

## **Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias.**

*Ten Key Principles for a Quality Management System Specifically Oriented to the Internal Enhancement and Coordination of Higher Education Programmes.*

**Javier Paricio Royo**

Universidad de Zaragoza, España

### **Resumen**

La implantación de sistemas de gestión de calidad en las titulaciones universitarias constituye una magnífica oportunidad para afrontar algunos problemas y retos tradicionales de la educación superior en España. Es posible en este contexto la puesta en marcha de sistemas de coordinación institucionales que profundicen en la idea de las titulaciones como proyectos colectivos en revisión y evolución permanente. Sin embargo, para que estos nuevos sistemas sean capaces de convertirse en motores de cambio de la cultura docente, de coordinación y de mejora efectiva de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, es necesario que sean concebidos expresamente desde la perspectiva de la mejora interna y no como meros sistemas de aseguramiento o rendición de cuentas hacia el exterior. Por un lado, esto implica diseñar los sistemas de calidad como auténticos sistemas de gobierno y coordinación académica capaces de adentrarse en el currículo y los procesos de aprendizaje del título. Por otro lado, la capacidad de estos sistemas para impulsar procesos de mejora profundos de los procesos de aprendizaje pasa por respetar la diversidad y la autonomía de titulaciones y personas, por dar una presencia importante a la voz de los estudiantes, articular el liderazgo de la titulación y poner en marcha procesos de evaluación y autoevaluación de naturaleza formativa. Basados en la experiencia de la Universidad de Zaragoza, se proponen aquí diez principios clave para diseñar sistemas de gestión de la calidad concebidos específicamente como mecanismos internos de mejora, particularmente, de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** educación superior, calidad, garantía de calidad, coordinación, enseñanza, innovación educativa.

### **Abstract**

The introduction of quality management systems in Degree and Master education programmes offers a great opportunity to face some of the most persistent problems and challenges in Spanish higher education. In this context, it is possible to think of new institutional coordination schemes to expand and deepen into the idea of a study as an evolving joint project driven by a coordinated teaching team. However, in order that these new quality management systems become powerful agents for change in teaching culture, coordination and true improvement of the students' learning experience, they need to be thought, specifically, from an internal enhancement perspective and not from the usual external quality assurance perspective or as a device for external accountability. On one hand, it implies that

quality management systems should be designed as actual academic coordination and government structures, with capacity for effective intervention on the curricula and learning processes of the studies. On the other hand, the ability of these systems for empowering deep enhancing changes on learning experiences depends on are spect of the diversity and ownership of studies and individuals, on fostering the presence of the students' voice inside the coordination system, on giving support to leadership inside the teaching team responsible of the study and on designing good internal and formative assessment procedures. This paper, grounded on the experience at the Universidad de Zaragoza, proposes a synthesis of these requirements in ten principles for a quality management system in higher education programmes specifically oriented toward the enhancement of the students' learning experience.

**Key words:** higher education, quality, quality assurance, teaching, coordination, educational change.

## **Introducción**

La implantación de sistemas de garantía de calidad en las nuevas titulaciones de grado y máster ha supuesto la inversión de un importante esfuerzo por parte de las instituciones universitarias españolas. Al margen de la utilidad de estos sistemas para cumplir con la exigencia de rendición de cuentas y aseguramiento externo impuesta por agencias de calidad y administraciones educativas, la pregunta fundamental es hasta qué punto estos sistemas han contribuido a afrontar los grandes retos y problemas educativos de la universidad y a mejorar la calidad efectiva de sus titulaciones. Desde mi punto de vista, cinco grandes problemas han venido lastrando durante décadas la calidad de las titulaciones en las universidades españolas:

- Una escasa orientación institucional hacia el estudiante y su aprendizaje.
- Una deficitaria formación docente de una parte importante del profesorado, lo que, unido a lo anterior, genera una fuerte resistencia a nuevos planteamientos curriculares y metodológicos (De la Cruz y Pozo, 2003, p. 153).
- La ausencia tradicional de una conciencia de que la titulación debe ser necesariamente un proyecto unitario, compartido y en permanente evolución.
- La falta generalizada de transparencia y monitorización sobre lo que se hace y se consigue en la titulación en su conjunto y en cada una de sus partes.
- La carencia de una cultura y tradición de coordinación docente entre el profesorado que comparte una misma titulación.

Estos cinco grandes problemas interrelacionados no sólo limitan la calidad actual, sino que impedirán en el futuro cualquier proceso de mejora profunda de las titulaciones más allá del esfuerzo de individuos o pequeños grupos innovadores cuyo compromiso sólo puede alcanzar a cambios de escaso alcance y perdurabilidad.

El reto era, es y será la constitución de sistemas de gestión -que no de garantía (hacia el exterior)- de la calidad de las titulaciones capaces de afrontar estos problemas de fondo. Lo demás es papel, burocracia y cumplir formalmente con las exigencias de las agencias externas. El reto de la calidad educativa de los estudios es institucional e interno. Tan sólo cambios internos en las instituciones, en su cultura, en las estructuras de gobierno y en la norma social sobre el comportamiento adecuado y

las capacidades imprescindibles de un profesor universitario son capaces de generar mejoras estables y de calidad de la calidad educativa de las titulaciones.

Así que la pregunta es, tras varios años ya desde su puesta en funcionamiento, ¿hasta qué punto los nuevos sistemas de calidad han impulsado esos cambios necesarios?, ¿hasta qué punto han sido útiles para afrontar esos grandes problemas o carencias tradicionales? Desde mi punto de vista, éstas son las cuestiones que permiten valorar si todo este viaje hacia la "calidad" emprendido por administraciones, agencias e instituciones universitarias ha estado bien planteado y ha valido la pena.

La coordinación del profesorado, la constitución de verdaderos equipos docentes en torno a retos y objetivos compartidos, es uno de los cinco grandes retos. Está íntimamente unido a otros dos: la titulación como proyecto compartido y en evolución y la transparencia de las actuaciones y resultados de las titulaciones. En realidad, ninguno puede conseguirse sin el concurso de los otros dos, por lo que forman un bloque conjunto de objetivos que se realimentan mutuamente.

El sistema de gestión de la calidad para los grados de la Universidad de Zaragoza se diseñó y se creó, específicamente, con estos tres retos en mente, en la creencia de que el diseño de cualquier sistema de calidad debe obedecer, fundamental y prioritariamente, a la naturaleza de los retos y objetivos específicos que debe afrontar, y no a principios abstractos, generales o técnicos, de calidad. El diseño general y la configuración específica de normativas, procedimientos e instrucciones de puesta en marcha se hicieron conforme a unos principios-hipótesis que podríamos sintetizar en los diez puntos que se detallan a continuación.

