY, S.; HEKELL, M. y KOGAN, M. (1997): *The use Performance Indicators in Higher Education*. Jessica Kingsley Pub. Londres.

CÉSPEDES J.J. y SÁNCHEZ, M. (1996): "Limitaciones del análisis cluster en la investigación de la realidad empresarial" *X Congreso Nacional y VI Congreso Hispano-Francés, Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*. Granada, pp. 287-297.

CHACÓN, S.; PÉREZ, J.A. y HOLGADO, F.P. (1999): "Indicadores en la universidad de Sevilla: información y decisiones". *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 227-235.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: Sugerencia desde la empresa*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Luxemburgo.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995b): *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la Calidad de la Enseñanza Superior. Informe europeo*. Comisión de las Comunidades Europeas. S/l.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1996): *Los obstáculos a la movilidad transnacional. Libro Verde*. COM (96) final. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Propuesta de Recomendación del Consejo relativas a la Cooperación Europea en materia de Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior*. COM (97) 159 final. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1993): *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*. Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1995): *Programa de evaluación institucional de la Calidad de las Universidades*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998b): *Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades. Madrid.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (S/f): *Proyecto Piloto Europeo para la evaluación de la enseñanza superior. Protocolo de evaluación*. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Madrid.

COOMBS, P.H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Península. Madrid.

CRONIN, J y TAYLOR, S.A. (1992): "Measuring Service Quality: A Reexamination And Extension". *Journal of Marketing*, vol.56, nº 3, julio.

CROSBY, P. (1991): *Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente*. McGraw-Hill. Madrid.

CUERVO GARCÍA, A. (1995): "La Dirección Estratégica de la empresa". En VV.AA. (1995): *Dirección de Empresas de los Noventa. Homenaje al profesor Marcial-Jesus López Moreno*. NAVAS LÓPEZ, J.E. (Coordinador editorial). Civitas, Madrid, pp. 51-69.

DE LA ORDEN HOZ, A. (1992): "Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria". En *Actas del Congreso Internacional de Universidades La Universidad ante el Quinto Centenario*. Madrid, pp. 531-539.

DE MIGUEL, M. (1991): "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". En VV.AA. (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. y RODRIGUEZ, S. (Editores). Consejo de Universidades. Madrid, pp. 341-370.



DEMING. W.E. (1989): *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Díaz de Santos. Madrid.

DÍAZ, B.; CRUCES, E. y MORILLAS, A. (1997): “Las regiones europeas: una tipología basada en el análisis multivariante”. *Revista Asturiana de Economía*, nº 10, pp. 249-265.

DÍEZ DE CASTRO, E. (1999): “Planificación estratégica en la Universidad de Sevilla” En VV.AA. (1999): *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 51-68.

DÍEZ DE CASTRO, E. (1999b): “Evaluación y garantía de la calidad”. Conferencia impartida en las *Jornadas de Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad de Málaga sobre mejora de la calidad docente*. Dirección de Innovación Educativa y Enseñanza Virtual y Dirección de Evaluación y Mejora de la Enseñanza de la Universidad de Málaga, (inédita). Málaga.

DOÑATE, A. (1999): “En ningún país la evaluación la hacen los de dentro”. *Gaceta Universitaria*, edición del 13 de diciembre de 1999, pp. 3-4.

DUBOIS, P. (1995): *Evalue: Evaluation et autoévaluation des Universités en Europe: comparaison Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Norvège, Portugal, Royaume Uni*. S/e. Paris.

EFQM (1995): *Diagnóstico de la Excelencia Empresarial. El cuestionario: un enfoque*. EFQM y Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1996): *Autoevaluación 1997. Directrices empresas*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1996b): *Autoevaluación 1997. Directrices para el sector público*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1997): *Diagnóstico de la Excelencia Empresarial. Cuestionario de Autoevaluación*. EFQM y Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1997b): *Formulario de evaluación 1997*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1998): *Formulario de Autoevaluación para PYME 1998*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

EFQM (1999): *Modelo EFQM de Excelencia 1999*. European Foundation for Quality Management. Bruselas.

EFQM (1999b): *Modelo EFQM de Excelencia Cambios*. European Foundation for Quality Management. Bruselas.

EMBED, A. (1987): *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*. Tecnos. Madrid.

EMBED, A. (1999): *Legislación Universitaria. Normativa general y autonómica*. Tecnos. Madrid.

