

Universidad CEU Cardenal Herrera

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad



La comunicación interna de la calidad en la Universidad española. Propuesta de un modelo teórico transmedia

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
D^a Aída La Roda Gómez

Dirigida por:
Dra. D^a María José González Solaz
Dr. D. José Manuel Amiguet Esteban

VALENCIA
2016

LA COMUNICACIÓN
INTERNA DE LA
CALIDAD EN LA
UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA.
PROPUESTA DE UN
MODELO TEÓRICO
TRANSMEDIA.
AÍDA LA RODA GÓMEZ

2016

AGRADECIMIENTOS

A mi marido Iván, mi apoyo incansable, mi eterno compañero, por su amor y comprensión, y por recordarme cada día que no hay límites. A mis hijos, Ángel y Víctor, por todas las horas que les he escatimado, y por enseñarme que la vida es mucho, mucho más. A mis padres, Rafa y Mari Luz, a mis yayos y a mis abuelos, por darme un trocito de cada uno, por mostrarme el valor del esfuerzo diario, y por brindarme la oportunidad de llegar hasta aquí. A cada miembro de mi familia que ha estado cuando yo no podía estar, especialmente a Paqui, a Jose, a Noelia y a Carolina.

A María José González, por su inestimable tiempo, dedicación y cariño durante este largo proceso. A José Amiguet, por hacerme pensar en esa otra perspectiva de las cosas, y por facilitar siempre que algo sea posible. A Rosa Visiedo, por abrirme las puertas a una Universidad que desconocía. A mis compañeras de la Unidad de Desarrollo Estratégico y Calidad, Montse, Inma y María José, por todo lo que hemos aprendido juntas. A mis compañeros de mediodía, Gonzalo, Teresa, José, Fernando, Dolça y Bego, por darme ese respiro inspirador.

A Vicente Navarro de Luján, por su aportación sobre la historia de la Universidad española, y a Javier Muñoz Almaraz, por su asesoramiento con respecto a la metodología de investigación de este trabajo, muchas gracias a los dos por su colaboración.

A los responsables de calidad de todas las universidades españolas que han hecho posible que nuestro mensaje llegue a los profesores, y a quienes espero les sea útil el resultado de esta investigación. A los docentes de las universidades, en especial a mis compañeros de la CEU Cardenal Herrera, muchísimas gracias por su participación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 COMUNICACIÓN INTERNA Y TRANSMEDIA

2.1.1. Comunicación interna

2.1.1.1. Modelos de comunicación interna

2.1.1.2. Concepto y funciones de la comunicación interna

2.1.1.3. Estrategia y comunicación interna

2.1.1.4. La Dirección en comunicación interna

2.1.2. Comunicación transmedia

2.1.2.1. Concepto

2.1.2.2. Periodismo transmedia

2.1.2.3. Del consumidor al prosumidor

2.1.3. Comunicación interna transmedia

2.2. CALIDAD Y MODELOS INTERNACIONALES DE CALIDAD TOTAL

2.2.1. El concepto de calidad y la evolución de su gestión

2.2.2. La International Organization for Standardization (ISO)

2.2.3. La European Foundation for Quality Management (EFQM)

3. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE APLICACIÓN

3.1. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.1.1. Introducción histórica

3.1.2. La Universidad en la España actual

3.1.3. La Universidad como organización

3.2. COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.2.1. Elementos de la comunicación interna en la Universidad

3.2.2. Planificación: estrategia, programación y técnicas de difusión de la comunicación interna en la Universidad

3.3. CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.3.1. La calidad en las instituciones españolas de educación superior

3.3.2. Mecanismos de garantía de calidad en España anteriores a la Ley Orgánica de Universidades de 2001

3.3.3. La introducción de nuevos mecanismos de garantía de calidad en España a partir de la Ley Orgánica de Universidades de 2001

3.3.4. Desarrollo de los mecanismos de garantía de calidad universitaria en España

3.3.4.1. Las agencias europea, nacional y autonómicas. Programas obligatorios actuales de evaluación de la calidad de las instituciones y enseñanzas universitarias y herramientas para su gestión

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PARA LA COMPROBACIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE CALIDAD Y PERCEPCIÓN DE CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

5.2. MUESTRA

5.3. LA ENCUESTA

5.3.1. Construcción

5.3.2. Batería de preguntas

5.3.3. Administración

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

7. CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

8. PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO DE COMUNICACIÓN INTERNA TRANSMEDIA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

8.1. LOS CIMIENTOS: LAS VARIABLES TEÓRICAS BÁSICAS TRANSFORMADAS

8.2. EL NUEVO MODELO DE COMUNICACIÓN INTERNA TRANSMEDIA DE LA CALIDAD: QUÉ APORTA DE NOVEDOSO

8.3. ESQUEMA DE ELEMENTOS CLAVE DEL NUEVO MODELO

8.3.1. El esquema.

8.3.2. El emisor: un genuino tándem entre comunicación y calidad

8.3.3. El receptor: los públicos internos de la calidad en la Universidad

8.3.4. El mensaje: los contenidos clave de los programas de calidad de las agencias de evaluación externa

8.3.5. El código: el lenguaje técnico-científico se viste de periodístico y publicitario

8.3.6. El canal: comunicación multisoporte

8.3.7. Técnicas de difusión de los mensajes

8.3.8. Redundancia y ruido: la amenaza de un receptor cansado y el peligro de confundir a los públicos internos

8.4. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN INTERNA EN ESTE NUEVO MODELO

9. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

10. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL

Para empezar, me gustaría compartir con el lector la historia académica y profesional que ha marcado la toma de decisiones y desarrollo de esta investigación.

Como estudiante universitaria, aprendí las claves del lenguaje periodístico para describir la realidad, muchas veces compleja, y a hacerlo en pocas palabras y por orden de importancia, poniendo el foco en la veracidad de la información.

Fue en los últimos cursos de la licenciatura donde descubrí otro lado de la redacción al servicio de la comunicación empresarial y su trasfondo publicitario, más persuasivo y con otros objetivos, mi punto de partida para alzar la vista a todo lo que su rico lenguaje y múltiples formatos pueden llegar a conseguir, centrados de manera adecuada en un público concreto.

Así comencé a ver la verdadera importancia e impacto de la comunicación, a creer que cualquier tipo de organización, grande, mediana o pequeña, de cualquier sector por remoto que sea, puede mejorar sus procesos, sistemas, productos o servicios, y sobre todo las relaciones entre las personas que trabajan dentro y fuera de ella, en distintos niveles y lugares, a través de una comunicación estratégica, aunque la mayoría de las que conozco considero que no lo hacen, o no de la forma más adecuada.

Con esta perspectiva comencé mi tesis, después de trabajar para una agencia de comunicación de primera línea, donde tuve la oportunidad de ver un considerable número de empresas de distintos sectores por dentro, y donde se exprimía al máximo el tiempo, el lenguaje y la intuición. Y en el mientras tanto, casi por casualidad, aterricé en el departamento de calidad de mi Universidad. Donde todo estaba medido con pausa, tenía su norma y su momento.

Y aunque mi primera idea fue intentar mejorar la experiencia pasada creando un modelo de comunicación para pymes, me di cuenta de que era un ámbito más difícil de abarcar por su volumen y heterogeneidad, y más explorado por otros investigadores de lo que en principio creía.

Sin embargo, sí parecía haber mucho trabajo en el terreno de la comunicación de la calidad: su filosofía, procesos y documentos eran difíciles de entender en ocasiones incluso para los propios técnicos, más si cabe para los responsables de los títulos, lo que realmente suponía un reto a la hora de implicarlos en la obtención de datos y redacción de los informes que era necesario presentar sobre cada enseñanza a las agencias de evaluación externa. No existía una

comunicación estratégica, sistematizada, y mucho menos creativa, en el ámbito de la calidad, dirigida a los miembros de la comunidad universitaria.

Tras iniciar y descartar varios proyectos al respecto, el camino nos fue llevando a mi directora de tesis y a mí a una fusión de mis dos yo: la comunicación y la calidad.

Creo que continúo progresando así en el intento de interpretar y hacer entender una realidad a veces caótica y complicada, pero que en cualquier caso, encierra el sentido de avanzar y seguir mejorando.

1.2.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Podemos decir que el lenguaje técnico parece algo muy característico en el área de calidad sólo con leer cualquier documento relacionado. La calidad es un ámbito creado en el seno de la normativa, heredera del texto jurídico y por tanto de su vocabulario especializado, y esto parece constituir, por nuestra experiencia, un primer obstáculo para su comprensión por parte del receptor.

No resulta extraño entonces que el público pueda asociar la calidad y sus procesos con la burocracia, dado que siempre viene rodeada de numerosa y protocolaria documentación, de plazos que cumplir, de una redacción muchas veces complicada, redundante y extensa, y que en concreto los públicos internos de la Universidad como institución puedan percibirla como una exigencia externa impuesta y carente de sentido práctico. Estas ideas, espoleadas por la posible falta de una cuidada comunicación estratégica acerca de los beneficios individuales y colectivos que genera la implantación de un sistema de calidad, pueden instalarse en el imaginario colectivo universitario, impidiendo la construcción de una cultura de la calidad basada en el análisis, la mejora, la innovación y la evidencia.

Desde una primera observación no sistemática de la realidad, una visión intuitiva basada en la experiencia, nos damos cuenta de que los públicos internos de la Universidad como institución desconocen generalmente los programas de calidad que afectan a las enseñanzas universitarias. Profesores, miembros de los servicios e incluso a veces personas del equipo directivo, saben que existen esos programas por las normativas de obligado cumplimiento que las instituciones públicas difunden sobre ellos, por los medios de comunicación o por la información que les proporcionan los técnicos del área de calidad y los responsables de su Universidad. Pero parece que no acaban de conocerlos en profundidad, de interiorizar su importancia, de discernir cómo afecta al desarrollo de su trabajo y de incorporar sus procesos y tareas como parte de sus rutinas productivas.

Estos programas, como son la verificación de títulos, su acreditación o la implantación del sistema de garantía interna de calidad, que más adelante explicaremos con detalle, son los que permiten oficializar un título, implantarlo e impartirlo a lo largo del tiempo, así como asegurar su calidad académica y de gestión. Por este motivo, se puede considerar de suma importancia para el buen funcionamiento de una universidad que no sólo los responsables de las titulaciones en la Universidad, sino el personal docente e investigador en su conjunto, así como el personal de administración y servicios, conozcan en qué consisten esos programas y sus procesos, las entidades externas de los que dependen, su motivación y consecuencias, de una manera integral, como parte del sistema universitario español y de la propia institución a la que pertenecen y para la que trabajan.

Nuestra propuesta para edificar esa nueva cultura de la calidad y en la que se centra este trabajo de investigación es mejorar la comunicación interna de la calidad en la Universidad, estableciendo canales de comunicación interna específicos para difundir los programas que afectan a las enseñanzas. Nuestra **finalidad** consiste, por tanto, en proponer un nuevo modelo de comunicación interna de la calidad según los diferentes públicos internos a los que se dirige la Universidad como organización.

Para ello, hemos acotado el **objeto de estudio** de este trabajo de investigación a la comunicación interna de los contenidos clave de los programas de calidad de la Universidad como institución y de las enseñanzas universitarias, dirigida a los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española.

De este modo, nos vamos a centrar en comprobar qué conocen los profesores universitarios sobre los programas de calidad existentes para la Universidad como conjunto y para sus titulaciones, si perciben la difusión de sus contenidos y a través de qué canales, con el fin de que el modelo de comunicación que propongamos parta no sólo de unos fundamentos teóricos, sino también de una necesidad demostrada.

1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Previamente al necesario estudio de campo, debemos apoyarnos en la teoría ya existente sobre comunicación interna y calidad, así como en el contexto en el que queremos desarrollar ambas, que es la Universidad española. Como fundamentos teóricos en los que se asienta nuestra investigación, vamos a explicar en el **punto 2** qué es la comunicación interna, los modelos de referencia, su relación con la estrategia y su dirección en una organización. Seguidamente, introduciremos el concepto y características de la comunicación transmedia, ya

que nuestra intención es trasladar los elementos de esta nueva corriente a la comunicación interna de la calidad en la Universidad.

Una vez centrado el punto de mira en el área de la comunicación estratégica que más nos interesa investigar, abordaremos la teoría de la calidad, aproximándonos a su definición y evolución desde diferentes perspectivas.

En cuanto al contexto de aplicación, para situar nuestro objeto de investigación, en el **punto 3** repasaremos los orígenes de la Universidad española y su escenario actual. A partir de aquí, estudiaremos lo que hasta el momento se ha publicado sobre comunicación interna y calidad en la Universidad, para conocer más detalladamente, por ejemplo, sus públicos internos, qué programas afectan a las instituciones y enseñanzas universitarias y de qué agencias externas de evaluación dependen.

Es entonces cuando creemos que ya podemos establecer claramente, dentro del **punto 4**, los objetivos de nuestra investigación y la hipótesis que motiva el estudio de campo.

El **punto 5** se centrará pues en explicar la metodología empleada en el estudio, es decir, las herramientas técnicas que vamos a utilizar para averiguar qué saben los profesores universitarios sobre calidad y comunicación en sus universidades.

Tras exponer los resultados obtenidos en el **punto 6**, trataremos de verificar nuestra hipótesis en el **punto 7**, para poder proponer en el **punto 8** nuestro nuevo modelo de comunicación interna de la calidad en la Universidad, partiendo de la teoría existente al respecto y de la laguna de conocimiento detectada a través del estudio de campo.

En el **punto 9** daremos paso a posibles futuras líneas de investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: COMUNICACIÓN INTERNA Y TRANSMEDIA

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. COMUNICACIÓN INTERNA Y TRANSMEDIA

2.1.1. Comunicación interna

La definición de comunicación organizacional y más concretamente de comunicación interna ha evolucionado enormemente desde el asentamiento de sus bases hasta la introducción de las herramientas 3.0, y su influencia en los modelos imperantes en las organizaciones actuales y en la creación de los paradigmas vigentes.

Cronológicamente, encontramos referencias más tempranas sobre la definición de modelos de comunicación -de los que posteriormente derivan los modelos de comunicación interna- que sobre la definición de comunicación interna como concepto. La primera gran aportación encontrada acerca del esquema básico de la comunicación viene de la mano de Shannon y Weaver en 1948, mientras que las primeras perspectivas del concepto a las que vamos a hacer referencia (Krone, Jablin y Putnam, 1987) surgen en los años 80.

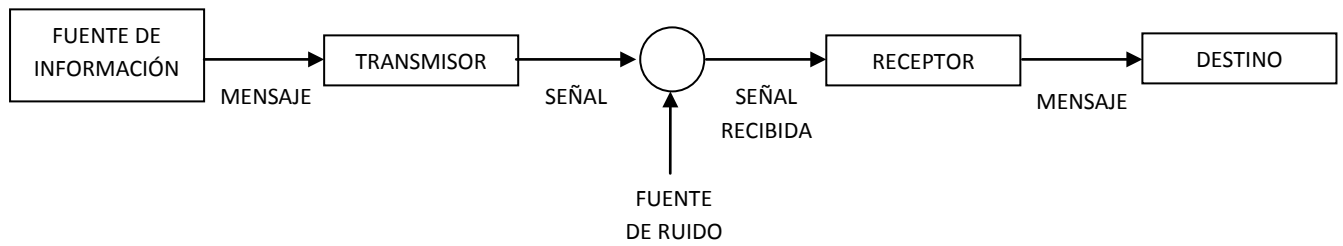
Por ese motivo, aunque lo lógico parece ser hablar primero del concepto de comunicación interna y después de los modelos en los que puede circunscribirse, vamos a hacerlo al revés: abordaremos en primer lugar el esquema básico de comunicación y los modelos que de él se derivan, y después reflexionaremos sobre la definición del concepto de comunicación interna.

2.1.1.1. Modelos de comunicación interna

Como hemos dicho, antes de comenzar a reflexionar sobre la definición del concepto de comunicación interna, los expertos en este ámbito intentaron dibujar el esquema básico de la comunicación.

De ahí que debamos hacer referencia al modelo de comunicación lineal de Shannon y Weaver formulado en su Teoría Matemática de la Comunicación en 1948 (Shannon y Weaver, referencia bibliográfica en edición revisada de 1981), ya que es el punto de partida de las dos principales clases de modelo posteriores: los modelos de comunicación interna propuestos en función del tipo de transmisión y los modelos en función de la relación de la organización con sus públicos.

Podemos encontrar precedentes de Shannon y Weaver en los modelos de aguja hipodérmica surgidos en la Primera Guerra Mundial, con esquemas heredados del campo psicológico y basados en el estímulo-respuesta (Emisor-Receptor), pero el esquema de estos autores, algo más complejo, es el siguiente:



En este esquema, el problema más importante es el técnico, ya que si la transmisión no se produce de manera eficaz, los demás elementos no llegan a plantearse. Hay que tener muy en cuenta que está formulado por ingenieros de la empresa Bell, es decir, desde una perspectiva cibernética.¹

Para nuestra futura propuesta propia de modelo, la transmisión es una de las claves, aunque no tanto por el peligro de que no se produzca, es decir, de que el mensaje no llegue finalmente al receptor técnicamente hablando, sino porque el papel del transmisor como persona cobra gran relevancia para provocar que la señal adopte múltiples y nuevas formas. Además, para nosotros, una de las principales aportaciones de estos autores es el elemento ruido, no literalmente, pero sí como interferencia u obstáculo que dificulta la comprensión del mensaje por parte del receptor.

Según estos autores, el proceso de la comunicación se inicia cuando la fuente genera el mensaje, que escoge de entre un conjunto de posibles mensajes a comunicar. El transmisor -ellos hablan de un aparato técnico, no de una persona- opera sobre ese mensaje y lo codifica, transformándolo en una señal adecuada para ser transmitida a través de un canal.

El canal es el medio técnico utilizado para la transmisión de la señal desde el transmisor hasta el receptor, permitiendo su paso. Y aquí es donde puede incidir la fuente de ruido, una serie de elementos que no son proporcionados intencionalmente por la fuente de la información. Por otra parte, cuando el canal se sobrecarga, se puede prevenir mediante el uso de la redundancia, es decir, la repetición de la información. Que puede ser efectiva para asegurarse

¹ La Teoría Matemática de la Comunicación fue iniciada por Claude Elwood Shannon, matemático, ingeniero electrónico y criptógrafo estadounidense que trabajaba en la compañía telefónica Bell, a través de un artículo publicado en el *Bell System Technical Journal* en 1948, titulado "Una teoría matemática de la comunicación". En esta época se buscaba utilizar de manera más eficiente los canales de comunicación, enviando una cantidad de información por un determinado canal y midiendo su capacidad. Junto con el matemático Warren Weaver, que enriqueció la primera teoría de Shannon con una perspectiva más amplia, escribió el libro *Teoría Matemática de la Comunicación* en 1949.

de que el mensaje alcanza al receptor, pero en nuestra opinión también negativa si se abusa de ella.

Tras pasar por el canal, la señal es recibida por el receptor técnico, que la transforma y reconstruye de nuevo en mensaje, con sus posibles ruidos.

El destino es la persona a la que va dirigido el mensaje. Lo más importante es que la señal se descodifique en el transmisor de forma adecuada para que el mensaje codificado por el emisor sea el mismo que es recibido por el destino.

Otras teorías contemporáneas a estos autores aportaron más elementos al esquema. En 1948, Lasswell introdujo los importantes elementos de qué, quién, por qué canal, a quién y con qué efecto. Asimismo, destacan aportaciones del mismo tiempo como la de Lazarsfeld, Berelson y Gaudet (1948), que introducen el elemento de la opinión del líder como filtrador del mensaje entre el emisor y el receptor, o algo posteriores como la de John y Matilda Riley (1959), que insertan el concepto de “contexto social” como componente que condiciona el flujo de comunicación.

A partir de este diagrama básico, se desarrollan posteriormente los modelos de comunicación tanto externa como interna de referencia. No podemos hablar en concreto de unos u otros, sólo de modelos de comunicación, que pueden tener lugar en uno u otro contexto. Pero ya que nuestro objeto de estudio es la comunicación interna de la calidad en la Universidad, intentemos imaginarnos en todo momento que hablamos de su reproducción en el contexto interno de una organización.

Existen muchos modelos y múltiples obras que profundizan en éstos y otros aspectos del esquema de la comunicación entre emisor y receptor, de una manera muy completa y exhaustiva. Pero no es nuestro propósito ahondar en la teoría de la comunicación, sino indicar un punto de referencia del que partir para entender de dónde puede surgir un nuevo modelo de comunicación interna de la calidad.

Aun así, tal y como hemos anunciado, vamos al menos a distinguir los primeros modelos lineales de los posteriores circulares, más avanzados, que se pueden clasificar dentro de un enfoque de la comunicación desde el punto de vista de su transmisión. Y, por otra parte, abordaremos una segunda perspectiva de la comunicación según la relación de la organización con sus públicos. De todos modos, finalmente, veremos que el tipo de transmisión utilizada y la relación entre emisores y receptores van íntimamente ligados.

Evidentemente, ningún modelo se replica exactamente en la realidad y en toda organización se entremezclan sus características. Además, existen otros factores que pueden determinar el

tipo de comunicación interna, como son la cultura corporativa, la estructura organizativa y el tipo de gestión, y que se pueden vislumbrar también en la clasificación que mostramos a continuación.

a. Modelos de comunicación en función del tipo de transmisión

Tal y como hemos señalado, podemos dividir los modelos de comunicación de referencia en dos: en función de la relación de la organización con sus públicos y en función del tipo de transmisión.

Según el tipo de transmisión, si observamos la evolución de los esquemas, los modelos pueden ser lineales o circulares, y como evolución de los circulares, se clasificarían los reticulares. Como lineales, hemos visto el de Shannon y Weaver y aportaciones contemporáneas o posteriores de otros autores que completan el primer diseño, como la de Lasswell.

Por otra parte, dentro de los muchos modelos circulares, autores como McQuail (1983) o Rodrigo Alsina (1989) recogen múltiples referencias entre las que podemos destacar, por orden de complejidad en su desarrollo, las siguientes:

- De Fleur (1966), una versión desdoblada del modelo lineal de Shannon y Weaver.
- Osgood y Schramm (1954), que aunque algo anteriores a De Fleur, consideramos de visión más avanzada, porque creen que tanto emisor como receptor codifican, descodifican e interpretan, de manera que ponen la atención más en los actores de la comunicación que en el canal.
- La espiral de Dance (1967), aunque realmente no sería un modelo circular, dado que opina que la comunicación que produce el emisor no vuelve al punto de partida, sino que el primer mensaje se transforma en su viaje hacia el receptor y en su retorno, y por tanto vuelve a un punto diferente (a un emisor con una actitud diferente). Esta idea subraya el carácter cambiante de la comunicación, donde un suceso incide sobre el siguiente, y por tanto la relación entre sus actores evoluciona.
- El complejo modelo de Maletzke (1963), a medias entre la estructura circular y la que podríamos denominar reticular, que concibe la comunicación como el encuentro entre dos individuos según su situación personal en el momento de la emisión y de la recepción del mensaje: presión del contexto, imagen de uno mismo y del medio, motivos de selección, experiencia del mensaje, etc.

Los modelos reticulares se diferencian de los circulares porque conciben la comunicación no sólo con un mismo punto de partida y llegada, sino como una red de difusión con múltiples actores. Desde los tres que actúan en equilibrio en el modelo de Newcomb (1953) y sus posteriores derivaciones -como el modelo de Westley y McLean, 1957, que introduce la complejidad de la comunicación colectiva-, hasta el intento de expresión de la comunicación de masas por parte de Gerbner en 1956.

Lucas Marín (1997, p. 154) subdivide la comunicación circular en los modelos de círculo, rueda, cadena y total, recogiendo la clasificación del estadounidense Everett Rogers (1962).

En el modelo círculo, el flujo comunicativo parte de un sujeto y vuelve al mismo tras pasar por una serie de miembros de la organización. Entre los participantes, puede darse una comunicación unidireccional o bidireccional.

Si un sujeto se comunica unidireccional o bidireccionalmente con una serie de miembros de la organización que no tienen relación entre sí, se trata del modelo rueda.

La cadena se experimenta cuando el esquema de comunicación se asemeja al círculo pero no se llega a completar, es decir, que el último individuo no llega a comunicarse con el primero.

En el modo total, todos los sujetos se relacionan entre sí de manera lineal o circular.

Lucas Marín recoge de Rogers un último modelo que sería reticular: la estrella, dos o más circuitos de comunicación entre los miembros de la organización en función de los entornos e independientemente de los niveles. Los de un mismo nivel, no se comunican con los miembros de otro entorno.

Por su parte, Fernández Beltrán (2007, p. 158) se queda en la primera clasificación de lineal y circular, pero define ambos modelos, a nuestro modo de ver, de una manera muy acertada. Para este autor, "en el primer caso, la comunicación se reduce al transporte de la información desde el emisor al receptor, mientras que en el segundo se establece un proceso de ida y vuelta de contenido".

Fernández Beltrán explica que en el modelo lineal el emisor toma la iniciativa y lleva el peso de la comunicación, mientras que el receptor responde de manera pasiva. En el circular, sin embargo, se rompe esta dinámica, de manera que el emisor puede convertirse en receptor, y viceversa.

En el fondo, estos modelos responderían bien a las variables unidireccional y bidireccional que describe Grunig cuando se centra en los actores de los esquemas descritos: los públicos. Vamos a ir más allá en su desarrollo.

b. Modelos de comunicación desde la perspectiva de las relaciones públicas

En cuanto a los modelos de comunicación en función de la relación de la organización con sus públicos, parece inevitable acudir a la teoría de Grunig sobre los modelos de relaciones públicas.

Grunig, fundador de la Escuela de Maryland y padre de las relaciones públicas del siglo XXI por hacer de ellas una disciplina científica con metodología propia, creó cuatro modelos de relaciones públicas, cuatro formas de ejercerlas, que pueden convivir simultáneamente. Xifra expone estos cuatro modelos muy claramente, extrayendo lo esencial de cada uno y esbozando sus aplicaciones, y por eso acudimos a su obra para describirlos (Xifra, 2005, pp.73-78), aunque por supuesto podemos encontrarlos de manera extensa en la obra de Grunig (Grunig y Hunt, 2003). De este modo, y aunque la teoría parece formulada más para los públicos externos, conoceremos las distintas formas de referencia en las que una organización puede relacionarse con sus públicos, también con los internos.

El primer modelo es el de agente de prensa. Es el perfil de relaciones públicas de finales del siglo XIX. Su finalidad es desinformar para conseguir persuadir al público mediante una información incompleta, sesgada, siguiendo los principios de la propaganda científica.