## **Los principios de un sistema de calidad orientado hacia la coordinación y la mejora internas**

### **Primero. La calidad educativa y la coordinación son cuestiones institucionales**

La calidad de la experiencia de los estudiantes en las titulaciones es un problema institucional, no un problema personal del profesorado, aunque, en última instancia, éste sea el principal artífice de la misma. La institución, en sus diferentes niveles de gobierno, debe establecer criterios y articular los instrumentos y estructuras para monitorizar e intervenir con decisiones académicas concretas, si lo cree necesario, para mejorar esa calidad y resolver los posibles problemas que puedan surgir. Este principio -obvio en muchos sistemas universitarios, pero negado en la universidad española por una tradición persistente- rompe con la creencia muy generalizada de que la asignatura constituye un ámbito de responsabilidad y decisión particular del profesorado responsable de la misma. Esta creencia, institucionalizada por la tradición, actúa deslegitimando cualquier obligación de coordinación o de respeto al proyecto colectivo que representa la titulación e incluso rechazando cualquier proceso de rendición de cuentas a instancias externas al propio profesorado encargado de la asignatura.

La coordinación es una obligación institucional, no una opción del profesorado (Paricio, 2010). La descoordinación tiene efectos inmediatos y a veces graves sobre la experiencia de los estudiantes y la calidad global de la titulación. Cualquier proceso de mejora o innovación está seriamente comprometido en su alcance y perdurabilidad en un entorno descoordinado, en el que, en el mejor de los casos tan sólo proliferarán proyectos "desconectados, episódicos y fragmentados" (Fullán, 2001, p. 13).

Para que el sistema de calidad pueda afrontar sus retos, debe socavar esta creencia en la responsabilidad individual de la docencia con estructuras y procedimientos concretos acordes con el principio de que, aunque el profesorado administra temporalmente esa responsabilidad institucional con la calidad, ésta puede hacerse valer en cualquier momento mediante decisiones académicas de cualquier tipo si existieran indicios de que esa administración no se hace correctamente.

### **Segundo. La gestión de calidad de las titulaciones ha de ser académica, interna y orientada a la mejora**

Este ha sido el foco de debate más intenso en toda Europa en las ya casi dos décadas de implantación de los sistemas de calidad universitarios: la imposición de sistemas de "garantía" orientados a la rendición de cuentas y el "aseguramiento" hacia el exterior de la calidad ha sido puesta en entredicho desde múltiples perspectivas. Estos sistemas concebidos hacia el exterior se fundamentan generalmente en procedimientos formales de "aseguramiento" de los procesos y de "control" de cumplimiento de las previsiones a partir de indicadores y otras evidencias. Este enfoque de la gestión de calidad como "aseguramiento externo" resulta algo, no sólo ajeno a la cultura de calidad universitaria existente, sino incapaz de penetrar en los verdaderos retos y problemas de las titulaciones (Paricio, 2011). La calidad de las experiencias de aprendizaje que ofrecen los estudios universitarios no puede "procedimentarse" para "asegurarla" como podría hacerse con la producción industrial de objetos o la prestación de determinados servicios. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son demasiado complejos y contextuales como para poderse reducir a una serie de "instrucciones" de calidad. Creer que la calidad de los procesos de aprendizaje puede "asegurarse" mediante el cumplimiento estricto y monitorizado de una serie de procedimientos, es un planteamiento reduccionista y simplista que contradice todo lo que sabemos sobre los buenos procesos de educativos y que choca frontalmente con el sentido común de cualquier docente experimentado.

Una educación de calidad se fundamenta en un profesorado orientado hacia el aprendizaje de sus estudiantes y con capacidad crítica para enjuiciar la situación particular a la que se enfrenta con el objeto de tomar decisiones específicamente adaptadas al contexto único que conforman esa materia y esos objetivos de aprendizaje concretos, el grupo de estudiantes, sus recursos y oportunidades de aprendizaje, y su propia personalidad y capacidades como docente. Dicho de otro modo, lo único que se puede "procedimentar" y "asegurar" son aspectos periféricos o instrumentales de la calidad: documentos de planificación, aspectos de organización, garantías de la evaluación... etc. La calidad verdadera, la calidad de la experiencia real de los estudiantes, debe gestarse en el interior, es un problema cualitativo complejo que debe abordarse desde dentro del propio contexto. Implica culturas académicas y

creencias epistemológicas muy arraigadas, así como criterios profesionales no siempre explícitos. La transformación de estos elementos sólo puede lograrse en procesos internos de cambio cultural que van arraigando en nuevas normas sociales de grupo y nuevos criterios de comportamiento y actuación docente.

Si se quiere implantar sistemas de calidad que verdaderamente impacten en la calidad real de lo que las titulaciones ofrecen a los estudiantes, se debe considerar esta dimensión cualitativa e interna de la calidad. El "sistema" de calidad no mejora la calidad de las titulaciones por sí mismo, más allá de algunos aspectos de organización o garantías. El "sistema" a lo único que debe aspirar es a crear un marco propicio que incentive la coordinación y el trabajo interno de transformación y cambio, entendiendo que lo más importante y determinante será siempre el trabajo cualitativo y necesariamente pausado que puede ir haciendo el propio equipo docente con su autoevaluación e iniciativa. Esto significa reconocer y asumir el riesgo de que la implantación del "sistema" en una universidad genere mejora de forma muy desigual en los diversos títulos. Dependiendo de los contextos y situaciones particulares, el nuevo marco creado puede traducirse en transformaciones y mejoras muy sustanciales o reducirse a un puro trámite formal para cumplir con las "garantías" hacia el exterior. Pero, en todo caso, el diseño de un sistema de calidad para las titulaciones universitarias siempre debe concebirse como la creación de un entorno lo más favorable posible para promover ese trabajo interno que determinará la calidad y no creer que la calidad de las titulaciones es un asunto "técnico" que puede solucionarse imponiendo "técnicas" y "procedimientos" que "garanticen" la calidad.

### **Tercero. Un sistema de calidad efectivo debe concebirse como un sistema de gobierno académico de las titulaciones**

Dos ideas fundamentan este principio. La primera, clásica en la literatura sobre calidad, es que, para que exista una verdadera política de calidad efectiva, la responsabilidad debe estar situada en la dirección misma de la organización. Si se responsabiliza de ella a individuos situados al margen del foco de toma de decisiones o a gabinetes técnicos especializados, la calidad tiende a convertirse en mera burocracia. O, dicho de otro modo, cualquier decisión en la organización debe estar orientada con respecto a los objetivos de calidad fijados como referencia. La segunda idea es que la coordinación y la mejora efectiva de la experiencia de aprendizaje que ofrecen las titulaciones exigen que exista un verdadero gobierno académico de las titulaciones, un órgano experto capaz de tomar cualquier decisión sobre todo lo que ocurre dentro de la titulación.