ESCUADERO, T. (1999): "Indicadores del rendimiento académico: una experiencia en la universidad de Zaragoza.". *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 95-102.

EUROPEAN COMISION DG XXII (1998): *Evaluation of European Higher Education: A Status Report*. Preparado por la European Comisión DG XXII by The Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. Denmark, en cooperación con Comité Nacional d'Evaluation, France. S/l.

EUROPEAN COMISION, ERASMUS BUREAU (1994): *Proyectos Piloto Europeos para la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. Guía para las instituciones participantes*. Education Training Youth. S/l.

FERNANDEZ CANTELI, A. y DIAZ FERNÁNDEZ, A. (1999): "Una visión de la Universidad española desde la reingeniería". *DYNA*, octubre, año LXXIV, nº 7, pp. 23-28.

GARCÍA DEL VALLE GOMEZ, J. (1995): *La Gestión de la Calidad Total en la Universidad*. San Pablo CEU, (inédito). Madrid.

GARCÍA FALCÓN, J.M. y ÁLAMO VERA, F.R. (1998): "El proceso estratégico en las universidades". *Cuadernos IRC*, septiembre, nº 0, pp. 51-76.

GARFIELD, E. (1979): "Is a Citation Analysis a Legitimate Evaluation Tool ?". *Scientometrics*, vol. , nº 4, pp. 359-375.

GELINIER, O. (1994): "Reseña histórica de la dirección participativa". En VV.AA. *Tratado de la Calidad Total*. LABOUCHEIX V. (Director). Noriega Editores. México, tomo I.

GENTO PALACIOS, S. (1998): *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

GEURTS, P. y MAASEN, P. (1996): "Academics and institutional Governance". En VV.AA. (1996): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. MAASSEN, P. y VUGHT, F.A. van. (Editors). Enschede, pp. 97-111.

GIL SAURA, I. (1996): "La evaluación de la calidad de servicio percibida y limitaciones de la herramienta SERVQUAL". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 5, nº 2, pp. 19-32.

GINER DE LOS RIOS, F. (1916): *La Universidad Española*. Imprenta clásica. Madrid.

GONZÁLEZ MENORCA, M.L. (1982): *Calidad Total y productividad Total*. Tesis doctoral dirigida por NAVARRO ELOLA, L. Universidad de Zaragoza (inédita). Zaragoza.

GONZÁLEZ LÓPEZ-VALCÁRCEL, B. (1991): *Análisis multivariante: Aplicación al ámbito sanitario*. SG Editores. Barcelona.

GRAD, H. (1998): "La experiencia de la evaluación institucional en la Universidad Autónoma de Madrid". En VV.AA. (1998): *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)*. MICHAVILA, F. (Editor). Madrid.

GRAO, J. (1998): "Planificación estratégica de instituciones de enseñanza superior". En VV.AA. (1998) *Política y Reforma universitaria*. LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (Editor). Cedes. Barcelona, pp. 91-113.

GRAO, J. y WINTER, R. (1999): "Indicadores para la calidad y la calidad de los indicadores". En VV.AA. (1999): *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. VIDAL, J. (Coordinador). Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Madrid, pp. 81- 86.

HALL, B. (1997): "Desarrollo y gestión de valores en la universidad". *Boletín de Estudios Económicos*, vol. LII, nº.161, pp. 227-250.

HAYES, E.B. (1992): *Cómo medir la satisfacción del cliente*. Gestión 2000. Barcelona

HOROVITZ, J. (1994): *La Calidad del Servicio. A la conquista del cliente*. McGraw-Hill. Madrid

HOROVITZ, J. y JURGENS PANAK, M. (1993): *La Satisfacción Total Del Cliente. La Estrategia De 25 Compañías Europeas Líderes en Calidad De Servicio*. McGraw-Hill. Madrid.

IBAÑEZ MILLA, J. (1999): “La estadística de la educación en España y los proyectos internacionales de indicadores de la educación”. *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León.

INTERNATIONALISATION QUALITY REVIEW (s/f): *Guidelines & Outline for Self-Assessment*. IQR. S/I.

IVANCEVICH, J.M.; LORENCI, P.; SKINNER, S.J. y CROSBY, P.B. (1996): *Gestión. Calidad y competitividad*. Irwin. Madrid.

JAMES, P. (1997): *Gestión de la Calidad Total*. Prentice Hall. Madrid.

