

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 183-203

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-04-2014

Fecha de aceptación: 16-08-2014

Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación.

Tools for promoting equity at University: The internal quality assurance system in a School of Education.

**Mercedes Ávila Francés
Francisco Javier Ramos
Pablo Sánchez-Antolín
Laura Jiménez Márquez**

**Mercedes Ávila Francés
Francisco Javier Ramos
Pablo Sánchez-Antolín
Laura Jiménez Márquez**

Universidad de Castilla La Mancha, España

Universidad de Castilla La Mancha, Spain

Resumen

La igualdad y justicia se han convertido en valores fundamentales del derecho a la educación en las sociedades modernas y, progresivamente, se han ido extendiendo desde la educación básica hasta la educación superior. Estos valores, con el avance de las sociedades democráticas, ya no son suficientes para garantizar una educación de calidad que logre que los resultados sean significativos para las personas. Por ello se profundiza en el concepto de igualdad de oportunidades

Abstract

Equality and fairness have become core values of the Right to Education in modern societies, being progressively extended from basic to Higher Education. With the development of democratic societies we are needed more efforts for ensuring of quality of education from these values. In-deep studies are made into the concept of equal opportunity have claimed the importance to the concept of quality and, in the context of fairer educational

y comienza a dársele más importancia al concepto de calidad, al que hay que unir, para conseguir instituciones educativas más justas, la equidad educativa entendida como algo que va más allá de la igualdad de oportunidades.

La preocupación por la garantía de calidad en educación ha sido notoria a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia. El hecho de querer crear un Espacio Europeo de Educación Superior en el que tanto los estudiantes como los profesionales puedan desarrollar libremente sus propósitos académicos hace que la cuestión de la calidad sea un tema clave. Esto ha supuesto que, más allá de la creación de los Sistemas de Garantía de Calidad propios de cada Universidad, se esté trabajando para la extensión de una Cultura de la Calidad.

En el presente trabajo se analiza el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de una Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, como herramienta para la implementación y logro de la equidad. Se profundiza en cuatro áreas en las que el SGIC contribuye a la equidad: los resultados, la participación de los alumnos, la cultura organizativa y la formación del profesorado.

Palabras clave: Derecho a la educación, igualdad en educación, equidad educativa, calidad educativa, garantía de calidad.

institutions, to the educational equity, understood as something that goes beyond equal opportunities.

The concern regarding education quality assurance in education has been remarkable since the Bologna process was introduced. The aim of establishing a European Higher Education Area, in which both students and professionals could freely carry out their academic achievement, makes quality (SGIC) as a key issue. It has meant that, beyond the establishment of specific Quality Assurance Systems to each university, it is currently worked to extend it to a Culture of Quality.

The SGIC is a tool for promoting educational equity at University. Underlying it, the internal SGIC of the School of Education at University of Castilla-La Mancha (Spain) is reviewed. Mainly, there are four areas in which SGIC contributes to equity, namely: achievement, student participation, organizational culture, and teacher training.

Key words: Right to Education, educational equality, educational equity, quality of education, quality assurance.

Equidad como relación entre igualdad y calidad

Los dos valores clave que fundamentan el discurso del Derecho a la Educación que caracteriza a las sociedades democráticas modernas son los de igualdad y justicia. La evolución en la concepción y realización de estos valores aplicados a la educación han supuesto profundizar en el significado del Derecho a la Educación en nuestras sociedades.

Por un lado, desde el comienzo de los sistemas educativos nacionales y hasta principios del siglo XX la igualdad de oportunidades en educación se planteaba fundamentalmente como igualdad en el acceso a la educación, principalmente la básica. Es decir, para que la educación se diera en condiciones de igualdad, bastaba con garantizar la creación de centros suficientemente equipados. A mediados del siglo pasado, a partir de algunos estudios como el de Coleman (1966), cada vez más voces reclamaron la necesidad de profundizar en la materialización de la igualdad en educación: primero en el sentido de compensar las desigualdades que tenía el alumnado a su entrada y, más tarde, en el de intentar aumentar la igualdad en los resultados académicos.

Con el desarrollo de la igualdad en educación y la mayor comprensión de las barreras que dificultan su realización en la práctica, algunos autores han identificado distintos aspectos o momentos que se deben contemplar para intentar garantizarla. En concreto, Gimeno Sacristán (2001) habla de cinco momentos: igualdad de acceso para entrar a recibirla; igualdad en cuanto a posibilidades de permanencia; igualdad de trato dentro de ella; igualdad de logro de los objetivos marcados por la institución escolar; y, por último, igualdad de oportunidades en la transición al mundo adulto y productivo gracias al bagaje proporcionado por el sistema escolar.

Es así como, con el desarrollo de las sociedades democráticas y la mejora de los sistemas educativos, el concepto de igualdad se profundiza y el de calidad comienza a ser cada vez más importante: ya no basta con garantizar la educación a todos, sino que dicha educación debe ser de calidad para que los resultados sean significativos en la vida de las personas.

Sin embargo, el concepto de calidad aplicado a la educación es bastante complejo y su origen no estuvo exento de críticas y cierta polémica. Dichas críticas se debían fundamentalmente a que se tomaba en consideración la eficacia como única dimensión de la calidad educativa, es decir, sólo importaba medir los resultados obtenidos. Con el paso del tiempo, el movimiento de la eficacia escolar ha superado “el énfasis puesto () en la constatación empírica de sus hipótesis, su olvido inicial de algunas dimensiones de la calidad, como la pertinencia de los logros, y un cierto tinte positivista que impregnaba sus primeras formulaciones” (Tiana, 2006, p. 27). Además de la eficacia, es pertinente tomar en consideración, como dimensiones de la calidad educativa, la eficiencia, o relación entre los logros obtenidos y los recursos empleados, la pertinencia de los objetivos educativos, la cual hace reflexionar sobre el sentido de los objetivos educativos y el valor añadido por las instituciones educativas, y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los participantes en la educación (Tiana, 2006).