Respecto al efecto perseguido, es un modelo asimétrico porque beneficia sólo a la organización, y la dirección de las acciones es unidireccional. No se espera respuesta favorable o desfavorable, porque se persigue difundir el buen nombre del cliente a toda costa, la *publicity* -presencia mediática de la organización- para difundir una imagen positiva. No existe investigación de públicos, el seguimiento se limita al recuento de apariciones en los medios.²

El segundo modelo es el de información pública, propio de principios del siglo XX, aunque se sigue practicando en el 50 por ciento de los gabinetes actuales. A veces se utilizan diferentes modelos en un mismo gabinete, según el público al que se dirige. Este modelo se utiliza mucho cuando la organización se dirige a los medios y a los trabajadores de la propia empresa. Su finalidad es la difusión de información sobre la organización, aunque no existe componente persuasivo manipulador que intente convencer a la opinión pública, sino información veraz, pero el flujo es unidireccional.

² Aunque parezca que al introducir términos como “medios” estemos hablando de comunicación externa, recordemos que las relaciones públicas incluyen a todos los públicos y medios de una organización, también a los internos.

Existe cierto grado de simetría, sobre todo en las relaciones con los medios de comunicación, y el gabinete trata de utilizar técnicas y soportes que se adapten a las necesidades de los medios. Así, busca el equilibrio de intereses: informar sobre aquello que le interesa a los medios y también a la organización.

La evaluación de la eficacia de la comunicación y la investigación del impacto en los públicos es escasa, y se basa en dos técnicas: la legibilidad de los textos mediante test que calculan lo comprensible que es para el lector y los índices de lectura de la información.

El tercer modelo se denomina asimétrico bidireccional. Su finalidad es la persuasión científica de los públicos para que acepten el punto de vista de la organización, por lo que los efectos perseguidos no están equilibrados con el público. La organización quiere adaptar la opinión pública a sus intereses, convencer de que lo que hace está bien, así que existe bidireccionalidad aunque es asimétrico. Radica en la investigación, esencial en este modelo, ya que hay que saber lo que piensa la opinión pública para llevar a cabo acciones de relaciones públicas, mediante la investigación previa o formativa como inicio del proceso. La investigación evaluativa posterior también es esencial, pues mide la efectividad de la acción, es decir, si realmente se ha persuadido a los públicos y han cambiado su actitud.

El cuarto modelo es el simétrico bidireccional. Grunig (2003) es el primero en afirmar que se trata de un modelo normativo, ideal, al que hay que tender pero difícil de poner en práctica. Se empezó a utilizar en los años 60 en Estados Unidos, pero es complicado aplicarlo a todas las acciones para todos los públicos y se utiliza en casos concretos. La finalidad es el entendimiento mutuo, la comprensión entre organización y públicos. Los profesionales de relaciones públicas actúan como mediadores entre organización y públicos, deben colocarse en un grado de equidistancia entre ambos que les permita conocer los intereses de los dos, ponerlos de acuerdo. Se trata, pues, de un modelo simétrico, y el entendimiento se logra mediante el diálogo entre las partes, una comunicación bidireccional para entender la postura del otro y lograr el equilibrio. Para ello, es necesario realizar una investigación formativa y otra evaluativa de esa comprensión. La formativa tiene como finalidad utilizar los resultados para asesorar a la organización en la toma de decisiones, de tal forma que las políticas adoptadas por la empresa resulten ajustadas, equilibradas con los intereses de los públicos, y es entonces cuando la organización debe adaptarse a los públicos.

Además de los modelos de relaciones públicas, Grunig ha aportado a la disciplina la teoría situacional de los públicos, la más elaborada desde el punto de vista metodológico y que

encontramos de gran utilidad para establecer la estrategia de comunicación más adecuada para la consecución de los objetivos de la organización (Grunig y Hunt, 2003, pp. 241-254).

Grunig pretende explicar cuándo y cómo se crean los públicos de las organizaciones, y que el comportamiento de un público con respecto a una organización responde a tres variables: reconocimiento del problema, reconocimiento de las restricciones e implicación. En función de la respuesta a estas variables, encontramos un tipo de público.

La teoría parte de la idea de que para que un público se constituya tiene que surgir un problema, y el primer paso es reconocerlo. En esta fase, el público procesa la información sobre el problema, que le llega sin que la haya buscado, y busca más información sobre el problema, por ejemplo, a través de los medios de comunicación.

Tras el reconocimiento del problema, el público reconoce las restricciones, es decir, los obstáculos que existen para superar el problema -económicos, políticos, legales, sociales-, qué pueden hacer para resolverlo. Si hay muchos obstáculos, el reconocimiento es alto.

La implicación en el problema es lo que finalmente constituye un público. El grado de implicación puede ser más o menos activo, lo que da lugar a públicos más o menos implicados en la medida en que afecta a sus intereses.

Combinando las tres variables, Grunig establece cuatro grandes tipos de público: activo, informado, latente y no-público. Cada vez que se produce un conflicto de intereses, surgen estos públicos alrededor del problema. Si los intereses de una persona cambian, puede pasar a pertenecer de un tipo de público a otro, o formar parte de distintos públicos de una misma empresa según el problema al que se enfrente.

En el contexto actual 3.0³, vamos más allá de la simetría bidireccional y trabajamos con un público activo. Según José Luis Orihuela (2002), los diez cambios de paradigmas que dan lugar a la e-Comunicación son “el usuario como eje del proceso comunicativo, el contenido como vector de identidad de los medios, la universalización del lenguaje multimedia, la exigencia de tiempo real, la gestión de la abundancia informativa, la desintermediación de los procesos comunicativos, el acento en el acceso a los sistemas, las diversas dimensiones de la interactividad, el hipertexto como gramática del mundo digital y la revalorización del conocimiento por encima de la información”.

³ Explicaremos enseguida y con detalle, en el siguiente punto sobre el concepto y funciones de la comunicación interna, a qué nos referimos con comunicación 3.0, como resultado de la irrupción de las nuevas tecnologías en el esquema de comunicación actual más avanzado.

Sin duda, este último modelo es el que creemos que más encaja con la realidad actual de los países desarrollados y en el que las organizaciones deben saber gestionar y desarrollar su comunicación interna. Vamos a centrarnos ahora en qué es exactamente la comunicación interna y qué funciones puede desempeñar.

2.1.1.2. Concepto y funciones de la comunicación interna

Kathleen J. Krone, Frederic Jablin y Linda Putnam, que piensan que la comunicación en las organizaciones se debe estudiar desde las perspectivas que se tienen de la comunicación humana, identifican en *The handbook of Organizational Communication* (1987) cuatro posibles enfoques de la comunicación organizacional: mecanicista, psicológica, simbólica-interpretativa y de interacción de sistemas.

La mecanicista, vista más como proceso de transmisión, se centra en el mensaje. La psicológica destaca la importancia de estudiar la comunicación desde los filtros conceptuales que tienen las personas, tales como actitudes, cogniciones y percepciones. La simbólica-interpretativa considera que la comunicación organizacional está conformada por patrones de conductas coordinadas que tienen la capacidad de crear, mantener y disolver la organización. Y el eje en la interacción de sistemas son los patrones de las conductas secuenciales, o la recurrencia de actos contiguos. Estos patrones tienen lugar dentro de un sistema de comunicación que define el propio sistema.

En el estudio actual de la comunicación interna, todas estas visiones tienen su papel, aunque es cierto que el propio posicionamiento integrador dificulta una sola definición del término consensuada y útil en todos los tipos de organización.

Sin embargo, se va construyendo una teoría completa en torno al fenómeno de la comunicación entre los públicos internos de las organizaciones, teniendo en cuenta múltiples reflexiones desde las distintas visiones que involucran al proceso comunicativo, también con respecto a sus causas y consecuencias, y no sólo como un aspecto mecánico.

Para Goldhaber (1990, p. 23), la comunicación organizacional es “el flujo de mensajes dentro de una red de relaciones interdependientes”, y en esta definición incluye cuatro conceptos que considera clave: mensajes, red, interdependencia y relaciones.

Goldhaber afirma que se trata de un fenómeno que ocurre en sistemas complejos y abiertos que influyen en su medio ambiente y a los que, a su vez, el contexto influye, y que este fenómeno está formado por mensajes, el flujo de esos mensajes, su finalidad, dirección y canales y herramientas utilizados para transmitirlos. Al mismo tiempo, la comunicación

organizacional “implica personas, sus actitudes, sus sentimientos, sus relaciones y habilidades” (1990, p. 23).

Para este autor, el mensaje es la información percibida a la que el receptor da un significado, y puede ser analizado según la modalidad del lenguaje -verbal y no verbal-, a qué público objetivo va dirigido -distinguiendo entre mensaje interno y externo-, el canal y herramienta de comunicación a través de los cuales es transmitido y su finalidad.

Para hablar de comunicación interna, podemos acudir también a Kreps (1990), que la define como “el modelo de mensajes compartidos entre los miembros de la organización; es la interacción humana que ocurre dentro de las organizaciones y entre los miembros de las mismas”.

Kreps realiza una clara e interesante distinción entre comunicación interna formal e informal. Piensa que los canales de comunicación formales están dictados por la estructura planificada establecida para la organización. Los contenidos están referidos a los aspectos laborales y, generalmente, utilizan la escritura como medio -comunicados, memorándum, etc.-. La comunicación formal rara vez satisface completamente las necesidades de información de los miembros de la organización, pero cuanto menos se utilice para proporcionar información relevante a sus miembros, más dependen del rumor para conocer lo que está ocurriendo.

Los canales de comunicación informal no están planificados y emergen de la interacción social natural entre los miembros de la organización. Los contenidos que fluyen en la comunicación informal son aquellos que, a pesar de tratar sobre aspectos laborales, utilizan canales no oficiales -reuniones en los pasillos, por ejemplo-. La comunicación informal es más rápida que la formal, suele estar cargada de aspectos emocionales o sentimentales, y crea lo que Kreps (1990) llama “redes”. Una red de comunicación es “una agrupación de miembros de la organización que se comprometen en una interacción modelada”.

Lucas Marín (1997), por su parte, permite visualizar los distintos tipos de comunicación interna clasificándola también como formal e informal, en cuanto a la forma, y vertical y horizontal, en cuanto a su dirección. La comunicación vertical puede ser, a su vez, descendente o ascendente, según si el mensaje se transmite desde el estamento más alto de la empresa hasta el más bajo o al contrario, y la horizontal es la que existe entre los miembros de un mismo nivel.

Con todo, Fernández Beltrán (2007) afirma que hoy en día muchas empresas redefinen su organigrama para pasar de la estructura piramidal a otro tipo de organización y modelo de dirección más flexible y participativo, nuevas teorías de gestión donde los flujos de

comunicación interna no tienen por qué inscribirse necesariamente en alguno de los modelos definidos.

En este sentido, Carrillo y Tato indican que “gestionar la comunicación empresarial es necesario para que la organización se revalorice y se llene de contenido, en definitiva de identidad. Para esta tarea, no solo se necesita (...) una buena estrategia de comunicación corporativa e interna (...), necesitamos reconocer cuales son los activos que poseemos, tangibles e intangibles y aprender a valorarlos y gestionarlos, en buena parte, por medio de la comunicación. El problema es que los modelos tradicionales de gestión de la comunicación no se ajustan a esta nueva función de la comunicación empresarial, por lo que entendemos que el nuevo modelo debe ser definido "ex novo", teniendo en cuenta este nuevo contexto en las organizaciones” (Carrillo y Tato, 2008, p. 5).

Por su parte, la Quadriga University of Applied Sciences (2010, p. 4) aporta una sustancial perspectiva acerca del valor que puede tener la comunicación interna bien gestionada en una organización:

“La comunicación interna puede hacer mucho más para una compañía que informar a la plantilla sobre los cambios que constantemente están teniendo lugar. Estratégicamente implementada, mejorará el ánimo, fomentará la buena voluntad y la aceptación del cambio, aumentará la motivación y la productividad, optimizará los flujos de trabajo e incluso creará valor real. Prevendrá crisis gracias al establecimiento de canales base que podemos usar para dar voz a la insatisfacción e intereses, actuando como una herramienta de monitorización antes de que el cambio sea implementado. Un programa de comunicación interna ayudará a evaluar la reputación y una plantilla motivada ayudará a mejorarla”.

“Ninguna estrategia de comunicación corporativa puede ser coherente si descuida la comunicación interna: dirigir la comunicación con tu propia plantilla es tan importante como dirigir las relaciones con los medios, si no más. Sea una fuente periodística, un activo usuario de Internet o simplemente un miembro activo de la sociedad, cualquier colaborador es un portavoz de tu compañía. Por tanto, es importante que no sólo comuniqués con estos públicos de especial relevancia, sino que la naturaleza y el contenido de tu comunicación corresponda con una estrategia global de comunicación corporativa.”

Joan Costa aporta una visión que consideramos muy útil para el tipo de organización en el que se centra nuestra investigación, como es la Universidad. Afirma que muchas organizaciones

“no manipulan producto o mercancía alguna, sino que viven enteramente en el universo del signo”. Es decir, que sus productos son intangibles, como es el caso de las universidades, que *venden* formación. “Aquí, el estudio de las estructuras de acción en la empresa está ligado al estudio de la circulación de los signos, es decir, los flujos de información”. Partiendo de estas redes informativas, explica Costa, se establecen “los sistemas organizados de comunicación en el interior de las organizaciones” (2014, p. 43).

Conforme avanzamos en el tiempo, la teorización en torno al concepto de comunicación empresarial va reflejando la introducción de las **nuevas tecnologías**, sin las que ya no entendemos la comunicación, ni la interpersonal, ni la social, ni la organizacional. Las referencias consultadas no se centran tanto en modificar la definición, ya que en términos generales sigue siendo válida, sino que directamente hablan de nuevos modelos de comunicación, condicionados por los soportes de difusión.

Para entender esta nueva forma de comunicarse, parece recomendable asomarse a la evolución de las distintas denominaciones que ha venido recibiendo la comunicación a partir de su salto a Internet.

Fuchs y otros (2010, p. 43) identifican tres clases de páginas web en la red: 1.0, 2.0 y 3.0, “utilizando estos términos no en un sentido técnico, sino para describir y caracterizar las dinámicas sociales y los procesos de información que son parte de Internet”.

Para ellos, el conocimiento es como un “triple proceso dinámico de cognición, comunicación y cooperación” humanas, e identifican los tres tipos de web con esta distinción analítica, de manera que “toda web 3.0 incluye aspectos de cognición y comunicación”, que posibilitan la cooperación aunque no siempre se dé de manera efectiva. Es decir, la web 1.0 es una “herramienta de conocimiento”, la 2.0 “un medio para la comunicación humana”, y la 3.0 “una red de tecnología digital que da soporte a la cooperación humana”.

Miquel Rodrigo (2010, p. 5) tiene claro que, desde una perspectiva funcionalista, surgen nuevos tipos de comunicación a raíz de las TIC, “tanto por lo que hace referencia a la producción -por ejemplo, las redes sociales, la multimedialidad, etc.- o al mensaje -por ejemplo, los nuevos tipos de narraciones transmediáticas, la hipertextualidad, etc.- como al uso -por ejemplo, la interactividad, el control del consumo, la selección de la hiperabundancia, etc.-”. Para Rodrigo, “la sociedad digital es presentada como una revolución comunicativa que abre un horizonte de posibilidades, aparentemente, ilimitadas”, lo cual pensamos que debe influir irremediabilmente en la comunicación interna de las organizaciones.

Bustínduy explica que “la empresa 2.0 apuesta por la superación de la información unidireccional para atisbar la comunicación multidireccional. Para ello, la organización debe mutar su objetivo de facilitar información a promocionar la interacción”. “La red se debe convertir en el soporte comunicativo mientras que las personas y sus relaciones deben ser las protagonistas” (2010, p. 36).

En este contexto, señala Bustínduy, pierde sentido la clasificación de comunicación interna como formal, informal, vertical u horizontal, ya que todo flujo comunicativo formará parte de “una red transversal sin direcciones pre establecidas ni formalismos marcados. La linealidad entre emisor y receptor se convierte en una circularidad donde todos los actores intercambian alternativamente e ilimitadamente sus roles”.

En conclusión, estamos de acuerdo con Goldhaber en que la comunicación interna es el flujo de mensajes dentro de una red de relaciones interdependientes que se da en sistemas abiertos, unos sistemas que influyen en su contexto y que a su vez el contexto influye en ellos, y que en el fenómeno de la comunicación es de suma importancia tener en cuenta la finalidad de esos mensajes y su dirección, así como trabajar concienzudamente los canales y herramientas utilizados para transmitirlos.

Rescatando la perspectiva psicológica que apuntan Krone, Jablin y Putnam (1987), también nos parece lógico que los filtros conceptuales de los públicos internos como individuos inciden en su percepción del mensaje, así como su actitud y conocimientos. Y que, además, cada uno asume un rol dentro de la organización, unas veces relacionado con su cargo o categoría profesional y otras no. Asumir ese rol puede hacer que repitan patrones en sus conductas, influidas seguramente por múltiples factores personales y contextuales, que también pueden influir en su percepción.

Esto puede sin duda complicar en gran medida el establecimiento de un sistema de comunicación óptimo para la organización, pero bien gestionado, ¿no debería actuar en beneficio de la institución y de sus públicos internos en aras a la mejora?

Como personas, los trabajadores evidentemente generan de manera inevitable canales de comunicación informal, que pensamos que la organización debe intentar contrarrestar o inclinar a su favor con el establecimiento de la comunicación formal, con el fin de que fenómenos como el rumor no desvirtúen el mensaje institucional y a veces incluso una simple realidad sin ninguna intencionalidad detrás.

Seguramente esa comunicación formal es la que debería tener en cuenta todos los puntos de vista a través de un modelo de comunicación participativo como el que se desprende de la

“red transversal” propuesta por Bustínduy (2010). Pero romper con la dinámica de la comunicación vertical y horizontal -tal y como indica Fernández Beltrán, 2007- para alejarnos de la estructura piramidal que la propicia y convertirla en una comunicación transversal, donde se intercambian constantemente roles y opiniones, parece depender todavía de factores como el estilo de gobierno -autoritario, de liderazgo...- o la cualificación media del público interno. Es decir, de que al individuo le permitan expresarse con libertad y de que además sea capaz de utilizar los medios para hacerlo.

En este punto es donde reivindicamos el importante papel de las nuevas tecnologías que apunta Miquel Rodrigo (2010) como canalizadoras de un modelo de comunicación participativo, más allá de la simetría bidireccional de Grunig, con el usuario como eje del proceso comunicativo, tal y como propone Orihuela. Porque las tecnologías de la comunicación son las que han otorgado el poder de producción y difusión al individuo, dado voz a sus intereses, críticas e inquietudes, las que pueden propiciar una interacción colaborativa entre los miembros de una organización y tal vez hacer posible esa red transversal de la que hablábamos, y además multidireccional. Desde el punto de vista de la organización, parece difícil de contener como comunicación informal, y además, ¿por qué hacerlo, si es posible canalizarla bien, de manera formal y en beneficio tanto de los empleados como de la organización?

Al igual que los modelos y la definición de comunicación interna han experimentado esta evolución, también lo han hecho por supuesto sus funciones. Dependiendo de la complejidad y alcance de cada modelo y del contexto en el que se aplique, posibilitará un mayor o menor grado de desarrollo de la comunicación interna dentro de una organización.

Funciones de la comunicación interna

Volviendo a las primeras teorías sobre comunicación organizacional, Kreps (1990) sintetiza las funciones de la comunicación interna en cuatro: difundir e impulsar las metas y las reglas o normativas de la organización, coordinar las actividades de sus miembros en el cumplimiento de las tareas de la organización, proporcionar retroalimentación a la dirección sobre la eficacia de la comunicación oficial que lleva a cabo la organización y sobre el estado de las actividades actuales de la propia entidad y socializar a los miembros de la organización hacia la cultura de la empresa.

Por su parte, Elías y Mascaray (1998, pp. 62-63), separan las funciones del departamento de comunicación interna de una empresa en dos grupos: en el primero, incluyen las funciones que se deben desarrollar en la fase inicial o de implantación de la comunicación interna en la

empresa, y en el segundo las reservadas a la fase en que la comunicación interna está asentada en la organización y forma parte esencial de su cultura.

Para la primera fase, estos autores describen las siguientes funciones, que aquí resumimos:

- Diseñar estrategias que puedan utilizarse en el desarrollo de la comunicación.
- Vender proyectos de comunicación a la dirección y las distintas unidades organizativas de la empresa.
- Involucrar a personas clave de la organización.
- Diseñar, planificar, programar y organizar acciones de comunicación.
- Ejecutar los planes.
- Impulsar y dinamizar la política de comunicación.
- Controlar las actividades realizadas.

En una segunda fase, Elías y Mascaray proponen, en síntesis:

- Detectar tendencias sobre la evolución de la comunicación.
- Formar a los integrantes de la organización en temas de comunicación.
- Asesorar sobre el diseño de planes de comunicación y organización de acciones.
- Proporcionar metodología y herramientas para el desarrollo de acciones de comunicación.
- Dar apoyo logístico a las distintas unidades organizativas para el desarrollo de sus actividades de comunicación.
- Franquiciar actividades de comunicación.

“En cualquier caso, como función básica a desarrollar por la unidad de comunicación interna hay que situar la de propiciar y facilitar el proceso de comunicación en la empresa, removiendo obstáculos y creando las condiciones óptimas para que la interacción entre los distintos elementos que integran la empresa, en especial las personas, se establezca de forma natural y fluida” (Elías y Mascaray, 1998, pp. 63-64).

Ana María Enrique (2008, pp. 53-54) nos muestra otra perspectiva de las funciones propias de la comunicación interna resumiéndolas en tres:

- Información. Una buena información es imprescindible para que las personas estén motivadas al realizar su trabajo y lo desarrollen correcta y eficientemente.

- Explicación. Para que las personas puedan identificarse con los objetivos que persigue la empresa, deben conocer y comprender las razones de las órdenes que reciben y las decisiones que se toman dentro de la misma. Y todos los departamentos deben estar informados puntualmente de la marcha y del funcionamiento de sus tareas.
- Interrogación. Es muy importante, para fomentar la comunicación entre los distintos departamentos que componen el total de la organización, crear el hábito de hacer preguntas de aclaración, permitir el intercambio de información y abrir la posibilidad de diálogo entre sus miembros.

También en las funciones actuales de la comunicación interna influye evidentemente la irrupción de las nuevas tecnologías. Hablamos de una comunicación donde el empleado es el emisor; el responsable de comunicación interna es clave en el intercambio de información, generación y administración de contenidos; el discurso es de tú a tú, a través de los medios sociales y en un diálogo entre iguales, donde todas las partes tienen derecho a expresar su opinión y por tanto se reconoce al empleado la participación en la toma de decisiones; el contenido se multiplica y es imposible de controlar, ya que el empleado interpreta y vuelve a difundir. Así es como nosotros vemos la comunicación interna actual y como la definen Pintado y Sánchez, de cuya obra podemos concluir que los objetivos de la comunicación interna 3.0 son atraer -se entiende buenos empleados, es decir, practicar el employer branding-, informar, formar, afianzar el compromiso del empleado con la organización y lograr la prescripción (2012, pp. 164 y 165).

Situados tanto los modelos de comunicación interna que hemos considerado de referencia como su definición y funciones, debemos reflexionar sobre dónde se desarrollan, es decir, su contexto, cuyas variables debe tener en cuenta el emisor si desea alcanzar unos objetivos. Si cuando hablamos de emisor lo identificamos con los responsables de una organización, el logro de objetivos debería estar aliado con la estrategia.

2.1.1.3. Estrategia y comunicación interna

La experiencia nos permite intuir que la comunicación interna debería ser una herramienta útil para lograr los objetivos estratégicos de una organización. Su ejecución debería responder a unos objetivos organizacionales previamente marcados, y teniendo en cuenta factores como hacia qué público dirigir el mensaje y formato más adecuado o cómo combinarlos, para que cada uno cumpla su finalidad de forma coherente.

Así al menos lo apoyan diferentes autores, que sitúan la estrategia como elemento imprescindible de la comunicación empresarial. De hecho, en palabras de HOLA y PIKHART (2014, pp. 161-169), una comunicación interna ineficiente supone un factor de estrés que paraliza las funciones clave en la estructura de una compañía y su estrategia.

Rafael Alberto Pérez (2001, pp. 139-152), lejos de limitarse a una sola definición de estrategia, describe ocho dimensiones del concepto ya que, según el autor, se trata de “un concepto poliédrico (...), con una talla rica en facetas, de las que cada una ofrece un enfoque complementario de la concepción global”.

Estas ocho aproximaciones son la estrategia como anticipación, decisión, método, posición, marco de referencia, perspectiva, discurso y relación con el entorno.

La estrategia como anticipación es “nuestra reacción presente al futuro, en términos de lo que nos ocurriría si hiciésemos o no ciertas cosas”.

En una segunda aproximación, Pérez entiende la estrategia como un “conjunto de decisiones”. “La toma de decisiones se convierte en estratégica únicamente cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de al menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos”. Asimismo, diferencia entre “intenciones estratégicas -decisiones no formalizadas pero detectables en los discursos, planes anunciados y proyectos de los directivos- y estrategia realizada -la que realmente se ejecuta-”.

Para abordar la estrategia como método, Pérez define el concepto como un “conjunto de métodos tomados de antemano para el logro de un objetivo asignado”, como “el método de acción propio de un sujeto en situación de juego”, y como un “método capaz de resolver un problema”.

En su cuarta dimensión, la estrategia es la “fuerza que permite ocupar o alcanzar una determinada posición de ventaja”. A su vez, la posición es entendida como “la ubicación de una organización o un producto en un segmento del mercado o en la mente de los clientes potenciales” y, en términos de comunicación, la estrategia consiste en “encontrar un lugar disponible en la mente de los destinatarios o consumidores potenciales”.

La estrategia como marco unitario de referencia es el documento “al que se remiten todos los actores de la organización, encauzando una misma lectura de los problemas y oportunidades; poniendo en común unos mismos valores y un lenguaje compartido; facilitando el diálogo y el consenso; orientando hacia un mismo vértice la toma de decisiones, y, sobre todo, dando coherencia a la pluralidad de voluntades y a la tremenda complejidad de las actuaciones que pueden darse en una institución”.

Esto es aún más importante en la estrategia de comunicación, señala el autor, debido a la pluralidad de voces que pueden emitir comunicaciones desde una organización, de públicos a los que puede dirigirse y de ámbitos de comunicación, espaciales y mediáticos, tres factores que hacen peligrar la coherencia de sus discursos y mensajes. “En este contexto, la estrategia de comunicación escrita y compartida se convierte en una referencia obligada para todos los comunicadores de la organización”, y debe ser única, simple y explícita.