JOFRE ROCA, L. (1999): “Las acciones de post-evaluación y seguimiento”. *Seminario sobre puntos críticos en la evaluación y mejora de la calidad universitaria*. Ponencias. (Torremolinos). Málaga.

JOHNSON, G. y SCHOLES, K. (1996): *Dirección estratégica: análisis de la estrategia de las organizaciones*. Prentice Hall. Madrid.

JURAN, J.M. (1990): *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*. Díaz de Santos. Madrid.

JURAN, J.M. (1990b): *Juran y la planificación para la calidad*. Díaz de Santos. Madrid.

JURAN, J.M. y GRZYNA, M. (1993): *Manual de Control de Calidad*. McGraw Hill/Internacional de España. Madrid, vol. I.

JURAN, J.M. y GRZYNA, M. (1993b): *Manual de Control de Calidad*. McGraw Hill/Internacional de España. Madrid, vol. II.

LEY 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE de 6 de agosto de 1970).

LEY ORGÁNICA 11/83 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE de 1 de septiembre de 1983).

LIZASOAIN, L. y JOARISTI, L. (1995): *SPSS para Windows. Versión 6.0,1 en castellano*. Paraninfo. Madrid.

LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994): *La gestión de la calidad en la educación*. La Muralla. Madrid.

LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (1998): “La Evaluación de la Universidad de España”. *Revista de Educación*, nº 315, pp. 11-28.

LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (1998b): “El modelo universitario español”. En VV.AA. (1998): *Política y Reforma universitaria*. LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (Editor). Cedes. Barcelona, pp.229-330.

MAESO ESCUDERO, J.V.; NEBRO MELLADO, J.J. y SYLVESTRE BEGNIS, M.E. (1999): “Parametros de evaluación de las infraestructuras para la calidad de servicio en la empresa hotelera”. *Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa. XIII Congreso Nacional y IX Congreso Hispano-Francés*. Logroño.

MANZANARES, P. (1999): “La CRUE no quiere que se puntúe a las universidades ni que se hagan ranking”. *Gaceta Universitaria*, edición del 7 de diciembre de 1999, p. 5.

MARTOREL, C. (1999): *El sistema universitario valenciano. Libro Blanco*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació y Ciència. Direcció General D'Ensenyaments Universitaris I Investigació. Valencia.

MEMBRADO MARTÍNEZ, J. y EQUIPO DE CONSULTORÍA DE CALIDAD Y DIRECCIÓN (1997): “La Calidad Total a través del Modelo Europeo de Excelencia Empresarial”. *Qualitas Hodie*, nº 34, pp. 145-152.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA y FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1989): *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia y Fundación Universidad-Empresa. Madrid.

MORA, J.G. (1991): *Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid.

MORA, J.G. (1998): “La evaluación institucional de la universidad”. *Revista de Educación*, nº 315, pp. 29-44.

MORA, J.G. (1999): "Indicadores y decisiones en las universidades" *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Programa Institucional de Calidad*. Universidad de León. León, pp. 1-6.

MORA, J.G. (2000): “La Xarxa Europea de Garantía de la Qualitat a l'Educació Superior. *Bulletí d'Informació sobre la Qualitat Universitària*. Marzo, p.3.

NAVARRO GÓMEZ, L. (1996) *El rendimiento no monetario de las inversiones educativas en España*. S/e.

NAVAS LÓPEZ, J.E. y GUERRAS MARTÍN, L.A. (1998): *La Dirección Estratégica de la Empresa. Teoría y Aplicaciones*. Cívitas. Madrid.

NAVE, G. (1991): “Sobre el desarrollo de la calidad, la eficiencia y la iniciativa: un resumen de las tendencias recientes de la enseñanza superior en Europa Occidental, 1986-1988.” En VV.AA. (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. DE MIGUEL, M.; MORA, J.G. y RODRIGUEZ, S. (Editores). Consejo de Universidades. Madrid, pp. 17-38.

OEI (1999): *Conclusiones del II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidades*. Oficina de Evaluación de la Calidad (OEI). Universidad de Castilla La Mancha, (inéditas). Almagro (Ciudad Real).

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): *Tratado de la Unión Europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

OFICINA DE PUBLICACIONES OFICIALES DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997): *Unión Europea. Tratado de Amsterdam*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.

