

Sistemas de garantía de la calidad en los estudios universitarios del ámbito de la empresa

Pablo Arranz Val¹, Alfredo Jiménez² y Carmen Palmero³

¹Profesora Titular de la Universidad de Burgos. España.

²Catedrático de Universidad de Política y Legislación Educativas

Universidad de Burgos. España. ³Profesora Titular de Universidad Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Burgos. España. parranz@ubu.es.

Resumen

En este trabajo se analiza el diseño y la implementación –acciones de mejora, condicionantes y actos vinculantes- de los sistemas de garantía de calidad, como factor decisivo en el éxito del proceso de internacionalización y de creación de un espacio común para la Educación Superior, tema prioritario en la actual política educativa de la Unión Europea. El examen de esta cuestión toma como referente empírico los resultados de un estudio de opinión realizado en los centros españoles, públicos y privados, en los que se imparten las titulaciones universitarias del ámbito de la empresa -Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE)- y se lleva a cabo mediante la consideración de tres tipos de factores que influyen de forma interdependiente en la excelencia de las enseñanzas universitarias. En primer lugar, se estudia el impacto y las consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los centros. En segundo lugar, se somete a consideración, el análisis de las diferentes acciones de mejora en los centros docentes, destacando las relacionadas con la movilidad de estudiantes y docentes. Finalmente, el estudio trata de mostrar como factores condicionantes del éxito de la implementación de sistemas de garantía de calidad la implicación de profesores y alumnos.

Palabras clave: Educación superior, espacio europeo de educación superior, sistemas de garantía de calidad, evaluación, acreditación.

Quality Assurance Systems in Business Administration University Studies

Abstract

This study analyses the design and the implementation - improvement measures, conditioners and binding acts - of the quality assurance systems, as a decisive factor in the success of the internationalisation and creation process of a common space in Higher Education, which is a main priority subject in the present educational policy of the European Union. This question takes as an empirical reference the results from an opinion study performed in the public and private Spanish University centers that offer the degrees in business administration and direction (LADE - licenciado y DCE - diplomado). The study was carried out considering three factors that influence interdependently on the excellency of the University teaching. The first factor studies the impact and consequences of the institutional evaluation in the centers. Secondly, it is submitted to consideration the analysis of the different actions for the improve of the educational centers, with a special interest in those related to student and professor mobility. Finally, the study tries to show that implication of professors and students is a conditioning factor in the succes of quality assurance systems implementation.

Key words: Higher education, european higher education area, quality assurance systems, evaluation, accreditation.

Introducción

La creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) y los procesos de internacionalización de la educación superior han supuesto un revulsivo en la mayoría de países europeos, que han tenido que replantear sus políticas universitarias y tomar decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos: aumentar la competitividad de la enseñanza superior europea y reforzar la cohesión social en Europa (Rauret, 2004). A la consecución de estos objetivos está contribuyendo el establecimiento de los sistemas de garantía de la calidad en la Universidad que ofrecen múltiples posibilidades, tales como: rendición de cuentas (sobre todo de los fondos públicos), control, fomento y desarrollo de la mejora continua, información pública, aceptación nacional o internacional, ranking, asignación de fondos y recursos, etc. (Willians, 2006). Se debe, por tanto, tener en cuenta el objetivo que se pretende conseguir, para decidir sobre la forma de actuar más adecuada y

eficiente. En la actualidad se están desarrollando diversos modelos de garantía de calidad, entre los que cabe mencionar los siguientes (ANECA, 2006; ENQA, 2003, EUA, 2003): evaluación de programas, acreditación de programas, evaluación institucional, auditoría institucional, revisión institucional y acreditación institucional.

En cada uno de estos modelos además, pueden seguirse diversos procesos, como por ejemplo: revisión por pares, inspección, juicio de expertos, juicio basado en el cumplimiento de criterios y estándares, modelos de cumplimiento, modelos cuantitativos, modelos autorregulatorios, modelos de umbral (normas básicas o cumplimiento de mínimos), modelos de excelencia y modelos híbridos (Willians, 2006).