La estrategia es, además, “una representación o visión de cómo sería una persona, organización, proyecto o negocio en algún momento futuro si ahora se adoptasen ciertas medidas”, la “fuerza principal que proporciona una guía de oro comprensiva e integral de la organización como un todo”.

Para Pérez, la estrategia como discurso y lógica de la acción es, por una parte, un discurso interno y externo que “encauza, conduce y articula las historias pasadas, presentes y futuras de una persona o de una organización, con sus públicos e interlocutores, dando coherencia a su relato vivido, al drama colectivo de la vida (...). El objetivo de una estrategia es proporcionar directrices lo más claras posibles sobre cuál va a ser la orientación futura de una empresa o proyecto”. Por otro lado, la estrategia “se separa de la condición de mera resolución puntual para incorporarse en un discurso lógico (...), hace actuar a sus intérpretes de acuerdo con la lógica de sus personajes, pero siempre siguiendo un guión y una narrativa”. Además, la estrategia es “un designio que desplaza a los niveles inferiores sus tareas de ejecución. La estrategia comunica una intención ya reflexionada con un comportamiento descriptible y prescriptible -logístico y táctico-. La acción desencadenada por la estrategia se encomienda a los niveles operativos, pero siempre en el marco de su discurso lógico”.

Por último, como relación con el entorno, la estrategia es “la elección de un estilo o de una forma de relacionarnos con nuestro entorno (...). La formulación de una estrategia consiste en relacionar una empresa con su entorno”.

Costa (2002) no propone una definición, sino un modelo de comunicación estratégica con capacidad de planificación y gestión, que permite ensayos previos y la posibilidad de verificar y evaluar con ellos los resultados de cualquier acción de comunicación. Partiendo del paradigma de Lasswell, incluye dos nuevos elementos entre el “a quién” y el “por qué medio”: “con qué objetivos” y “con qué inversión”.

Garrido (2004, pp. 95-96) sí define la estrategia de comunicación como un “marco ordenador que integra los recursos de comunicación corporativa en un diseño de largo plazo, conforme a objetivos coherentes, adaptables y rentables para la empresa”. Para este autor, la estrategia

en su implementación debe ser “motor de cambios en los modos de gestión de las comunicaciones de la empresa” y, además, estar centrada en el receptor, hacer coherentes e integradas las decisiones de la empresa en búsqueda de soluciones de comunicación, definir objetivos, responsabilidades y plazos, normativizar acciones, tácticas y campañas para lograr los objetivos a largo plazo, optimizar recursos y tender a la creatividad y a la innovación.

Como parte de una nueva teoría estratégica, Pérez y Massoni (2009, p. 425) proponen un nuevo modelo de comunicación estratégica integrador, que permite abarcar comunicación interna y externa, así como definir en cada caso el problema prioritario y la transformación deseada según los objetivos institucionales, atendiendo muy especialmente a los contextos, según describen los autores.

Estos tres movimientos son:

- De la comunicación como información a la comunicación como momento relacionante de la diversidad sociocultural. En este paso se trata de “superar el malentendido de la transferencia, reposicionar la metáfora de los canales de comunicación, explorar qué tipo de completamiento pondrán en juego los actores, ya que los mensajes sólo actúan potenciando o neutralizando ideas que ya estaban en el contexto, y reconocer matrices socioculturales -lógicas de funcionamiento- de los actores involucrados, así como diagnosticar marcas de racionalidad comunicacional para abordar la complejidad del fenómeno comunicacional” (Pérez y Massoni, 2009, p. 425).
- De la comunicación al final de línea a la comunicación como cuestión de equipos. Este movimiento incluye conformar equipos multidisciplinares capaces de “instalar conversaciones múltiples en lugares específicos o miradas complejas cuando no es posible disponer de equipos”, así como “reconocer intereses y necesidades de las matrices/actores. Una estrategia de comunicación es un proyecto de comprensión que asume la comunicación como espacio de encuentro de los actores” (Pérez y Massoni, 2009, p. 425).
- De la comunicación como un mensaje a transmitir a la comunicación como “un problema acerca del cual instalar una conversación que trabaje en la transformación del espacio social que se aborda en una cierta dirección”. Esto supone definir los aspectos y niveles del problema, realizar un “árbol del problema” –analizarlo- y establecer una “matriz de planificación integrada para comunicar estratégicamente en una empresa u organización” (Pérez y Massoni, 2009, p. 425).

Álvarez-Nobell y Lesta (2011, pp. 11-30), afirman que la comunicación organizacional debe distinguirse por cinco principios: “es objeto de una cuidadosa estrategia y planificación; obedece a unos propósitos concretos; implica una voluntad de transmitir unos contenidos previamente definidos; requiere una inversión en dinero, tiempo y otros recursos; y exige que se controlen los resultados y se evalúen de acuerdo con los objetivos de la organización”.

“Si no se procede a la verificación de los efectos, en proporción a las causas y en función de los propósitos, no se puede hablar de comunicación, sino de acción unilateral o de pura difusión, de la que se ignoran los resultados. Un sistema de comunicación se constituye como tal – sistema- cuando desde los más altos niveles de la organización se decide ordenar y optimizar estos procesos”.

Pero la comunicación interna estratégica es difícil de implementar sin un responsable que la dirija. Tal y como señalan también Álvarez-Nobell y Lesta (2011, pp. 11-30), “conocer la organización desde una perspectiva sistémica permite relacionar esa labor con la esencia de la misma. En los escenarios actuales es preciso proponer un comunicador organizacional que sea un vínculo entre la misión -sostenida por los niveles gerenciales- y el trabajo de comunicación - la aplicación de acciones y herramientas-”.

2.1.1.4. La Dirección en comunicación interna

Westphalen y Piñuel (1993, p. 201), autores de gran influencia desde los años 90, explican que el encargado de prensa en España ha sido sustituido mayoritariamente por el departamento o el director de comunicación (dircom), entre cuyas tareas se encuentra la de mantener relaciones con la prensa. Asimismo, separan el responsable de prensa o director de comunicación del responsable de comunicación interna.

Estos autores especifican que el encargado de prensa puede depender de la dirección de comunicación, pero que el de comunicación interna debe depender de la dirección general, y que no conviene que una misma persona cumpla las dos funciones, ya que se puede “correr el riesgo de hacerlo en detrimento de la comunicación interna, a veces percibida como menos gratificante” (Westphalen y Piñuel, 1993, p. 201). Pero este riesgo no tiene por qué existir si tanto la dirección general como el dircom son conscientes de la importancia de la comunicación interna.

Como podemos observar, Westphalen y Piñuel no hablan del director de comunicación como el responsable del paraguas bajo el que se engloban comunicación externa, comunicación interna y relaciones públicas. Pero tampoco hacen depender al responsable de comunicación interna de la dirección de Recursos Humanos.

Nosotros pensamos que el dircom debe ser el responsable de todas ellas y se debe encargar de la coherencia en la comunicación global de una organización, así como de marcar la estrategia y el plan de comunicación de la empresa, investigar el entorno y asesorar a la dirección general, en coherencia con los objetivos estratégicos de la organización. Desde nuestro punto de vista, el dircom debe además mediar entre la organización y todos sus públicos, manteniendo abiertos los canales comunicativos de forma bidireccional, y actuar como facilitador en el proceso de resolución de conflictos.

De esta manera, centraliza la gestión de la comunicación en la institución en línea directa de dependencia de su máximo órgano de decisión, y por tanto puede garantizar la coherencia en la planificación de acciones dirigidas a los diferentes públicos que la forman, así como su alineación con los intereses prioritarios de la organización. A su vez, puede reportar a la dirección general una visión integral de la opinión y movimientos de todos los públicos que conforman la entidad y de una u otra manera afectan a su existencia y desarrollo.

Varios autores de referencia apoyan esta visión integral de la comunicación, en la que se incluye la comunicación interna.

Gutiérrez-García (2010, pp. 147-160) señala que en el contexto económico y social actual la comunicación ya no es sólo un conjunto de procedimientos para canalizar información hacia los públicos de una organización, sino “un proceso de gestión que requiere un cariz directivo, puesto que implica la puesta en marcha del diálogo como impulsor de cambio”. De ahí la necesidad del dircom, que se responsabiliza de la gestión de una comunicación bidireccional con diversos públicos, más compleja y múltiple que antes.

Sin embargo, parece que se trata de una figura que requiere una mayor profesionalización para ser considerada como “una función que aporta valor al buen gobierno de las empresas” Gutiérrez-García (2010, pp. 147-160). Gutiérrez-García (2010, pp. 147-160) cree que la comunicación empresarial en España aún se está consolidando con departamentos especializados muy jóvenes, que los dircom todavía no tienen suficiente influencia en la toma de decisiones y que la investigación aplicada en esta área es necesaria, acorde con su evolución profesional, para fijar principios y criterios de orientación para formar a estos directivos.

Costa (2014, pp. 2 y 3) habla de que a principios de los años 90 es cuando la figura del dircom se introduce en las empresas fruto de la fusión de la ciencia de la comunicación y de la tecnología de la información, una fusión operada por la cibernética como la nueva visión que aún hoy nos guía.

Según este autor (Costa, 2014, pp. 2 y 3), la primera etapa del dircom en las empresas se caracteriza por la idea refundadora de integración de personas, procesos, cultura y comunicación, así como por la revalorización de la empresa como actor social y la importancia diferenciadora de su imagen pública.

En la segunda etapa, la actual, el dircom está reconocido como “estratega global” y “consultor corporativo” dependiente de la dirección general de la organización, que “extiende su mirada holística, transversal e integradora a la política general de la empresa, impulsando la innovación para mejorar la competitividad, los nuevos modelos de negocios, la detección de tendencias y oportunidades, la gestión de los activos intangibles y la creación de valor” (Costa, 2014, pp. 2 y 3).

Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez (2014, pp. 412-455) indican que, al haber crecido el interés de las organizaciones por gestionar los elementos que intervienen en la construcción de su identidad corporativa, dan más importancia también a su comunicación interna, que en la estructura actual tiende a depender más de los departamentos que reportan a la dirección general que de Recursos Humanos.

A pesar de la importancia que otorgan a la comunicación interna las referencias teóricas consultadas, tal y como afirman Omilion-Hodges y Baker (2014, pp. 435-445), en la dirección de la identidad organizacional la mayor parte de la atención se presta frecuentemente más a los públicos externos que a los internos, aunque los empleados están posicionados para ejercer como embajadores de su organización o como lastre, dependiendo de su discurso tanto externo como interno sobre su propia empresa, y hoy por hoy multiplican el efecto de sus opiniones a través de medios como las redes sociales, dirigiéndose a enormes audiencias.

Incluso no sólo tenerlos en cuenta como público preferente es necesario, también la evaluación de las acciones de comunicación dirigidas a ellos, con el fin de que la dirección pueda discernir sus preferencias, ya que la teoría está reñida a veces con la práctica. Men (2014, pp. 264-284), por ejemplo, que investiga cómo el liderazgo influye en las relaciones públicas internas mediante la construcción del vínculo entre la regeneración del liderazgo, el uso de los canales de comunicación, la comunicación simétrica y la satisfacción de los empleados, concluye que aunque los directivos utilizan habitualmente el “cara a cara” directo para comunicarse con sus trabajadores, los empleados prefieren que sus responsables les informen sobre nuevas decisiones, políticas, novedades o cambios por mensajes de correo electrónico, seguidos por reuniones generales con los empleados y comunicaciones interpersonales con sus jefes.

Diversos autores clasifican los diferentes tipos de liderazgo empresarial, pero Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez (2014, pp. 412-455) aportan una interesante visión de la comunicación interna en las organizaciones según el estilo directivo de sus líderes, que clasifican en cinco y que queremos repasar aquí: *laissez-faire*, orientado a la tarea, orientado a las relaciones, liderazgo y liderazgo carismático.

El estilo *laissez-faire* carece de un sistema de toma de decisiones compartido, y en él las relaciones entre empleados y dirección son reducidas, así como el conocimiento de la situación general de la organización por parte de sus miembros. Este contexto no propicia el intercambio de mensajes, sólo de aquellos cuyo contenido es operativo y formal, y “carece de una comunicación dirigida o planificada que abarque actividades integradas a la estrategia organizacional” (Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, 2014, pp. 412-455), por lo que las funciones de comunicación interna recaen habitualmente en los jefes de sección. Si existen áreas encargadas de la comunicación, no funcionan, y no hay un sentido de misión que oriente los esfuerzos de los trabajadores hacia objetivos preestablecidos.

La comunicación en el estilo orientado a la tarea se basa en una relación entre director y colaboradores sustentada en la estructuración de las tareas. La motivación se logra a través de recompensas materiales y la toma de decisiones está concentrada exclusivamente en la dirección, por lo que el empleado atiende órdenes expresas sin comprender el sentido de su trabajo. Además, cuando la dirección informa, el objetivo es hacer prevalecer su poder, y no la mejora del individuo o la organización.

No existen mecanismos de participación, la comunicación se circunscribe a la difusión de información vertical descendente y normalmente por medios escritos, ya que al carecer este estilo directivo de habilidades sociales y comunicativas, no seleccionan estratégicamente los medios más adecuados para hacer llegar sus mensajes. Eso sí, esta información suele ser periódica, por iniciativa propia y operativa, atendiendo a unos objetivos que se dan a conocer. “La comunicación, por tanto, contribuye vagamente al fortalecimiento de la identidad porque no se basa en contenidos institucionales o conceptuales” (Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, 2014, pp. 412-455), un caldo de cultivo idóneo para el rumor y la insatisfacción del empleado.

La comunicación en el estilo orientado a las relaciones se caracteriza por la disponibilidad del directivo para mantener una comunicación fluida con los empleados, pero Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez la cuestionan porque “muchas comunicaciones no significan mejor comunicación”. El directivo hace circular información dentro de las distintas áreas de la institución motivado por la consideración hacia el personal, mensajes a través de reuniones o cara a cara “relacionados

con la vida personal de los empleados, sus problemas laborales y familiares, los cuales se mezclan con contenidos operativos que contienen las decisiones que toma la dirección y con instrucciones acerca de cómo realizar el trabajo”. Aunque los empleados, al estar expuestos a un mayor intercambio de mensajes con superiores y homólogos, “tienen una idea más clara acerca de lo que es la organización y lo que busca, así como del rol que les corresponde en un contexto global, que trasciende el área de desempeño” (Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, 2014, pp. 412-455).

Pero aquí la comunicación se ve como un paso necesario para la satisfacción y la productividad, por lo que los directivos buscan la identificación con valores de convivencia y buen trato, y no con los valores corporativos, metas y objetivos que diferencian a la organización.

Para Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, “el rasgo más característico de cualquier líder es la formulación de una visión, la cual divulga hasta conseguir el mayor compromiso del personal con su contenido” (2014, pp. 412-455). Una visión acompañada de la planificación de estrategias y acciones es la que sustenta la comunicación interna del estilo directivo basado en un liderazgo influyente y motivador, cuyos mensajes albergan un contenido más institucional y su intercambio es más horizontal.

En este modelo se fomenta la descentralización en la toma de decisiones y se mide lo planificado con respecto a lo logrado, buscando la responsabilidad y el compromiso por parte del empleado. La comunicación interna tiene como propósito “hacer visibles los intereses de las distintas áreas y personas que integran la empresa. Buscan que las audiencias internas conozcan los propósitos de los jefes y que los jefes conozcan las necesidades y expectativas de sus colaboradores”. Además, suele ser “interpersonal y cara a cara, porque permite preguntar, debatir, reaccionar, decidir con rapidez y, sobre todo, transmitir con el ejemplo. La escucha activa le ayuda a conocer lo que la gente piensa y necesita, cotejarlo con la idea que tiene de la organización y luego dar a conocer los aspectos en los que se complementan las posiciones de cada una de las partes” (Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, 2014, pp. 412-455).

La diferencia con la comunicación en el liderazgo carismático es que, aunque la identificación se fundamenta igualmente en la estrategia y los objetivos, “está asociada a la idealización del líder y a su personalidad, a partir de las cuales consigue crear una relación especial con los seguidores” (Preciado-Hoyos y Etayo-Pérez, 2014, pp. 412-455). Para ello, el director deberá demostrar una mayor capacidad para influir en los empleados, de modo que acepten y se adapten a los cambios, promulgando una visión más basada en valores personales que en

datos objetivos. Sobre todo, teniendo en cuenta que el objetivo del líder carismático es reinventar la organización.

De este modo, se convierte en un importante agente de la comunicación interna, y el área de comunicación de la organización le apoya en la interpretación de su visión y la orientación de la organización hacia el cambio, difundiendo nuevos mensajes, lenguajes y símbolos propios, así como transmitiendo a la dirección la percepción de los receptores sobre los contenidos que se emiten.

Parece que un estilo adecuado para un modelo actual de comunicación interna en una institución de educación superior podría ser el basado en el liderazgo. Tal vez no tanto en el carismático, que se ve más condicionado por la personalidad del directivo, por ejemplo porque en la Universidad los cargos no suelen ser permanentes y con el cambio dejaríamos de garantizar un estilo directivo óptimo. Pero sí en el liderazgo porque contempla rasgos propios de los modelos de comunicación más avanzados y alineados con las necesidades de las instituciones en un entorno económico global, competitivo y cambiante, como son la multidireccionalidad del flujo de comunicación, el compromiso del empleado visto como un colaborador identificado con los valores y objetivos de la organización, o la participación de los diferentes grupos de interés en la toma de decisiones.

En estos modelos de comunicación de nueva generación, las nuevas tecnologías pueden cobrar gran importancia no sólo como canal de comunicación participativa, sino también al servicio de nuevos formatos por descubrir en la comunicación organizacional, que conecten mejor con los públicos internos.

En este sentido, queremos acercarnos al concepto de comunicación transmedia, que introduce términos como *multiplataforma* y *narración transmediática*, nuevas formas de transmitir un mensaje, que se basan en una amplia variedad de formatos y canales de comunicación al servicio de la difusión de la obra de ficción, y cuyas posibilidades de traslación a la comunicación interna parece que no han sido todavía del todo exploradas.

2.1.2. Comunicación transmedia

2.1.2.1. Concepto

Como ya hemos visto en la fundamentación teórica acerca de la comunicación interna en las organizaciones, en la última década se han consolidado nuevos medios y formas de comunicación relacionados con la irrupción de las nuevas tecnologías en la interacción humana, en los medios de comunicación, en la comunicación organizacional.

Quizá la aportación más importante y que más ha modificado el último paradigma relevante de comunicación de referencia desde la perspectiva de las relaciones públicas -como es el bidireccional simétrico de Grunig-, haya sido la propiciada por la web 3.0⁴, desarrollada en la primera década del siglo XXI y que posibilita la multidireccionalidad del flujo de comunicación entre usuarios, permite su cooperación para influir en los mensajes y crear otros nuevos, y maximiza las posibilidades de cambio y creatividad en los formatos.

Desde el punto de vista de la transmisión, uno de los modelos de comunicación que podemos considerar más avanzado es el circular total de Rogers (1962), donde todos los sujetos se relacionan entre sí de manera lineal o circular. O el modelo reticular de estrella, donde existen dos o más circuitos de comunicación entre los miembros de la organización en función de los entornos e independientemente de los niveles, pero los de un mismo nivel no se comunican con los miembros de otro entorno (Lucas Marín, 1997, p. 154).

Podríamos decir que la web 3.0 es una evolución del modelo estrella, con múltiples circuitos de comunicación entre los usuarios, pero donde unos niveles sí pueden comunicarse con otros. Así, tanto en función de la relación con los públicos como de la transmisión, la web 3.0 ha revolucionado el esquema primigenio.

En este sentido, y nacida de forma paralela a este desarrollo web, tal vez la **comunicación transmedia** podría suponer un paso más allá en la evolución de la comunicación.

El concepto de comunicación transmedia fue acuñado por primera vez por Henry Jenkins en 2003 en un artículo publicado en *Technology Review*. Según su weblog oficial, "La narración transmediática representa un proceso en el que los elementos integrales de una obra de ficción se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Lo ideal es que

⁴ Tal y como hemos explicado en el punto anterior 2.1.1. sobre comunicación interna, la introducción de las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación y la evolución experimentada desde la web 1.0 hasta la 3.0, ha supuesto un gran cambio en la teorización sobre el concepto y modelos hasta el momento conocidos (Fuchs y otros, 2010, p. 43; Pintado y Sánchez, 2012, pp. 164 y 165; etc.)

cada medio proporcione su propia contribución original al desarrollo de la historia” (Jenkins, 2014).

Como podemos observar, Jenkins hace referencia en su definición a “obra de ficción”. Sin embargo, enseguida veremos cómo la noción de narración transmediática se extiende a otros campos, de manera que se abre la posibilidad de aplicarla a otros tipos de mensaje.

Scolari (2013, pp. 14 y 15), autor referente como difusor e intérprete de la teoría de Jenkins en diversas obras publicadas en español, afirma que las narrativas transmedia son “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación -verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.- y medios -cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.-”.

Scolari (2013) hace especial hincapié en que no se trata de contar la misma historia a través de diferentes medios, de simplemente adaptar el mismo mensaje a distintos lenguajes, sino que hablamos de “una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor (...) es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea” (Scolari, 2013, pp. 14 y 15).

No creemos que la comunicación transmedia altere realmente el nuevo y avanzado modelo de comunicación propiciado por la web 3.0 al que hacíamos referencia, que supone una importante evolución del esquema básico emisor-mensaje-receptor, pero sí que la comunicación transmedia es una innovadora forma de comunicar que le da una nueva dimensión al mensaje, tanto a su construcción como a la creatividad en su formato de difusión. Y no siempre dentro de este nuevo contexto web 3.0, sino de manera que el espacio digital multiplataforma interactúa con otros soportes y formatos offline que se desenvuelven en una realidad donde emisores y receptores interactúan cara a cara.

Lo que no podemos determinar en este momento es si este concepto será una etiqueta de moda pasajera o permanecerá como auténtico paradigma de la comunicación.

Independientemente de que la balanza se incline hacia uno u otro lado, en esta investigación nos va a servir como palanca de cambio en la visión de la comunicación interna de la calidad, por su manera distinta de transmitir el mensaje, aplicable, a nuestro parecer, mucho más allá de la promoción de la producción de ficción. Pensamos que puede resultar especialmente útil para transmitir un mensaje complejo.

El concepto de comunicación transmedia viene acompañado por otros términos que definen diferentes aspectos de esta particular narrativa, como *cross-media*, plataformas múltiples, medios híbridos, mercancía intertextual, mundos transmediales, multimodalidad o intermedios. Para aproximarnos finalmente a una posible comunicación interna transmedia, cobra especial importancia explicar en qué se fundamenta el *cross-media* y a qué nos referimos con “plataformas múltiples”.

El experto en medios digitales Jak Boumans (2004, p. 4) define como los cinco pilares del **cross-media** los siguientes criterios:

1. “La producción comprende más de un medio y todos se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas.
2. Es una producción integrada.
3. Los contenidos se distribuyen y son accesibles a través de una gama de dispositivos como ordenadores personales, teléfonos móviles, televisión, etc.
4. El uso de más de un medio debe servir de soporte a las necesidades de un tema/historia/objetivo/mensaje, dependiendo del tipo de proyecto.
5. El *cross-media* no sólo existe por la yuxtaposición de diferentes dispositivos y plataformas, pero encuentra su relevancia cuando el mensaje común se dispersa a través de ellas y cuando la interacción encuentra su sitio en dichas plataformas”.

Por otra parte, cuando hablamos de **plataformas múltiples** en este contexto, nos referimos a los distintos canales a través de los cuales se transmite el mensaje. Scolari (2013) hace referencia a Espen Ytrebreg para definir este concepto como focalizado “en la tecnología digital, en tanto proveedora de un marco de diseño que incorpora los diferentes medios -p. ej., textuales o audiovisuales-, plataformas -p. ej., chats, blogs, redes sociales, grupos de discusión- o sistemas de software -p. ej., Linux o Windows, .gif o .jpeg-. A estas plataformas digitales se agregan otras como la televisiva, la radiofónica o la telefónica” (Scolari, 2013, pp. 14 y 15).

Con estas dos definiciones, hemos introducido como parte de la narrativa transmedia ya no sólo la obra de ficción, sino el “mensaje”, que se fragmenta y difunde a través de plataformas múltiples para profundizar, como indica Scolari, “la inversión afectiva y cognitiva de la audiencia” (Scolari, 2013, pp. 14 y 15).

Jenkins identifica catorce **principios de las narrativas transmedia**, aparentemente contradictorios pero que en realidad se complementan en parejas, que Scolari resume y explica (2013, pp. 29 y 30):

1. **Expansión versus profundidad.** La expansión hace referencia a la difusión del mensaje con métodos virales a través de las redes sociales, de manera que potenciamos su valor simbólico y económico. A su vez, la profundidad es la tarea de penetración dentro de las audiencias que el emisor desarrolla hasta encontrar “el núcleo duro de seguidores de su obra” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30), su público clave más fan, al que más profundamente llega y cala el mensaje, y de este modo se convierte a su vez en difusor y ampliador del mismo y de la historia en la que está integrado.
2. **Continuidad versus multiplicidad.** “Los mundos narrativos transmedia necesitan tener una continuidad a través de los diferentes lenguajes, medios y plataformas en que se expresan (...) La continuidad se complementa con la multiplicidad, o sea la creación de experiencias narrativas aparentemente incoherentes respecto al mundo narrativo original”. “El consumidor se espera que un mismo personaje (...) se comporte de la misma manera en el cine que en las novelas”. Pero aunque el personaje se comporte de la misma forma, si es llevado a otro tiempo histórico, por ejemplo, expande “su universo de ficción” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30).
3. **Inmersión versus extraibilidad.** La historia transmedia permite una inmersión en global por parte del receptor en ese mundo creado, pero a la vez fragmentos de la misma se extraen para crear mensajes nuevos y nuevos relatos difundidos a través de soportes diferentes, que a su vez forman un todo pero que se pueden consumir de manera independiente.
4. **Construcción de mundos.** Como decimos, las narrativas transmedia proponen mundos narrativos que obligan a “una suspensión de la incredulidad por parte del consumidor”, favorecida por “pequeños detalles (...) que confieren verosimilitud al relato y entran a formar parte del conocimiento enciclopédico de los fans. En este contexto no resulta extraño que a menudo los profesionales de las NT se vean a sí mismos como constructores de mundos” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30).
5. **Serialidad.** “Las NT retoman la tradición serial de la industria cultural del siglo XIX para ofrecer una versión hiperbólica de la misma. (...) la linealidad de lo serial estalla y se convierte en red hipertextual” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30).
6. **Subjetividad.** “Las NT se caracterizan por la presencia de subjetividades múltiples donde se cruzan muchas miradas, perspectivas y voces. (...) tienden a potenciar una polifonía causada por la gran cantidad de personajes e historias” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30).