ORDEN de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del PNECU (BOE de 28 de febrero de 1996).

ORDEN de 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del PNECU (BOE de 28 de abril de 1998).

ORDEN de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación (BOE de 28 de abril de 1998).

ORDEN de 14 de septiembre de 1998 por la que se establece le Premio a la Calidad en Educación (BOE de 2 de octubre de 1998).

ORDEN de 27 de mayo de 1999 de convocatoria para el año 1999 del PNECU (BOE de 3 de abril de 1999).

ORTEGA Y GASSETT, J. (1976): *Misión de la Universidad. Y otros ensayos afines*. Revista de Occidente. Madrid, (princeps 1930).

PANERA MENDIETA, F. (1999): “Calidad Total en la enseñanza universitaria”. *Dirección y Organización*, nº 21, pp. 94-102.

PINO MEJIAS, R. (1998): *SPSS para Windows*. Curso de extensión universitaria. Universidad de Sevilla. Sevilla.

QUINTANILLA, M.A. (1998): “Nuevas ideas para la universidad”. En VV.AA. (1998): *Política y Reforma universitaria*. LUXAN MELÉNDEZ, J.M. (Editor). Cedes. Barcelona, pp. 341-351.

RAURET I DALMAU, G. (1999): “Presentación”. En *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitaria Catalunya*. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitaria Catalunya. Barcelona, pp. 7-8.

RAURET I DALMAU, G. (1999): “El modelo catalán de Agencia para la Garantía de la Calidad Universitaria”. *Cuadernos IRC*, nº 3, pp. 44-53.

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE de 9 de diciembre de 1995).

RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 1996 por el que se constituye la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitaria Catalunya (DOGC de 6 de noviembre de 1996).

RESOLUCIÓN 8 de noviembre de 1998 por la que se establecen las bases de la segunda convocatoria del PNECU (BOJA de 16 de febrero de 1999).

REY GARCÍA, A.A. (1998): *Cómo gestionar la calidad en las universidades: El Modelo Europeo de Excelencia Universitaria*. Club Gestión de Calidad. Madrid.

REY GARCÍA, A.A. (1999): “La Excelencia Universitaria. El Modelo Europeo”. En VV.AA. (1999): *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 93-118.

ROCA PUIG, V.; GIL EDO, M.T. y CAMISÓN ZORNOZA, C. (1998): “La gestión y la evaluación de la Calidad en las universidades: modelos organizativos y retos en el mercado. Un análisis del caso de la Universidad Jaume I”. *VII Congreso español de Calidad. Calidad: la gestión del futuro, El futuro de la gestión*, Asociación Española para la Calidad. Gestión 2000. Madrid, pp. 485-493.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): “La investigación en evaluación institucional”. *Revista de Educación*, nº 315, pp. 45-65.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1999): “El proceso de evaluación institucional”. *Seminario sobre puntos críticos en la evaluación y mejora de la calidad universitaria*. Ponencias. (Torremolinos). Málaga.

ROSANDER, A.C. (1994): *Los catorce puntos de Deming aplicados a los servicios*. Díaz de Santos. Madrid.

ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. (1996): *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Pomares-Corredor. Barcelona.

SCHARGEL, F.P. (1997): *Cómo transformar la educación através de la Gestión de la Calidad Total*. Díaz de Santos. Madrid.

SOLÁ BUSQUETS, F. (1998): “Calidad al servicio de la sociedad. Planificación estratégica y calidad en la Universitat Politècnica de Catalunya”. *Cuadernos IRC*, septiembre, nº 0, pp. 3-18.

SOLÉ PARELLADA, F. y CASTELL MARTÍ, E. (1993): *La formació. Servei de programació; Anàlisi Industrial*. Cuaderms de Competitivitat. Barcelona.

SOLÉ PARELLADA, F. y COLL BERTRÁN, J. (1999): “The responses of Higher Education Institutions to Global Challenge: Innovative Universities and Human Resources Development”. *Higher Education in Europe*, vol. XXIV, nº 1, pp.67-79.

STUFFLEBEAM, D.L. (1995): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Madrid.

TAN, D.L. (1991): “Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación”. En VV.AA. (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. DE MIGUEL, M. MORA, J.G. y RODRIGUEZ, S. (Editores). Consejo de Universidades. Madrid, pp. 165 - 211.