Frente al modelo tradicional de organización en el que la calidad, en su dimensión más profunda y académica, se dejaba exclusivamente en manos de los individuos y fuera de los márgenes de la acción de gobierno efectiva de la institución, el sistema de calidad viene a instituir un gobierno académico que es responsable, con plena capacidad, de la ejecución y mejora continua del proyecto de titulación. La institución de este gobierno académico aparece como respuesta a una mayor exigencia de calidad de los estudios universitarios y una comprensión mucho más avanzada de lo que debe ser una titulación y de los diversos factores que determinan su calidad. Frente a una idea tradicional de la titulación como yuxtaposición de estados

de la cuestión en diversas materias relacionadas de algún modo con el título, se impone ahora la idea de una titulación orientada a una formación coherente y eficaz de las competencias asociadas a unos determinados perfiles de egreso. Los retos de coordinación y calidad de los procesos de aprendizaje planteados por esta nueva concepción, junto con la exigencia de resolver problemas endémicos en la enseñanza universitaria en España (incertidumbre en los sistemas de evaluación, desequilibrio de cargas de trabajo, falta de transparencia, descontrol de los resultados, etc.) hacen necesaria la superación de un sistema de responsabilidad individual atomizada por un sistema de gobierno académico efectivo, encargado del reto de la coordinación y la calidad.

Este principio determinó la naturaleza y normas de actuación de las Comisiones de Garantía de la Calidad de cada uno de los grados de la Universidad de Zaragoza, concebidas como órganos colegiados de gobierno de las titulaciones. Estas Comisiones son nombradas por la Junta de Centro (que podría actuar ella misma como Comisión de Garantía), siguiendo el principio de que la gestión directa de los títulos pertenece a los centros, y tienen toda la capacidad de decisión académica sobre el título (bajo unas reglas de juego que aseguran la participación y el debate). En este sentido, la Universidad de Zaragoza instituyó procedimientos específicos de aprobación previa de la planificación docente de cada asignatura por estas comisiones y les dio capacidad para establecer cualquier tipo de criterio académico de obligado cumplimiento o intervenir con decisiones de naturaleza académica en la docencia de cualquier asignatura. Recibieron instrucciones de centrarse particularmente en una primera etapa en la revisión de los sistemas de evaluación de las distintas asignaturas, asegurando que se orientaban a los objetivos y niveles marcados en el proyecto de titulación y que ofrecían condiciones suficientes de garantía y transparencia para los estudiantes. Asimismo, estos órganos tienen obligación de analizar periódicamente los informes de evaluación de la titulación y promover las acciones de investigación, coordinación o mejora docente que consideren oportunas, así como decidir sobre las sugerencias y reclamaciones, reconocimientos, etc. En definitiva, estas Comisiones de Garantía son responsables de los títulos en todos sus aspectos académicos, tienen capacidad de mandato en materia académica sobre todos los que intervienen en una titulación y constituyen la parte "dura" del sistema, la que podría imponer obligaciones si todos los procesos de negociación previstos como instancias previas fallasen.

#### **Cuarto. La importancia de articular y consolidar un liderazgo para la titulación**

La capacidad de liderazgo de la persona que conduce la coordinación de un título resulta un factor determinante para afrontar los problemas académicos, implantar una cultura orientada hacia el estudiante y la mejora de su aprendizaje e ir evolucionando hacia proyectos de titulación cada vez más avanzados y coordinados. Concebidos como gestores efectivos de la titulación, con toda la capacidad de iniciativa y propuesta académica, los coordinadores deben desplegar una intensa actividad de relación y negociación con estudiantes y profesorado. Su función según Mantz Yorke podría resumirse en clarificar y determinar la dirección y mejorar el clima institucional a través de la comunicación (Yorke, 2000, p. 24). Paul Ramsden señala que la función de este liderazgo académico consiste en ganarse el compromiso hacia una visión

compartida y a partir de allí potenciar la acción (1998, p. 141). El buen coordinador debe ir desarrollando así una visión para la titulación que parta de los retos y problemas más inmediatos, pero se proyecte hacia objetivos y modelos de calidad alcanzables a medio y largo plazo. El avance hacia esos objetivos de calidad depende de su capacidad de crear un clima favorable a través de la comunicación y la negociación.

Para poder desplegar su trabajo, los distintos profesores implicados en la titulación deben dejarle el espacio necesario, ceder una parte de la autonomía que ha sido tradicional en el profesorado universitario para conceder al coordinador la autoridad para sugerir cambios o pedir determinadas acciones docentes. Como ha señalado Middlehurst, en el ámbito de la educación superior, posiblemente en mayor medida que en otros, la legitimidad del líder para influenciar debe ser reconocida por el resto de los individuos de la comunidad antes de ser aceptada y debe ser ganada por quien aspire al liderazgo a través de la exhibición de determinados valores (1993, p. 75). Y aún cuando ese liderazgo sea aceptado, cualquier cambio o innovación “no puede asimilarse a menos que su significado sea compartido” (Marris, 1975, p. 121). Por ello el coordinador debe desplegar un intenso trabajo de comunicación e incluso de persuasión que permita que sus propuestas sean aceptadas y se supere sin excesiva tensión la incertidumbre que es propia de cualquier cambio en su origen (Fullan, 2001, p. 19). En todo caso, que ocurra esta cesión de autonomía y se asiente el liderazgo del coordinador o coordinadora depende tanto de su personalidad y capacidad de comunicación y acción, como de la cultura y ambiente en el que se mueve el grupo implicado en la docencia de cada título.

El coordinador está en el centro de todos los procesos académicos y tiene en su mano el ritmo y el nivel de auto-exigencia con el que se van acometiendo los retos de transparencia, coordinación o resolución de determinadas deficiencias tradicionales. Esta apuesta decidida por los procesos internos conducidos con alto nivel de autonomía y liderados por el coordinador, hace que los logros del sistema de calidad sean altamente dependientes del trabajo específico de cada coordinador, la profundidad de su visión y su habilidad para ir convenciendo al profesorado para afrontar determinados tipos de retos. Pero la alternativa de procesos más dirigidos y regulados externamente, desde mi punto de vista, no conducen sino a procesos superficiales y cambios formales.

La figura del coordinador, centro de todo el diseño del sistema de calidad de la Universidad de Zaragoza, fue concebida fundamentalmente como un impulsor y negociador situado en el centro de todos los procesos. Aunque tiene la iniciativa en prácticamente todos los procesos y decisiones académicas, carece de capacidad de decisión por sí mismo. Esta capacidad se reservó para la Comisión de Garantía. Hacer descansar la toma de decisiones en un órgano colectivo que actúa por mandato directo de la Junta de Centro, protege al coordinador de un presumible desgaste excesivo en la relación con sus compañeros. Sin embargo, dado que preside todos los procesos de evaluación, propone formalmente decisiones, cambios y proyectos y, sobre todo, tiene todo el conocimiento detallado de lo que está sucediendo en la titulación, su ascendencia sobre la Comisión de Garantía parecía asegurada (la Comisión debe invitarle a las sesiones, excepto cuando exista algún tipo de reclamación sobre su actuación). En definitiva la figura del coordinador de grado se

concibió dentro de la vocación negociadora y formativa del proyecto general, en donde la mayor parte de la resolución de problemas y transformaciones deben gestarse internamente en la trastienda del título mediante sugerencias, acuerdos o presiones.