- 7. Realización.** La participación del receptor es fundamental como evangelizador y promotor del mensaje. “(...) algunos de ellos dan el paso sucesivo y se convierten a pleno título en prosumidores⁵ que no dudan en crear nuevos textos y sumarlos en la red para expandir aún más las fronteras del mundo narrativo” (Scolari, 2013, pp. 29 y 30).

Scolari (2013, pp. 31 y 32) explica además lo que serían los principios de las narrativas transmedia para el productor Jeff Gómez, que aquí apenas esbozaremos, ya que se encuentran muy circunscritos a la producción de ficción, aunque también nos ayudarán más adelante a definir nuestro modelo transmedia de comunicación interna:

1. “El contenido es creado por uno o muy pocos visionarios”, para evitar el caos narrativo y guardar una coherencia en el relato.
2. “La transmedialidad debe ser prevista al comienzo de la vida de la franquicia”, es decir, estar planificada desde la primera fase del proyecto, aunque no se activen a la vez y de manera inmediata todos los medios y plataformas.
3. “El contenido se distribuye en tres o más plataformas de medios”.
4. “El contenido es único, aprovecha la especificidad de cada medio y no es reutilizado por otra plataforma”.
5. “El contenido se basa en una visión única del mundo narrativo”. “Una historia, un mundo, muchos medios y plataformas. Para evitar la dispersión narrativa el productor debe crear una biblia (...) donde se expliciten las características del mundo narrativo, desde los personajes hasta una descripción del espacio y las historias, para orientar el trabajo de los guionistas”.
6. “Debe existir un esfuerzo concertado para evitar las fracturas y divisiones del mundo narrativo”, un principio difícil de cumplir cuando entran en el juego los usuarios.
7. “La integración debe ser vertical y abarcar a todos los actores”, es decir, que la gestión del universo narrativo debe estar centralizada e integrar a todos aquellos colaboradores, empresas, etc. que participan en el proyecto, que deben coordinarse.
8. “Incluir la participación de las audiencias”. “Toda iniciativa transmedia debe crear espacios en la web para promover y contener los contenidos generados por los usuarios”.

⁵ Los prosumidores son consumidores que se convierten en productores. Más adelante dedicaremos un apartado dentro de este mismo punto 2 a explicar este concepto de manera más extensa y detallada.

Gamificación es otra palabra nueva a tener en cuenta relacionada con el mundo transmedia y que merece la pena contemplar en un apartado dedicado a estas nuevas narrativas.

Deterding y otros (2011, p. 1) definen la gamificación como un “término paraguas informal para el uso de elementos del videojuego en contextos no lúdicos para mejorar la experiencia y el compromiso del usuario”.

En el ámbito de la comunicación, ya se habla de que la gamificación favorece la identificación del empleado con la marca, e influye en su formación y fidelización (Meloni, 2012). Aunque se trata de referencias que profundizan más bien en las posibilidades de la gamificación en el campo del marketing, no pueden evitar hacer referencia al cliente interno.

Estanyol, Montaña y Lalueza (2013, pp. 111-116) estudian esta práctica en el terreno de la publicidad y las relaciones públicas. “La *gamification* ofrece datos de los consumidores nuevos y muy valiosos para las marcas: un mayor grado de matices sobre sus motivaciones, niveles de compromiso y tiempos de respuesta. Con ella se crea una implicación en cada etapa del ciclo de vida del cliente: *adquisición* -fomentando el intercambio de contenidos y recomendaciones, lo que incrementa el componente social-, *compromiso* -haciendo posibles unos niveles superiores de interacción gracias a los desafíos y las recompensas- y *retención* -creando un dialogo más frecuente que ayuda a retener las comunidades y a aumentar su compromiso-”.

Tras analizar diversas campañas en las que la gamificación tiene un papel protagonista, estos investigadores concluyen que “en algunos casos, se ofrecen como recompensa regalos vinculados al producto o experiencias exclusivas”. En otros, “los retos y desafíos consiguen por sí mismos atraer al usuario sin premios materiales. Apelan en este sentido a la motivación intrínseca del usuario”.

Por otra parte, estos autores detectan que, cuanto mayor es el compromiso por parte del usuario, aumenta el grado de viralidad, y que “a nivel de soportes, abundan los medios exteriores con tecnología incorporada -realidad aumentada, pantallas digitales gigantes...-, aplicaciones para smartphones, micrositos y juegos en Facebook y Twitter”.

Para finalizar este punto sobre el concepto de comunicación transmedia y algunos de los términos relacionados más comunes, acudimos de nuevo a Scolari, que aporta su propia definición de narrativas transmedia describiéndolas como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (2013, p. 33). Si hacemos un ejercicio de recapitulación y síntesis de lo visto hasta el momento sobre narrativas transmedia, creemos que sería importante añadir a esta definición que lo ideal, además, es

que cada pieza narrativa aporte algo nuevo al mundo que hemos creado a través de un medio diferente. Y ese medio, también puede ser periodístico.

2.1.2.2. Periodismo transmedia.

El periodismo es una forma narrativa más, y hoy en día sus relatos -noticias- se diseminan en cuestión de minutos a través de múltiples medios de comunicación, analógicos y digitales, en los que el público encuentra su espacio para la participación: periódico, radio, televisión, redes sociales... Pero, realmente, ¿podemos hablar de periodismo transmedia? Existen varios autores que dicen sí a este novedoso concepto y argumentan su afirmación con distintas definiciones y principios.

Para Carrera, Limón, Herrero y Sainz (2013, p. 537) “lo que tradicionalmente había sido una difusión compartimentada del mensaje informativo (...) se convierte ahora en una forma de relato continua y transmedia. Internet es el ecosistema que posibilita y en el que se consume esta nueva narrativa. Y su especificidad no es tanto la integración de formas de relato preexistentes, como la generación de una nueva lógica comunicativa”.

Los periodistas y profesores Denis Renó y Jesús Flores (2012, p. 83) explican que el periodismo transmedia es aquél que desarrolla un nuevo tipo de lenguaje periodístico, consistente en la formulación simultánea de narrativas diferenciadas para plataformas distintas, destinadas a usuarios también diferenciados y siempre apoyadas en la interactividad del mensaje y el hipertexto. Además, el usuario es parte de todo el proceso, y la periodicidad del contenido pasa a ser a tiempo real. En resumen, el periodismo transmedia “ofrece información sobre la información”.

Kevin T. Moloney (2011, p. 12) expresa en su tesis *Porting Transmedia Storytelling to Journalism* que el periodismo diario, con su tiempo límite y brevedad, no es una opción viable para las narrativas transmedia, que deben estar diseñadas cuidadosamente y desarrolladas con un extenso tiempo de elaboración para ser efectivas. Pero sí ve factible aplicarlas en periodismo de investigación o documental.

Por otra parte, afirma que para trasladar las técnicas transmedia al periodismo, los periodistas deben aunar el poder de las herramientas de viejos y nuevos medios y las redes de trabajo interpersonales para llegar mejor al público.

De todos modos, tal y como aporta Carrera, Limón, Herrero y Sainz (2013, p. 536), la función del periodismo es ofrecer información pública relevante y de actualidad, pero actualidad no significa siempre presente, es decir, que la información se genere en el momento de su difusión, ya que está determinada también por el significado de los acontecimientos y, muy

especialmente, “por la voluntad de un determinado grupo de que ese tema se torne significativo”.

Esto es perfectamente trasladable a la comunicación interna y la intención de la dirección general de una organización en lo que a ella se refiere. Pero no nos adelantemos. Profundicemos algo más en el periodismo transmedia.

Moloney (2011, p. 63-92) relaciona y explica extensamente ocho **principios del periodismo transmedia** y sus desafíos, que vamos a intentar enumerar e interpretar brevemente:

- 1. Expansión.** Se trata de la difusión viral de la historia, y para ello el emisor debe motivar a los usuarios para que compartan las noticias en redes sociales y otros nuevos medios, traspasando los medios de comunicación convencionales y sus públicos tradicionales.
- 2. Exploración.** Despertar la curiosidad del público para que profundice en la información y busque más datos por su cuenta mediante la difusión de contenidos relacionados en distintas plataformas. Estos contenidos pueden ser oficiales (creados por el emisor principal de la historia) o publicados por los propios usuarios en redes sociales u otros espacios web.
- 3. Continuidad y serialidad.** Conforme la historia se expande a través de los medios de comunicación, pierde su continuidad, tono y forma, ya que, siguiendo los principios de las narrativas transmedia, el relato aprovecha las potencialidades propias de cada plataforma. Asimismo, cada medio tiene su propia duración de consumo por parte del receptor, por lo que se rompe el concepto de periodicidad, y aparece el reto de mantener la atención del público a lo largo de un tiempo determinado.
- 4. Diversidad y puntos de vista.** Esa objetividad utópica que se persigue en el mundo periodístico y se logra hasta cierto punto con los datos e información contrastada que sustentan todo tipo de artículos y argumentaciones, controlados por un solo productor de la información, se pierde en gran parte en la construcción de un mundo transmedia donde el receptor se convierte en creador a través de su participación, ya que se informa desde múltiples puntos de vista. De este modo, llegaremos probablemente a públicos a los que no hubiésemos interesado utilizando medios y narrativas tradicionales, pero cuestiona la credibilidad de la historia, que es fundamental en periodismo. Aunque siempre queda la opción de acudir a la fuente principal para saber “la verdad”, habría que plantearse qué ganamos sumando al público al proceso de producción periodística.

5. **Inmersión.** El público debe verse inmerso en la historia, sumergirlo profundamente para lograr el impacto deseado.
6. **Extrabilidad.** El receptor debe ser capaz de extraer parte de la historia para reutilizarla en otros medios o incluso en la vida real. Así es como comprobaremos que verdaderamente le ha llegado el mensaje, ha penetrado en su mundo, se siente comprometido con él. Un ejemplo de esta extracción es cuando reproducimos la opinión de nuestro locutor favorito de radio sobre nuestro equipo de fútbol en un debate con amigos, o la replicamos en nuestro muro de Facebook con cierto toque personal, con alguna variación, como un pensamiento propio.
7. **Construcción en mundos reales.** Las historias periodísticas, a diferencia de las de ficción, se construyen en “un mundo real, complejo y multifacético”, del cual debemos mostrar todos sus matices (Scolari, p. 144).
8. **Inspiración para la acción.** A través del periodismo transmedia, el público puede llegar a despegarse del medio que consume para intervenir en el mundo real y solucionar un problema.

Carrera, Limón, Herrero y Sainz (2013, pp. 543 y 544) también ofrecen algunos rasgos que creen que se pueden asociar al campo semántico del *storytelling transmedia* aplicado al periodismo:

1. “Una forma hipertextual de narrativa característica de Internet.
2. Una narrativa multimedia que integra tanto a Internet como a los medios tradicionales.
3. Una forma de crear historias que integra tanto lo online como lo offline.
4. Un proceso narrativo no lineal que se despliega a través de múltiples formatos y plataformas a partir de una historia o nodo de relato que denominaremos central o desencadenante.
5. Una narrativa participativa y co-creativa en la que el periodista puede desencadenar el proceso, pero los usuarios contribuyen a su desarrollo y acaso transformación (...) por ejemplo a través de las redes sociales.
6. Una narrativa viral en la que los usuarios contribuyen a la difusión -viralización-, implementación y/o apropiación del relato matriz (...).

7. Un proceso narrativo en el que conviven formas espectaculares tradicionales y fragmentos de cotidianidad extrapolados de la experiencia de lo que tradicionalmente en la teoría de la comunicación se habían considerado audiencias “pasivas”, en tanto que el acceso a la emisión pública y a la conversación mediática era patrimonio de unos pocos.
8. Una gestión multiplataforma de un flujo comunicativo global y prácticamente ubicuo en el que el consumo, la creación y la administración de mensajes se ha acoplado totalmente a la lógica de la cotidianidad (...). Ello no quiere decir que se haya producido un desbaratamiento de las estructuras de poder.
9. (...) podríamos decir que no hay *storytelling transmedia* sin viralidad, o al menos el potencial de generarlo, por mucho que encontremos elementos multimedia en un “relato” X (...).
10. El *storytelling transmedia* va más allá de los fenómenos de la convergencia, del multimedia o del crossmedia (...). No indica tanto una mezcla de medios como una nueva lógica, ésta sí de carácter unitario, fruto de la conversión de un sistema discreto de mediación de acceso restringido en un sistema continuo de acceso potencialmente universal”.

Y como parte del periodismo transmedia, no podemos olvidarnos del concepto de **newsgaming**. Aunque parece ser más una herramienta del periodismo transmedia que un principio o un medio en sí mismo, resulta realmente innovadora la introducción del elemento lúdico en algo tan “serio” como la información.

De hecho, Salvador Gómez y Nuria Navarro (2013, p. 41) lo conciben ya como un nuevo género periodístico, cuyos rasgos más significativos son su relación con la actualidad informativa, propósito reflexivo, producción discreta, modo intuitivo de juego y reglas claras, que forman parte del discurso.

El primer referente del término newsgames es el uruguayo Gonzalo Frasca, que en 2004 creó el videojuego *Madrid*, sobre los atentados del 11 de marzo de 2004 en dicha ciudad. Bogost, Ferrari y Schweizer (2010) analizan su obra y teorizan sobre este concepto en su libro *Newsgames. Journalism and play*. Para estos autores, existen varios tipos de newsgames. Entre ellos, los current event games, que se subdividen en editorial games, tabloid games y reportage games.

Bogost, Ferrari y Schweizer (2010, p. 15) explican que los creadores de current event games deben combinar rapidez y calidad, ya que al basarse en noticias de actualidad, son producciones muy caducas.

Los editorial games profundizan en un evento noticioso simulando una experiencia real relacionada con un punto moralista o de persuasión, cuya finalidad es convencer al público de una opinión concreta. Sería algo así como el editorial tradicional transformado en videojuego, con todas sus armas de atracción, como por ejemplo la creatividad aplicada a la producción audiovisual e interactiva.

Los tabloid games se muestran como versiones lúdicas de noticias ligeras, como una celebración particular, deportes, política o relacionadas con la prensa rosa.

Por su parte, los reportage games son un punto intermedio entre los dos anteriores: “Ellos se esfuerzan por simular reportajes actuales, produciendo la versión en videojuego de un artículo escrito o segmento televisado” (Bogost, Ferrari y Schweizer, 2010, p. 16).

Como parte de los newsgames, estos autores también catalogan otras formas como las infografías interactivas, recreaciones documentales o videojuegos sobre crucigramas, puzzles, series de números y similares, que serían la traslación de la tradicional sección de juegos del periódico impreso al medio interactivo.

Por otro lado, Miguel Sicart, investigador de la Universidad de Copenhagen, define los newsgames en su artículo *Newsgames: Theory and Design* simplemente como “juegos de ordenador utilizados para participar en la esfera pública con la intención de explicar o comentar noticias de actualidad” (2009, p. 27).

Como podemos observar, la participación de los públicos en el relato es fundamental en la comunicación transmedia. El consumidor de información se ha convertido, a su vez, en creador del mensaje.

2.1.2.3. Del consumidor al prosumidor.

El término *prosumer*, fusión de *producer* -productor- y *consumer* -consumidor- se atribuye a Alvin Toffler en su obra *The Third Wave* de 1980. Toffler incluye entre las características de una nueva era de la información el “amanecer del prosumidor”, que para él comenzó en los años setenta con la introducción de la cultura del “hazlo tú mismo” (Toffler, 1980, p. 264 y 265).

Autores posteriores enmarcan de forma más actual a los prosumidores en las últimas posibilidades que nos ofrece la comunicación digital, definiéndolos como aquellos receptores

que “van más allá del consumo tradicional y se convierten en productores de nuevos contenidos bajo las banderas del remix y la posproducción” (Scolari, 2013, p. 173).

Scolari apunta además a la digitalización de los contenidos como facilitadora de este fenómeno por su oportunidad de manipulación y rápida redistribución por parte del usuario.

Por otro lado, Octavio Islas (2011, pp. 69-75) afirma que “los prosumidores articularán nuevos ambientes comunicativos a través de las inevitables remediaciones sobre el conjunto de dispositivos que acompañan el desarrollo de las comunicaciones digitales móviles”.

Islas (2011, pp. 69-75) explica que estos ambientes “estimulan la creatividad y la autonomía” y que, “a diferencia del usuario de los medios convencionales -cuyo acceso a la información relevante en realidad depende de la voluntad política de determinadas instituciones históricas-, los prosumidores decididamente emprenden la búsqueda de respuestas”. Para este autor, este hecho supone una evidente democratización de la información a través de la colaboración, lo cual resulta de especial relevancia en los procesos de comunicación interna de cualquier organización.

De Aguilera, Farias y Baraybar (2010, p. 100) exponen que “la suma de una serie de razones -conurrencia de condiciones, factores y agentes sociales- ha hecho posible que las prácticas culturales que hoy mantienen los ciudadanos hayan variado un tanto, permitiéndoles ganar un mayor control sobre las comunicaciones, no sólo gracias a la posibilidad de crear y difundir los mensajes elaborados por aficionados, sino también a la de acceder a casi cualquier contenido, con independencia de su origen, cuando el usuario quiera, donde quiera y a través del medio que prefiera”.

Aunque no es nuestra intención convertir al receptor de un nuevo modelo de comunicación interna transmedia en productor, sí es cierto que conocer el concepto de prosumidor nos ayudará a verlo no como un mero consumidor de información, sino como un usuario activo en el proceso comunicativo hasta tal punto que dejaremos la puerta abierta para que tenga la posibilidad de transformar no sólo el mensaje -que recibirá, adaptará a su contexto, intereses y motivaciones y volverá a transmitir-, sino la mejora del sistema de calidad universitaria que lo promueve.

Dicho de otro modo, el espectador podrá influir en el argumento del próximo capítulo de nuestra serie de ficción.

2.1.3. Comunicación interna transmedia

Tras repasar los fundamentos tanto de la comunicación interna como de la comunicación transmedia, vamos a intentar aproximarnos algo más al epicentro teórico que sustenta nuestro nuevo modelo de comunicación, que es la comunicación interna transmedia.

Las referencias encontradas al respecto que nos parecen más acertadas son pocas. Patricio De Melo y Gallo (2014, pp. 112-116) apuntan en su artículo sobre la comunicación integrada y la narrativa transmedia que la comunicación organizacional integrada aliada a la narrativa transmedia favorece el proceso de creación de valor de la marca y la fidelidad hacia ella por parte de sus públicos.

Si nos referimos al *corporate storytelling* como parte de la comunicación transmedia, Gill lo define como el “proceso de desarrollo de un mensaje que crea un nuevo punto de vista o refuerza una opinión o comportamiento utilizando la narración sobre las personas, la organización, el pasado, visiones del futuro, adhesión social y trabajar sobre uno mismo” (Gill, 2011, p. 3). Gill afirma que las historias pueden ser utilizadas en las organizaciones para motivar a los empleados y crear un mensaje lo suficientemente memorable como para llevarlos a la acción, y las relaciona con la comunicación interna y la reputación corporativa.

También hemos encontrado el término *storytelling management*, a nuestro parecer sinónimo del *corporate storytelling*, y que Salmon (2008) define como la técnica de inclusión del *storytelling* en la comunicación interna de la empresa como instrumento de motivación a los trabajadores, lo que según afirma supone un cambio sustancial en el modelo de gestión empresarial tradicional, de manera que la empresa se interesa por las historias de sus trabajadores y apuesta por la narración colectiva.

Otros autores investigan la utilidad del *storytelling* como herramienta de comunicación interna en casos de empresa concretos, o teorizan sobre su efectividad en momentos de crisis, con fines como “reducir el estrés y la ansiedad de los miembros de la organización” (Kopp, Nikolovska, Desiderio, et ál., 2011, pp. 373-385). Pero no se refieren a la comunicación transmedia como modelo global e integrado de comunicación interna en una organización.

Por tanto, concluimos que la comunicación interna transmedia es un campo muy incipiente y apenas estudiado, ya que no hemos encontrado una definición ni modelo a los que hacer referencia, lo que otorga especial interés a nuestra propuesta de modelo de comunicación interna transmedia como principal aportación de este trabajo de investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: CALIDAD Y MODELOS INTERNACIONALES DE CALIDAD TOTAL

2.2. CALIDAD Y MODELOS INTERNACIONALES DE CALIDAD TOTAL

2.2.1. El concepto de calidad y la evolución de su gestión

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es la comunicación interna de los contenidos clave de los programas de calidad de la Universidad como institución y de las enseñanzas universitarias, dirigida a los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española. Y nuestro objetivo más importante, como hemos dicho, proponer un modelo de comunicación interna transmedia de la calidad según los diferentes públicos internos a los que se dirige la Universidad como organización.

Por este motivo, una vez hemos construido la fundamentación que estructura los cimientos de comunicación interna y comunicación transmedia que van a sustentar nuestro nuevo modelo de comunicación, vamos a abordar los principios generales de gestión de la calidad, y más en concreto, de la calidad en la universidad.

La palabra “calidad” tiene su origen en la palabra latina “qualitas”, y según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es el “conjunto de cualidades que constituyen la manera de ser de una persona o cosa”.

Pero la calidad empresarial o institucional no es fácil de definir, ya que está intrínsecamente ligada al concepto de producción, y evoluciona con el desarrollo del mismo.

Según Garvin (1988, pp. 49-69), la calidad ha pasado en su evolución por cuatro fases diferentes a lo largo del tiempo.

Con la aparición de la producción en masa, comenzó a introducirse en la industria la inspección, es decir, la comprobación de que un determinado producto o servicio cumplía con unas condiciones predeterminadas.

La etapa de control de la calidad se iniciaría a comienzos de los años 30, cuando se la dotó de cierto contenido científico, aunque circunscribiéndola a un conjunto de técnicas y actividades operativas, también para cumplir ciertos requisitos en la cadena de producción, y cuyo análisis seguía siendo básicamente cuantitativo.

Fueron las décadas de los 50 y 60 las que trajeron consigo autores como Juran y Feigenbaum, que también nombra Garvin (1988, pp. 49-69), y que nos permiten traspasar la detección de defectos para visualizar la prevención de las no conformidades, una filosofía ya bastante más cercana a la gestión actual de la calidad, y que se centra en su aseguramiento, sumando conceptos como la planificación, la mejora y la implicación de las personas, dando pues un giro más cualitativo.

Pero tal y como señala Garvin, continúa siendo una gestión de la calidad basada en la prevención de defectos, hasta los años 80, cuando se le empieza a dar una importancia estratégica a la calidad, y comenzamos la etapa actual de dirección de la calidad total, definida desde el punto de vista del cliente y vinculada con la rentabilidad y objetivos de la organización, y que apuesta por la mejora continua.

Garvin (1988, pp. 39-49), expone cinco perspectivas de la definición de calidad: aquella que se fundamenta en el producto, centrándose en los mayores y diferentes atributos del mismo con respecto a otros; la que incide en el cliente y sus expectativas; la vista como trascendente, cuando se refiere a la calidad como excelencia; sustentada en la producción y su relación con la descripción de las conformidades especificadas; y basada en la calidad como valor.

Por su parte, Camisón, Cruz y González (2007, p. 145-147) recopilan los distintos enfoques que han ido aportando al campo de la calidad diferentes autores a lo largo de la historia.

Es importante señalar que, tal y como remarcan estos autores, no existe una definición única del concepto de calidad, sino que depende de la organización a la que se haga referencia. Aun así, “si bien cada empresa puede escoger un concepto porque responda mejor a sus objetivos en calidad, es menester razonar el valor asociado a cada definición para la empresa actual” (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 146). Por tanto, resulta factible ofrecer una definición global de calidad que abarque todas las dimensiones identificadas hasta el momento por medio de las diferentes clasificaciones existentes de los enfoques conceptuales de la calidad, así como a través de las definiciones propuestas por lo que estos autores denominan los “gurús” de la calidad (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 147).

De este modo, dichos autores proponen la siguiente figura para presentar los distintos conceptos de calidad:

Autores	Enfoque	Acento diferencial	Desarrollo
Platón	Excelencia	Calidad absoluta (producto)	Excelencia como superioridad absoluta, “lo mejor”. Asimilación con el concepto de “lujo”. Analogía con la calidad de diseño.
Shewhart Crosby	Técnico: conformidad con especificaciones	Calidad comprobada /controlada (procesos)	Establecer especificaciones. Medir la calidad por la proximidad real a los estándares. Énfasis en la calidad de conformidad. Cero defectos.
Deming Taguchi	Estadístico: pérdidas mínimas para la sociedad, reduciendo	Calidad generada (producto y	La calidad es inseparable de la eficacia económica. Un grado predecible de uniformidad y

	la variabilidad y mejorando estándares	procesos)	fiabilidad a bajo coste. La calidad exige disminuir la variabilidad de las características del producto alrededor de los estándares y su mejora permanente. Optimizar la calidad de diseño para mejorar la calidad de conformidad.
Feigenbaum Juran Ishikawa	Aptitud para el uso	Calidad planificada (sistema)	Traducir las necesidades de los clientes en las especificaciones. La calidad se mide por lograr la aptitud deseada por el cliente. Énfasis tanto en la calidad de diseño como de conformidad.
Parasuraman Berry Zeithaml	Satisfacción de las expectativas del cliente	Calidad satisfecha (servicio)	Alcanzar o superar las expectativas de los clientes. Énfasis en la calidad de servicio.
Evans (Procter & Gamble)	Calidad total	Calidad gestionada (empresa y su sistema de valor)	Calidad significa crear valor para los grupos de interés. Énfasis en la calidad en toda la cadena y el sistema de valor.

Figura 1. Conceptos de calidad (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 147).

Según Camisón, Cruz y González (2007, p. 148), estas perspectivas diferentes del concepto de calidad se pueden organizar en dos categorías: calidad objetiva y subjetiva. “La calidad objetiva deriva de la comparación entre un estándar y un desempeño, referidos a características de calidad medibles cuantitativamente con métodos ingenieriles o tecnológicos. Este concepto describe bien la excelencia, bien la superioridad técnica de los atributos del producto o del proceso, siendo independiente de la persona que realiza la medición o adquiere el producto. En cambio, la calidad subjetiva se basa en la percepción y en los juicios de valor de las personas, y es medible cualitativamente estudiando la satisfacción del cliente”.

Clasificaríamos como calidad objetiva la calidad como excelencia, como conformidad con las especificaciones, la basada en el producto y la calidad como aptitud para el uso. Calidad subjetiva sería la que se desprende de la satisfacción de las expectativas del cliente (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 149).