Si a la extensión de la igualdad educativa en sus diferentes significados aunamos la necesidad de que nuestros sistemas educativos se basen en la justicia social y la calidad en todas sus dimensiones, tanto para los individuos como para las sociedades, el concepto de equidad educativa adquiere una posición relevante en nuestras políticas e instituciones educativas actuales.

El debate de la calidad en los años 80 y 90, según el cual apostar por la calidad significaba centrarse en mejorar los resultados y dejar a un lado la búsqueda de la igualdad, ha dado paso a una posible línea de integración y solución como ha sido la fórmula de la equidad educativa y del éxito educativo para todos. En buena medida, podríamos decir, sin ánimo de encasillar todas las actuaciones educativas y reconociendo que puede haber pasos intermedios, que se está propiciando la transformación de un *paradigma de la diferencia* a un *paradigma de la inclusión*.

	Igualdad	Calidad	Atención educativa
Paradigma de la diferencia	Garantizar el acceso y las mismas condiciones para todos	Optimizar los resultados para los que puedan aprovecharlo	los Mismo trato para todos. Adaptación a la cultura hegemónica
Paradigma de la inclusión	Igualdad a la entrada, en el proceso y a la salida	Éxito educativo con reflejo en la vida de todas las personas	Distinto trato según necesidades. Diversidad y reconocimiento cultural

Fuente: Elaboración propia, 2014

Tabla I. Paradigmas educativos referidos a la equidad

Las tensiones entre los dos enfoques todavía son palpables porque los postulados son distintos:

- Paradigma de la diferencia: lo que se ha de primar y perseguir es la excelencia que, por definición, es excluyente y son pocos los llamados a alcanzarla. La diferencia en resultados se asume desde el punto de partida como algo natural. Posicionamientos de hegemonía cultural a la que todos se tienen que adaptar.
- Paradigma de la inclusión: el objetivo es que todos alcancen el mayor grado de calidad y éxito posible, sabiendo que los resultados serán distintos puesto que el éxito académico no depende sólo de variables académicas (punto de llegada). Se reconoce y pone en valor la diversidad y el reconocimiento de las distintas culturas.

Ahora se oyen con fuerza las voces que reclaman la necesidad de alcanzar mayor eficacia y la excelencia en nuestros sistemas educativos. Evidentemente, para que pudiéramos hablar de excelencia dentro de este paradigma de la inclusión tendría que estar fundamentada en el deseo de construir un sistema educativo excelente para todos, a la entrada, en el proceso y a la salida del mismo. No olvidemos que la equidad es:

“un elemento básico en el concepto de eficacia. Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es eficaz sino discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable” (Murillo, 2008, pp. 18-19)

Equidad y calidad en la docencia universitaria

La preocupación por la calidad en la educación superior es casi consustancial a su nacimiento. No es así en el caso de la equidad que progresivamente se ha ido extendiendo desde la educación básica a la superior. Aunque con diferentes concepciones de estos conceptos, podríamos decir que estamos pasando de una universidad elitista, poco preocupada por la equidad y la justicia, a una universidad al servicio de la sociedad donde se intenta brindar la mejor formación a las personas con mayores capacidades, con la calidad y la equidad como garantes. La necesidad de conseguir un sistema universitario más equitativo y de mayor calidad es palpable en nuestras sociedades.

En este trabajo se parte de una concepción de la equidad educativa como algo que va más allá de la igualdad de oportunidades en educación e, incluso, más allá de la igualdad de resultados.

A la hora de articular mecanismos para implementar la equidad en la realidad educativa de cualquier sociedad, Sánchez-Santamaría y Manzanares (2012) hablan de tres niveles:

- Nivel macro. Se identifica con la equidad en educación y está referida a políticas educativas encaminadas a promover la equidad.
- Nivel meso. Este nivel hace referencia a la equidad educativa y en él estarían recogidos los distintos programas e instrumentos de los que disponen las instituciones educativas para articular procesos basados en la equidad.
- Nivel micro. Sería el de la equidad pedagógica entendida como aquella que promueven los docentes dentro de las aulas en base a distintas estrategias organizativas, metodológicas, didácticas, de aprendizaje y evaluativas.

Pretendemos analizar aquí el *Sistema de Garantía Interno de Calidad* (SGIC) como herramienta para la implementación y logro de la equidad. Por tanto, nos centraremos principalmente en el nivel meso, el de equidad educativa, aunque evidentemente se encuentra enmarcado en determinadas políticas educativas en favor de la equidad (nivel macro) y con incidencia en la equidad pedagógica que repercute en equidad dentro del aula (nivel micro).

Aunque la preocupación por la garantía de calidad en educación es anterior, como lo demuestra la implantación de las agencias nacionales de garantía de calidad en muchos países europeos a mediados de los 90, su expansión ha sido notoria a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia. El hecho de querer crear un Espacio Europeo de Educación Superior en el que tanto los estudiantes como los profesionales puedan desarrollar libremente sus propósitos académicos hace que la cuestión de la calidad sea un tema clave. Esto ha supuesto que, más allá de la creación de los Sistemas de Garantía de Calidad propios de cada Universidad, se esté trabajando para la extensión de una *Cultura de la Calidad*. La *European University Association* (EUA) ha identificado y extendido una serie de pautas para la construcción de esta Cultura de la Calidad:

- *“Fomentar la identificación del personal académico y administrativo con el proyecto de la institución ()*
- *Desarrollar mecanismos para fomentar la participación de los estudiantes en la comunidad académica.*

- *Implementar una cultura de la calidad por medio de una efectiva comunicación interna, sesiones de discusión y delegación de responsabilidades, al tiempo que se analizan las razones por las cuales hay resistencia a los cambios ().*
- *Fomentar la participación de agentes implicados internos y externos.*
- *Convenir un marco general para los estándares y los procesos de revisión de la calidad.*
- *Identificar los puntos clave de información institucional (histórico, comparativo, nacional e internacional), y analizarlos de manera sistemática.*
- *Destacar la etapa de la autoevaluación como ejercicio colectivo necesario para cada unidad participante a fin de asegurar la puesta en práctica de cambios.*
- *Asegurar un seguimiento de la evaluación interna: es decir, poner en práctica las recomendaciones adecuadas y retroalimentar el proceso de cambio mediante una dirección estratégica.” (Sursock, 2006)*

Las universidades son las encargadas de desarrollar progresivamente esta Cultura de la Calidad y los SGIC son los instrumentos principales en dicha implementación. A continuación se analiza el caso del SGIC de la Universidad de Castilla La Mancha en la Facultad de Educación del campus de Cuenca.