### **Quinto. La gestión de calidad y la coordinación debe adaptarse de forma flexible al contexto específico de cada titulación**

El marco institucional debe conceder un grado importante de autonomía a cada coordinador, equipo docente y centro para encontrar sus propios ritmos y estrategias para afrontar los problemas y retos. Cada título constituye un reto específico en un contexto diferente. El respeto a la diversidad por parte del sistema de gestión de calidad es uno de los diez principios fundamentales de las *European Standards and Guidelines* (ENQUA, 2005). Las instituciones de educación superior se caracterizan no sólo por las grandes diferencias entre ellas, sino por la enorme diversidad interna entre centros, unidades, disciplinas o individuos (Lechleiter, 2010). Por ello es importante articular ese modelo de liderazgo múltiple y descentralizado que proponía Gordon (2002, p.103) para fomentar una cultura de calidad dinámica y compartida de forma generalizada por toda la organización.

Cada titulación tiene una situación de partida diferente cuando hablamos de poner en marcha procesos de coordinación y gestión de la calidad. Ni los problemas académicos, ni el número de profesores, estudiantes o técnicos implicados, ni la tradición del título, ni la cultura docente del profesorado, ni el ambiente general del centro, ni la personalidad de los coordinadores, entre otras muchas cosas, son similares entre los diversos títulos. Por ello, cada titulación debe encontrar sus propias prioridades, estrategias y ritmos en el proceso de mejora.

Dentro de un marco común de mínimos y de instrumentos y procesos básicos, cada coordinador debe gozar de un grado de autonomía importante para encontrar la forma de trabajo mejor adaptada a su contexto. Sólo en el marco de esta autonomía puede el equipo docente encargado de una titulación identificarse con ella como proyecto colectivo. Esta implicación personal en la empresa conjunta es el único contexto en el que pueden gestarse transformaciones profundas y duraderas. Los equipos han de poderse autoevaluar en función de sus propios criterios (Lechleiter, 2010, p. 59). y han de poder poner en marcha, en aplicación de esos criterios, aquellas acciones de mejora o innovación que crean más convenientes. Dicho de otro modo, tan sólo desde dentro del título, atendiendo a su propio contexto, es posible que las transformaciones sean suficientemente profundas como para anclarse en los hábitos, creencias y normas sociales del propio grupo. Los criterios y acciones impuestas externamente tan sólo generan habitualmente adaptaciones superficiales.

La normativa y los procedimientos de la Universidad de Zaragoza intentaron buscar en su diseño un compromiso entre los mínimos imprescindibles, las orientaciones necesarias en un proceso que comenzaba y el margen de autonomía imprescindible para adaptarse a cada contexto específico. Pero quizás lo más importante fue el mensaje, repetido en las numerosas reuniones convocadas por el Rectorado con los coordinadores, de que cada título debía buscar su propio ritmo de avance hacia los grandes objetivos marcados. En este sentido se intentó compartir el



análisis de los problemas y los retos, pero se intentó ser lo más flexible posible en plazos y niveles de logro. El reto a medio plazo, una vez afrontados los primeros objetivos de mínimos –transparencia de los procesos, garantías en la evaluación de los estudiantes, coordinación básica de cargas de trabajo, observación de los niveles de exigencia y logro...- era que cada titulación desarrollase su propia visión estratégica, desplegada en objetivos y acciones progresivas y en mecanismos propios de coordinación y gestión de calidad.

### **Sexto. La participación de los estudiantes constituye la energía que alimenta los procesos de cambio en las titulaciones**

Existe en la actualidad una idea ampliamente compartida a nivel internacional de que la implicación de los estudiantes es un factor clave en la calidad de los programas universitarios (Stråhlman, 2011, p. 64). En el caso español, según reconocen algunos representantes de las propias asociaciones estudiantiles, la participación en los procesos de evaluación no es el fruto de una demanda real por parte de los estudiantes, sino más bien el resultado de la implantación de los nuevos sistemas de calidad como consecuencia del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Esteve, Galán & Pastor, 2011). Sin embargo, y a pesar de este déficit de tradición y experiencia, conseguir la participación activa de los estudiantes constituye un objetivo de primer orden. Su implicación en los procesos formales e informales de evaluación y en los procesos de gobierno de las titulaciones y el establecimiento de una relación fluida y constante con los coordinadores constituye posiblemente la variable más importante de la disposición positiva y el dinamismo de la titulación para afrontar sus problemas académicos y de coordinación.

Una orientación institucional clara hacia los estudiantes y su aprendizaje ha sido señalada como la clave de una política efectiva para la reducción del abandono y potenciar la implicación y el éxito académico de los estudiantes (Tinto, 1999; Tinto & Pusser, 2006). Esta orientación hacia el estudiante es una consideración cultural e institucional de carácter muy amplia que debe manifestarse en políticas institucionales, acciones y criterios académicos y comportamientos individuales concretos. Desde mi punto de vista, la política que más directamente indica y refuerza esa orientación hacia el estudiante es la potenciación de una corresponsabilidad efectiva en el funcionamiento de las titulaciones. Esta participación efectiva de los estudiantes exige a las titulaciones y a la institución en su conjunto valorar la calidad actual de la experiencia de aprendizaje que ofrecen y mirar así más allá de sus retos académicos o investigadores habituales o de sus problemas organizativos internos.

El sistema de calidad se diseñó bajo una doble creencia: por un lado, en la capacidad de juicio y la responsabilidad de los estudiantes cuando son llamados a participar, de forma efectiva, en la mejora de su propia experiencia universitaria; por otro lado, la convicción de que una presencia importante de la voz de los estudiantes representa un punto de tensión y estímulo permanente para la resolución de problemas y las iniciativas de cambio y mejora. Estos principios se plasmaron en una representación en todos los órganos, pero, sobre todo, en una representación paritaria con el profesorado en las comisiones que debían efectuar anualmente un diagnóstico de la titulación. Además de esta participación formal, resulta particularmente

relevante la apertura de un canal permanente de comunicación de los estudiantes con el coordinador que gestiona la titulación, convertido ahora en la referencia de la titulación y un interlocutor cercano y de accesibilidad inmediata. Como se señaló a los coordinadores en las múltiples reuniones de trabajo, la apertura efectiva de estos canales de comunicación informal formaba parte esencial del trabajo de coordinación.

**Séptimo. El concepto de titulación como proyecto colectivo, coordinado y capaz de aprender de su propia experiencia, debe tomar forma explícita en documentos de referencia públicos y criterios de actuación concretos**

Los documentos de referencia de la titulación - los objetivos generales de la titulación, sus normas y procedimientos fundamentales de trabajo y la planificación de cada una de sus partes en forma de guías docentes, su "visión" educativa, planes de mejora, informes de evaluación, etc.- constituyen una herramienta clave de la actividad de coordinación y gestión de calidad. Deben ser documentos explícitos, claros y accesibles. El carácter de compromiso público, de referencia para la evaluación y punto de partida de cualquier proceso de mejora, convierte a estos documentos en la clave de los procesos y la acción concreta de coordinadores y comisiones de evaluación y gobierno de las titulaciones. Su función debe ser múltiple: por un lado, permiten visualizar de forma pública la existencia de ese proyecto colectivo e incidir así progresivamente en la cultura docente; por otro, evitan la arbitrariedad de las actuaciones de coordinación y gobierno, sirviendo de referencias y criterios compartidos y alegables; son, además, objeto concreto donde se plasma la acción de coordinación (modificaciones de guías docente, propuestas de revisión de objetivos, proyectos de innovación institucionales, etc.). Los documentos no son, en sí mismos, la esencia del proyecto colectivo que debe ser la titulación, pero constituyen una herramienta importante en el proceso de interiorización progresiva de esa idea.