También Garvin (1984, p. 27) coincide con la clasificación de la visión de la calidad en estas dos categorías, identificando el atractivo de la calidad objetiva con su aparente facilidad de aplicación, porque permite evaluar la calidad de un objeto a partir de la medición cuantitativa de sus características, mientras que la subjetiva “reside en los ojos del sujeto”.

Para entender el concepto de manera general, debemos distinguir, tal y como explican Camisón, Cruz y González, entre la calidad formulada en términos de superioridad absoluta o de conformidad con las especificaciones, que expresa un estado fijo e inmóvil, y la calidad

como concepto dinámico y en continuo cambio, que depende de múltiples factores y está en permanente evolución y proceso de mejora continua.

Asimismo, debemos entender que, de las definiciones señaladas en la Figura 1, unas parten de un concepto absoluto de calidad y otras de la calidad relativa, y que unos autores parten de la idea de calidad interna y otros de la de calidad externa.

Las cuatro primeras definiciones de la Figura 1 parten de un concepto absoluto de calidad. La calidad del producto viene marcada por la propia dirección o por las necesidades de los clientes, y se refleja en ciertas características que pueden medirse de manera objetiva. “La calidad se valora entonces de forma absoluta, con independencia de la persona, y se mide de forma incontestable por la distancia entre la calidad realizada y la calidad programada” (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 149).

La calidad de servicio supone un enfoque relativo, y permite que signifique cosas diferentes dependiendo del color del cristal con el que se mire. Esta perspectiva abre la posibilidad de que cada organización defina su concepto y dimensiones de calidad, dependiendo de las expectativas y necesidades de sus clientes.

En cuanto a la calidad interna o externa, Camisón, Cruz y González mantienen que los conceptos absolutos de calidad son definiciones internas para mejorar productos y procesos, para reducir los costes que supone la no calidad, pero que no tienen en cuenta el entorno competitivo u otros factores externos. Se trata de una idea heredada del antiguo mercado de vendedores, donde un producto eficientemente producido era garantía suficiente para que el cliente comprase. El objetivo es, por tanto, aumentar la productividad manteniendo las funciones deseadas.

Cuando el consumidor tiene la posibilidad de comparar productos de distintos competidores, surge la necesidad de analizar factores externos a la propia organización para satisfacer al cliente. Así, hablamos de la calidad como valor, en términos relativos y externos, donde lo más importante es la satisfacción de las expectativas del consumidor, aunque sea en detrimento de la eficiencia o de la satisfacción del resto de grupos de interés de la organización.

Para definir la calidad desde una perspectiva global, debemos contemplar todas sus dimensiones, y para ello es necesario acudir al concepto de **calidad total**. La calidad total combina la dimensión interna o productiva con la externa o de mercado, la eficacia y la eficiencia para garantizar el equilibrio, y tiene en cuenta tanto la satisfacción de las expectativas de los clientes como las del resto de públicos de la organización, que participan de la misma (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 150).

El origen de la calidad total se encuentra en la aplicación de las teorías de Deming a la industria japonesa.

Por una parte, el Ciclo de Deming o Círculo PDCA -que él mismo denominaba Ciclo Shewhart en honor a su compañero de profesión, que fue el que inició la teoría- se resume en cuatro fases que debe poner en práctica una organización de manera continua para sistematizar su mejora: Plan, Do, Check, Act, o lo que es lo mismo, planificar, hacer, verificar y actuar (Walton, 2004, p. 18):

1. Planificar los objetivos a conseguir y los medios para lograrlos, estableciendo una estrategia.
2. Llevar a cabo lo planificado.
3. Evaluar que las tareas acometidas han seguido la estrategia planificada y el grado de cumplimiento de los objetivos marcados.
4. A partir del análisis de los resultados obtenidos, aprender de lo que se ha hecho bien y de lo que se puede mejorar y volver a la etapa inicial de planificación.

Por otro lado, sus nuevos principios sobre gestión, resumidos en los famosos 14 puntos de Deming, revolucionaron la calidad y la productividad en el tejido empresarial nipón.

Los 14 puntos de Deming para la calidad total son (Deming, 1989, pp. 19 y 20):

1. Crear una constancia del propósito para el mejoramiento del producto y del servicio. La visión debe orientar la cultura empresarial y proporcionar un objetivo a la organización. Esta visión le da a la organización una perspectiva a largo plazo.
2. Adoptar la nueva filosofía. Necesitamos una nueva cultura de la calidad en la cual los errores y el negativismo sean inaceptables. Por tanto, la dirección debe despertar el reto, aprender sus responsabilidades y tomar el liderazgo para el cambio. La calidad debe convertirse en una forma de vida. Cualquier error en cualquier parte de un sistema debe ser eliminado, ya que incrementa los costos, reduce la productividad y retrasa la entrega de bienes y servicios al cliente.
3. Dejar de depender de la inspección para lograr calidad. Introducir herramientas modernas de calidad, como el control estadístico de procesos, las operaciones evolutivas, el diseño de experiencias y el despliegue de la función de la calidad. La inspección sólo sirve para evaluar un problema, y no permite ninguna corrección. A menudo se dice que no se puede inspeccionar la calidad.
4. Minimizar el coste total operando con un solo proveedor, terminando con la práctica de asignar operaciones sólo sobre la base del precio. No es recomendable cerrar

acuerdos comerciales con el proveedor que ofrece el precio más bajo sin valorar otros aspectos. En lugar de eso, hay que reducir al mínimo el coste total, optando por un solo proveedor para cada artículo, estableciendo una relación a largo plazo sobre la base de la lealtad y la confianza. Los programas de certificación del vendedor y los análisis de los costes totales -del ciclo completo- juegan un importante papel en este sentido.

5. Mejorar constantemente y para siempre cada proceso. El mejoramiento continuo de la calidad y de la productividad reduce sistemáticamente los costes. Es necesario prevenir los defectos y mejorar el proceso. Para lograr la mejora, es imprescindible conocer la respuesta de los consumidores y de los vendedores o proveedores.
6. Instituir la capacitación en la función. La capacitación se aplica a todos los niveles de la organización, desde el más bajo hasta el más alto. No hay que desestimar la posibilidad de que los mejores instructores puedan ser los propios empleados.
7. Adoptar e instituir el liderazgo. El liderazgo surge de los conocimientos, la pericia y las habilidades interpersonales, no de la autoridad. Todos pueden y deberían ser líderes. Las cualidades del liderazgo ya no se consideran innatas y enigmáticas; pueden ser adquiridas. Los líderes son capaces de eliminar las barreras que impiden al personal y a las máquinas alcanzar su nivel óptimo de rendimiento.
8. Eliminar el temor. El temor extingue la creatividad, que es el motor de la mejora de la calidad. Ese temor puede ser vencido al identificar y cubrir las brechas en la comunicación, la cultura y la capacitación. Los factores inherentes al sistema también pueden generar temor, como las evaluaciones, los programas de bonificaciones y las cuotas de trabajo.
9. Derribar las barreras entre departamentos. Todos deben trabajar como un equipo y por una meta común, para prever problemas de producción o uso del producto o servicio.
10. Eliminar los eslóganes, exhortaciones y objetivos para la plantilla que instan a cero defectos y mejores niveles de productividad. Los programas o campañas que imponen una tarea pero no otorgan poder al trabajador para lograr el objetivo, representan una dirección de la organización basada en el temor.
11. Eliminar las cuotas numéricas para los trabajadores y la gestión por objetivos también numéricos para la dirección, sustituyendo por el liderazgo. Estas cuotas numéricas no tienen en cuenta factores como, por ejemplo, los estadísticos o del entorno.

- 12.** Eliminar las barreras que impiden que el personal experimente orgullo por la tarea, orientando desde la dirección más a la calidad que a los números, y también aquellas que impiden a los miembros de la dirección e ingeniería la posibilidad de estar orgullosos de su trabajo, suprimiendo las calificaciones anuales o por mérito y la administración por objetivos.
- 13.** Instituir un potente programa de formación y auto-mejora para todo el personal, con actividades progresivas de educación y desarrollo.
- 14.** Implicar a todos los trabajadores en el proceso de transformación.

Por su parte, dada la variedad de técnicas que puede englobar el concepto de calidad total, Dean y Bowen (1994, p. 394) repasan las diferentes aportaciones de diversos autores y encuentran en común tres principios básicos con los que definirla: orientación al cliente, mejora continua y trabajo en equipo.

La primera dimensión y más importante es la orientación al cliente, no sólo al externo y en el que más se centra el marketing como público principal al que la organización desea acceder sino, desde la perspectiva de la calidad, también al interno, al empleado, como “cliente” más próximo al producto o servicio, ya que si éste está satisfecho y cumple con los requisitos de calidad y mejora continua establecidos por la dirección, es más probable que transmita esos atributos al objeto y por tanto al cliente final. En este punto juega un gran papel la información que circula en todas direcciones, y por tanto la comunicación.

La mejora continua consiste en la “búsqueda de mejores métodos de trabajo y procesos organizativos a partir de una constante revisión de los mismos con objeto de realizarlos cada vez mejor” (Dean y Bowen, 1994, p. 394), desde una perspectiva integral de la dirección de calidad.

Y el trabajo en equipo, que implica la colaboración entre todos los miembros de la organización en sus diferentes niveles, permite un análisis y resolución de problemas más efectivos, por ser las soluciones colectivas estadísticamente más acertadas, creativas y supuestamente con mayor compromiso de los implicados con los resultados finales.

Para Camisón, Cruz y González (2007), la calidad total es la creación de valor, lo que significa:

- 1.** Incorporar la dimensión externa o de mercado, ya que la calidad consiste en proporcionar valor al cliente mediante una calidad de diseño y de servicio que satisfaga o supere sus expectativas. La perspectiva externa acentúa la eficacia y la satisfacción del cliente.

2. Asumir la dimensión externa en cuatro sentidos: destacar eficiencia y productividad; lograr la conformidad con las especificaciones, reduciendo la variabilidad y fomentando la mejora continua de los estándares; identificar una estrategia y cultura corporativas que den valor a la calidad como herramienta de mejora del posicionamiento competitivo; propiciar un cambio cultural y organizativo de acuerdo con los principios de la calidad total -movilización y compromiso de los empleados, mejora continua y desarrollo de competencias de aprendizaje, cooperación interna, etc.-.

3. La dimensión global de la calidad incluye todos los elementos del sistema de valor. “El concepto de eficacia se amplía para denotar la capacidad que la empresa tiene de garantizar el equilibrio organizativo, ampliando sus obligaciones al cumplimiento de las expectativas de todos los grupos de interés relacionados con ella y cuyas contribuciones le son esenciales. La calidad total se define entonces como la creación global de valor por la organización para todos sus grupos de interés clave” (Camisión, Cruz y González, 2007, p. 196). Ya no se trata, por tanto, de satisfacer las expectativas de los clientes, sino de todos los grupos de interés de la organización, de modo que la dirección tiene responsabilidades sociales ante propietarios, consumidores, empleados, proveedores y la sociedad en general.

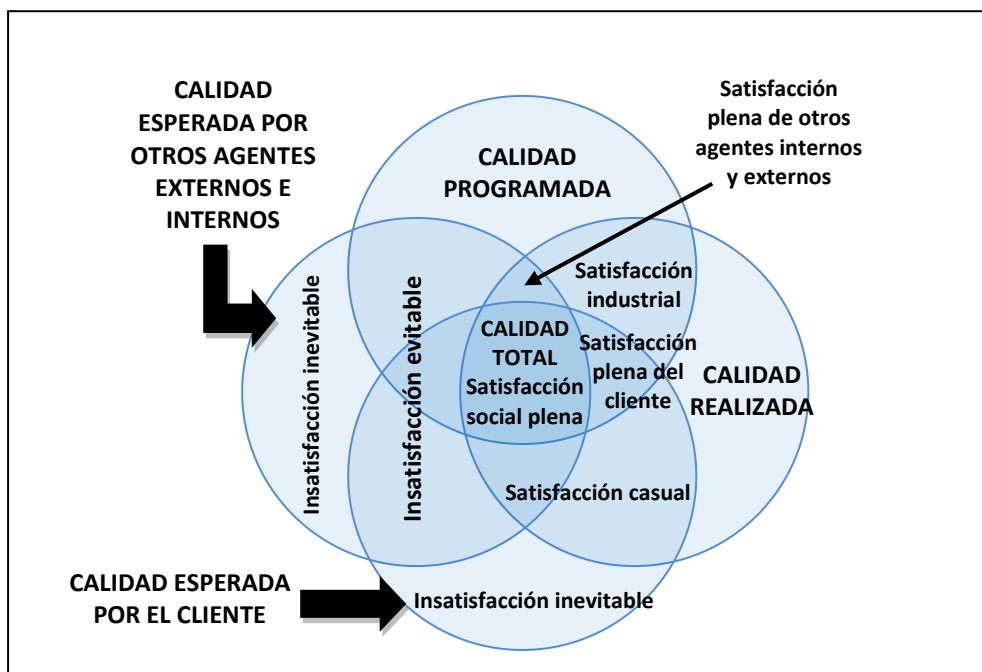


Figura 2. Calidad total como satisfacción de expectativas y creación de valor para todos los grupos de interés (Camisión, Cruz y González, 2007, p. 197).

Sin embargo, la competitividad sostenible a largo plazo, según Camisón, Cruz y González (2007, p. 198) necesita ir más allá de la satisfacción del cliente e incluir otros elementos de valor más allá de la calidad total que responden a necesidades del conjunto de la organización. La satisfacción del cliente se alcanza en este supuesto no mediante una sola acción, sino a través de un conjunto de acciones que contribuyen a crear valor en distintas dimensiones durante todo el ciclo de vida del producto. El valor total al que nos referimos se mide según ocho indicadores que determinan el nivel de competitividad de la organización:

1. Calidad del diseño y características del producto.
2. Nivel de satisfacción recurrente del cliente, es decir, cumplir e incluso superar sus expectativas en el tiempo, cantidad, precio y desempeño adecuados. Este aspecto hace necesario que la organización distinga entre las actividades de apoyo, necesarias para la planificación y control internos pero que aunque consumen recursos y tiempo no aportan beneficio directo al cliente, y las que añaden valor, en las que se debería centrar la atención si hablamos de una organización cuyo objetivo es aumentar su nivel de competitividad. Este elemento de valor recogería dimensiones como la calidad de concepción, calidad de entrega, calidad percibida y calidad de servicio.
3. Productividad global, como medida de la eficacia en la utilización de *inputs* para descartar los productos defectuosos.
4. Capacidad de asumir cambios no programados en la producción, funcionalidad del producto, tecnología, etc.
5. Inventarios, incluyendo todos los activos de capital pero no los productos que añaden valor, lo que obliga a optimizar las inversiones.
6. Costes de calidad.
7. Rentabilidad.
8. Tiempo destinado al diseño y desarrollo de un producto que se pueda comercializar.

Productividad global, satisfacción del cliente, rentabilidad y calidad de diseño son los cuatro indicadores que deben ser maximizados para lograr el valor total, y tiempo de diseño y desarrollo, costes de calidad, inventarios y cambios no programados deben ser minimizados.

No obstante, tal y como señalan Camisón, Cruz y González (2007, p. 199), la distinción entre calidad total y valor es cada vez menor, ya que todos los elementos de valor pueden traducirse en expectativas de los grupos de interés de la organización. Estos autores describen un claro ejemplo: “la velocidad, que se ha interpretado como un elemento distinto a la calidad,

constituye realmente una característica de calidad del producto que además es crítica en muchos negocios -restauración *fast-food*, alquiler de vídeo o transacciones rutinarias en la banca al por menor- para la percepción por el cliente de la calidad del servicio” (Camisón, Cruz y González, 2007, p. 199).

La implantación efectiva de un modelo de calidad total está íntimamente ligada al establecimiento de un sistema de comunicación, según apunta Capelleras en su tesis sobre la calidad de la enseñanza universitaria (2001, pp.72-75), tras la revisión de las principales aportaciones de diversos autores como Dale et al. (1994), Waldman (1994), Wruck y Jensen (1994), Powell (1995) y Lloréns (1996).

Capelleras (2001 pp.72-75) destaca que una implantación efectiva del modelo de calidad total requiere:

1. Un alto grado de compromiso de la máxima dirección de la organización y los mandos intermedios, y que éstos así lo transmitan a sus colaboradores, de modo que todos los miembros compartan valores relacionados con la calidad y un mismo nivel de expectativas.
2. Un amplio y efectivo interés de los empleados a través de su participación en la toma de decisiones, y de modo que se preocupen por la calidad de su trabajo y adopten iniciativas para su mejora. Pero para ello, deben ser provistos de los instrumentos y formación tanto técnica como humana que son necesarios.
3. Utilizar sistemas de medición del rendimiento y progreso, para lo que resulta imprescindible la retroalimentación de información tanto vertical como horizontal y entre unidades organizativas.
4. Implicar a proveedores y clientes en la responsabilidad por la calidad, ya que son parte integral de los procesos de la empresa.
5. Establecer una cultura orientada a la calidad y sus principios entre todos los miembros de la organización, de manera que forme parte de su misión y visión, un proceso lento y complicado, que requiere una planificación estratégica a largo plazo.

El modelo de calidad total ha evolucionado hasta nuestros días instaurándose como principales referencias internacionales para las organizaciones las normas de la International Organization for Standardization (ISO) y el modelo de la European Foundation for Quality Management (EFQM), y por eso a continuación vamos a entrar un poco más en el detalle de estas dos corrientes.

2.2.2. La International Organization for Standardization (ISO)

La ISO fue creada en 1947, poco después de que los delegados de 25 países diferentes se reunieran en el Institute of Civil Engineers de Londres y decidieran crear una nueva organización internacional, con el objetivo de facilitar la coordinación internacional y la unificación de los estándares industriales.⁶ Sus primeras recomendaciones fueron publicadas en 1951.

Desde entonces, esta institución ha publicado casi 20.000 estándares internacionales que cubren todos los aspectos técnicos de la tecnología y la producción. Cuentan con miembros de 162 países y más de 3.000 cuerpos técnicos que velan por el desarrollo de estos estándares. Estos comités forman parte de oficinas de normalización que actúan como delegadas en cada país: AENOR en España, AFNOR en Francia, DIN en Alemania, etc., y que son las encargadas de auditar y, en su caso, certificar a las organizaciones que lo solicitan voluntariamente en base a la normativa establecida. Aunque en España, con la liberalización del proceso de certificación, surgieron diversas entidades autorizadas por la Entidad Nacional de Acreditaciones (AENAC) como Quality International España o Bureau Veritas, entre otras.

La ISO 8402 define la garantía de calidad como “todas las actividades planificadas y sistemáticas aplicadas dentro del sistema de la calidad y manifiestamente necesarias para inspirar la confianza adecuada en que una organización cumplirá los requisitos de la calidad” (ISO, 1994).

Los principios de las normas ISO son:⁷

1. Enfoque hacia el cliente.
2. Liderazgo.
3. Participación del personal.
4. Enfoque a procesos.
5. Gestión basada en sistemas.
6. Mejora continua.
7. Toma de decisiones basada en hechos.

⁶ International Organization for Standardization: Our Story. Recuperado en septiembre de 2015 de <http://www.iso.org/iso/home/about.htm>.

⁷ International Organization for Standardization: ISO 9000 Quality management. Quality Management Principles. Recuperado en septiembre de 2015 de http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm.

8. Relaciones con proveedores para el beneficio mutuo.

En 1987 nació la familia de normativas ISO 9000, con la publicación de la primera norma sobre gestión de la calidad. Más tarde surgirían nuevos campos de desarrollo para la institución como el medio ambiente, la tecnología o la seguridad de la información, en los que no nos vamos a adentrar, para centrarnos en la gestión de la calidad como objeto de estudio.

Las normas ISO 9000, que son permanentemente revisadas y actualizadas, proporcionan una guía que seguir y herramientas que aplicar a las compañías y organizaciones que buscan asegurar que sus productos y servicios cumplen de manera consistente las exigencias de sus clientes, y cuya calidad es sistemáticamente mejorada.

Los requisitos de las normas ISO 9000, alrededor de la veintena, se pueden agrupar según Van den Berghe en tres (1998, p. 22):

- Requisitos generales para un sistema de la calidad: responsabilidad directiva, disponibilidad de un manual de definición y procedimientos de calidad, designación de un responsable de calidad, recursos y personal cualificado, etc.
- Implantación de procesos de registro en los procesos clave de la organización -diseño, desarrollo, adquisiciones, suministros, etc.-, así como en las actividades correspondientes a dichos procesos.
- Mecanismos específicos de garantía de calidad, incluyendo la comprobación e inspección, registro de evidencias, resolución de las no conformidades, actualización de documentos, realización de auditorías internas y revisiones periódicas de la gestión.

Para lograr la certificación, es recomendable que la organización auditada realice un análisis preliminar del estado de la calidad, elaborar un manual de calidad y otro de procedimientos, implantar esos procedimientos, y finalmente solicitar la auditoría. El papel de la formación y la comunicación en todo ello, resulta fundamental.

El sello ISO se ha convertido en un símbolo de calidad que las empresas lucen como valor añadido y utilizan como argumento de venta de sus productos o servicios, relacionándolo con los atributos que conforman su imagen de marca.

Además, lograr el sello requiere la implicación de los empleados de la organización, que deben asimilar la sistematización de ciertos procesos, poner en práctica los protocolos establecidos en su trabajo del día a día y documentarlos, para poder conseguir esta certificación con éxito, lo que a su vez repercute en la imagen que ellos mismos tienen de la empresa en la que trabajan. Una vez más, observamos pues cómo confluyen calidad y comunicación.

Sin perder de vista nuestro objeto de investigación, las normas ISO tienen también su aplicación en las instituciones de educación superior, habitualmente para acreditar algunos servicios universitarios, un aspecto que veremos más adelante, cuando hablemos de la calidad en la Universidad española.

2.2.3. La European Foundation for Quality Management (EFQM)

La European Foundation for Quality Management (EFQM)⁸ es una organización sin ánimo de lucro fundada en 1988 por 14 empresas líderes en su sector en Europa, que vieron la necesidad de aumentar la competitividad del tejido empresarial europeo a través de un nuevo modelo de calidad que impulsara la excelencia sostenible, el Modelo EFQM de Excelencia.

Hoy en día, según la institución, alrededor de 30.000 organizaciones en Europa utilizan este modelo, y la visión de la fundación sigue siendo la misma: “un mundo en el que las organizaciones europeas sobresalgan por su excelencia”.

En España, la asociación empresarial sin ánimo de lucro Club Excelencia en Gestión es el Primary's Partner de la EFQM para nuestro país desde el año 2004, es decir, la única organización en España con licencia para ofrecer la gama completa de productos y servicios EFQM.⁹

Existen cuatro niveles de certificación, según el nivel de excelencia de la organización, y un premio europeo a la calidad a las empresas que mejor cumplen con sus principios de mejora continua desde 1992, que en la actualidad se denomina EFQM Excellence Award.¹⁰

Todos los niveles de certificación suponen una evaluación externa por parte de las entidades que están reconocidas por el Club Excelencia en Gestión, y recomiendan una fase previa de autoevaluación en base a los criterios preestablecidos. En la actualidad, estas entidades en España son Aenor, Applus, Bureau Veritas, Cámara Certifica, Lloyd's Register LRQA, SGS y TÜVRheinland.¹¹

Según el Club de Excelencia en Gestión, casi 500 organizaciones españolas ostentan un Sello de Excelencia Europea EFQM, de las cuales 60 tienen un Sello EFQM 500+, el máximo reconocimiento en España. Hay organizaciones de todos los tamaños que han optado por este

⁸ European Foundation for Quality Management: About us. Recuperado en septiembre de 2015 de <http://www.efqm.org/about-us>.

⁹ Club Excelencia en Gestión: Conócenos. Recuperado en junio de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/conocenos/somos-efqms-primary-partner>.

¹⁰ Club Excelencia en Gestión: Reconocimiento. Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/reconocimiento/presentacion>.

¹¹ Club Excelencia en Gestión: Reconocimiento. Sello de Excelencia Europea EFQM. Presentación. Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/reconocimiento/presentacion>.

reconocimiento, desde la gran empresa y empresas del IBEX 35, hasta PYME y micro-PYME. De todos los sectores, destacan especialmente el sector sanitario, las administraciones públicas y el sector educativo.¹²

La EFQM no ofrece una definición de la calidad, no obstante, va más allá en la visualización de sus resultados, y ofrece su propio enfoque sobre lo que es la excelencia, desde diferentes puntos de vista (EFQM, 2003, pp. 6-8).

La excelencia en la orientación hacia los resultados consiste en “alcanzar resultados que satisfagan plenamente a todos los grupos de interés de la organización”, en la orientación al cliente consiste en “crear valor sostenido para el cliente”, y desde el liderazgo y la coherencia en “ejercer un liderazgo con capacidad de visión que sirva de inspiración a los demás y que, además, sea coherente en toda la organización”.

Por otro lado, la excelencia en la gestión por procesos y hechos supone “gestionar la organización mediante un conjunto de sistemas, procesos y datos, interdependientes e interrelacionados”; como desarrollo e implicación de las personas es “maximizar la contribución de los empleados a través de su desarrollo e implicación”; y desde el proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora se trata de “desafiar el status quo y hacer realidad el cambio aprovechando el aprendizaje para crear innovación y oportunidades de mejora”.

Por último, la EFQM focaliza la excelencia en el desarrollo de alianzas, manteniendo las que aportan valor, y en la responsabilidad social de la organización, porque en este sentido es “exceder el marco legal mínimo en el que opera la organización y esforzarse por comprender y dar respuesta a las expectativas que tienen sus grupos de interés en la sociedad”.

Esa excelencia se consigue a través de la aplicación del Modelo EFQM de Excelencia, que la fundación describe como “un marco de trabajo no-prescriptivo basado en nueve criterios, que puede utilizarse para evaluar el progreso de una organización hacia la excelencia” (EFQM, 2003, p. 5).

“Los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus clientes, personas y en la sociedad en la que actúa, se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, que se hará realidad a través de las personas, las alianzas y recursos, y los procesos” (EFQM, 2003, p. 5).

¹² Club Excelencia en Gestión: Reconocimiento. Sello de Excelencia Europea EFQM. Qué es. Recuperado en junio de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/reconocimiento/sello/que-es>.