El SGIC en la Facultad de Educación de Cuenca

La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la LOU de 2001, establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios españoles en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A su vez, el Real Decreto 861/2010 por el que se modifica el RD 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas oficiales de Grado y Máster.

La primera vez que se menciona y se regula la garantía de la calidad de las universidades en la normativa española es en la LOU de 2001, mientras que la primera vez que se mencionan los sistemas de garantía de la calidad es en el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

El artículo 31 de la LOU regula la garantía de la calidad. En dicho artículo se fijan como objetivos de la garantía de la calidad los siguientes:

- a. La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- b. La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- c. La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.
- d. La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- e. La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Como vemos, se menciona expresamente la excelencia pero no la equidad, si bien la equidad podría ser una forma de contribuir claramente al primer objetivo, es decir, una forma de asegurar el servicio público de la educación superior, favoreciendo que dicho servicio público sea accesible al conjunto de la población, y también al tercero pues, como ya hemos apuntado, la mejora de la calidad será real si se plantea en términos de equidad.

La evaluación es otro de los principios en los que se sustenta el actual sistema. Las universidades, si bien gozan de autonomía para elaborar y desarrollar sus propios planes de estudios, también tienen que dar cuenta de los compromisos que adquieren a través de esos proyectos que ahora suponen los planes de estudios. Es decir, las universidades deben someter sus títulos a examen y la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) es la institución examinadora. Los títulos son evaluados de tres formas y en momentos distintos: se evalúa el diseño, el seguimiento y los resultados (ANECA, 2013). El primer momento corresponde a la verificación, donde se evalúa el proyecto presentado y si se supera el título adquiere carácter oficial y puede ser implantado. El segundo momento corresponde al seguimiento y consiste en una evaluación de proceso de carácter anual que acredita que el desarrollo del título se realiza conforme al diseño verificado. El tercer momento es el de la acreditación, que incluye además de una evaluación de procesos una evaluación de resultados, y si no se supera implica la suspensión del título.

La normativa concibe por tanto cada plan de estudios como un proyecto que luego debe ser implantado. El SGIC debe velar porque dicho plan de estudios se desarrolle según lo fijado en el proyecto. La *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* (memoria de verificación, para abreviar) es precisamente ese proyecto, que se estructura en diez apartados, siendo el noveno el correspondiente al Sistema de garantía de la calidad (ANECA, 2012).

Según la normativa los SGIC deben contener la siguiente información (RD 861/2010):

1. Responsables del SGIC.
2. Procedimientos de evaluación y mejora de las enseñanzas y el profesorado.
3. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
4. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados, de su satisfacción con la formación recibida y de su incidencia en la revisión y mejora del título.
5. Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos (estudiantes, PDI, PAS), de la atención a las sugerencias y reclamaciones y de su incidencia en la revisión y mejora del título.
6. Criterios específicos en el caso de extinción del título.

En el nuevo paradigma las universidades deben garantizar que con sus actuaciones cumplen los objetivos que ellas mismas se han fijado, buscando además la mejora continua. La normativa no fija la equidad como uno de los objetivos que deben perseguir las universidades, pero esto no impide que cada universidad, cada centro o cada título

haga de la equidad uno de sus objetivos. Lo que sí pone de manifiesto es que la equidad no es una cuestión central en la normativa estatal. Según dicha normativa (RD 1393/2007 y RD 861/2010), los seguimientos de los títulos deben dar cuenta obligatoriamente de las siguientes cuestiones:

1. La evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.
2. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
3. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título.
4. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos y de atención a sus sugerencias y reclamaciones.
5. Criterios específicos para la extinción del título.
6. Indicadores de resultados.

Podemos comprobar si la equidad forma parte de los objetivos explícitos de un título o de un centro a través de la política y objetivos de calidad declarados en los SGIC de los títulos. Según las directrices del Programa AUDIT (ANECA, 2007) que orienta el diseño de los SGIC de los títulos, las universidades deben tener una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente (directriz 1.0). En el SGIC de la UCLM, el despliegue de los objetivos y Política de Calidad del Centro se realizará a través del Plan Anual de Mejoras de las Titulaciones de dicho centro (UCLM, 2009, p. 37).

En la UCLM, dicho Plan de Mejoras se realiza como sigue. Primero el vicerrectorado competente elabora para cada convocatoria un modelo o documento marco de dicho Plan y luego los centros, siguiendo dicho modelo, desarrollan su propio SGIC ajustándose a los campos o apartados fijados. En los documentos marco elaborados hasta la fecha por la UCLM, no se recoge ningún apartado dedicado exclusivamente a los objetivos de calidad o a la política de calidad, salvo, quizá, la introducción. Y desde luego no hay ninguna alusión expresa a la equidad. Para analizar dichos objetivos hay que consultar por tanto el apartado dedicado a las acciones de mejora. La equidad no es por tanto una cuestión prioritaria en esta universidad.

En los centros la elaboración de los informes de seguimiento anuales corresponde a la Comisión de Garantía de Calidad (CGC) de los mismos. En la Facultad de Educación de Cuenca dicha comisión está formada 9 profesores, 2 alumnos y un PAS. La estructura de la CGC en la Facultad es la siguiente:

1. Decano.
2. Coordinadora de Calidad.
3. Coordinadora del Grado de Educación Infantil.
4. Coordinador del Grado de Educación Primaria.
5. Responsable de Apoyo a los Estudiantes.
6. Coordinadora de Prácticas.
7. Responsable de Egresados y Orientación Profesional.