Una actuación importante planificada fue la puesta en marcha de un sitio web ambicioso para las titulaciones, concebido como punto de referencia para todos los procesos (información, gestión de calidad, evaluación, etc.) en el que se hiciera visible a todo el mundo los objetivos, la planificación y el desarrollo del proyecto de la titulación. Se puso en marcha un proyecto importante de elaboración de guías docentes siguiendo un modelo de mínimos y una plataforma tecnológica común que llevase la transparencia del proyecto hasta todas sus partes. Además, todos los procedimientos de coordinación, evaluación y gobierno de la Universidad de Zaragoza se hacen pasar por estos documentos públicos representados en la web del título. Allí se representan también los resultados de los procesos de evaluación, los indicadores de la marcha del título, los planes de mejora, además, lógicamente, de toda la información relevante para todos los implicados en el título. Todo ello eran estrategias para un objetivo común: la visibilización del título como un proyecto único, vivo e impulsado por un equipo docente responsable solidariamente de él, confiando en que la visibilidad de esta idea fuera calando poco a poco en la cultura de todos los implicados.

### **Octavo. Es necesario alcanzar un equilibrio adecuado entre coordinación y autonomía del profesorado**

En todos los procedimientos y normas es imprescindible observar un equilibrio adecuado entre coordinación y gobierno de las titulaciones y autonomía del profesorado en el ejercicio de sus responsabilidades. El énfasis sobre la necesidad de coordinación y capacidad de gobierno en las titulaciones, no debe hacernos olvidar que el sentido de responsabilidad y compromiso del profesorado con sus asignaturas está asociado a un grado suficiente de autonomía y capacidad de decisión sobre las mismas.

La introducción de un sistema de coordinación y gestión de calidad que penetre en profundidad en la actividad académica significa en la práctica afectar la autonomía del profesorado, casi absoluta en la práctica de la universidad española, para el diseño y desarrollo de sus asignaturas. Esta "intromisión", asumiendo el principio de responsabilidad institucional sobre la calidad de las titulaciones, conlleva, además de una resistencia más o menos activa de una parte del profesorado, un riesgo real de reducción de la implicación del profesorado. Este último aspecto es particularmente relevante en la medida en que un trabajo docente de calidad exige siempre un compromiso profundo con el aprendizaje de los estudiantes y una capacidad de iniciativa que no son posibles sin un grado de autonomía suficiente.

Un balance adecuado entre este requerimiento de "apropiación" y sentimiento de responsabilidad del profesorado hacia su encargo docente y la necesaria coordinación y alineamiento general de la titulación en torno a su proyecto colectivo debe ser un objetivo explícito del proyecto y quedar reflejado en todas sus estructuras y procedimientos. La reserva de espacios de planificación y responsabilidad propios, el aseguramiento de canales de participación, alegación y sugerencias a todas las decisiones, la disposición de vías para la iniciativa y el cambio promovidos desde instancias individuales son algunos de los elementos concretos asociados a este balance.

Este tema tiene particular relevancia cuando se llega a niveles avanzados de coordinación en los que se diseñan espacios de integración curricular entre asignaturas. Frente a otros esquemas de coordinación, como el diseño de asignaturas o módulos con docencia compartida entre diferentes áreas y ámbitos de conocimiento (Saxe, 2009), desde la dirección de la Universidad de Zaragoza se impulsaron modelos basados en proyectos complejos que cruzan transversalmente varias asignaturas en la disposición curricular y en los que son necesarios conocimientos y competencias de la diversas asignaturas implicadas. En este modelo cada asignatura conserva su grado elevado de autonomía, pero adquiere un compromiso hacia la formación de las competencias necesarias para la resolución del proyecto integrado, situado normalmente hacia el final del cuatrimestre o del curso. El hecho de que el aprendizaje logrado en cada asignatura independiente sea puesto a prueba en ese proyecto común con otras asignaturas asegura un grado de coordinación importante en torno a unos objetivos formativos comunes (los incorporados en el proyecto) sin comprometer la capacidad de decisión o el sentido de responsabilidad del profesorado sobre sus asignaturas, ni fragmentar la docencia.

## **Noveno. La evaluación, formativa e interna, es el punto de partida de los procesos de mejora**

Los procesos de evaluación internos, periódicos y sistemáticos, asociados al despliegue de instrumentos ricos y bien diseñados para la observación de la experiencia de los estudiantes en el grado y sus resultados de aprendizaje, constituyen, junto con los procesos de negociación con profesorado y estudiantes, el centro de la actividad de coordinación y gestión de calidad.

La implantación de los sistemas de garantía de calidad ha estado acompañado de la puesta en marcha de un buen número de procesos de evaluación en todos los niveles. Guy Neave describió este impulso evaluador en relación a la educación superior bajo la perspectiva de lo que llamó "Estado Evaluativo" (1988; 1998; 2004), distinguiendo por su propósito dos tipos de procesos evaluadores: evaluación rutinaria, encargada de asegurar el cumplimiento de la ley y el buen uso de los recursos públicos, y evaluación estratégica o exploratoria, encaminada a impulsar cambios y reformas "a la luz de lo que la evaluación estratégica revela" (Neave, 2004, p. 13). En el caso del sistema español de educación superior este segundo tipo de evaluación ha sido en la práctica bastante excepcional. La gestión de calidad, por el contrario, ha estado asociada en España tradicionalmente a procesos de evaluación que "son visualizados como sumativos, sancionadores y, en todo caso, amenazantes, pero no como un valor añadido para el desarrollo personal e institucional de las universidades." (De Miguel, 2009, pp. 49-50).

Sin embargo, utilizar la evaluación con un propósito estratégico y formativo a largo plazo resulta esencial para la mejora (Boud, 2007), la coordinación y la construcción de una idea de proyecto colectivo en evolución. Es importante que este tipo de evaluación, como cualquier otro tipo de evaluación formativa, sea rica en información cualitativa y construida en un proceso participativo de observación, comunicación, interrogación y discusión (HMI, 1991). Westerheijden señalaba que la evaluación con propósitos educativos "requiere procedimientos de evaluación de la calidad, necesariamente conducidos por pares y expertos, muy alejados de la precisión e intersubjetividad" de los indicadores (2007, p. 82). Pero este tipo de procedimientos de evaluación cualitativos, desde mi punto de vista, aunque puedan estar apoyados por la visión externa de pares y expertos, deben estar protagonizados por los propios interesados para resultar plenamente formativos: "Los grupos efectivos se monitorizan a sí mismos" (Doolittle, Sudeck & Rattigan, 2008, p. 306).