De este modo, los nueve criterios del modelo EFQM se resumen en:

1. Liderazgo
2. Política y estrategia
3. Personas
4. Alianzas y recursos
5. Procesos
6. Resultados en los clientes
7. Resultados en las personas
8. Resultados en la sociedad
9. Resultados clave

Tanto las normas ISO como el modelo EFQM han sido creados pensando en la mejora de la gestión de la calidad en las empresas. La diferencia parece radicar en que el modelo EFQM es el paradigma que desarrolla la filosofía de la calidad total, haciendo tangibles sus conceptos para la implantación de una gestión de la calidad real en una organización, a través de una autoevaluación basada en unos criterios preestablecidos, para poder detectar puntos fuertes y débiles y definir planes de acción. Mientras que las normas ISO, son un reglamento técnico específico y directamente aplicable a la realidad de las organizaciones, que no tiene por qué contradecir al modelo de gestión implantado, sino que puede formar parte de la definición de sus procesos. Parece que una norma ISO podría aplicarse, pues, dentro de un modelo de gestión de la calidad EFQM más amplio.

En cualquier caso, ambas modalidades otorgan un tipo de certificación que puede suponer un atributo positivo para la imagen de marca de una organización, si bien es cierto que el premio EFQM, que es la distinción de mayor nivel, se entrega a una selección muy limitada de instituciones, mientras que muchas organizaciones a la vez solicitan y ostentan tanto los otros niveles EFQM, como el sello de certificación de la ISO.

El modelo EFQM, al igual que las normas ISO, también ha tenido su aplicación en las instituciones de educación superior. Pero lo veremos cuando hablemos de la calidad en la Universidad española.

Para llegar hasta ahí, vamos ahora a situar los orígenes de la Universidad y su evolución, tanto en el ámbito de la calidad como en el de la comunicación interna.

3. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE APLICACIÓN: LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE APLICACIÓN

3.1. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.1.1. Introducción histórica

Con el fin de situar nuestro objeto de investigación, vamos a describir a grandes rasgos el área de aplicación del modelo de comunicación interna que queremos proponer, realizando algunas referencias al origen de la Universidad española, así como a su situación actual y a su organización, para después pasar a hablar sobre comunicación interna en la Universidad y sobre los mecanismos de garantía de calidad que se utilizan en la misma.

Giner de los Ríos, catedrático universitario y referente intelectual y cultural en la generación del cambio del siglo XIX al XX, explica que la opinión más común sobre el origen de las universidades españolas es “el espíritu gremial y corporativo de la Edad Media”, y que las primeras escuelas fueron seculares, aunque la Iglesia intervenía claramente en ellas, ya que entre otros aspectos sólo el Papa y el Emperador tenían el poder de otorgar el “*jus ubique docendi*” y de dar a su enseñanza el valor internacional de un verdadero *Studium generale*” (Giner de los Ríos, 1990), diferenciándola así de las escuelas particulares.

Todos los autores consultados (Jiménez Fraud, 1971; Relancio, 2003; Cruz, 2009; Jiménez Tello, 2007; etc.) coinciden en este origen.

La curiosidad intelectual y la búsqueda de un ascenso en el estatus social de ciertos jóvenes de la época hicieron que las traducciones traspasaran los muros de los monasterios y se empezase a pagar a los maestros para que enseñaran su contenido. Este hecho produjo, según Jiménez Fraud (1971), la aparición de unos estudios permanentes de enseñanza.

Así, surgieron el Estudio General de Palencia, fundado por el rey Alfonso VIII de Castilla en 1212, y los de Salamanca y Valladolid, por Alfonso IX de León, en 1215 y 1260. La primera Universidad como tal fue la de Salamanca, promulgada en Toledo mediante Carta Magna en 1254 por Don Alfonso X (Jiménez Fraud, 1971).

En Europa existían dos modelos imperantes de Universidad, provenientes de París y de Bolonia. En la corriente parisina, sólo los maestros eran miembros de pleno derecho y controlaban la institución, mientras que los estudiantes y profesionales vinculados a ella se beneficiaban de su protección pero no participaban activamente en la misma. En la corriente boloñesa, sin embargo, la institución estaba formada por estudiantes, que eran los que contrataban a los profesores y por tanto decidían, aunque pronto los maestros se agruparon en colegios doctorales, con la potestad de los exámenes y la concesión de títulos (Relancio,

2003). En España, la mayoría de agrupaciones siguieron el modelo Bolonia, “centrándose en las leyes, filosofía y teología” (Cruz, 2009, p. 97).

“Las universidades castellanas se vincularon con la Curia pontificia y esto facilitó la consolidación de las universidades de la Corona de Castilla en el siglo XV. La regulación eclesiástica se mantuvo hasta que llegaron las medidas de control monárquico y estatal de los Reyes Católicos”, apunta Cruz (2009, p. 97).

Entre 1475 y 1625 el número de instituciones universitarias en España aumentó considerablemente, siguiendo esta vez más el modelo de París que el de Bolonia. “Las universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá, adquirieron la categoría de universidades de la Monarquía, y actuaron como centros de referencia para estudiantes de otros territorios (Cruz, 2009, p. 97).

En el siglo XVIII, existía ya un fuerte control estatal de las universidades. El plan de estudios carolino de 1771 disponía la introducción obligatoria en las enseñanzas de ciertos enfoques y materias de estudio.

Tal y como podemos deducir tanto de los textos de Cruz (2009) o Jiménez Fraud (1971), como de los artículos de “Pasado, presente y futuro de la Universidad Española” (1985), en el XIX se fortaleció este control. Tesis como la de Jiménez Tello (2007) y otros volúmenes publicados por universidades españolas que recogen su propia historia -como la de Santiago de Compostela, por ejemplo, por Barreiro y otros, 2003- nos resumen el listado de leyes y normativas que rigieron las universidades en los años sucesivos.

El plan de estudios de Caballero, aprobado por real decreto para la Universidad de Salamanca en 1807, se hizo extensivo a todas las universidades de la monarquía, incluidas las colonias. Las universidades se financiaban en base a la matrícula de los estudiantes y a las partidas presupuestarias que el Estado destinaba a ellas, lo que también ayudó a un sistema intervencionista, y a que desaparecieran algunas universidades menores.

Tras él, le siguió el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, que concedía bastante autonomía para regular, organizar, estructurar e inspeccionar la enseñanza y sus contenidos por parte de las universidades siguiendo el modelo francés, creó los órganos de la Dirección General de Estudios y la Academia Nacional y dividió los niveles de enseñanza en Primaria, Secundaria y Superior.

Pero seguidamente aparecieron los vaivenes entre el liberalismo y el absolutismo con el Plan Colomarde de 1824, contrario al pensamiento liberal y de visión tradicional; Ley de 1837, que extinguía los diezmos eclesiásticos dando más protagonismo a la financiación por parte del

Estado; Plan Pidal de 1845, caracterizado por la centralización, pérdida de la autonomía otorgada hasta el momento y control gubernamental; Plan Pastor Díaz de 1847, que reformaba el Plan Pidal; Plan Seijas de 1851, que introdujo en los dos anteriores algunas modificaciones; Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano por su promotor; los Decretos Revolucionarios de 1868; Decretos de Restauración de 1874; Plan Pidal y Mon de 1885; y Decreto de Montero Ríos de 1886.

No fue hasta principios del siglo XX cuando se empezó a trabajar desde el Estado en el reconocimiento de una verdadera autonomía administrativa de las instituciones universitarias con el Decreto Silió de 1919, el Real Decreto Ley de Reforma Universitaria de 1928 y las bases de Fernando de los Ríos para una reforma de la ley universitaria en 1933.

Sin embargo, la dictadura franquista paralizó este proceso con la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, vigente hasta 1970, y que concebía las universidades como instituciones elitistas vinculadas a la ideología de la dictadura, instrumentos de poder al servicio del Estado.

La situación comenzó a cambiar en los años setenta, con un nuevo modelo de Universidad más libre, democrática, dinámica y abierta a la sociedad. Estos cambios quedaron reflejados en la Ley General de Educación de 1970, conocida como la Ley Palasí, y más tarde en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, inicio de una etapa de amplia autonomía universitaria. La descentralización y la multiplicación de centros y titulaciones fueron las protagonistas, fruto de la demanda de estudios superiores por parte de la sociedad, que abrió paso a la Universidad española que conocemos hoy.

Dejamos la historia de la Universidad española en este punto, ya que es a partir de aquí cuando la calidad universitaria comienza a gestarse, en el momento en que se da el contexto legislativo necesario para que el control de los centros de educación superior sea menor. Continuaremos hablando del marco normativo universitario que amparó los primeros proyectos de evaluación de la calidad universitaria en el punto 3.3.2., donde abordamos los mecanismos de garantía de calidad en España anteriores a la Ley Orgánica de Universidades de 2001.

3.1.2. La Universidad en la España actual

En la actualidad, los centros universitarios de educación superior en España dependen del Ministerio de Educación, y existen 83 universidades públicas y privadas en España, de las cuales imparten docencia 81.¹³

La norma primordial por la que se rigen las universidades es la 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 13-04-2007).¹⁴

Esta legislación es el marco en el que las universidades gestionan el acceso y admisión a las titulaciones que ofertan, sus enseñanzas, equivalencias entre titulaciones, su personal y los requisitos de los títulos que dan acceso a profesiones reguladas, y refleja su naturaleza, autonomía, funciones, etc.

A través de diferentes reales decretos, vienen publicadas distintas disposiciones específicas. En concreto, la organización de la enseñanza universitaria atiende al Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.¹⁵

También las comunidades autónomas establecen sus propias disposiciones en las competencias de educación superior que le son propias (Cruz, 2009). “El Gobierno de cada Comunidad Autónoma asume la titularidad administrativa de los centros en su territorio y las funciones derivadas de ella, y es competente para la creación, autorización y funcionamiento de centros docentes públicos y privados, para la administración de personal y para la nueva construcción, equipamiento y reforma de centros. La administración del estado y las comunidades autónomas pueden delegar en los municipios el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a sus intereses. Sin embargo, no existe una estructura común y las funciones desempeñadas van desde la información de la oferta de centros educativos de la localidad, la promoción de la participación de la comunidad educativa a través

¹³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Universidades. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014-2015.

¹⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación. Áreas de Educación. Universidades. Educación superior universitaria. Legislación. Recuperado en octubre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/legislacion.html>.

¹⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación. Áreas de Educación. Universidades. Educación superior universitaria. Organización de la enseñanza universitaria. Recuperado en octubre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria.html>.

del Consejo Municipal de Educación, hasta la titularidad de centros no universitarios y su mantenimiento”.

Los niveles de enseñanza universitarios se estratifican en Grado, Máster y Doctorado, siendo este último el título de mayor rango académico, y pueden pertenecer a las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y de la salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y Enseñanzas Técnicas. Son las universidades en el ejercicio de su autonomía las que deciden los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado que deben impartir, así como su duración en tiempo y en créditos ECTS, dentro de los límites que marca la normativa.

Los créditos son unidades de medida de las horas de docencia y estudio que conforman cada enseñanza universitaria, y se llaman créditos ECTS porque forman parte del European Credit Transfer System.

Esto es común para todo el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, un sistema universitario que engloba a 49 países de la Unión Europea, y cuyo objetivo principal es la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados. Este sistema común es fruto del espacio económico también común que fue la Comunidad Económica Europea (1957), y que dio lugar a la Unión Europea actual, en la que España entró oficialmente en 1986.¹⁶

El cambio de paradigma se inició con el proceso Bolonia justo al término del siglo XX.¹⁷ La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación, marcaron el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior.

Dada la amplitud de maniobra que otorga a las universidades la legislación actual, hay más de 8.000 titulaciones universitarias oficiales diferentes,¹⁸ y una oferta no controlada de titulaciones propias. Cada título es distinto, incluso aunque se denomine igual y aparentemente su contenido y programa sean los mismos, porque se autoriza su impartición según las características propias que le confiere cada universidad, siempre dentro de unos parámetros comunes establecidos, especialmente en aquellos que dan lugar a profesiones reguladas.

¹⁶ Unión Europea. Historia. Recuperado en octubre de 2015 de http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_es.htm.

¹⁷ European Higher Education Area. Recuperado en octubre de 2015 de <http://www.ehea.info/>.

¹⁸ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Listado de Títulos. Recuperado en octubre de 2015 de <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>.

Existen básicamente dos modelos de financiación: el correspondiente a las universidades públicas y el de las universidades privadas. La principal diferencia radica en que las universidades públicas se financian con un presupuesto del Estado destinado a ello, además de por la matrícula de los alumnos y otras ayudas procedentes de la Unión Europea u otros organismos públicos o privados. Sin embargo, las universidades privadas, aunque también pueden contar con algún tipo de ayuda de procedencia pública o de otras instituciones privadas, se financian casi en su totalidad con fondos privados propios, gran parte de ellos provenientes de la matrícula de sus alumnos.¹⁹

La gran autonomía de la que gozan las universidades tanto en su organización como en su estructura, planificación de las enseñanzas, financiación, ordenación académica, y otros múltiples aspectos que configuran la universidad moderna y su relación con sus públicos y con la sociedad, hacen necesaria una garantía de la calidad de sus estudios, que viene dada por los programas de evaluación oficial a los que deben someterse tanto su profesorado como sus titulaciones oficiales.

3.1.3. La Universidad como organización

Para entender la comunicación interna en la Universidad, primero debemos conocer cómo está organizada. Existen al respecto numerosas referencias y teorías de clasificación, sin embargo vamos a ceñirnos a las que creemos que han tenido en algún momento su reflejo en la Universidad española.

Si atendemos a los diferentes modelos de Universidad según su historia como institución, según Chaves García (1991, pp. 18-19) podemos nombrar tres periodos con su correspondiente tipología:

- 1. La Universidad medieval.** Comienza en el siglo XIII en Europa y como una comunidad autónoma de maestros y estudiantes que se circunscribe a unas enseñanzas muy determinadas y con un enfoque dogmático, tal y como hemos visto en el primer punto de este apartado, cuando hablamos de la historia de la Universidad.
- 2. La Universidad burguesa o decimonónica,** con un espíritu crítico y científico, donde conviven tres modelos de manera simultánea: anglosajón, francés y alemán.

¹⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Educación. Áreas de Educación. Universidades. Educación superior universitaria. Financiación del Sistema Universitario Español. Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE). Recuperado en octubre de 2015 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/financiacion-sue.html>.

En el modelo anglosajón, el objetivo es contribuir al desarrollo socioeconómico del Estado, y como parte de ello, formar a gobernantes, directivos, líderes e intelectuales, desde un punto de vista liberal y centrado en el individuo. Imparten una enseñanza basada en competencias generales, independiente de la futura profesión del estudiante, y no ligada necesariamente a la investigación. Tanto las universidades inglesas como las americanas, se caracterizan por su titularidad y financiación privadas, y por tanto por su autonomía con respecto a los poderes públicos.

En el modelo francés o napoleónico, las universidades son estatales y buscan formar a los profesionales y funcionarios del Estado para que estén a su servicio, por lo que están sometidas a su directa influencia, y esta formación profesional impera en detrimento del desarrollo de la investigación.

El modelo alemán o humboldtiano pone el acento en la investigación y su relación intrínseca con la docencia, centrándose en el saber abstracto más que en el práctico o profesional, buscando formar a la élite científica, y dentro de él la Universidad goza de autonomía institucional.

- 3. La Universidad actual**, donde los modelos de la etapa burguesa se han actualizado según los cambios socioeconómicos y tecnológicos acaecidos en cada país. Así, en el espacio europeo de educación superior, por ejemplo, parece observarse una tendencia de nuevo a la profesionalización, al saber técnico especializado, ligado al puesto de trabajo que en el futuro va a desempeñar el estudiante. Y, sin embargo, también hay lugar para las competencias generales, así como para la investigación relacionada con la docencia. Tanto en las universidades públicas como en las privadas, ya que ambas gozan de una considerable autonomía, si bien han de atenerse a una legislación y normativa comunes en múltiples aspectos de su funcionamiento, como ya hemos visto en el apartado anterior.

Si nos fijamos en los diferentes tipos de Universidad según su estructura organizativa, Mintzberg (1988, pp. 393-425) explica que las organizaciones, en general, pueden clasificarse en cinco modelos de configuración estructural: la estructura simple, la burocracia maquinal, la burocracia profesional, la forma divisional y la adhocracia. La estructura de la Universidad, según Blau (1994, pp. 8-12) estaría definida como **burocracia profesional**, debido a la coexistencia entre la rigidez de normativas y un soporte administrativo establecido, propios de las clásicas instituciones burocráticas, y la elasticidad, innovación, autonomía y libertad académica características de las estructuras profesionales.

Para Mintzberg, en la burocracia profesional el principal mecanismo de coordinación es la formalización de habilidades, la parte fundamental es el núcleo operativo y los principales parámetros de diseño son la preparación, la especialización horizontal y la descentralización horizontal y vertical.

Atendiendo a la analogía que realiza Capelleras al respecto (2001, pp. 29-30), el núcleo operativo está formado por los profesores e investigadores, altamente cualificados, especializados y autónomos, y en cuyo estamento recae gran parte de las decisiones que se toman en la organización.

Los perfiles idóneos para los puestos de trabajo disponibles en el modelo de burocracia profesional se definen, afirma Mintzberg (1988, pp. 393-425), por habilidades y no por actividades, porque sus funciones están previamente normalizadas, el individuo es capaz de desempeñarlas por su nivel de conocimientos y preparación. Esta preparación y cualificación de los componentes del núcleo operativo tiene como consecuencia la descentralización en la toma de decisiones.

Según indica Capelleras (2001, p. 30), el origen de los departamentos como criterio funcional dentro de este modelo, provendría de la agrupación de estos individuos independientes por áreas comunes de conocimiento, con el fin de tomar decisiones conjuntas con un criterio especializado en los ámbitos de su influencia de una forma más lógica, donde no existe la necesidad de que un estamento superior emane órdenes que deban ser cumplidas.

En cuanto a su modelo de gobierno, Clark (1986, pp. 146-171) distingue la siguiente tipología de instituciones de educación superior:

- 1. Burocrática.** Menos frecuente entre las instituciones universitarias actuales gracias a su desarrollo durante las últimas décadas, según explica el autor, se caracteriza por el imperio de la legislación, el control, el aumento del personal administrativo y su especialización, y el desarrollo de normativa conforme al sistema establecido. Suele darse en sistemas universitarios dependientes de la administración pública, con poca autonomía y financiados casi en su totalidad por el Estado, como lo eran las universidades españolas antes de la ley universitaria de 1983. El Gobierno es quien decide quiénes son los responsables de las universidades, supervisa sus actuaciones, y controla el contenido y expedición de los títulos. Están formadas por personal funcionario público, cuyo acceso, promoción y funciones también se encuentran estrictamente reglamentados, y la organización interna es piramidal jerárquica, presumiblemente bien definida, junto con las metas y procedimientos establecidos.

2. **Política**, donde la carga política es realmente elevada dentro y fuera de la institución, dividida en facciones y muy influenciada por el contexto político exterior, que la controla de manera indirecta. Por este motivo, los intereses internos tienen gran peso en la toma de decisiones, más que las normas o el consenso. Los procesos políticos y conflictos entre grupos de interés son características destacadas en esta forma de organización universitaria, donde un importante factor de gobierno es la capacidad de negociación entre los líderes y los grupos de influencia.
3. **Profesional o colegial**, basada en la profesionalidad del individuo, donde la autoridad viene dada por el conocimiento del profesorado, organizado en departamentos, por una parte, y por otra, en órganos colegiados que representan a la comunidad de académicos. Los departamentos, organizados por disciplinas académicas tradicionales, se engloban en facultades, según ramas de conocimiento, y éstas a su vez son las que forman la Universidad como organización. Según esta tipología, la Universidad es autónoma, aunque está financiada en gran parte por el Estado, y son los órganos colegiados los que la gobiernan o eligen a sus responsables, rigiéndose por normativas propias. Es la propia institución la que decide el contenido de sus títulos y garantiza su validez académica, acordando con los organismos públicos y asociaciones profesionales su reconocimiento, y contrata directamente a los profesores.
4. **De mercado**. Según Clark, es el modelo ideal, radicalmente diferente de los anteriores, que no depende de una superestructura y donde el propio mercado regula la interacción entre individuos, grupos y organizaciones. Los tres mercados que interactúan dentro del sistema de educación superior son los de consumo, de trabajo e institucional.

Los alumnos pagan a las instituciones por cursar sus estudios, igual que los consumidores pagan a las empresas por un producto o servicio, y los clientes o estudiantes tienen una amplia variedad de universidades donde elegir, que compiten por conseguirlos, con estrategias como la diferenciación.

En los mercados de trabajo, las personas intercambian sus capacidades o habilidades por dinero, del mismo modo que el empleo técnico, administrativo y académico constituye ese mercado dentro de la educación superior.

Por último, al igual que las empresas de distintos sectores interactúan entre sí, las universidades lo hacen como instituciones determinadas por la naturaleza de su

consumo, de sus mercados internos de trabajo y de la posición que asumen dentro de su sector y de la sociedad.

En las universidades que podrían coincidir con el modelo de mercado, la financiación es sobre todo privada, y el gobierno está formado por un consejo de administración, nombrado por el titular de la institución, que elige a los responsables de la Universidad. Es la propia entidad la que decide el contenido de sus programas de estudios, garantiza su validez y controla su expedición, negociando su reconocimiento con la Administración y contexto académico y profesional, y donde entran en juego los procesos de acreditación y certificación de la calidad de los títulos que se ofertan. Tienen autonomía para contratar a su profesorado directamente, aunque con asesoramiento interno y externo, y su estructura interna es matricial y adaptable a los cambios profesionales y científicos.

En España, con la Ley de Reforma Universitaria de 1983, es cuando apareció la estructura departamental anteriormente nombrada, momento en el que la Universidad se organizó por departamentos como órganos encargados de organizar y desarrollar la investigación y la docencia en sus respectivas áreas de conocimiento (Gornitzka, Kogan y Amaral, 2006, pp. 135-152).

El personal académico se clasifica así según su ámbito de especialización. Estos departamentos se agrupan dentro de facultades, unidades de gestión que engloban las ramas de conocimiento de las que derivan las diferentes titulaciones, y a su vez las facultades, dirigidas por el equipo de gobierno o rectorado, son las que conforman el conjunto de cada universidad. El personal técnico y administrativo puede depender del gobierno de las facultades o del propio rectorado.

Esta ley también dio lugar a la aparición del Consejo Social, un conjunto de miembros destacados de la sociedad en la que se inserta la universidad y que la representa dentro de la institución.

Según Capelleras (2001, p. 49), y tal y como suele suceder cuando aterrizamos la teoría en la realidad, ningún modelo de los descritos responde estrictamente a la fórmula organizativa que surgió de la LRU de 1983 en las universidades españolas.

Refiriéndose a las universidades públicas, este autor sostiene que las universidades españolas son financiadas en gran parte por la administración pública, aunque ésta no interviene en su gobierno interno. Los responsables de cada universidad son elegidos por sus propios órganos colegiados -como el Consejo de Gobierno, el Claustro de profesorado, el Consejo Social o la

Junta de Centro-²⁰, y el Estado garantiza la validez académica y profesional de las titulaciones oficiales a través de los programas de calidad que dependen de las agencias de evaluación externa, aunque las universidades también pueden ofertar títulos propios, tal y como hemos descrito en el punto anterior de La Universidad en la España Actual.

Además, la universidad es “un organismo de derecho público, dotado de una autonomía propia, regulada por una ley específica; los profesores ordinarios son funcionarios del Estado, aunque cada universidad interviene en la selección de su personal académico”. Asimismo, afirma Capelleras, la gestión universitaria actual sería una mezcla entre los modelos burocrático y colegial, con algún elemento propio del que llama “empresarial”, que aquí identificamos como modelo de mercado.

De todos modos, dado que se observa que muchas universidades privadas han replicado en su constitución la estructura de las públicas, parece que se puede trasladar esta descripción organizativa también a esta forma de universidad, que ha crecido notablemente en importancia en la última década (Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria, 2010, p. 60), si bien debe diferenciarse necesariamente por su modo de financiación, eminentemente privado.

Por otra parte, es posible percibir actualmente un aumento de la competencia en el sector universitario y una mayor incidencia de su presencia en medios de comunicación, condicionada por la situación económica y social actual española, lo que hace pensar que universidades de ambas modalidades han aumentado la implementación de características más propias del modelo de mercado para su supervivencia.

Por su parte, el Consejo de Universidades aboga en su Estrategia Universidad 2015 por caminar hacia un nuevo modelo de Universidad al que denominan “post humboldtiano”, que centra su atención en la relación entre docencia e investigación y en la responsabilidad social universitaria o de transferencia de conocimiento y tecnología (Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria, 2010, p. 60).

En cualquier caso, esbozamos un organigrama básico que podría identificarse de manera general con el modelo organizativo habitual actual en la Universidad española:

²⁰ Podemos ver múltiples ejemplos de órganos colegiados como los nombrados, comunes en muchas universidades, a través de las páginas web de las mismas, como por ejemplo: https://www.uvigo.gal/uvigo_es/organizacion/organos/; <https://www.unileon.es/universidad/consejo-de-direccion/secretaria-general/estatuto/titulo-segundo>; <https://www.um.es/universidad/publicaciones-umu/guias-umu/guia1112/guia/organos-gobierno/index.html>; https://www.uah.es/universidad/organizacion_universidad/organos_colegiados.shtm.

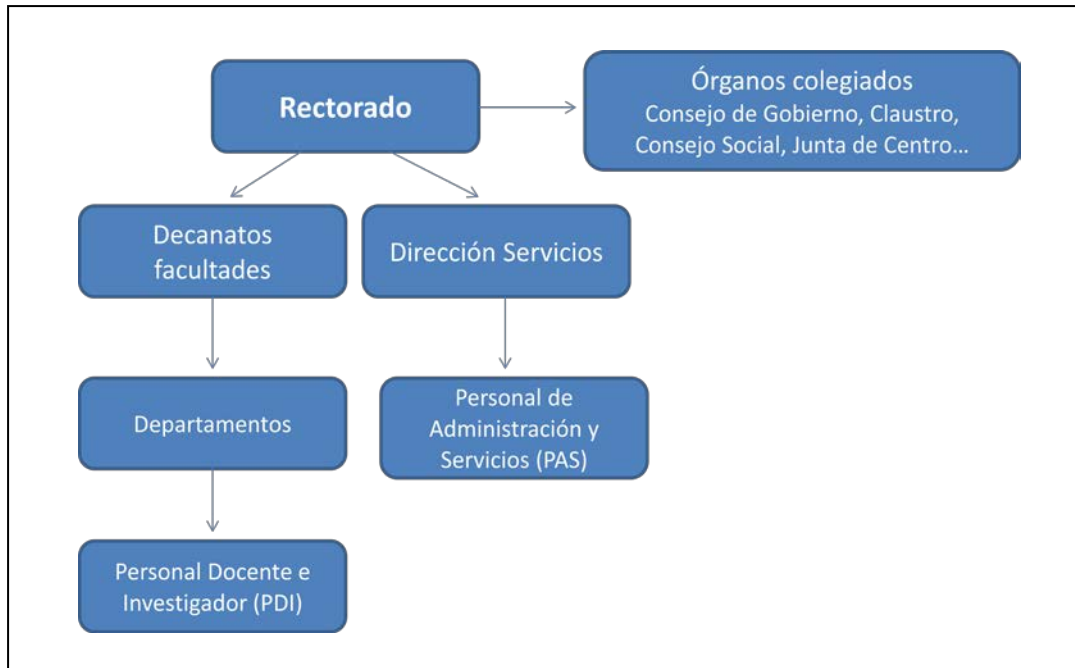


Figura 3. Organigrama modelo básico en la Universidad española (elaboración propia).