8. Responsable de Apoyo al PDI.
9. Responsable de Recursos Materiales.
10. Alumno de Grado de Educación Infantil.
11. Alumno de Grado de Educación Primaria.
12. Representante del PAS.

Áreas en las que el SGIC está contribuyendo a la mejora de la calidad y equidad

A pesar de que en la normativa marco de nuestra universidad no se recogen específicamente los objetivos de la calidad y la equidad creemos, como hemos apuntado, que los sistemas de garantía de la calidad pueden ser una buena herramienta para su consecución. A continuación presentamos las principales áreas en las que nuestro SGIC tiene impacto e ilustramos cómo dicho sistema contribuye a la equidad y calidad con algunos ejemplos. Estos ámbitos de la vida universitaria están claramente relacionados con algunas de las pautas y estándares identificados por las principales agencias internacionales para la consecución y mantenimiento de la calidad y la equidad en la educación superior.

Resultados académicos

Hasta la fecha han sido evaluados en nuestra Facultad dos informes de seguimiento (2010-11 y 2011-12) y se está a la espera de la convocatoria para evaluar el correspondiente al curso 2012-13. Si analizamos los informes elaborados comprobaremos que el éxito/fracaso de nuestros estudiantes es una de las cuestiones centrales en nuestra Facultad (ver UCLM, 2012a; UCLM, 2012b; UCLM, 2013a; UCLM, 2013b). Todos los cursos académicos se realiza para cada título de Grado un análisis de las calificaciones obtenidas por nuestros estudiantes para cada una de las asignaturas en las distintas convocatorias, con el fin de detectar dónde y por qué se produce el mayor y menor índice de fracaso.

La CGC no contempla una tasa “aceptable” de fracaso. Cualquier tasa de fracaso se considera susceptible de mejora y así es abordada por la comisión de calidad.

En el seguimiento de nuestros títulos de grado, analizamos las asignaturas con mayor y menor índice de *No Presentados* y *Suspensos* tanto en convocatoria ordinaria como extraordinaria, ya que indicadores como tasa de rendimiento, tasa de éxito, tasa de eficiencia, etc. calculados para el conjunto de cada título no permiten detectar dónde se encuentra el problema del fracaso. Tanto el problema como las soluciones son abordados con participación de los profesores y los alumnos implicados. Este análisis de las calificaciones se realiza no sólo para el conjunto del centro y de cada uno de los títulos sino también para cada departamento, cada módulo y cada curso. De tal forma que cada instancia de las consideradas debe conocer, analizar y proponer mejoras para aumentar el éxito de todos los estudiantes, lo que se traduce en una mayor equidad, pues consideramos que los directamente implicados tienen mucho que aportar en el logro de este objetivo.

Para poner un ejemplo, citaremos el caso de las asignaturas básicas y obligatorias del Área de Lengua inglesa. Desde el primer momento el análisis de calificaciones ha puesto de manifiesto el alto índice de fracaso en dichas asignaturas, muy por encima de

la media. Si nos hubiésemos limitado a calcular la tasa de eficiencia, rendimiento o éxito, el problema no se habría detectado. Una vez puesto de manifiesto, se analizaron las causas desde la CGC con los representantes de alumnos de los cursos implicados y con los profesores del Área, proponiendo, desde dicho análisis, actuaciones de mejora. Aunque hay que reconocer que no hay soluciones mágicas y que la mejora es muy lenta, dicha mejora es evidente. Si bien aún no se han producido grandes avances en los resultados, el hecho de haber detectado el problema y estar abordándolo con la implicaciones tanto de profesores como estudiantes ya es un logro, pues se está produciendo el cambio de cultura perseguido.

La participación de los alumnos

La participación es uno de los principios en los que se basa nuestro SGIC. Los estudiantes están presentes en todos los órganos del SGIC y en el resto de comisiones de la Facultad. Al margen de los órganos estatutarios, cuentan con representación de los alumnos los siguientes órganos:

- CGC.
- Comisión de Estudios.
- Comisión de Reconocimiento y Transferencia de Créditos.
- Equipo de Apoyo y Orientación a los Estudiantes.
- Comisión de Prácticum.
- Comisión de Trabajo Fin de Grado.
- Comisión de Movilidad de Estudiantes.

No obstante, la principal forma de canalización de la participación de los estudiantes es a través de las elecciones a representantes de alumnos. En la UCLM hay dos tipos de representantes de alumnos:

- Los miembros de los órganos colegiados de gobierno (en nuestro caso serían los representantes en la Junta de Centro).
- Los que ejercen otras funciones representativas (como los delegados y subdelegados de curso y los miembros de la Delegación de Centro).

Los primeros se eligen cada dos años y son 6 en total, mientras que los segundos se eligen cada curso académico, siendo actualmente 12 (un delegado y un subdelegado por cada grupo de estudiantes). El conjunto de todos los representantes de estudiantes pertenecientes al Centro componen la Delegación de Centro.

Los representantes en el nivel del curso son figuras claves en nuestro sistema, pues aunque existen también estructuras para la coordinación y comunicación vertical entre los distintos módulos en que se estructura el plan de estudios, la mayoría de los alumnos “viven” en un curso, es decir, es en el curso o en la clase donde desarrollan sentimientos de identidad y/o solidaridad con sus compañeros. Y es en el curso o en la clase donde ellos tratan de integrar las distintas asignaturas. Y desde la misma manera que al frente de cada clase o grupo de curso hay un delegado hay también un profesor

coordinador de curso que ejerce, entre otras funciones, de tutor de dicho curso.

Nuestro sistema trata de garantizar una comunicación fluida entre delegado y tutor que asegure la comunicación entre profesores y estudiantes para la coordinación del curso. Las funciones de ambos están reguladas y se institucionalizan sus encuentros. Tanto el delegado como el tutor deben elaborar una memoria anual en la que analicen el desarrollo de la docencia y den cuenta de sus actuaciones. La carga de trabajo del estudiante, los resultados académicos y los horarios son las cuestiones que más preocupan a los alumnos; mientras que la adquisición de las competencias es la que más preocupa a los coordinadores de curso. En esa memoria no sólo se hace un análisis de la situación sino que también se proponen mejoras para que sean debatidas entre profesores y alumnos.