Por otro lado, la ausencia, excepto en casos graves, de medidas directas asociadas al proceso evaluador de naturaleza coercitiva o punitiva, o de resultados en forma de certificaciones o clasificaciones, otorga al proceso diagnóstico un carácter abierto, potencialmente profundo en su análisis y despojado de otros intereses que no sean la mejora o resolución de problemas.

Por otro lado, es importante que la evaluación tenga como referencia una teoría o modelo de calidad rico, actualizado y basado en la investigación (Saunders, 2011, p. 8). El modelo teórico de referencia es una respuesta hipotética, pero bien fundamentada, a la pregunta "¿qué es importante para el éxito de los estudiantes?" (Kuh, 2005; Kuh et al., 2006). Obtener un diagnóstico con respecto a una serie de puntos clave explícitos y bien establecidos como relevantes para la calidad de la

titulación (en el estado actual de la investigación educativa) proyecta la evaluación, de forma muy clara, hacia una acción de mejora bien fundamentada en la investigación educativa. Por el contrario, una evaluación que carece de un modelo explícito de referencia tan sólo puede conducir a medidas concretas y puntuales de corto alcance. Dicho de otro modo, el modelo teórico de referencia constituye un horizonte estratégico de calidad para la titulación que la evaluación coloca frente a todas las personas implicadas en ella, como un camino que se aspira a recorrer.

Todos los instrumentos para la obtención de información sobre el desarrollo de la titulación (encuestas a estudiantes y profesorado, reuniones, canales de comunicación, etc.) y para la monitorización de sus resultados (indicadores, tests, informes, etc.) deben interpretarse con respecto a ese horizonte de calidad de la titulación. Este anclaje de la interpretación es lo que los convierte en instrumentos para la mejora. Despojados de este referente interpretativo los indicadores y encuestas constituyen un juego peligroso que sobresimplifica la evaluación (Elliott, 1993), crea clasificaciones de escasa significación que afectan a la reputación de grupos e instituciones y que terminan conduciendo a todo el sistema a una estrategia reactiva y estéril (De Miguel, 2009; Yorke, 2000) que no genera sino “turbulencia e incertidumbre” (Newton, 2002) y desincentiva todo impulso de mejora profunda.

La idea de una evaluación orientada a la acción de mejora hacia un horizonte de calidad determinado implica que los procesos deben culminar, no sólo con la toma de decisiones académicas, sino con la puesta en marcha de procesos y proyectos colectivos de innovación y mejora que deben ser respaldados con programas específicos que incluyan financiación, recursos y apoyos de diverso tipo.

La Universidad de Zaragoza, siguiendo las recomendaciones de la agencia de calidad europea ENQA (2005) y atendiendo a esta voluntad formativa y estratégica para los procesos de evaluación, separó los procesos de evaluación y toma de decisiones en dos ámbitos diferenciados. Cada título tiene, por un lado y como se ha explicado anteriormente, una Comisión de Garantía de Calidad, concebida como órgano colectivo de gobierno, y, por otro, una Comisión de Evaluación, encargada de elaborar informes de evaluación públicos de la calidad de la planificación y el desarrollo de la titulación. Estas comisiones de evaluación, presididas por los propios coordinadores, tienen una representación paritaria de estudiantes y profesores y una importante presencia de expertos externos. Sus informes no son vinculantes, aunque los procedimientos exigen a los órganos de gobierno que den respuesta a sus sugerencias (para rechazarlas razonadamente o poner en marcha las medidas oportunas).

Aunque los informes de evaluación no tienen carácter ejecutivo, son públicos, siguiendo el objetivo de lograr una visibilidad de la marcha del título como proyecto colectivo, lo que hace que tengan también potencialmente un impacto importante y se conviertan en un instrumento de llamada de atención cuando existen disfunciones. Este impacto potencial como aviso público se ve suavizado por una serie de instrumentos presentes en los procedimientos que permiten a una comisión de evaluación hacer informes o sugerencias reservados a profesores o grupos de profesores para corregir situaciones problemáticas sin que éstas tengan un eco público, siguiendo ese propósito formativo general del sistema.

Unido a estos procesos evaluadores se dispusieron mecanismos que permiten elevar sus resultados a todas las instancias implicadas, incluso al propio Rector, y se abrió una línea de apoyo y financiación específica a los proyectos de mejora y transformación derivados de la evaluación.

### **Décimo. La importancia del respaldo institucional, al más alto nivel, a los procesos internos de coordinación y gestión de calidad de cada titulación**

La introducción de nuevos procesos de coordinación, evaluación, mejora o innovación, aún cuando estén concebidos de forma participativa y respondan a necesidades sentidas o argumentaciones convincentes, genera una tensión e incertidumbre que es necesario gestionar. Todo cambio real y profundo implica siempre en las personas afectadas sensaciones de pérdida, ansiedad y lucha (Marris, 1975). El coordinador o coordinadora que se enfrenta al reto de hacer avanzar la titulación debe encauzar y suavizar estas incertidumbres y resistencias mediante procesos de negociación no exentos muchas veces de tensión. Sin el respaldo explícito y el compromiso institucional, desde su más alto nivel, con estos procesos de coordinación y mejora de la calidad, es difícil que la persona que afronta la coordinación o el profesorado que participa en los proyectos de mejora persistan ante las numerosas dificultades que implican este tipo de procesos en el ámbito universitario.

Son muy numerosos los documentos y estudios que han insistido en los últimos años sobre la importancia de la determinación y soporte institucional para el logro de cambios y mejoras en el ámbito universitario. Por ejemplo, la European University Association, en su informe de conclusiones de un proyecto en el que participaron veintinueve instituciones de toda Europa, señalaba que los procesos de innovación y cambio “exigen trabajo, compromiso y una elección consciente por parte de la comunidad a nivel institucional”. E insistía: “la condición más importante para la innovación institucional –que ha sido repetidamente subrayada durante el proyecto– es la actitud de los líderes y gestores de la institución” (EUA, 2009, p. 11). La determinación institucional es la clave para la persistencia en los procesos de implantación efectiva de estructuras de coordinación y, en general, de todo proceso de cambio e innovación. Sin esta determinación, las dificultades de los individuos que impulsan estas transformaciones se multiplican y su agotamiento a corto o medio plazo está asegurado.

La resolución de problemas, la corrección de comportamientos asentados, la implantación de procesos novedosos, el impulso de cambios y mejoras que alteran la organización o la forma de trabajo cotidiana y la interacción intensa con los estudiantes y sus problemas, requieren procesos de negociación con compañeros, muchas veces tensos, y exigen a los coordinadores la inversión de un gran esfuerzo y desgaste que debe ser reconocido y respaldado con determinación por los responsables de la institución. Tanto desde la Dirección del centro, como desde el Rectorado debe mandarse un mensaje claro de que el coordinador actúa bajo su mandato y respaldo y que la institución está directamente interesada en el éxito de los procesos que en la titulación están teniendo lugar.