Aunque dentro de cada colectivo indicado existen diferentes categorías y perfiles que en algunos casos pueden ser comunes a muchas universidades, este esquema piramidal es la base sobre la que definiremos en el siguiente punto los públicos internos de la Universidad española.

3. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE APLICACIÓN: COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.2. COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.2.1. Elementos de la comunicación interna en la Universidad

¿Cuál es la situación de la comunicación interna en la Universidad española? ¿Qué sabemos sobre su estructura? Para empezar, debemos señalar —que hemos encontrado pocas referencias específicas sobre comunicación interna en la Universidad española, lo cual demuestra que es un campo de investigación de incipiente exploración. Vamos a exponer lo más interesante que hemos podido localizar.

Cuando habla de comunicación interna en la Universidad, Almansa Martínez (2005, pp. 181 y 182) destaca que, “aunque se hacen esfuerzos por potenciar esta comunicación, sigue considerándosele, en general, en segundo término, por detrás de la comunicación externa, en cuanto a interés se refiere”. Citando como excepción el ejemplo de la Universidad de Málaga, afirma que “se está implantando un modelo de comunicación en el que la información a los públicos internos es continuada, especialmente por medio (...) del correo electrónico”. De todos modos, “las nuevas tecnologías han supuesto la mejora de la comunicación interna en algunos casos aunque, como vemos, continúa siendo deficitaria e inexistente en demasiados”.

Por otra parte, Romero y Calero (2007, p. 166) afirman que “la implantación de los sistemas de calidad dentro de las universidades están significando en gran medida la atención definitiva a la comunicación interna”, aunque también concluyen que “el concepto y la aplicación de la comunicación interna en las universidades -madrileñas, a las que se circunscribe su estudio- está poco desarrollado. La falta de cultura -desconocimiento-, unida a la falta de confianza y desinterés son los principales motivos para que no haya existido un desarrollo mayor” (2007, p. 171).

Según el artículo de Palencia-Lefler Ors *La incomunicación interna en la Universidad española* (2008, pp. 277-286), que versa sobre un estudio de la comunicación interna en la Universidad Pompeu Fabra, aunque la comunicación interna es “una realidad considerada importante por todos los públicos de la Universidad y por la dirección”, no siempre es frecuente y habitual entre la Universidad y sus públicos, dependiendo mucho del canal que se utilice -con más incidencia en los interpersonales como el correo electrónico y las relaciones informales, y con menor en los institucionales como el buzón de sugerencias o el tablón de anuncios-. De hecho, los públicos internos estudiados consideran que los medios de comunicación interna de su universidad no son cercanos a su realidad.

Los profesores de Aguilera, Farias y Baraybar explican en su artículo *La comunicación universitaria. Modelos, tendencias y herramientas para una nueva relación con sus públicos*

que la Universidad española ha lastrado durante largo tiempo el peso de una estructura tradicional, que sin duda ha marcado su estilo de comunicación organizacional (2010, p. 95).

Sin embargo, “las exigencias de un entorno cada vez más complejo, al que se ha debido adaptar gradualmente la Universidad, han ido reduciendo el peso de esas tradiciones e imponiendo que ésta aceptase poco a poco los principios, los criterios y los modos de hacer logrados en los campos de la comunicación organizacional e institucional” (de Aguilera, Farias y Baraybar, 2010, p. 95).

De este modo, a finales del siglo XX nacieron en las universidades españolas los primeros gabinetes de prensa, aunque limitados a la emisión de información unidireccional que proyectara la imagen del líder de la institución y a posiciones reactivas ante los medios de comunicación.

“Progresivamente, las universidades fueron ampliando su actividad hacia la comunicación interna y las relaciones con el entorno socioeconómico, así como el marketing y la publicidad - en escenarios altamente competitivos y con exiguos recursos-, hasta desembocar en los últimos años en el reconocimiento generalizado del papel estratégico que desempeña la comunicación en la Universidad. Todo ello ha permitido integrar las acciones y las estructuras comunicativas universitarias hasta entonces dispersas y concebir, además, la comunicación no como un mero instrumento, sino como un elemento estratégico que cruza transversalmente la misma Universidad” (de Aguilera, Farias y Baraybar, 2010, pp. 95 y 96).

Estos autores describen, además, las principales líneas estratégicas marcadas por las declaraciones de Bolonia (2001) y Praga (2009), relacionándolas con las acciones de comunicación más utilizadas por las universidades europeas. Dos de ellas versan específicamente sobre la comunicación interna: la transparencia informativa interna, que las universidades europeas han puesto en práctica según estos profesores con intranets informativas, directorios universitarios, paneles informativos, administración electrónica, reuniones informativas e implantación de sistemas de calidad y control, así como puntos de información universitaria físicos y digitales; y la mejora de la información interna, a través de auditorías de comunicación para la mejora, la detección de lagunas y la adecuación de las herramientas de comunicación.

No obstante, aunque entendemos que uno de los objetivos de los autores es poner en valor la comunicación interna en las universidades, no hemos encontrado evidencias de que en las universidades españolas las auditorías para la evaluación de la comunicación interna y la implantación de nuevas herramientas o mejora de las existentes sea la realidad imperante, al

menos de manera sistemática y planificada, aunque sí existen estudios aislados sobre su estado (Coronado Morón, 2008, Universidad de Málaga; Palencia-Lefler Ors, 2008, Universidad Pompeu Fabra; Herranz y otros, 2009, Universidad Europea Miguel de Cervantes, etc.).

Por otra parte, los ejemplos citados por los autores no parecen corresponder del todo con una verdadera evolución de la comunicación interna en las universidades. La intranet -entendida como una herramienta de comunicación unidireccional-, dadas las posibilidades tecnológicas actuales y la madurez del usuario interno universitario, debería haber evolucionado ya a portal del empleado –más rico y avanzado por sus posibilidades de bidireccionalidad-. Los directorios y paneles informativos, aunque necesarios, son signo de una cultura de comunicación interna muy incipiente, más que evolucionada, ya que se trata de herramientas muy básicas. La difusión de información sobre sistemas de calidad y control es impuesta por requerimientos externos, por lo que se puede considerar más una necesidad que un avance cualitativo en el área de la comunicación interna en la Universidad. De hecho, la base de este trabajo de investigación es la creencia de que presenta un largo recorrido de mejora.

De cualquier manera, para hablar de comunicación interna dentro de la Universidad española, consideramos imprescindible abordar **nueve aspectos de su estructura**. Así, en este punto 3.2.1., explicaremos los siguientes elementos: su **esquema** comunicativo de referencia, quién **dirige** esa comunicación interna y es responsable de su funcionamiento, los **públicos internos** a los que va dirigida, características del **mensaje**, su **contexto**, la influencia de los elementos de **redundancia y ruido**, así como las **funciones** de la comunicación interna en la Universidad. En las siguientes páginas, vamos a citar las referencias de aquellos elementos que hemos podido encontrar contextualizados de manera adecuada en la comunicación interna universitaria.

Por último, en el siguiente apartado 3.2.2., describiremos la teoría existente acerca de su **planificación**, en lo que respecta a su enfoque estratégico, programación y técnicas de difusión del mensaje, donde hablaremos también de su presupuesto y recursos y de su evaluación.

El esquema de la comunicación interna en la Universidad

Desde el punto de vista de la transmisión, no podemos afirmar que exista un esquema comunicativo de referencia en la Universidad española que sea lineal, circular o reticular, si bien dada su estructura organizacional podemos deducir que, como en cualquier otra organización y tal y como hemos visto en la fundamentación teórica de este trabajo, debería tender a un modelo reticular, es decir, una red de difusión con múltiples actores (Everett Rogers, 1962), pero evitando lo que en el origen de este modelo impide que un nivel

jerárquico se comunique con otro, si incorporamos la combinación de comunicación ascendente, descendente, horizontal y transversal, y además de manera multidireccional.

En cuanto a este último aspecto, sin embargo, las referencias consultadas demuestran que la Universidad española está lejos de llegar a ese modelo de comunicación interna multidireccional, ya que de hecho no muestra indicios suficientemente desarrollados de bidireccionalidad.

Desde el punto de vista de la relación del equipo de gobierno con sus públicos, Romero y Calero (2007, p. 171) explican cómo en las universidades madrileñas privadas “se puede hablar de canales de comunicación -doble dirección-, mientras que en las públicas tendríamos que referirnos a canales principalmente de información -en una sola dirección-”.

El estudio de Palencia-Lefler Ors (2008), demuestra que la comunicación interna en la universidad que analiza -Pompeu Fabra- es mayoritariamente unidireccional. Sin embargo, como ya hemos visto en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación y también cita este autor, los expertos (White y Dozier, 1992; Arceo Vacas, 2003; Grunig y Hunt, 2000; Cutlip y Center, 2001) afirman que “la situación idónea conlleva una clara tendencia hacia la bidireccionalidad, que persiga una mayor interacción entre emisor y receptor, tanto de aquellos canales de mayor relación personal como los de relación impersonal” (Palencia-Lefler Ors, 2008). Aunque también hemos visto que existe incluso un paso más allá de la bidireccionalidad, como hemos dicho, aparentemente está lejos de alcanzar en estos momentos.

En este sentido, la estructura piramidal organizativa universitaria, ¿podría condicionar su esquema comunicativo, al igual que en casi cualquier tipo de organización, donde suele existir habitualmente una jerarquía? Aunque no es objetivo de esta investigación discernir esta cuestión, el hecho de que la multidireccionalidad pudiera estar influida por la relación entre los actores de la comunicación interna y su posicionamiento en la organización, y por tanto dificultada por una estructura de tipo piramidal, y el cómo superar este hándicap, es una idea interesante a investigar sobre la comunicación interna universitaria y su desarrollo.

Una vez hemos hablado sobre lo que sabemos del esquema de comunicación interna en las instituciones universitarias, vamos a ver quién dirige esta área en las universidades españolas.

La Dirección de Comunicación en la Universidad

Como ya hemos explicado en la fundamentación teórica de este trabajo, nuestra visión sobre la dirección de la comunicación en las organizaciones se basa en un enfoque integral, es decir, en que la dirección de comunicación es la responsable tanto de la comunicación externa como

de la interna, en todos sus aspectos. Según Losada Díaz (2002, pp. 147-150), la responsabilidad fundamental de la coordinación y ejecución de la política de comunicación en las universidades corresponde, como en el resto de organizaciones, a la Dirección de Comunicación, aunque en muchas de ellas, también en las universitarias, se siga arrastrando la nomenclatura de gabinetes de comunicación. Coincidimos plenamente con este autor cuando afirma que se trata de un órgano que debe alcanzar mayores niveles de responsabilidad y autonomía, y no encerrarse en la anacrónica y simplista nomenclatura de gabinete de prensa, limitando sus funciones a las relaciones de la Universidad con los medios de comunicación.

“La creciente conciencia de esta realidad y de la utilidad de la comunicación justifican la presencia del órgano de comunicación con una dependencia cada vez más cercana a las zonas de mayor responsabilidad, del Rectorado. Así, más de la mitad de los departamentos de todo el país dependen directamente del Rector, y un 28% del Vicerrector”²¹.

Entre las funciones del dircom universitario, Losada Díaz apunta, como no podía ser de otro modo, la comunicación interna.

Por su parte, Gutiérrez Olórtégui (en Costa, 2009, pp. 147-161) expone que la imagen de la Universidad como organización debe gestionarse como una globalidad, es decir, como la suma de todas las formas de relación de los públicos con la Universidad, y en ese sentido, una gestión de la Dirección de Comunicación “moderna y efectiva deberá planificar acciones y herramientas involucrando a todos sus colaboradores, áreas y principalmente a sus directivos. Estos tendrán la responsabilidad de definir la política y estrategia general de la institución, junto con el dircom”. De hecho, como parte de la consolidación de la figura del dircom en España, este autor apunta el “gran interés por la gestión de la comunicación interna”.

Siendo coherente con Losada Díaz, propone que “la comunicación, como estrategia integral encarnada en el dircom, se coloque al mismo nivel que la gestión financiera o legal en el organigrama de la institución universitaria. Impulsar una posición central del dircom, significa hacer posible que el desarrollo de un plan de comunicación e imagen se haga de forma coherente y permanente”.

“El dircom universitario puede ser la única garantía para dar dirección, sentido y coherencia a todas las actividades, coordinándolas con las acciones comunicativas de la imagen” (Gutiérrez Olórtégui en Costa, 2009, p. 161).

²¹ Según datos de la Asociación Universitaria de Gabinetes de Comunicación de Universidades y Centros de Investigación.

La coordinación de todas esas acciones comunicativas de las que estamos hablando, requieren un previo conocimiento de los públicos internos a los que deben estar dirigidas. ¿Cuáles son exactamente los públicos internos de la Universidad española?

Los públicos internos universitarios

Según Ingla Mas (2004, pp. 5 y 6), los públicos internos de la Universidad pueden corresponder a la siguiente clasificación, que consideramos en parte adecuada para nuestro objeto de investigación:

- Consejo de Dirección -Rector, vicerrectores y Gerente-. Atendiendo a los órganos colegiados clasificados en la Ley Orgánica de Universidades -LOU-, a diferencia de la autora, preferimos referirnos a este público como Consejo de Gobierno, que incluiría también al Secretario General, y autoridades académicas como decanos y directores de departamento.
- Equipo de Gerencia -Gerente y vicegerentes-. Estaría incluido en el colectivo anterior.
- Autoridades académicas -decanos y directores de departamento-, que ya hemos incluido también en el primer colectivo.
- Estructura intermedia de gestión. Con esta línea nos referiríamos a los directores de servicios y otros responsables de gestión.
- Personal de administración y servicios.
- Profesorado.
- Estudiantes. Nosotros, sin embargo, no consideramos a los estudiantes como público interno, sino como externo, correspondiéndose, a nuestro parecer, con el perfil de cliente o usuario, al que va dirigido el servicio, en éste y cualquier otro tipo de organización.

Los públicos internos en la Universidad española también podrían clasificarse, de manera muy sencilla y según Losada Díaz (2005, pp. 91-99), en tres: Personal de Administración y Servicios, Personal Docente e Investigador y, como viene siendo habitual entre los diferentes autores consultados, los estudiantes²². También de Aguilera, Farias y Baraybar (2010, p. 95) aportan esta clasificación.

²² Aunque la tendencia actual parece ser incluir a este público como interno, autores como Losada Vázquez (1998) lo clasificaba como “público intermedio”, y nosotros lo consideramos como externo por identificarlo con el usuario o cliente del servicio que ofrece la Universidad, dentro de una sociedad de mercado.

Esta tipología no tiene en cuenta, sin embargo, las categorías académicas o profesionales dentro de los dos primeros grandes grupos, e incluye entre los colectivos internos a los alumnos, cuando para nosotros son, como hemos dicho, aquellos a los que va dirigido el servicio, tanto de docencia como de gestión académica, y los identificamos por tanto como los “clientes” de la organización.

Por tanto, en resumen, nuestra propuesta de mapa de públicos internos en la Universidad sería la siguiente:



Figura 4. Mapa de públicos internos en la Universidad española (elaboración propia).

Podríamos identificar los órganos unipersonales, colegiados y otras agrupaciones en los que se divide la Universidad como sus públicos internos. Sin embargo, estos órganos que conforman la Universidad están dentro de estos cuatro colectivos, desde el Rectorado y los decanatos hasta los miembros internos del Consejo Social, el Claustro Universitario, los consejos de Departamento o el Defensor Universitario. Algunos sistemas de garantía de calidad prevén, por ejemplo, un órgano responsable de la calidad a nivel Universidad, y sus miembros suelen coincidir también con los miembros del Rectorado y/o decanatos. No consideramos estos órganos en sí como colectivos diferenciados a los que dirigir la comunicación interna, sino diferentes formas de agrupación de los distintos perfiles que componen la organización, propias de la estructura académica universitaria, en las que se repiten algunos mismos miembros y cumplen diferentes funciones, pero que no presentan necesidades comunicativas diferentes como colectivo.

Sí las presentan, no obstante, los estratos propuestos. Al igual que en la clasificación de públicos de Grunig (Grunig y Hunt, 2003, pp. 241-254), la implicación en el problema -en

cualquier problema que surja en la institución- es lo que finalmente constituye un público, y unas necesidades informativas o de comunicación, en este caso, interna.

En el proceso comunicativo que implica la inclusión de estos públicos, consideramos que tiene un papel digno de mención un elemento en el que hasta ahora no hemos profundizado demasiado: el mensaje.

El mensaje en la Universidad como organización

Como en el punto sobre fundamentación teórica no hemos hablado específicamente del mensaje -ya que, aunque es un componente del esquema de comunicación, es un tema muy amplio y que abre un extenso campo de investigación en sí mismo-, siendo que es una parte que no podemos obviar en la comunicación de la calidad universitaria, vamos a apuntar aquí lo que sabemos sobre el mensaje en el proceso de comunicación interna de la Universidad como organización.

Desde el punto de vista del mensaje, Catalá Pérez (2001, p. 3) define la comunicación organizacional como el “conjunto de mensajes verbales y no verbales que se transmiten dinámicamente o en forma seriada dentro del marco de la organización”. La autora explica que en una organización se generan múltiples mensajes, que son la unidad básica de la comunicación, “cualquier estímulo que es capaz de provocar un significado en el otro” (Catalá Pérez, 2001, pp. 4 y 5), y que todo mensaje en una organización -también en una Universidad, aunque no lo indique específicamente- puede clasificarse en:

- Formal versus informal, que equivale en muchas ocasiones a oficial o no oficial.
- Trabajo versus no trabajo, es decir, mensajes que son relevantes para realizar un trabajo o no.
- Propuesta, intención y función del mensaje, referido a emisor, receptor y observadores.
- Contenido sustantivo -no verbal y de relación interpersonal- versus contenido relacional –verbal y de relación entre individuos-.
- Mediatizado versus no mediatizado. Un mensaje no mediatizado es aquel que se puede leer o escuchar sin necesidad de la intervención de más medios humanos.
- El medio, es decir, el transporte físico del mensaje.
- Inicial versus feedback. Los mensajes iniciales son aquellos que se dan por primera vez, mientras que los de feedback responden a un mensaje precedente.

- Original versus editado. El mensaje editado sería el que ha sufrido reestructuraciones desde su versión original.
- Rutina versus innovación, en el sentido de mensajes programados o no programados.

Dado que no hemos encontrado referencias concretas al mensaje en el contexto concreto de la comunicación interna universitaria, consideramos que estas características son perfectamente trasladables al ámbito que nos ocupa, y las desarrollaremos algo más en nuestra propuesta de modelo de comunicación interna de la calidad en la Universidad.

De hecho, están claramente relacionadas con el contexto del sistema comunicativo universitario, del que vamos a apuntar algunos aspectos a continuación.

El contexto de la comunicación interna en la Universidad

El contexto -social, competitivo, académico...-, en el que se ubica la Universidad como organización, debe influir necesariamente en sus públicos internos y por tanto en la comunicación entre ellos. Duart explica en su artículo editorial *La universidad y su contexto en un mundo global* (2007, p.1) que “las universidades se están globalizando, incrementando sus alianzas, su presencia en otros escenarios lejanos a su contexto inmediato, gracias al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y a la potenciación de las estrategias de internacionalización”. Según cita, la Universidad de Naciones Unidas y la Unesco analizaron en profundidad este tema en un evento en Tokio, cuyo documento marco afirma que “la globalización incorpora nuevos e importantes temas en el ámbito de la educación y la investigación”.

De Aguilera, Farias y Baraybar (2010, p. 11 y 12) afirman que “las distintas realidades sociopolíticas en las que se asientan las universidades les van a conferir una prioridad y unas necesidades distintas en lo que a estrategias de comunicación universitaria se refiere. Los distintos modelos político-comunicacionales de los Estados, sus políticas educativas, su nivel de desarrollo, el entorno económico y, cómo no, su grado de libertad social inciden en el establecimiento de sus prioridades y principales objetivos en materia universitaria. (...) Y la comunicación universitaria es el claro reflejo de esas estrategias”.

De hecho, como vamos a ver más adelante, cuando hablemos de la calidad en la Universidad española, es la introducción de España en el Espacio Europeo de Educación Superior lo que modifica en mayor medida su contexto externo, lo que influye directamente en el contexto interno, tanto en el área académica como de gestión: nuevos objetivos estratégicos, nuevos roles de distintos miembros de la comunidad universitaria, nueva normativa específica y protocolos de trabajo, etc.

La comunicación interna en la Universidad parece verse influenciada, a priori, por este factor de globalización, por el contexto económico y social que rodea la institución, por el contexto legislativo, por la continua necesidad de gestionar el constante cambio, por una estructura organizativa concreta y por unos tiempos diferentes a los de otras organizaciones, condicionados por el calendario académico.

Entonces, en esta situación, ¿cuáles serían las funciones de la comunicación interna?

Las funciones de la comunicación interna en la Universidad

Losada Díaz (2005, pp. 91-99) afirma que en el contexto actual se ha hecho imprescindible una clara identificación de la identidad de cada universidad y por tanto de su marca, de aquello que la diferencia, en un entorno de competitividad cada vez más complejo, donde el elevado número de instituciones del sector pugnan por el logro de un mayor número de alumnos matriculados. Y que el mayor escollo en los públicos internos de la Universidad es precisamente la indefinición respecto a su propia organización, donde las funciones de la comunicación interna serían:

- Aunar las necesidades y voluntades -a veces dispersas o enfrentadas- de estos públicos, que actúan como elementos en conflicto, olvidando que este enfrentamiento es, a largo plazo, perjudicial para todos ellos.
- Transmitir los comportamientos adecuados para hacer visible la identidad distintiva, de manera experiencial y verosímil.
- Convencer de que la realización de su trabajo contribuye a la construcción de esa identidad real.
- Potenciar la dimensión emotiva de la propia marca con su presencia, de manera que deje de serles ajena, y se cree un vínculo afectivo, en cada función y responsabilidad, según el perfil y puesto de trabajo.
- Solucionar posibles vacíos o carencias de información, unificando los flujos de comunicación y localizando la información sentida que da lugar a la comunicación informal.

Estas perspectivas genéricas, apunta Losada Díaz, “necesitan concretarse a partir de la naturaleza, situación, expectativas y necesidades” de cada público que conforma la comunidad universitaria.

El personal de administración y servicios se debe, a través de la comunicación interna, “motivar, orientar e integrar (...) en la filosofía global que da sentido a la Universidad y a su

papel en ella". Por tanto, los objetivos de la comunicación interna en cuanto a este público serían "destacar la importancia de la labor de cada uno de ellos y las implicaciones que genera al resto de la organización, tanto de forma individual como de grupo" y motivarlo e integrarlo hacia la cultura de la calidad a partir de cuatro condiciones:

- Disminuyendo la competencia interna entre los trabajadores
- Gestionando la información sensible-emocional a partir de una auditoría de clima laboral que ayude a la implicación satisfactoria del empleado, y orientando su actividad individual
- Potenciando la gestión de las innovaciones de la organización en la prestación del servicio a partir de la iniciativa individual
- Canalizando adecuadamente la información útil para el correcto funcionamiento de la actividad diaria

El profesorado y el personal investigador de la Universidad es un público "especialmente complejo", indica este autor, "con elevadas dosis de consideración profesional y bajas dosis de implicación institucional". Por tanto, las funciones de la comunicación interna dirigida a este colectivo serían:

- Su implicación conjunta más allá de las luchas internas
- Fortalecer su sentido de pertenencia, marginado en el conjunto de la masa docente
- Recondicionar las actitudes individualistas características de estos trabajadores
- El reconocimiento mutuo de la actividad desarrollada por todos ellos como parte de un mismo colectivo diferenciador de esa organización en concreto

Estas funciones tienen una aplicación directa en el ámbito de la calidad universitaria, que aterrizaremos cuando abordemos la propuesta de modelo de comunicación interna de la calidad en la Universidad.

Es interesante de todos modos apuntar que en un reciente estudio sobre la gestión de la comunicación interna en las universidades madrileñas (Zapata Palacios y Gómez Quijano, 2016), se ha llegado a la conclusión de que el rol más importante de la comunicación interna es "gestionar el cambio y la transformación institucional, así como promover la transparencia y la confianza".

Para terminar con estos ocho primeros aspectos de la comunicación interna en la Universidad que consideramos importantes, y que queríamos dejar claros en este apartado, nos gustaría

haber concluido con la teoría existente sobre **ruido y redundancia**, como elementos clave de su esquema, pero no hemos encontrado referencias al respecto, más allá de las ya mencionadas en el punto de fundamentación teórica de este trabajo. Sin embargo, y en base a la experiencia observada y a los resultados del estudio de campo que vamos a realizar, sí esperamos tener identificados estos dos componentes y contemplarlos en nuestra propuesta de modelo de comunicación interna de la calidad universitaria.

A continuación, vamos a abordar el último elemento que consideramos imprescindible para completar el armazón de la comunicación interna universitaria: la **planificación**. Esta área incluye, como aspectos clave, la estrategia, la programación y las técnicas de difusión de la comunicación interna en la Universidad.

3.2.2. Planificación: estrategia, programación y técnicas de difusión de la comunicación interna en la Universidad

Cuando Losada Díaz (2002, p. 149) habla de la **comunicación estratégica universitaria**, afirma que la coordinación y ejecución de la política de comunicación desempeñada por los dircom “parte cada vez más de una dirección global que actúa en la línea de los objetivos estratégicos previamente definidos desde el Rectorado”. “Se trata, por tanto, de utilizar las distintas herramientas de comunicación desde una visión unificada y supeditada a la política general de la institución a partir de la coherencia con su propia identidad como variable estratégica. De esta forma, la globalidad de las comunicaciones (...) se plantea como un enfoque que trata de unificar el marco de relación con los distintos públicos a partir de la visión global de la institución”.