Como ya ha puesto de manifiesto algunos autores (Esteve Mon, Galán Palomares y Pastor Valcárcel, 2011) crear una cultura de participación de los estudiantes no es fácil. A pesar de que esté recogida en documentos normativos, es una cuestión que debe irse fraguando y consolidando a lo largo del tiempo con acciones concretas que tengan vayan teniendo su reflejo en la mejora de las titulaciones. Pero desde luego es uno de los primeros pasos para ir creando una cultura de participación que dé lugar a una cultura de centro fuerte (Paricio Royo, 2012), con una fuerte cultura comunitaria.

Un ejemplo de cómo la participación de los estudiantes tiene repercusiones reales que contribuyen a la mejora del sistema y a una mayor equidad es el caso del elevado fracaso en las asignaturas obligatorias del Área de Inglés que hemos mencionado anteriormente. Pero este mismo ejemplo también lo podríamos poner con algunas otras asignaturas que en algún curso aislado han presentado una alta tasa de fracaso. El SGIC no solo permite detectar dicho fracaso sino que lo eleva a la categoría de uno de los principales “puntos débiles” del centro, dirigiendo los focos hacia dicho problema para que sea resuelto. El problema se detecta tanto en el análisis de calificaciones como en la memoria de los delegados de curso, pero es a través de estos últimos como se logra profundizar en el asunto. Los estudiantes hacen su propio análisis del elevado fracaso y proponen algunas soluciones. Los tutores, una vez informados por los alumnos, lo elevan a la CGC, que media entre el Coordinador del Departamento y los delegados de los estudiantes para que se fijen actuaciones, haciendo un seguimiento de la cuestión para ver si se producen mejoras o hay que replantear algo. Y todo ello no se queda en los cajones de los despachos, sino que es reflejado en los informes de seguimiento de los títulos, que a su vez son publicados para conocimiento de toda la comunidad universitaria y de toda la sociedad. Aunque todavía es pronto para ver la mejoría en las calificaciones, sí que estamos en condiciones de afirmar que la participación de los estudiantes tiene consecuencias positivas aunque sólo sea como refuerzo de la cultura de equidad.

La coordinación y cultura profesional docente (cultura organizativa)

El compromiso con la equidad necesita que la normativa y las estructuras que se creen consigan generar compromiso e implicación en el proyecto compartido que supone la titulación. Es el primer criterio de la EUA para el desarrollo de una Cultura de la Calidad: se trata de fomentar la identificación del personal con el proyecto de la institución. Por tanto, es necesario que se conciba la educación superior como un proyecto de todos y romper con la creencia de que lo que pasa en cada asignatura es sólo responsabilidad del profesor que la imparte. Es preciso, de manera obligada, una coordinación docente que vele por la calidad de las titulaciones y el fortalecimiento de esta cultura que se identifique con el proyecto (Paricio, 2010).

Nuestra estructura organizativa se ha creado sobre estructuras ya existentes fruto

de actuaciones anteriores o prácticas establecidas. Hay que aprovechar y poner en valor lo que viene funcionando bien, pero integrándolo en un sólo sistema o en un sistema unitario. Eso sí, dicho sistema debe ser lo suficientemente flexible para que permita adaptarse a situaciones cambiantes. Nuestra estructura, que tiene su origen en el II Plan de Calidad de las Universidades, sirvió para la evaluación del centro en el marco de ese plan (en 2003), para la implantación del ECTS, para la elaboración e implantación de los nuevos títulos y para el diseño e implantación del SGIC (Ávila Francés, Martínez Cano y Aguirre Pérez, 2010).

El principio de participación conlleva trabajo en equipo y descentralización en la toma de decisiones. Para que este proceso se desarrolle en profundidad son indispensables las iniciativas de los agentes involucrados, lo que supone reafirmar la autonomía práctica de las comisiones y los equipos. Para hacer efectiva dicha participación y dicha descentralización se ha generado una estructura que implica a los distintos sectores. La estructura de equipos docentes desarrolla el SGIC, asumiendo sus fines y principios y cumpliendo sus objetivos. Cada equipo o estructura tiene definidas unas funciones y al frente de cada equipo o estructura hay un responsable. Como ya se ha mencionado, se ha puesto especial interés en la participación de los estudiantes, representados en los principales órganos de toma de decisiones, dándole responsabilidad y protagonismo a la figura del delegado de alumnos.

En nuestra organización de la enseñanza se definen varios niveles organizativos: la Titulación, el Departamento, el Módulo y el Curso.

Cada grupo y/o curso de alumnos cuenta con un Delegado de Grupo y un profesor Coordinador de Curso. Las funciones de cada uno se hayan definidas. Así por ejemplo, el Delegado y el Coordinador de Curso deben emitir sendas memorias sobre la agrupación, memorias cuyo guion es previamente fijado. Igualmente, la normativa recoge que Delegado y Coordinador de Curso deben mantener un contacto regular que permita conocer la marcha del Grupo. De la misma manera, cada titulación cuenta con un Coordinador de Titulación y un Delegado de Titulación.

Paralelamente a la estructura de titulaciones, existe la estructura departamental. En nuestra Escuela, al frente de cada Departamento (o conjunto de Departamentos afines) se halla un Coordinador de Departamento, responsable de la organización y coordinación de la docencia de las distintas materias de su departamento en el Centro. Éste debe emitir una memoria sobre los diferentes aspectos de la realidad educativa de su/s Departamento/s.