## **Algunas conclusiones preliminares sobre la experiencia de un modelo basado en estos principios en la Universidad de Zaragoza**

Han transcurrido escasamente tres años desde la implantación efectiva de un sistema de calidad basado en los principios enunciados anteriormente en los títulos de grado de la Universidad de Zaragoza. En algunos grados la experiencia todavía es menor dado que tan sólo han cumplido dos cursos desde su implantación. Sin embargo, es posible establecer algunas conclusiones preliminares extraídas de las conversaciones con coordinadores y evaluadores expertos que colaboran con el sistema de gestión de la calidad.

En primer lugar, la diversidad en cuanto a situaciones, estrategias, resultados y valoraciones es la norma entre las diversas titulaciones de la Universidad. Podemos decir que junto a titulaciones en las que se han alcanzado cotas verdaderamente importantes de coordinación y mejora, como fruto explícitamente reconocido del nuevo sistema de coordinación y calidad implantado, encontramos titulaciones en las que sería difícil rastrear cambios importantes en los procesos docentes y de aprendizaje, más allá de la implantación de los elementos formales (guías docentes, coordinación de sistemas de evaluación entre grupos, garantías a estudiantes, etc.). Las estrategias seguidas por los coordinadores en su trabajo con el profesorado y los estudiantes son igualmente muy diversas, así como las valoraciones que unos y otros hacen del sistema. Incluso la propia valoración de las claves que justifican estas diferencias en los niveles de logro está sujeta a diferentes consideraciones según los casos.

En la mayoría de los grados, sus coordinadores han conseguido que su liderazgo sea aceptado ampliamente y se han convertido en los auténticos puntos de referencia de la titulación, tanto para el profesorado como para los estudiantes. El respaldo institucional, particularmente de la dirección de los centros responsables de sus titulaciones, parece que ha sido clave en este proceso. De hecho, si se observan las titulaciones donde no ha ocurrido así y los coordinadores han quedado relegados a una función más puramente gestora del sistema de aseguramiento de la calidad, la ausencia de un respaldo decidido de la dirección del centro es la característica más común y sólo en algún caso donde han concurrido situaciones excepcionales puede ser descartado este factor.

Sin embargo, y a pesar de esta aceptación muy mayoritaria del nuevo liderazgo de los coordinadores, su capacidad para impulsar cambios y mejoras sustanciales de naturaleza académica es mucho más diversa. En la mayoría de los casos el nivel de coordinación logrado hasta el momento es moderado, alcanzando aspectos de regulación y nivelación de las cargas de trabajo entre asignaturas, subsanación de problemas de mal solapamiento o lagunas de contenidos, mejoras ligeras o puntuales de la complementariedad y dependencia mutua entre asignaturas o introducción de algunas competencias transversales. En cualquier caso y afectando a la práctica totalidad de los casos, se ha mejorado de manera notable la transparencia de las asignaturas a través de las guías docentes, se han corregido problemas graves de indeterminación o falta de garantías de los sistemas de evaluación y se han puesto al descubierto y se han afrontado de forma enérgica –aunque con resultados desiguales

en sus resultados- situaciones de malas praxis por parte de algunos profesores. Este último aspecto ha constituido un importante punto de desgaste de algunos coordinadores.

Sin embargo, en un número más reducido de grados, se han conseguido grandes logros de coordinación académica llegando a niveles de integración importantes entre asignaturas –que afectan incluso a la totalidad de la titulación en un caso- en torno a proyectos compartidos de cuatrimestre o de curso. En otros casos, sin llegar a la integración de asignaturas, se ha llegado a un nivel de diálogo y coordinación entre profesores muy notable y se ha conseguido un nivel muy fluido de comunicación y cooperación con los estudiantes. Son las titulaciones más jóvenes y más ligeras en número de estudiantes y profesores las que, en proporción, han logrado mayores niveles de coordinación. Sin embargo, es reseñable el caso de algunas titulaciones clásicas con gran tradición y volumen de estudiantes, y por ello menos dispuestas al cambio, en donde el trabajo muy decidido de sus coordinadores y sus comisiones de evaluación y de garantía de calidad ha logrado transformaciones importantes en el desarrollo del título. En todos estos casos de alto nivel de logro en la coordinación coinciden un fuerte respaldo institucional por parte del centro con una personalidad poderosa de sus coordinadores. Los casos más sobresalientes de coordinación coinciden además con coordinadores que han desarrollado una visión estratégica para sus titulaciones y han logrado arrastrar hacia ella en buena medida al profesorado implicado.

El peso relativo de los tres factores señalados entre los diez puntos clave como motores de cambio y mejora –el liderazgo de los coordinadores, la participación de los estudiantes y los mecanismos sistemáticos de evaluación interna- es variable según las titulaciones. En los casos de mayores logros en la coordinación se puede afirmar que es el primero de ellos, la capacidad de liderazgo, el que claramente ha resultado más definitivo. En estos casos sobresalientes, la acción de los estudiantes o los resultados de las evaluaciones han sido casi siempre justificación o respaldo de la acción de los coordinadores. Las conversaciones con estos coordinadores revelan que siempre tienen canales de comunicación abiertos con estudiantes y profesores, lo que les permite ir casi siempre por delante en su diagnóstico y acción a los informes formales de evaluación o a las reclamaciones o sugerencias de los estudiantes llegadas por los canales establecidos. Estos coordinadores valoran muy positivamente los procesos internos de evaluación y se involucran en ellos de forma muy minuciosa y enérgica, pero reconocen que rara vez les descubren situaciones problemáticas u oportunidades que no conozcan ya de antemano. En cualquier caso constituyen siempre herramientas y “palancas” para su acción coordinadora. Podemos decir que los grandes proyectos de coordinación o integración en estos casos sobresalientes no surgen de la evaluación o la iniciativa de los estudiantes, sino de visiones de los coordinadores a partir de reuniones de formación o del conocimiento de experiencias de otros lugares.

En los casos de niveles de logro moderados de la coordinación, sin embargo, el papel de los estudiantes y los procesos de evaluación se revela habitualmente como muy importante. En los procesos de evaluación de las titulaciones de la Universidad de Zaragoza, la participación de los estudiantes en las comisiones es, como se ha señalado, paritaria a la de profesores. Esto genera un entorno muy favorable a la



expresión de problemas, sugerencias y experiencias, espoledo muchas veces por las intervenciones de los expertos externos. El buen funcionamiento y el valor que aportan estas comisiones de evaluación resulta uno de los hallazgos más positivos y valiosos de todo el sistema de calidad. La participación de los estudiantes resulta, excepto en los títulos de algún centro por razones todavía no confirmadas, muy numerosa y activa. La confrontación, en un ambiente respetuoso pero intenso, que coordinadores y profesorado tienen con las opiniones de los estudiantes puede calificarse de muy reveladora en muchos casos. En definitiva, para este grupo de títulos de resultados de coordinación moderados –el mayoritario–, podemos concluir que los procesos de evaluación y la participación de los estudiantes resulta de gran importancia para realizar diagnósticos certeros de la situación, los problemas y retos de la titulación. Por las conversaciones mantenidas, sabemos que los coordinadores, situados en el centro de todos esos procesos, suelen trasladar a los profesores afectados estos diagnósticos cuando se trata de cuestiones académicas y negocian con ellos soluciones. Lo hacen casi siempre de manera reservada, cumpliendo con la orientación formativa de todo el sistema y sólo en determinados casos muy graves o repetidos hacen uso de las formas de comunicación oficiales previstas en los procedimientos.