Desde la Declaración de Bolonia (1999) se ha producido un cambio importante en el panorama europeo en lo que se refiere a legislación, estructura de las titulaciones, preocupación por la calidad, énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, número de órganos e instituciones que tienen responsabilidad en los sistemas de calidad y acreditación. Si en España se pretende que los estudios universitarios específicos sean comparables al resto de los países europeos y, además, sean competitivos en el ámbito internacional, es necesario dotarlos de una estructura, contenidos y sistemas de garantía de calidad que permitan cumplir estos objetivos.

Objetivos

El objetivo general del artículo, además de profundizar en el marco genérico de interés y relevancia de la cultura de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, pretende efectuar un análisis de de la implementación de los sistemas de garantía de calidad en los estudios del ámbito de la Empresa. De forma específica se persigue:

- Determinar las consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los centros
- Analizar las diferentes acciones de mejora llevadas a cabo en ellos
- Valorar los factores condicionantes para la mejora de su calidad.

Metodología

El estudio se ha basado en la aplicación de un cuestionario diseñado al efecto y enviado a los decanos y/o directores de facultades, escuelas universitarias y otros centros del territorio español donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE) en el curso académico 2005-06. Para ello, en primer lugar, se cuantificó la población objeto de estudio y, en segundo lugar, se diseñó todo el proceso de obtención de datos, en el que se incluye el diseño del cuestionario, la prueba piloto, las diversas formas de envío y las distintas fases de recogida de los cuestionarios.

La Tabla 1, que recoge el número de centros donde se imparte LADE y DCE en el curso 05-06, se ha elaborado tomando como referencia el listado de centros que figura en la página web del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU)¹. No obstante se han realizado ciertos ajustes debido a que algunas titulaciones de LADE, que se imparten en lugares diferentes, son sólo extensiones universitarias y no cuentan con órganos de gobierno propios; así como que en cuarenta centros se imparten simultáneamente la Licenciatura y la Diplomatura.

Tabla 1. De centros donde se imparte LADE y DCE (Curso 2005-06).

| Titulación | LADE | DCE |
|---|-------------|------------|
| Número de centros | 80 | 78 |
| Centros adscritos | 8 | 13 |
| Centros propios | 72 | 65 |
| Pertenecientes a universidades públicas | 52 | 52 |
| Pertenecientes a universidades privadas | 20 | 13 |

Fuentes: Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria. Páginas webs de las universidades. Elaboración propia.

1 Ver <http://www.mec.es/educa/ccuniv/> [Consulta: 22 septiembre 2005].

En consecuencia, la población objeto de estudio la constituyen 120 centros, de los cuales 79 son facultades, 29 escuelas universitarias y 12 adquieren otra denominación, por ejemplo, centros de estudios, centros universitarios, etc. Si bien los centros adscritos, aunque vinculados jurídicamente a universidades públicas, serán considerados en este análisis como centros privados dadas las similitudes en su gestión. La persona que proporciona la información es el Decano y/o Director del Centro.

El proceso de obtención de la información necesaria para elaborar este estudio fue complejo, dado los ambiciosos objetivos planteados y la inexistencia de estudios específicos en el ámbito de las titulaciones de grado de Empresa. Este proceso comienza con la elaboración del cuestionario, para lo cual, siguiendo a los especialistas Abascal y Grande (2005), hubo que decidir qué información hacía falta, el tipo de cuestionario, su estructura, dar contenido a las preguntas, aplicar una prueba piloto y difundir el cuestionario.

Los cuestionarios definitivos, tras su recogida y validación, fueron 97, con lo que la ficha técnica del estudio realizado es la siguiente

Tabla 2. Ficha técnica del estudio.

| | |
|---|---|
| Población | 120 centros donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Cuestionarios dirigidos a los decanos y/o directores de centros. |
| Ámbito | España |
| Procedimiento de recogida de la información | Envío de cuestionario postal y/o cuestionario electrónico en: http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario_a_creditacion.shtml |
| Fechas de realización | 15 de Noviembre de 2005 a 14 de Marzo de 2006 |
| Cuestionarios recibidos y validados | 97, lo que supone una tasa de respuesta del 80,8 % |
| Tratamiento de datos | SPSS v14.0 y SPAD v 5.5 |

Se pone de manifiesto el elevado ajuste que se produce entre la distribución de la población y la muestra para la mayoría de las variables de caracterización: Comunidad Autónoma, titulaciones que se imparten (sólo LADE / sólo DCE / ambas), carácter del centro (público / privado), tipo de centro (facultad / escuela / otro), realización de evaluación (si / no), existiendo una mayor tasa de respuesta en los centros en los que se han desarrollado planes de evaluación.