Por otra parte, nuestros planes de estudios se estructuran en módulos. La estructura modular exige una coordinación docente, pues al tratarse de un diseño común de actividades formativas y sistemas de evaluación para las distintas asignaturas de cada módulo, es necesario garantizar que su desarrollo se ajusta a este planteamiento compartido y es similar en todos los grupos de estudiantes. Para ello, al frente de cada módulo hay un responsable, que será elegido entre los profesores que imparten las materias de dicho módulo. El Responsable de Módulo debe velar porque el conjunto de materias y asignaturas sirvan para desarrollar las competencias fijadas en el módulo, evitando vacíos y duplicidades. Las figuras de los Responsables de Módulo serán también claves para el Trabajo Fin de Grado (TFG) de los estudiantes.

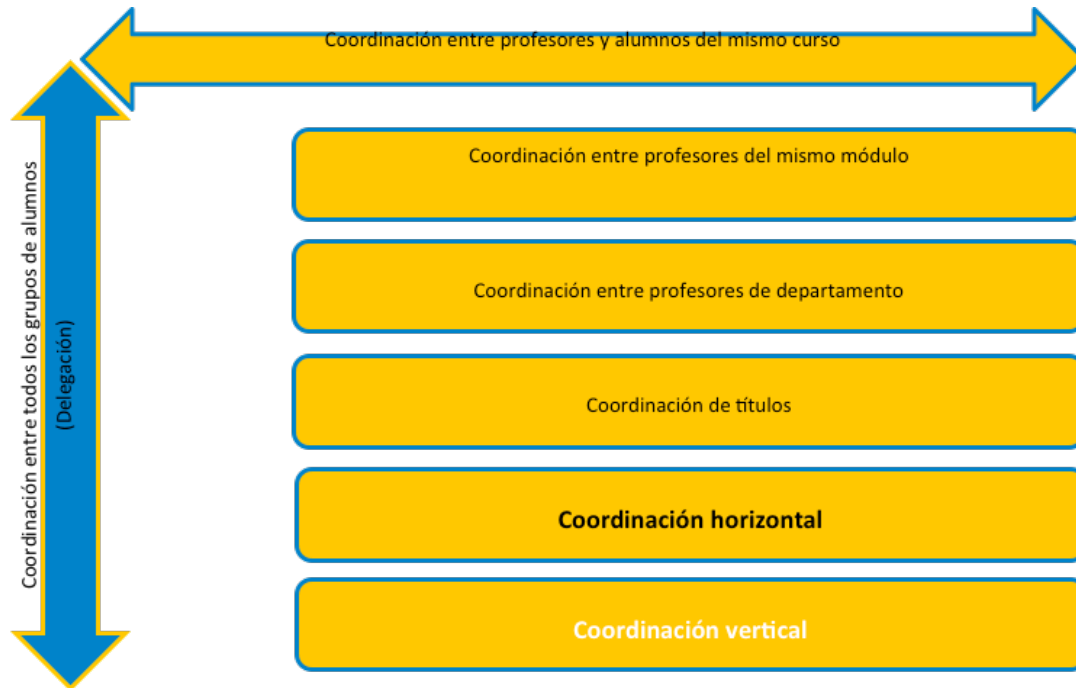


Figura 1. Niveles organizativos y figuras correspondientes.

De la figura anterior, el Responsable de Módulo es la única que se crea con los nuevos títulos, dado que en nuestro caso la estructura modular del plan de estudios no se adopta hasta los nuevos títulos de Grado.

Esta estructura organizativa implica al conjunto del profesorado, da más responsabilidad y protagonismo al alumno y crea canales de comunicación entre ambos. Así por ejemplo, permite recoger información relativa al alumnado y su formación (grado de satisfacción, quejas, sugerencias, valoraciones, etc.), así como trasladar información a dicho alumnado para orientarle sobre el plan de estudios, prácticas, movilidad, etc. También permite recoger las opiniones, valoraciones, necesidades y reivindicaciones del profesorado.

La información se recoge a través de las memorias docentes que tienen que elaborar tanto profesores como alumnos en los distintos niveles organizativos (Grupo, Titulación, Departamento y Centro), por lo que existen evidencias documentales que son publicadas para conocimiento de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. De esta forma se cumple con la exigencia de transparencia y rendición de cuentas que se propugna en el marco del EEES pues, siguiendo las directrices de la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (2009), todo lo anterior tiene rango formal y está públicamente disponible (así por ejemplo, se puede consultar en la Web del Centro).

Respecto a la transparencia, tanto las estructuras como los acuerdos, las actuaciones, las memorias y demás documentos, así como los resultados, serán publicados y comunicados, para su conocimiento, a los distintos sectores implicados. En este sentido, la Web del centro se concibe como un instrumento de primer orden.

Todo lo anterior permite un conocimiento en profundidad del desarrollo del plan de estudios, pero lo importante es sobre todo la creación de una cultura de calidad, en el sentido de una cultura de mejora continua de los principios que defiende y con los que se identifica la institución, como el de la equidad. Para ello, los mecanismos de coordinación docente no deben verse como una exigencia burocrática sino como foros con iniciativa y capacidad de resolución de problemas, cada uno en su nivel (curso,

módulo, departamento). De esta forma, la estructura en vez de inhibir la participación y el compromiso lo fomentan, pues las actuaciones de cada uno y sus consecuencias son más visibles.

Por otra parte, consideramos que la evaluación de la calidad docente del profesorado debería conectarse con el SGIC del centro o de la universidad. Es decir, la evaluación de la calidad docente de cada profesor debería tener en cuenta, casi prioritariamente, su contribución a la calidad del centro (y de la universidad), y por tanto, en función de su contribución a alcanzar los objetivos fijados para el SGIC del centro (y de la universidad). Tanto la investigación como la docencia, la innovación y otros apartados de la evaluación del profesorado no deberían desvincularse de dichos objetivos.

La formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es un elemento clave en la consecución de la calidad y la equidad en educación superior. Lograr una cultura organizativa que se identifique con estos valores no se consigue si los cambios postulados por el EEES se perciben como mera burocracia y la formación del profesorado puede ayudar de manera decisiva a desmontar dicha imagen (Rué et al, 2013). Esta formación puede contribuir a transformar desde la concepción de la educación superior como servicio social a la forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesor en su aula.