De los diez puntos que sintetizan las intenciones/hipótesis del sistema de calidad implantado, la que, sin ninguna duda, ha alcanzado un menor desarrollo y constituye una fuente importante de frustraciones es el relativo a la utilización de la capacidad de toma de decisiones y mandato académico de las comisiones de garantía. Los problemas cuya resolución va más allá de la negociación del coordinador con el profesorado y que requerirían acciones disciplinarias sobre personas o inversión de recursos quedan casi siempre sin respuesta. Esto produce un grado de desmotivación importante del sistema y podría conllevar a medio plazo una disminución progresiva de la participación e implicación de coordinadores, profesorado y estudiantes. Los nuevos procedimientos de evaluación y participación han traído, en la mayoría de los títulos, un nivel sin precedentes de transparencia sobre lo que ocurre en la titulación y han permitido la identificación de todo tipo de situaciones problemáticas. Sin embargo, la capacidad de toma de decisiones no está en muchas ocasiones a la misma altura en su capacidad de respuesta.

## **Conclusiones**

Es por supuesto, demasiado pronto para extraer conclusiones definitivas sobre la efectividad del nuevo sistema de coordinación institucional o sistema de gestión de calidad en su propósito declarado de impulsar la coordinación y la mejora continua del título. Los resultados provisionales reflejan un resultado muy diverso. El sistema ha alcanzado logros espectaculares en un puñado de casos y ha tenido un efecto más o menos positivo en la mayoría. En cualquier caso, en este segundo grupo de resultados más moderados, se han cubierto razonablemente las primeras etapas fundamentales de la coordinación (transparencia, control de niveles de exigencia y cargas de trabajo, aseguramiento de procesos básicos, monitorización de resultados en las diferentes asignaturas, acciones sobre problemas concretos de organización y coordinación académica, alineamiento de los diferentes grupos de una asignatura, etc.). Tan sólo en

algunos casos contados puede hablarse de mero cumplimiento de los mínimos procedimentados.

El sistema ha confirmado que, para obtener avances internos significativos en los procesos docentes, la flexibilidad y la autonomía resultan principios fundamentales. Sin embargo, este enfoque presenta, obviamente, la debilidad de que los resultados son muy dependientes del contexto específico y de la capacidad de acción de los implicados en la titulación y, particularmente, de su coordinador o coordinadora. En cualquier caso, desde mi punto de vista, ese es un riesgo inevitable que siempre es necesario correr.

Por otro lado, el sistema necesita ser alimentado progresivamente con nuevos retos y objetivos, flexibles y adaptados al nivel de logro de cada titulación. Las titulaciones van pasando por diferentes etapas de coordinación, pero corren el riesgo de estancarse al cubrir los primeros objetivos básicos si no tienen el empuje constante de programas optativos de segundo o tercer nivel que los orienten y acompañen hacia nuevos retos más ambiciosos. La consolidación de estos programas resulta un objetivo inmediato para continuar avanzando.

Cita del artículo:

Paricio Royo, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, Vol. 10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 49 – 69. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

## Referencias bibliográficas

- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 14-25). New York: Routledge.
- De la Cruz, M., & Pozo, J. I. (2003). Concepciones sobre el currículo universitario: ¿centrado en los contenidos o en los alumnos? In C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- De Miguel Díaz, M. (2009). Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología*, 97, 35-54.
- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating Professional Learning Communities: The Work of Professional Development Schools. *Theory Into Practice*, 47, 303–310.
- Elliott, G. (1993). Whose Quality Is It, Anyway? Assumptions Underlying Quality Models in Further Education. *Quality Assurance in Education*, 1(1), 34-40.

- ENQA (European Association for Quality Assurance). (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Esteve Mon, F. M., Galán Palomares, F. M., & Pastor Valcárcel, M. C. (2011). 2005-2010: 5 years of student participation in Quality Assurance in Spain. A review about the beginning of student participation in Quality Assurance at a national level in Spain, experiences and future challenges. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. i. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum, University Claude Bernard Lyon1, 18-20 november 2010* (pp. 25-31). Brussels, Belgium: European University Association.
- EUA (European University Association). (2009). *Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions*. Brussels: QAHECA Project, EUA Publications.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gordon, G. (2002). The Roles of Leadership and Ownership in Building an Effective Quality Culture. *Quality in Higher Education*, 8(8).
- Kuh, G. D. (2005). *Student success in college: creating conditions that matter* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Lechleiter, H. (2010). Quality assurance and internal institutional diversity. In A. Blättler, L. Bollaert, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. T. Jensen, T. Loukkola, B. Michalk & K. B. Nielsen (Eds.), *Creativity and diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. A selection of papers from the 4th European Quality Assurance Forum. 19-21 November 2009* (pp. 57-61). Brussels, Belgium: European University Association.
- Marris, P. (1975). *Loss and change*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Middlehurst, R. (1993). *Leading Academics*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Neave, G. (1994). The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994. *European Journal for Education*, 29(2), 115-133.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Neave, G. (2004). The Bologna Process and the Evaluative State: a Viticultural Parable. In UNESCO (Ed.), *Managerialism and Evaluation in Higher Education. Collected papers of the First Regional Research Seminar for Europe and North America. Paris, France, 4-5 November 2004. UNESCO Forum Occasional Paper Series Paper no. 7*. Paris: UNESCO.

- Newton, J. (2002). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Paricio Royo, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación y la integración docente. In J. Rué & L. Lodeiro (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Paricio Royo, J. (2011). Quality, Quality Assurance, Standardisation and Enhancement. The View from the Spanish Higher Education Experience. *European Journal of Qualifications*(5), 16-24.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead*. London: Routledge.
- Saunders, M. (2011). Setting the scene: the four domains of evaluative practice in higher education. In M. Saunders, P. Trowler & V. Bamber (Eds.), *Reconceptualising Evaluation in Higher Education* (pp. 1-17): McGraw-Hill, SRHE & Open University Press.
- Saxe, E. B. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13.
- Stråhlman, C. (2011). Partners or Counterparts? Student Involvement in Management and Quality Assurance at Lund University. In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. i. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll & B. Stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum, University Claude Bernard Lyon1, 18-20 november 2010* (pp. 64-68). Brussels, Belgium: European University Association.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *National Academic Advising Association Journal*, 19(2), 5-9.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and Quality of Higher Education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in regulation, Translation and Transformation* (pp. 73-95). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 19-36

## Acerca del autor

---



### **Javier Paricio Royo**

*Universidad de Zaragoza*

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: [jparicio@unizar.es](mailto:jparicio@unizar.es)

Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza. Ha sido Director del Instituto de Ciencias de la Educación (2004-2008) y Adjunto al Rector (asimilado a Vicerrector en dicha universidad) para Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza (2008-2012). Investiga fundamentalmente en aspectos de innovación docente universitaria y sistemas de gestión de calidad en la Educación Superior.