Resultados

Los resultados obtenidos más relevantes debidos a su mayor tasa de respuesta los agrupamos en tres bloques.

Consecuencias de los procesos de evaluación institucional en los centros

En España, no será hasta la implantación del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995), cuando empiece a formalizarse el establecimiento de los sistemas de evaluación en las titulaciones universitarias, ya que con anterioridad solamente se exigía la homologación de los planes de estudio mediante el cumplimiento de las directrices específicas de los títulos.

La participación de las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Diplomatura en Ciencias Empresariales en las distintas convocatorias oficiales de evaluación institucional ha sido muy importante como puede verse en la Tabla 3, que muestra el número total de titulaciones evaluadas en cada una de las convocatorias de los planes de evaluación y de manera específica las titulaciones evaluadas de LADE y DCE. Destacar sobre todo la participación los centros públicos, mientras que ha sido escasa en los centros adscritos². En concreto, 44 de las 46 universidades públicas han participado en la evaluación

2 Esta escasa participación puede estar justificada por el hecho de que, en principio, tampoco estaba claramente definido el ámbito del proyecto y como existía un volumen importe de evaluaciones, no se contó con la participación de estos centros adscritos.

de las titulaciones, lo que supone un 98,82%, mientras que en las universidades privadas este porcentaje es del 45%. Además, en siete facultades se ha llevado a cabo un proceso de reevaluación.

La Diplomatura de Ciencias Empresariales se ha evaluado en cuarenta y cuatro de las cuarenta y cinco universidades públicas en las que se imparte, lo que supone un 97,77%. Esta titulación también se imparte en trece universidades privadas, de las cuales sólo tres han realizado la evaluación. En cuanto a los centros adscritos, al igual que ocurría en LADE, únicamente tres han participado en los procesos de evaluación, concretamente en las evaluaciones transversales realizadas en Cataluña.

Tabla 3. Participación de las titulaciones totales, LADE y DCE en los procesos de evaluación por convocatorias.

| Plan | Convocatoria | Titulaciones Evaluadas | LADE* | DCE* | Total |
|---------|--------------|------------------------|-------|------|-------|
| I PNECU | 1996 | 130 | 2 | 8 | 10 |
| | 1998 | 230 | 8 | 5 | 14 |
| | 1999 | 293 | 7 | 9 | 16 |
| | 2000 | 286 | 9 | 7 | 16 |
| II PCU | 2001 | 249 | 8 | 19 | 27 |
| | 2002 | 413 | 9 | 5 | 14 |
| PEI | 2003 | 90 | 7 | 4 | 11 |
| | 2004 | 120 | 8 | 7 | 16 |
| | 2005 | 166 | 3 | 1 | 4 |
| TOTAL | | 1977 | 61 | 65 | 128 |

*Incluye las reevaluaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Consejo de Coordinación Universitaria. ANECA, UCUA, AQU.

El análisis de la pregunta sobre los principales efectos que ha tenido el proceso de evaluación de la titulación en el centro correspondiente (74,23% de las respuestas) ha permitido obtener los resultados que se recogen en la Figura 1, donde se refleja el porcentaje de centros en los que se ha llevado a cabo algunas de las acciones planteadas.

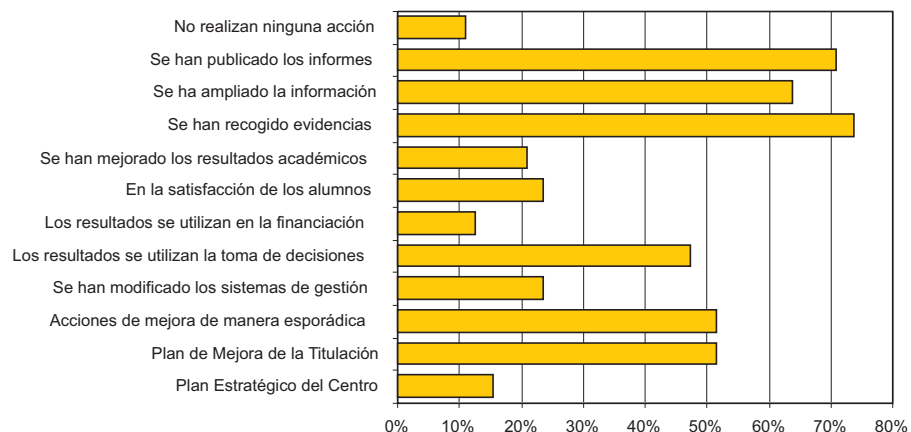


Figura 1. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional (% de centros).