El SGIC no sólo se concibe para mejorar la calidad y la equidad de la formación de los alumnos, sino también para la mejora continua de todos los sectores, incluido el profesorado. Así por ejemplo, en la CGC uno de sus miembros tiene definida la función de apoyo al PDI. El SGIC concede gran importancia a la formación permanente del profesorado, es más, el desarrollo del propio SGIC se concibe como una vía de formación permanente del profesorado para cumplir con los objetivos de calidad declarados.

Como ya hemos analizado en otros trabajos (autor, autor, y autor, 2012), centrar el proceso educativo en el aprendizaje de los alumnos es uno de los principios del nuevo paradigma educativo que se promueve con la creación del EEES, principio que hace suyo, como no podía ser de otra manera, el SGIC. La dificultad radica en cómo traducir ese principio a la práctica docente de aula. Lo mismo sucede con el aprendizaje basado en competencias, otra de las claves del proceso de Bolonia (Rué, 2008). En la Facultad de Educación estas cuestiones generan mucho debate y una de las principales demandas del profesorado es información y formación. Pero al mismo tiempo se detecta cansancio y desconfianza por parte del profesorado hacia los cursos tradicionales impartidos por expertos externos en los que los asistentes escuchan y preguntan. Por ello se ha recurrido a suplir buena parte de esa formación tradicional por una formación basada en compartir los análisis y las buenas prácticas que se generan en el centro.

Un ejemplo de dicha formación es la referente a las competencias genéricas y a la elaboración de las guías docentes. Así, en 2011 se celebró una Jornada sobre competencias genéricas en el centro concebida como un seminario participativo que parte de análisis y propuestas elaborados desde el centro por docentes del centro. Dicho seminario partió de una recopilación de métodos, actividades y sistemas de trabajo en competencias genéricas llevadas a cabo primero en nuestro centro, pero también se recogieron otras significativas de nuestra universidad y de nuestros títulos. Para ello los participantes compartieron sus experiencias, lo que les funcionaba y lo que no. Tras esa puesta en común, en un segundo momento se fijaron actividades para el desarrollo de

nuestras competencias y se elaboró un catálogo que sirviera de referencia a profesores y alumnos.

La elaboración de las guías docentes es otro ejemplo de formación basada en la participación y en la optimización de nuestra estructura. El SGIC viene detectando falta de coordinación y desajustes en la adquisición de las competencias por parte de nuestros estudiantes pues, si bien la Jornada anterior logró introducir la cultura de las competencias en las asignaturas, no consiguió que las mismas se trabajaran de forma coordinada para evitar vacíos y duplicidades en un mismo curso, módulo y título. Para ello se ha organizado un segundo seminario en 2014 con el que se pretende garantizar que todos nuestros estudiantes desarrollen las competencias fijadas para cada curso, módulo y título, evitando duplicidades y sobrecarga de trabajo en el estudiante, cuestiones que inciden de forma muy significativa en la equidad.

La tercera acción relacionada con la formación del profesorado con la que se pretende una repercusión positiva en la calidad está relacionada con el TFG. La asignatura TFG es otra de las novedades de los nuevos planes de estudio que suponen los grados, asignatura que generaba mucha inquietud entre el profesorado, ya que el trabajo del alumno que ha sido dirigido por un profesor es evaluado por otros profesores a través de un tribunal. Pero el TFG no sólo preocupa al profesorado sino también al alumnado, pues éste lo concibe como una especie de examen final que hay que superar para titular. Para dar respuesta a estas cuestiones se organizó una jornada formativa en la que se presentó el TFG no sólo como una forma de evaluar al alumno sino también como una forma de contribuir a los objetivos de calidad, pues una parte de nuestro TFG se plantea como una reflexión crítica por parte del estudiante sobre la formación adquirida en su título de Grado (Ávila Francés, 2014). Por tanto el TFG de cada alumno nos permite saber qué es lo que más y menos valora el alumno de su plan de estudios, lo que más le ha aportado, lo que más le ha costado, etc. De alguna manera podríamos decir, que si los estudiantes no son capaces de elaborar satisfactoriamente el TFG, todos habríamos fracasado al no haber detectado los problemas con anterioridad y haberles puesto solución. De esta forma el TFG pasa de concebirse como un examen, algo que se aprueba o no, a vivirlo como el colofón de un proceso en el que se visualizan resultados pero también aspectos a mejorar, contribuyendo a detectar y superar las debilidades del plan de estudios y las debilidades en la formación de nuestros alumnos.

Conclusiones

En este trabajo se ha analizado la evolución de la Educación Superior hacia un paradigma que hace de la calidad y la equidad dos de sus principales referentes.

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la reestructuración del sistema universitario en el contexto español, los SGIC son instrumentos esenciales para las bases de dinámicas organizativas que, si bien pueden no recoger la equidad en su normativa, pueden dar sus frutos en la consecución de dicha finalidad.

Este interés por la calidad educativa en la docencia universitaria tiene implicaciones no solo en la gestión de la Educación Superior sino también en la promoción de una cultura organizativa que supera las limitaciones de modelos amparados en los aspectos burocráticos. En este sentido se crean condiciones organizativas y de gestión orientadas

por la mejora pedagógica de la Educación Superior inspiradas en los principios de la equidad y la calidad.

Con la puesta en marcha de mecanismos de equidad y calidad como los SGIC se aprecia un esfuerzo por dar contenido a una cultura de la calidad en la Educación Superior. En este sentido, este tipo de instrumentos deben favorecer el aseguramiento de la calidad a través de la formulación e implementación de estructuras, las cuales precisan de modelos teórico-procesuales que avalen su sentido y función. Estos cambios necesitan tiempo para que la implicación y participación de todos los sectores implicados (profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios) y la identificación con el proyecto vayan transformando la cultura existente.