TEAS, R. (1993): “Consumer expectations and the measurement of perceived service quality”. *Journal of Profesional Services Marketing*, vol. 8, nº 2.

UDAONDO DURAN, M. (1991): *Gestión de Calidad*. Díaz de Santos. Madrid.

UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (1999): *Plan de evaluación de departamentos: fase experimental. Guía para la autoevaluación*. Comité Técnico del Plan. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. Jaén.

UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (1999): *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas*. Cádiz.



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (S/f): *Proceso de evaluación institucional. Curso 1998-99. Guía de evaluación*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Barcelona.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA (S/f): *Seminario Dirección Estratégica de las Universidades para el desarrollo de directivos*. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona.

UREÑA LÓPEZ, A.E. (1998): *Gestión Estratégica de la Calidad*. Tesis doctoral dirigida por BENAVIDES VELASCO, C.A. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga (inédita). Málaga.

URIEL JIMÉNEZ, E. (1995): *Análisis de datos. Series temporales y análisis multivariante*. Editorial AC. Madrid.

VARCÁRCER CASES, M. (1999): “Indicadores de calidad para el tercer ciclo”. En VV.AA. (1999): *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. VIDAL, J. (Coordinador). Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Madrid, pp. 447-456.

VIDAL, J. (1999): “Indicadores de rendimiento para las universidades españolas: necesidad y disponibilidad”. En VV.AA. (1999): *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. VIDAL, J. (Coordinador). Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Madrid, pp. 7-17.

VILALTA VERDÚ, J.M. (1999): “Dirección y Planificación estratégica en la Universidad”. En VV.AA. (1999): *Planificación estratégica en la Universidad*. Universidad del País Vasco. Bilbao, pp. 35-50.

VILLAREAL RODRIGUEZ, E. (1999): “La utilización de indicadores de rendimiento en la financiación de la educación superior”. *Seminario indicadores en la universidad: información y decisiones. Program Institucional de Calidad*. Universidad de León (Inédito). León.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999): *Evaluaciones Institucionales y Gerencia para la Calidad. Programa de Evaluación Institucional de la CRE: Antecedentes, Objetivos y Procedimientos*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

VUGHT, F.A. van y WESTERHEIJDEN, D.F. (1999b): *Guía para la Autoevaluación y Preparación de las Visitas del Equipo de Evaluación. Programa de Evaluación Institucional de la CRE*. Conferencia de Rectores Europeos. Ginebra.

WAUGH, R.F. (1997): "Gérer l'évaluation des facultés a l'université". *Gestion de l'enseignement superieur*, vol. 2, n° 9, pp. 91-110.

WESTERHEIJDEN, D.F. (1996): "Use of quality assessment in Dutch Universities". En VV.AA. (1996): *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. MAASSEN, P.M.A. y VUGHT, F.A. van. (Editors). Enschede, pp. 269-289.

WESTERHEIJDEN, D.F. (1997): "A solid base for decisions. Use of the VSNU research evaluations in Dutch Universities". *Higher Education*, n° 33, pp. 397-413.

WWW (1998): *Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad UNIVERSIDAD DE GRANADA*. Informe del *National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report)* del Reino Unido, PASADAS UREÑA, C. (Traductor). Biblioteca de la Facultad de Psicología y Departamento de Filosofía de la Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~gabieva/quees.htm>.

WWW (1999): *CRE Association of European Universities*. <http://www.unige.ch/cre/>.

WWW (1999b): *Programme on Institutional Management in Higher Education IMHE*. <http://www.oecd.org/els/edu/imhe/index.htm>.

WWW (1999c): *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*. <http://mini.ince.see.mec.es/index.htm>.

WWW (1999d): *World Conference on Higher Education*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.htm>.

WWW (1999e): *Education, Employment, Labour and Social Policy Directorate*. <http://www.ocde.org/els/>.

WWW (1999f): *Baldrige National Quality Program Criteria for Performance Excellence 1999 Criteria for Performance Excellence - Business, Education, Healthcare*. [http://www.quality.nist.gov/docs/99\\_crit/99crit.htm](http://www.quality.nist.gov/docs/99_crit/99crit.htm).

WWW (1999g): *Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Cultura*. <Http://mec./consejou/index.html>.

ZEITHAML, V.A.; PARASURAMAN, A. y BERRY, L. (1993): *Calidad Total en la Gestión de Servicios*. Díaz de Santos. Madrid.