Por un lado, puede observarse, que en un 11,10% de los centros que han respondido no se realiza ninguna acción como consecuencia del proceso de evaluación. Por otro lado, destacar que las acciones mayoritarias hacen referencia a la recogida de evidencias requeridas en los distintos criterios de evaluación y a la mejora de los sistemas de información (publicación de informes y ampliación de la información). Aunque existe la percepción de que no se han mejorado suficientemente los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos después de estos procesos.

También se deduce que los procesos de evaluación han tenido algún efecto sobre la toma de decisiones, ya que en el 50% de los casos se ha establecido un plan de mejora de la titulación. Hay que destacar que éste es uno de los objetivos primordiales de los planes de evaluación, que contribuirá al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la línea marcada por la ENQA (2005). Además, a este respecto hay que señalar que en los últimos procesos llevados a cabo al amparo del programa de evaluación institucional de la ANECA (2005) se exige el establecimiento de un plan de mejora de la titulación frente a la presentación de un informe final de evaluación exigido en los procesos iniciales de evaluación.

Creemos que todavía deben afianzarse las consecuencias de los procesos de evaluación en la línea de que los planes de mejora se implanten de manera sistemática en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyan a una mejora continua de la calidad de la titulación y a un incremento de la satisfacción de todos los agentes implicados en ella.

Acciones de mejora implementadas en los centros

Se formuló una pregunta sobre las acciones de revisión y mejora realizadas en los centros, con independencia de que en ellos se hubiese desarrollado la evaluación institucional de las titulaciones. Esto permite conocer en qué medida los centros tienen implantadas este tipo de acciones, es decir, cómo está desarrollado su sistema de garantía de calidad.

En la Tabla 4 se recogen los porcentajes de centros que han respondido en relación con la frecuencia de implantación de cada una de las acciones de revisión y mejora planteadas para garantizar la calidad de los títulos.

Las principales acciones de revisión y mejora realizadas en los centros se focalizan en la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), las relaciones con las empresas, los programas de las asignaturas, la infraestructura tecnológica, potenciación de nuevas metodologías docentes, satisfacción de los estudiantes y mejora de infraestructuras y equipamientos. No obstante, debe apuntarse que estas acciones se vienen aplicando en los centros con independencia de la realización o no de los procesos de evaluación y que, en buena medida, están condicionadas por el establecimiento de planes de mejora y planes estratégicos, si bien, estos últimos aún de manera incipiente.

Los aspectos en los que el número de acciones de revisión y mejora son menores están relacionados con los criterios y procedimientos de selección de los alumnos y con el plan de estudios. Esto puede explicarse al considerar que la capacidad de decisión y de mejora a corto plazo está muy condicionada por las disposiciones legales correspondientes. En nuestra opinión, debe avanzarse en estos temas ya que son aspectos fundamentales que deberán tenerse en cuenta en los sistemas de garantía de calidad de las titulaciones.

Tabla 4. Acciones de revisión y mejora realizadas en los centros (% de respuestas)