La implementación del SGIC, aunque se encuentra en un nivel meso dentro de los sistemas de implementación de mecanismos de equidad, también está teniendo incidencia a nivel micro. A pesar de que todavía los análisis que se vienen realizando no pueden mostrar que el SGIC esté consiguiendo que se produzcan mejoras evidentes en los resultados académicos de algunas asignaturas, existen los instrumentos para obtener un conocimiento claro de dónde se encuentran los principales problemas de fracaso y proponer acciones de mejora para superarlos y aumentar el éxito de todos los estudiantes. La participación de los alumnos, una cultura organizativa sensible y orientada a la calidad para todos y la formación del profesorado son los otros elementos que coadyuvan en la consecución de un cambio en la cultura académica que permita alcanzar mayores cotas de equidad.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2007). Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Versión 1.0 de 21/06/2007. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/9522/110570/file/audit_doc02_directrices_070621.pdf
- ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de los Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster). Versión 04 de 16-01-2012. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/12155/136031/file/verifica_guia_v04_120116.pdf
- ANECA (2013). Programa Acredita. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Documento Marco. Versión 01 de 20/09/2013. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www.aneca.es/content/download/12737/157930/file/acredita_documento_marco_140110.pdf
- Ávila Francés, M. (coord.) (2014). Orientaciones generales y normativa sobre el Trabajo Fin de Grado (TFG) de la Facultad de Educación de Cuenca. Cuenca: Facultad de Educación de la UCLM. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/tg_normativa/35/TFG_borrador_9.doc
- Ávila Francés, M., Martínez Cano, A. y Aguirre Pérez, C. (2010). La estructura organizativa en la garantía de la calidad: el Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) de los nuevos títulos. En *VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un*

- análisis comparado y de tendencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- ENQA (European Association for Quality Assurance) (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Third edition*. 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.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas: Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-66). Madrid: Akal.
- Jiménez, L., Ramos, F.J. y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación Universitaria*, 5(1), 33-44. doi:10.4067/S0718-50062012000100005
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2001. <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89 de 13 de abril de 2007. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En R. Blanco et al., *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: UNESCO/LLECE.
- Paricio Royo, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación y la integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 21-44). Madrid: Narcea.
- 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*, 10(3) Octubre-Diciembre. Pp. 49-69. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. BOE núm. 260 de 30 de octubre de 2007. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161 de 3 de julio de 2010. <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 dedicado a Formación centrada en competencias, 6(1)*. Recuperado el 4 de abril de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/58>
- Rué, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A.R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C. y Fernández March, A., (2013). El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, 11(3)* Octubre-Diciembre. pp. 125-158. Recuperado el 15 de abril en <http://www.red-u.net/>
- UCLM (2009). *Sistema de Garantía Interna de Calidad de la Formación. AUDIT-UCLM*. UCLM-Oficina de Evaluación de la calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/34/SGIC.pdf
- UCLM (2012). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Infantil. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Oficina de Planificación y Calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/40/Seguimiento_Infantil_Educacion_Cuenca.pdf
- UCLM (2012b). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Primaria. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Oficina de Planificación y Calidad. Recuperado el 25 de abril de 2014 en http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_materiales/44/103_2010_11_Primaria.pdf
- UCLM (2013). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Infantil. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Evaluación y calidad Académicas. Recuperado el 25 de abril de 2014 en [http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/11/Seguimiento_Infantil_2011-12%20\(2013-11-13\).pdf](http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/11/Seguimiento_Infantil_2011-12%20(2013-11-13).pdf)
- UCLM (2013b). Informe Anual de Seguimiento. Grado de Maestro en Educación Primaria. Cuenca. UCLM-Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales-Evaluación y calidad Académicas. Recuperado el 25 de abril de 2014 en [http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/12/Seguimiento_primaria_2011-2012%20\(2013-11-13\).pdf](http://www3.uclm.es/eumagisterio-cu/archivos/ca_SGIC/12/Seguimiento_primaria_2011-2012%20(2013-11-13).pdf)
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares, *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sursock, A. (2006). La calidad en la Educación Superior: Progresos en Europa. *Transatlántica de Educación, 1*, 80-88.
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación, 1*, 19-30.

¹ En el título de Infantil hay un grupo de clase por curso mientras que en el de Primaria hay dos grupos.

Artículo concluido el 28 de Abril de 2014

Ávila, M., Ramos, F.J., Sánchez-Antolín, P. y Jiménez, L. (2014). Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad de una Facultad de Educación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a *Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales*, 12 (2), 183-203.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Mercedes Ávila Francés

***Universidad de Castilla-La Mancha
Área de Sociología (Departamento de Filosofía)***

Mail: mercedes.avila@uclm.es



Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora en el área de Sociología de la Educación.

Vicedecana de ordenación académica y de calidad y relaciones internacionales. Actualmente es Secretaria de la Facultad de Educación y Coordinadora de Calidad de la misma Facultad.

Sus líneas de investigación actuales se centran en los siguientes tópicos: Calidad en Educación Superior y formación de maestros. Ha dirigido diversos proyectos de innovación docente premiados por la Universidad de Castilla La-Mancha.

Francisco Javier Ramos

***Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Pedagogía***

Mail: franciscoj.ramos@uclm.es



Doctor en Pedagogía, Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor contratado doctor (acreditado) en el área de Teoría e Historia de la Educación.

Coordinador del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Educación Superior, educación para la ciudadanía y equidad educativa.

Pablo Sánchez-Antolín

***Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Pedagogía***

Mail: pablo.sanchez@uclm.es



Licenciado en Pedagogía y diplomado en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor ayudante en el área de Teoría e Historia de la Educación.

Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Educación Superior, Tecnologías de la Información y la Comunicación y educación de personas adultas.

Laura Jiménez Márquez

***Universidad de Castilla-La Mancha
Departamento de Psicología***

Mail: Laura.Jimenez@uclm.es



Doctora en Psicología, Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora contratada doctora (acreditada) en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Coordinadora del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación se centran en los siguientes tópicos: Calidad en Educación Superior y creencias de los estudiantes de Educación Primaria sobre (cómo los niños abordan y resuelven) los problemas aritméticos en relación con las características del sistema educativo.