| Acciones de revisión y mejora | No se realiza ninguna acción (1) | Se realizan acciones esporádicas (2) | Se realizan periódicamente (3) |
|--|---|---|---------------------------------------|
| Acciones de revisión y mejora sobre objetivos del plan de estudios | 12,6 | 52,6 | 34,8 |
| Acciones de revisión y mejora sobre el perfil de egresados | 18,1 | 52,1 | 29,8 |
| Acciones de revisión y mejora sobre el Plan de estudios | 27,4 | 46,3 | 26,3 |
| Planificación de las enseñanzas | 11,5 | 35,4 | 53,1 |
| Potenciación de nuevas metodologías docentes | 4,2 | 30,2 | 65,6 |
| Potenciación de nuevos sistemas de evaluación de los estudiantes | 14,6 | 51 | 34,4 |
| Programas de las asignaturas | 6,2 | 25 | 68,8 |
| Ingreso de los estudiantes (incluye criterios y procedimientos) | 46,3 | 34,8 | 18,9 |
| Programas de orientación y apoyo a los estudiantes | 8,4 | 44,2 | 47,4 |
| Inserción profesional de egresados | 17,2 | 37,6 | 45,2 |
| Actividad del profesorado | 13,6 | 45,3 | 41,1 |
| Infraestructuras y equipamiento | 7,2 | 33,3 | 59,5 |
| Infraestructura tecnológica | 7,4 | 25,2 | 67,4 |
| Actividades relacionadas con la biblioteca | 10,5 | 31,6 | 57,9 |
| Servicios Administrativos | 16,8 | 56,8 | 26,4 |
| Relaciones con las Empresas | 4,1 | 27,1 | 68,8 |
| Dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores) | 3,1 | 25,0 | 71,9 |
| Resultados académicos (tasas de éxito, duración,...) | 14,6 | 33,3 | 52,1 |
| Satisfacción de estudiantes | 15,6 | 21,9 | 62,5 |
| Satisfacción de egresados | 21,5 | 44,1 | 34,4 |

Dada la naturaleza cualitativa del ítem, se ha realizado un análisis más detallado a través del análisis factorial multivariante de Correspondencias Múltiples (ACM). El plano principal, Figura 2, refleja, de izquierda a derecha, el efecto Guttman. Sin embargo, sí se observan diferencias respecto al grado de realización de acciones de revisión y mejora entre los centros públicos y privados y entre aquellos que manifiestan haber evaluado alguna titulación o no. Así, por un lado, en el primer cuadrante aparecen los que mayoritariamente manifiestan que en su centro se realizan periódicamente acciones de revisión y mejora. Esta respuesta está más presente en los centros privados (pupr=2) y en los que no han evaluado ninguna de sus titulaciones (eval=2). Por otro lado, en el tercer cuadrante se encuentran los que mayoritariamente manifiestan que en sus centros no se realiza ninguna acción de revisión y mejora o se realizan acciones esporádicas. Esta respuesta está más presente en los centros públicos (pupr=1) y en los que sí han realizado evaluaciones en alguna de sus titulaciones (eval=1).

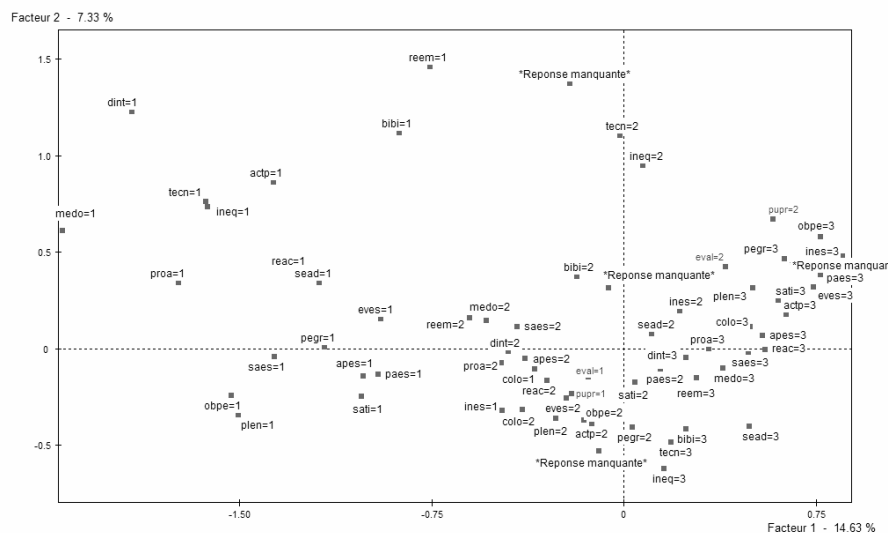


Figura 2. ACM sobre las acciones de revisión y mejora realizadas en los centros.

En relación con el tipo de centro (facultad, escuela u otros) y, teniendo en cuenta que la mayoría de los centros privados que han respondido son facultades, se puede señalar que en estas últimas la sistematización de las acciones de revisión y mejora es superior en los aspectos relacionados con la planificación de las enseñanzas, la actividad del profesorado y el ingreso de los estudiantes. En cambio, la realización de acciones de revisión y mejora son superiores en las escuelas, concretamente en las de inserción profesional de los egresados, las relacionadas con la biblioteca y, sobre todo, en la determinación del grado de satisfacción de estudiantes y egresados.

El análisis de los resultados obtenidos en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional, revela que la realización de estos procesos de evaluación no ha reportado un mayor número de acciones de revisión y mejora. Los centros donde no se han efectuado estas evaluaciones manifiestan que tales acciones están más sistematizadas o que se realizan de manera periódica, lo que, como ya hemos señalado, puede deberse a que los centros privados han tenido una baja participación en los procesos de evaluación institucional. No obstante, ello no ha implicado el establecimiento de peores sistemas de garantía de la calidad de las titulaciones, pudiendo suceder, incluso, lo contrario.

Principales factores condicionantes en la mejora de la calidad de una titulación

Forma parte relevante de los objetivos de este estudio conocer la valoración de los encuestados sobre el grado de condicionamiento de distintos aspectos en la mejora de la calidad de la titulación con idea de obtener una información contrastada que contribuya a focalizar los esfuerzos que produzcan su mejora.

La Tabla 5 recoge el porcentaje de respuestas en cada uno de los apartados. En relación a los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de una titulación, puede observarse que en opinión de los encuestados la implicación de los profesores y de los estudiantes son los que más influyen, así como la financiación de la Universidad. A continuación destacan la estructura de la carrera docente, la legislación universitaria y la implicación del entorno empresarial en el centro, junto con las infraestructuras.

Tabla 5. Porcentaje de respuestas sobre las características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación

| Aspectos | Nada (1) | Poco (2) | Bastante (3) | Totalmente (4) | Media | Desv. Típ. |
|--|---------------------|---------------------|-------------------------|---------------------------|--------------|-----------------------|
| Legislación Universitaria | 3,2 | 22,1 | 44,2 | 30,5 | 3,021 | 0,812 |
| Evaluación Institucional | 4,2 | 23,2 | 61,1 | 11,5 | 2,800 | 0,693 |
| Salarios del profesorado | 3,3 | 29,5 | 53,5 | 13,7 | 2,779 | 0,717 |
| Financiación de la Universidad | 1,1 | 9,5 | 45,2 | 44,2 | 3,326 | 0,691 |
| Estructura de la carrera docente | | 17,2 | 63,4 | 19,4 | 3,022 | 0,608 |
| Evaluación del profesorado | 1,1 | 34,7 | 57,9 | 6,3 | 2,695 | 0,603 |
| Sexenios | 26,3 | 46,3 | 23,2 | 4,2 | 2,053 | 0,817 |
| Implicación del profesorado en la mejora | | 6,3 | 28,4 | 65,3 | 3,589 | 0,610 |
| Implicación de los estudiantes en la mejora | 1,1 | 15,7 | 42,1 | 41,1 | 3,232 | 0,750 |
| Movilidad de los estudiantes | 3,2 | 40,4 | 51,1 | 5,3 | 2,585 | 0,646 |
| Implicación entorno empresarial en el Centro | 3,2 | 16 | 61,7 | 19,1 | 2,968 | 0,695 |
| Liderazgo | 5,5 | 22 | 53,8 | 18,7 | 2,857 | 0,783 |
| Sistemas de gobierno del Centro | 2,1 | 24,5 | 53,2 | 20,2 | 2,915 | 0,728 |
| Sistemas de gobierno de la Universidad | 2,1 | 23,2 | 50,5 | 24,2 | 2,968 | 0,750 |
| Responsables políticos autonómicos | 13,7 | 35,8 | 40 | 10,5 | 2,474 | 0,861 |
| Procesos administrativos | 4,2 | 56,8 | 32,6 | 6,4 | 2,411 | 0,676 |
| Infraestructuras | | 17,9 | 66,3 | 15,8 | 2,979 | 0,583 |

Con relación a los aspectos que presentan un menor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación se pueden considerar los sistemas de acreditación de la actividad investigadora de los profesores –conocidos en España como sexenios- y los procesos administrativos, así como las actuaciones de los responsables políticos autonómicos y la movilidad de los estudiantes. Los factores que presentan una mayor variabilidad en las puntuaciones son los sexenios, las actuaciones de los responsables políticos autonómicos y la legislación universitaria.

El estudio comparado entre centros públicos y privados pone de manifiesto las escasas diferencias en cuanto a las valoraciones de cada uno de los aspectos considerados, sólo los aspectos referidos a evaluación institucional, salarios del profesorado, liderazgo e implicación del entorno empresarial en el centro tienen una mayor repercusión en la mejora de la titulación en opinión de los responsables de los centros privados. Por el contrario, a pesar de que con carácter general no tenga mucha relevancia, los sexenios tienen una mayor valoración en los centros públicos, pues todos los privados han valorado que el grado de condicionamiento es poco o nada en la mejora de la calidad de la titulación.

En relación con el tipo de centro (facultad, escuela o de otro tipo), tampoco existen grandes diferencias. En general, se ha producido una mayor valoración en las escuelas en los siguientes aspectos: legislación universitaria, estructura de la carrera docente, implicación de los estudiantes en la mejora y la incidencia de los responsables autonómicos. Por otro lado, en las facultades sólo destaca el liderazgo y en otros centros sobresale la incidencia de los sistemas de gobierno de los centros. Señalar, asimismo, la escasa valoración dada a los sexenios por los responsables de las escuelas.

La comparación de las valoraciones obtenidas en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional concluye que éstas son muy similares para la mayoría de los aspectos. Únicamente, destacar que el liderazgo es más valorado en los centros que han participado en los procesos de evaluación.

El ACM en esta pregunta, teniendo en cuenta las variables ilustrativas que permiten caracterizar a los centros estudiados atendiendo a la titulación que imparten, el tipo de centro, si ha realizado alguna evalua-

ción o no, con el objetivo de detectar diferentes tipologías de opinión, refleja que estas últimas variables no son significativas, por lo que las diferencias de opinión entre los grupos definidos por las variables de caracterización de los centros analizados no son significativas.

Conclusiones

1. En los procesos de evaluación institucional desarrollados en España desde 1996 ha habido una alta participación de las titulaciones de LADE y DCE, sobre todo en los centros públicos.

2. Las principales consecuencias de estos procesos de evaluación están relacionadas con la publicación de los informes, la recogida de evidencias y la mejora de los sistemas de información que deben dar soporte a estos procesos. No obstante, hay que señalar que existe la percepción de que no se han mejorado significativamente los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos, a pesar de haberse implantado planes de mejora en las titulaciones.

3. Las acciones de revisión y mejora implantadas en estos centros están vinculadas con la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), las relaciones con las empresas, los programas de las asignaturas, las infraestructuras tecnológicas, la potenciación de nuevas metodologías docentes, la satisfacción de estudiantes y la mejora de las infraestructuras y equipamientos. Asimismo, y con carácter general, no se han realizado acciones de revisión y mejora en lo que se refiere a criterios y procedimientos de selección de los alumnos y en el plan de estudios.

4. Los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación son, en opinión de los responsables de los centros, la implicación de profesores y estudiantes. Por el contrario, los aspectos que presentan un menor grado de condicionamiento son sexenios y los procesos administrativos, no existiendo diferencias significativas en función del tipo y carácter del centro que se considere.

Referencias Bibliográficas

- Abascal E. e I. Grande (2005). **Análisis de encuestas**. Madrid: ESIC. pp. 21-41.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). **Programa de Evaluación Institucional. Guía de evaluación**. (Documento en Línea). Disponible en: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pei_0506_guia%20autoevaluacion.pdf Fecha de consulta: 22/06/2006.
- ANECA (2006). **Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas**. Disponible en: http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906_informeaneca.pdf [Consulta: 10 octubre 2006].
- Declaración de Bolonia (1999). (Documento en Línea). Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf Fecha de consulta: 23/07/2007.
- EUA. European University Association (2003). **Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures**. (Documento en Línea). Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.10820422_43703.pdf Fecha de consulta: 17/05/2007.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2003). **Quality procedures in European Higher Education**. (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf> Fecha de consulta: 14/0/2006.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf> Fecha de consulta: 14/06/2006.
- Rauret G. (2004). **La acreditación en Europa**. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 49, pp. 131-147.
- Williams P. (2006). **La garantía de calidad en la enseñanza superior del Reino Unido**. En: V Foro ANECA Acreditación de instituciones vs. titulaciones. Documento de trabajo. (Documento en Línea). Disponible en: http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_5foro_may06.pdf Fecha de consulta: 31/10/2006.