Fernández Beltrán (2007, p. 555 y 556) concluye, de su estudio sobre la comunicación interna en las universidades valencianas, que “las que presentan un mejor nivel de gestión estratégica de su comunicación interna” es debido, principalmente, a “la mayor cohesión de sus estructuras organizativas internas y a la estrecha vinculación entre su planificación estratégica general y la de su comunicación”.

Gutiérrez Olórtgui (en Costa, 2009, pp. 147-161) explica que la consolidación de una identidad-marca en el sector universitario permite relacionar la estrategia de la organización con todos los públicos involucrados en su desarrollo, y que para ello es necesario instituir una nueva perspectiva estratégica para la comunicación de la imagen, cuyo principal objetivo sea atraer de forma natural a sus públicos, por el prestigio de la marca institucional.

Asimismo, indica que “la buena imagen de una universidad será producto directo de la inteligencia de sus estrategias de comunicación, siempre vinculadas con las decisiones y los hechos reales”.

De Aguilera, Farias y Baraybar (2010, p. 13) exponen que las nuevas estrategias de política universitaria recogidas en las declaraciones de Bolonia y de Praga son las que marcan las prioridades actuales de estas instituciones, y “necesitan de herramientas de comunicación para su implantación y puesta en marcha. Cada una de ellas se diseña para los distintos públicos universitarios, tanto internos como externos, con la intención de que reciban la información y la operativa y se establezca un canal de comunicación que retroalimente”.

Estas referencias nos dejan claro pues que una comunicación interna en la Universidad pasa por, como en cualquier otra organización, definir su estrategia, y ésta debe ser coherente con la planificación y los objetivos estratégicos de la propia institución. A partir de ahí, es cuando podemos empezar a hablar de implementar esa estrategia, a través de la **programación** de acciones de comunicación, que deberán estar estructuradas en un plan de comunicación, con unos tiempos y **presupuesto** asignados.

Inglá Mas (2004, p. 2 y 3) explica que afrontar los requerimientos organizativos relacionados con la comunicación necesita una metodología que les aporte coherencia y sentido estratégico, y esto es el plan de comunicación: la definición de “un escenario y unos recursos de comunicación que permitan a la Universidad mejorar en la práctica de su misión, en el camino de su visión estratégica”. Aunque no se refiere en concreto al plan de comunicación interna, desde un punto de vista integrador de la comunicación organizacional en la Universidad, se entiende que la perspectiva interna forma parte de esta metodología.

La autora, en su experiencia como Jefa de Gabinete del Rectorado en la Universidad Pompeu Fabra, expone que la metodología para la elaboración del plan de comunicación ha de ajustarse a la establecida para el resto de programas de gestión, en cuanto a la fijación de objetivos, designación de responsables y establecimiento de indicadores y sistemas de seguimiento y evaluación, “pero incorporando una fase específica de diagnóstico absolutamente imprescindible en el caso de la comunicación”.

Para que el plan sea aceptado y asumido por todos los que forman parte de la institución, recomienda “su elaboración de una manera muy participativa, contando con todos los agentes implicados en los procesos de comunicación y escuchando a toda la comunidad universitaria”.

Por otro lado, en cuanto a tiempo y recursos disponibles, es necesario que la dirección de comunicación se plantee un calendario concreto dentro del curso académico y conozca la

disponibilidad o no de presupuesto y personal específico para llevar a cabo las acciones planificadas.

Romero y Calero (2007, p. 171) afirman que en las universidades madrileñas uno de los aspectos a mejorar es la existencia de un plan de comunicación interna. “Ninguna Universidad ha llevado a cabo un plan de comunicación formalizado”, aunque sí acciones puntuales. “La falta de presupuesto o medios económicos es la causa principal de no haber puesto en práctica un plan de comunicación en las universidades públicas, mientras que en las privadas los factores aludidos son el hecho de no habérselo planteado de manera formalizada y la falta de tiempo para ponerlo en marcha”.

El estudio sobre la gestión de la comunicación interna en las universidades madrileñas de Zapata Palacios y Gómez Quijano (2016), sin embargo, dice que “todas las universidades trabajan con planes de comunicación interna”, pero que la mayoría de ellas no tienen asignado un presupuesto para gestionarla.

Una vez definida la estrategia y los objetivos, y aterrizarlos en un plan de acciones de comunicación que debería contar con los recursos humanos y económicos necesarios, los responsables de comunicación establecen los canales y técnicas que consideran más adecuados para hacer realidad su comunicación entre los públicos internos. Por eso vamos a extendernos ahora en la explicación de los medios de la comunicación interna en la Universidad.

García Orta (2012, pp. 62-89) realiza un considerable esfuerzo por recopilar la teoría existente sobre los **soportes de comunicación interna**, aunque no aplicados a la Universidad. No obstante, nos parece una buena forma de introducir este tema en este punto, ya que no hemos hablado específicamente de canales y técnicas en la fundamentación teórica sobre comunicación interna.

Este autor clasifica los soportes de la comunicación interna en dos: clásicos y digitales, subdividiendo estos últimos en los de primera y segunda generación.

Con el fin de situar lo que son las herramientas de comunicación interna que se conocen hasta el momento, vamos a realizar un breve repaso tomando como referencia el trabajo de García Orta (2012, pp. 62-89), que enumera las siguientes, y a cuya investigación podemos acudir si deseamos conocer su descripción en detalle, ya que aquí sólo realizamos algunas apreciaciones para aquellas en las que creemos que pueden surgir dudas:

Soportes clásicos

Tablón de anuncios

Buzón de sugerencias

Manual de acogida

Periódico, boletín o revista de empresa

Carta del presidente

Notas informativas

Informes

Encuestas

Folletos y carteles

Reuniones

Entrevistas

Visita a la empresa -a centros diferentes de los que trabaja el empleado-

Línea directa interna -servicio de recogida de demandas de información, vía teléfono o intranet-

Audiovisuales de empresa -informativos, de promoción...-

Soportes digitales

1ª generación

Correo electrónico

Web corporativa

Intranet

2ª generación

Blogs

Wikis ²³

²³ Herramienta web colaborativa, que permite a múltiples personas editar de manera simultánea páginas desde su navegador web, y tiene su mayor exponente en la Wikipedia. En comunicación interna, se utiliza con fines de trabajo colaborativo (García Orta, 2012, pp. 84 y 85).

Redes sociales -externas con espacio privado o internas-
Podcasting²⁴

En base a la también completa propuesta de Xifra (2005, p. 203) y a la propia experiencia, quisiéramos añadir los siguientes soportes:

Soportes clásicos

Señalética -muy básica pero necesaria-

Eventos internos

Memoria anual

Logotipo

Soportes digitales -2ª generación-

Portal del empleado -bidireccional, a diferencia de la intranet-

Foros internos

Mensajería móvil -clásica, app, chat...-

Código QR -que abre la posibilidad de conectar el soporte offline con el online-²⁵

En cuanto a los soportes clasificados como clásicos, habría que señalar que muchos de ellos se han digitalizado –buzón de sugerencias, encuestas, boletín, audiovisuales, memoria...- aunque este hecho puede depender de factores como, por ejemplo, el perfil del empleado y su posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías, habitualmente amplio en el caso de los empleados de las universidades.

²⁴ Voz inglesa a modo de abreviatura de la suma de los términos Pod (Public on Demand) y Broadcasting, que propone la producción de contenidos de audio relacionados con una temática, que el oyente puede descargarse donde y cuando quiera.

²⁵ El *Quick Response Barcode*, más conocido como Código QR o Código Bidi, es un código de barras en dos dimensiones, que se caracteriza por los tres cuadrados que se encuentran en las esquinas, y enlaza prácticamente a cualquier soporte online donde puede almacenar gran cantidad de información. Para descifrar el contenido sólo es necesario una cámara fotográfica o de vídeo, hoy en día incorporada en cualquier *Smartphone* (Ruiz y Polo, 2012).

Por otra parte, para realizar un análisis completo de los soportes existentes y su posible desarrollo, habría que matizar, a nuestro parecer, cómo se utilizan o pueden utilizarse, es decir, la adecuación de su contenido -mensaje- dependiendo del formato, del objetivo y de otros factores, por una parte; y por otra, la elección de su forma, desde el punto de vista de las diferentes clasificaciones del lenguaje -escrito, gráfico, sonoro, audiovisual...; informativo, persuasivo, etc.-, además de sus posibilidades de multidireccionalidad.

Desde el punto de vista comunicativo y con el fin de dirigirnos a los públicos internos de una organización, se podrían aplicar **técnicas publicitarias y periodísticas**, de manera que los lenguajes persuasivo e informativo estuvieran presentes en contenido y forma en los soportes relacionados. Su ubicación, periodicidad e idoneidad contextual según el estado de cada organización, también son elementos que creemos que se deben tener en cuenta a la hora de causar el impacto deseado.

Si bien los soportes y géneros periodísticos pueden estar algo más delimitados e incluso algunos ya incluidos entre los clásicos de la comunicación interna -periódico, revista, radio, televisión; noticia, reportaje, entrevista, viñeta, informativo...-, los soportes publicitarios están en continua evolución, y no se suelen incluir como parte de este tipo de comunicación. Desde la tradicional y ya superada clasificación *above* y *below*, hasta las referencias más actuales, donde se percibe un importante desarrollo de los soportes online.

Medina (2015, pp. 34 y 35; 106; 110-112) utiliza la clasificación tradicional, catalogando estos soportes como convencionales -cine, diarios, radio, televisión, Internet fijo y móvil, publicidad exterior como lonas, luminosos, mobiliario, transportes, postes, etc.- y no convencionales -animación en el punto de venta, anuarios, guías y directorios, buzoneo y folletos, ferias y exposiciones, juegos promocionales, *mailing* personalizado, marketing móvil que no incluya Internet, marketing telefónico, P.L.V., *merchandising*, señalización y rótulos, regalos publicitarios, etc.-. Dentro del medio Internet, se encontrarían los canales más innovadores propiciados por las nuevas tecnologías como el *website*, el *banner*, *e-mail*, televisión interactiva, redes sociales y *smartphones*.

Del mismo modo, desde el punto de vista del **lenguaje**, podemos utilizar diversos tipos en los distintos soportes mencionados, aunque en la comunicación interna universitaria tiende a ser informativo o científico. Teniendo en cuenta la finalidad de nuestra investigación, y dependiendo de nuestro objetivo comunicativo concreto en cada caso, podríamos utilizar los siguientes tipos de lenguaje:

- Científico: universal, unívoco, preciso, objetivo (Galán y Montero, 2002).

- Informativo o periodístico: claro, conciso, sencillo, preciso, breve, con verbos de acción, evitando las frases negativas (Grijelmo, 2003; Fernández, 2002; Manual de Estilo de RTVE).
- Publicitario: heterogéneo, innovador, expresivo, en ocasiones transgresor, rápido, uso de múltiples signos -palabra, imagen, números...-, múltiples registros -culto, coloquial...-, uso de extranjerismos y neologismos, breve, condensado (Ferraz Martínez (2004, p. 31).

Aunque no es nuestro objetivo realizar una explicación exhaustiva de estos soportes de la comunicación publicitaria, ni de la periodística, ni de los diferentes lenguajes, nos parece interesante apuntar su posible aplicación a la comunicación interna, menos desarrollada, ya que pensamos que encaja muy bien en un modelo de comunicación interna transmedia para la Universidad.

Volviendo a los medios más convencionales de comunicación interna que recopila García Orta (2012, pp. 62-89), aunque no hemos encontrado manuales teóricos de referencia sobre la utilización de **canales y técnicas de comunicación interna en las universidades españolas**, podemos extraer ciertas tendencias de los estudios aislados que se han ido llevando a cabo a lo largo del tiempo en distintas universidades.

En general, estas investigaciones apuntan a que los medios y técnicas tradicionales de comunicación interna conviven con las herramientas propiciadas por las nuevas tecnologías.

Almansa Martínez (en De Salas y otros, 2005, pp. 181 y 182), afirma que las acciones de comunicación interna que se llevan a cabo en las universidades andaluzas están muy relacionadas con las nuevas tecnologías. "El correo electrónico, por ejemplo, se emplea con frecuencia para hacer llegar informaciones -agenda, convocatoria de reuniones, concursos, publicaciones, invitaciones, titulares de prensa, etc.-. Estas formas de comunicación interna conviven con las más tradicionales, como el tablón de anuncios, folletos, circulares o cartas, asambleas y reuniones" (Almansa Martínez en De Salas y otros, 2005, pp. 181 y 182).

Romero y Calero (2007, pp. 171-173) afirman que el correo electrónico es el medio de comunicación por excelencia en todas las universidades -dentro de las instituciones madrileñas sobre las que versa su estudio-, y en segundo lugar, la intranet -en las privadas- y la página web -en las públicas-. Las reuniones de departamento también se encuentran entre las principales herramientas de comunicación para el profesorado, y las circulares o cartas son consideradas como adecuadas por el personal de administración y servicios. No obstante, herramientas tradicionales como la revista interna, los tablones de anuncios o el buzón de

sugerencias, no son demasiado valoradas como relevantes, especialmente por el personal docente e investigador, aunque para conocer las razones reales de esta valoración habría que analizar su contenido y ubicación. Por ejemplo, las autoras señalan que uno de los motivos con respecto a la revista interna puede ser que “no va dirigida de forma exclusiva a su público interno (...), probablemente por eso, no se la considera canal apropiado o eficaz para transmitir información relevante de la organización”.

Romero y Calero introducen además como una herramienta de comunicación interna muy utilizada en las universidades las encuestas, muy propias por cierto como sistema de recogida de información para la mejora en los sistemas de garantía de calidad. Estas autoras confirman su utilización sobre todo en las universidades privadas, “para conocer las opiniones y percepciones de sus miembros, muestras que en las públicas se recogen -en menor medida- a través de la página web de la Universidad” (Romero y Calero, 2007, pp. 171-173).

Fernández Beltrán (2007, pp. 556 y 557) explica que las universidades valencianas, en las que se basa su trabajo de investigación, cuentan “con una estructura sólida de medios de comunicación de carácter clásico”, refiriéndose, por el orden de importancia que le otorgan los responsables de comunicación de esas instituciones, al periódico interno en papel, tablones de anuncios, cartelera, comunicación directa cara a cara y medios audiovisuales -radio y televisión-. Sin embargo, los medios derivados de la aplicación de las nuevas tecnologías presentan carencias dispares, dependiendo de cada universidad. Aunque, en general, se sitúa por orden de importancia en primer lugar el correo electrónico, seguido de la página web, los foros y la mensajería instantánea, sólo dos universidades de las estudiadas se encuentran “maduras” en este aspecto, debido a la carencia de determinados medios electrónicos en las demás.

Según Palencia-Lefler Ors (2008) -cuyo estudio se centra en la Universidad Pompeu Fabra-, mientras que la comunicación interna que se mueve a través de las relaciones interpersonales como el correo electrónico, la intranet y los métodos informales ha sido considerada como frecuente, habitual y bidireccional tanto en el PDI como en el PAS, la que se produce a través del tablón de anuncios o el buzón de sugerencias son poco o nada frecuentes, coincidiendo con el hecho de que son canales que no se mueven a través de relaciones interpersonales. “Otros canales como los documentos en papel y el teléfono -considerados como opción habitual sobre todo para el PAS- y los actos formales, no son demasiado habituales”, afirma.

Este autor también concluye, por otra parte, que la intranet, boletines informativos y actos organizados por la Universidad son bien valorados por los públicos internos, al contrario que la memoria anual y la revista institucional.

Herranz y otros (2009) explican que dentro de las universidades -su ejemplo es la Universidad Europea Miguel de Cervantes- se debe realizar una primera distinción entre canales de información interna cuyo soporte físico se encuentra en lugares de interrelación de los diferentes colectivos universitarios -pantallas informativas de televisión, portal web, carteles, tablón de anuncios, que son aptos para información que pueden compartir los públicos internos-, y otros canales -correo electrónico, reuniones-, especialmente los relacionados con las tecnologías de la información, donde la privacidad y la particularidad de la información son elementos distintivos.

Dicho esto, concluyen que la herramienta de comunicación más utilizada por el colectivo de profesorado son los mensajes vía email, después la página web y a cierta distancia los carteles, la agenda semanal vía email y finalmente las pantallas de televisor. Por otra parte, el personal de administración y servicios utiliza las herramientas de comunicación interna en este orden: email, agenda semanal vía email, página web, pantallas de televisor y carteles.

Uno de los resultados que más valoramos es que, aunque el profesorado muestra cierta tendencia hacia las herramientas virtuales, tanto el PAS como los estudiantes mezclan los medios virtuales y físicos entre sus máximas preferencias, lo cual prueba cierta cercanía con la filosofía transmedia, que quiere incorporar nuestra futura propuesta de modelo de comunicación interna.

El estudio sobre la gestión de la comunicación interna en las universidades madrileñas de Zapata Palacios y Gómez Quijano (2016) demuestra que todas las universidades madrileñas utilizan herramientas digitales: foros, blogs internos, *wikis*, correos electrónicos y canales propios de TV; radio y prensa, e incluyen programas de reconocimiento, de responsabilidad social interna y voluntariado. Además, utilizan para comunicar mensajes importantes tanto la comunicación directa al personal como la comunicación grupal -reuniones entre jefes y equipos de colaboradores-.

Por otra parte sitúan, en primer lugar de importancia, los canales propios de televisión, radio y prensa, así como las herramientas digitales nombradas, y en segundo lugar, las encuestas. En un porcentaje muy pequeño de interés, se encuentran los medios tradicionales -reuniones, tabloneros de anuncios, buzón de sugerencias, revistas impresas- y el correo electrónico. Si comparamos este estudio con el de Romero y Calero de 2007, referido al mismo colectivo de

universidades, además de contemplar que se nombran nuevas herramientas digitales como los foros, blogs y wikis, observamos una caída muy significativa de la importancia que se otorga al correo electrónico. Aunque es necesario tener en cuenta que el estudio de 2016 incluye sólo la opinión de los responsables de comunicación interna de las universidades, mientras que el de 2007 refleja también las respuestas de PDI y PAS.

De las diversas fuentes recogidas, podemos concluir que, en orden de importancia, los medios de comunicación interna que más se utilizan en las universidades españolas son el correo electrónico, la intranet y la web, y que también están bien valorados radio, prensa y televisión internas, en detrimento de otros menos valorados como la revista interna, los tablones informativos, el buzón de sugerencias o la memoria. Sin embargo, dado que no se trata de investigaciones que contemplen como universo la totalidad de las universidades españolas, que han analizado las valoraciones de públicos internos distintos en cada estudio, utilizado diferentes metodologías, y han sido realizadas en diversos momentos en el tiempo, sólo podemos nombrar esta conclusión como una posible tendencia, y no como una hipótesis confirmada.

Independientemente de la corroboración del funcionamiento de esta herramienta concreta, la **evaluación** forma parte de la estructura circular que tiene todo plan de comunicación interna, que comienza con la planificación, continúa con la implementación y debe dar un último paso para su revisión, con el fin de poder afrontar de nuevo la planificación con una garantía de calidad orientada a la mejora, como cualquier otro proceso dentro de una organización. También el modelo de comunicación interna de Fernández Beltrán refrenda esta forma de ver el sistema (2007, p. 581).

En palabras de González López (2005, p. 202 y 203), “la búsqueda y promoción de la calidad de la comunicación ha de constituirse como un proceso reflexionado, sistematizado y consensuado por parte de todos los miembros implicados en la acción comunicativa, que se sirva de la evaluación como herramienta de servicio. Esto dará lugar al descubrimiento de las potencialidades del proceso y de los elementos que lo constituyen, ayudará a identificar las debilidades y potenciará el desarrollo de propuestas innovadoras que ejecuten en cambio deseado y consigan un desarrollo continuo y constante de todo el sistema de comunicación”.

Al comienzo del punto 3.2.1., cuando empezábamos a hablar del estado de la comunicación interna en la Universidad española, hemos indicado que los profesores de Aguilera, Farias y Baraybar (2010, pp. 95 y 96) afirman que las universidades europeas -incluidas las españolas- tienden a implementar auditorías de comunicación para la mejora, la detección de lagunas y la

adecuación de las herramientas de comunicación, pero que nosotros no hemos encontrado evidencias de una evaluación sistemática. Aunque sí estudios aislados, la mayoría externos a las propias universidades, sobre su estado, a los que hemos ido haciendo referencia a lo largo de todo el discurso.

El estudio sobre la gestión de la comunicación interna en las universidades madrileñas de Zapata Palacios y Gómez Quijano (2016), es la única referencia que hemos podido encontrar sobre la evaluación de la comunicación interna en las instituciones de educación superior en España, e indica que los departamentos de comunicación de algunas universidades madrileñas miden la eficacia de su trabajo a partir de auditorías y encuestas, aunque no está extendida esta práctica en todas las universidades. En concreto, el 42% de las instituciones afirma realizar encuestas para medir la eficacia de la comunicación interna, y el 17% asegura realizar auditorías. Ninguna Universidad declara utilizar ambas herramientas.

Ya hemos repasado pues los elementos que consideramos clave en la comunicación interna universitaria, y es momento de relacionarla con la calidad en la Universidad, que es la otra parte del binomio conceptual que asienta las bases teóricas de este trabajo.

En este sentido, García Orta (2012, p. 17) afirma que “resulta evidente la necesidad de una correcta comunicación interna tanto en la monitorización como en la evaluación de la calidad universitaria y la posterior difusión de los resultados. No en vano, en el seno de las universidades -facultades, departamentos, áreas, unidades- han surgido planes de comunicación, muchos de ellos específicos de comunicación interna, que se ajustan a los requerimientos exigidos por los planes de calidad”.

Pero, ¿en qué consiste la calidad en la Universidad española? Vamos a verlo en el siguiente apartado.

3. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE APLICACIÓN: CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.3. CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

3.3.1. La calidad en las instituciones españolas de educación superior

En el apartado 2.2. hemos abordado ya el concepto y características de la calidad total y su aplicación en los modelos ISO y EFQM.

Para centrarnos en el área de aplicación propia de este trabajo de investigación y a partir de ese punto, vamos a hablar ahora de la calidad en el ámbito de la educación superior.

La calidad en la Universidad es, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)²⁶, un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación y becas, staff, estudiantes, edificios, instalaciones, equipos, servicios a la comunidad y al entorno académico. El objetivo final es lograr la mejora institucional y por tanto la mejora del sistema educativo en general.

Muchos autores analizan distintos enfoques de la calidad universitaria, y entre ellos vamos a nombrar a Astin (1991) Harvey y Green (1993) y Vlasceanu (2007).

Astin (1991) entiende la calidad en la Universidad como un valor añadido, identificándola como la capacidad de la institución de influir favorablemente en sus miembros, estableciendo diferencias positivas en su desarrollo intelectual, personal y social, desde el inicio hasta el final de su paso por la organización. Para medir ese valor, es imprescindible el uso de indicadores.

Por su parte, Harvey y Green (1993) distinguen cinco concepciones de calidad institucional: como fenómeno excepcional -excelencia, distinción o satisfacción de estándares-, como perfección o coherencia -cero deficiencias-, como ajuste a un propósito -consecución de objetivos o resultados concretos-, como la relación entre el valor y el coste -eficiencia económica- y como transformación -en el sentido de cambio cualitativo-.

Vlasceanu (2007, pp. 70 y 71) define la calidad en la educación superior como “un concepto multi-dimensional, multi-nivel y dinámico, que está relacionado con el marco contextual de un modelo educacional determinado, la misión de la institución y los objetivos, así como con los estándares específicos dentro de un sistema dado, una institución, un programa o una titulación. La calidad puede tener diferentes significados dependiendo de: 1) la comprensión de los diferentes intereses o diferentes componentes o grupos de interés en la educación

²⁶ UNESCO. Artículo 11 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998). Recuperado en abril de 2016 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/publications/>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.

superior -requerimientos de calidad establecidos por los estudiantes, la disciplina universitaria, el mercado laboral, la sociedad, el gobierno-; 2) sus referentes: entradas, procesos, resultados, misión, objetivos, etc.; 3) los atributos y las características del mundo académico y 4) el período histórico en el desarrollo de la educación superior”.

El concepto de calidad total es perfectamente trasladable al ámbito universitario, según algunos trabajos. Capelleras (2001, pp. 104 y 105) nombra varios autores que respaldan esta afirmación, como Owlia y Aspinwall (1996), Lozier y Teeter (1996) y Schargel (1996), siempre que la institución haya definido tres conceptos clave de la calidad total: producto -que podría ser el propio graduado o la adquisición de conocimientos-, actividades clave -método de enseñanza, evaluación del alumno, diseño de las titulaciones y programa de desarrollo del profesorado- y clientes -los estudiantes, principalmente-.

La International Organization for Standardization (ISO) recoge en su documento ISO/IWA 2: Quality management systems - Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education²⁷, el texto íntegro de la Norma ISO 9001:2000, con una explicación de su adaptación para su implementación en el sector de la educación superior, aunque en realidad sus cláusulas originarias no se modifican en ningún aspecto, según explica la propia ISO.

Gola (2003, pp. 2 y 3), como aportación a un taller organizado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y citando una propuesta de Sparkes (1999), interpreta la definición de calidad de la ISO 9001 en educación superior como “especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena y permitir que los estudiantes los alcancen”, lo cual implica:

1) Prestar atención a los estándares académicos, así como a las expectativas de la sociedad, las aspiraciones de los estudiantes, las demandas de la industria y otros empleadores, los requerimientos de las asociaciones profesionales, y a los principios fundamentales de los sujetos.

2) Investigar cómo los estudiantes aprenden, adoptando un buen rumbo del diseño de procedimientos y construyendo una experiencia docente de éxito, lo que requiere el desarrollo profesional del profesorado.

²⁷ International Organization for Standardization: News. Recuperado en mayo de 2016 de http://www.iso.org/iso/home/news_index/news_archive/news.htm?refid=Ref889.

Muchas universidades españolas han optado por el sello ISO para certificar la calidad de sus servicios o los sistemas de gestión de sus centros desde el punto de vista de los procesos que alienta esta normativa, pero no como modelo integral para el conjunto de la organización²⁸.

En cuanto a las causas por las cuales estas instituciones han elegido este método de certificación, Van den Berghe (1998, pp. 25 y 26), que reflexiona sobre la idoneidad de la norma en el sector de la enseñanza, apunta algunos argumentos por los que los centros de educación superior pueden tender al modelo ISO: la promoción de una imagen de alta calidad, visible y con credibilidad; una forma de respuesta ante la presión de agentes externos como los clientes, gobiernos u organismos de financiación; o la necesidad de mejorar una serie de actividades específicas de la institución, mal organizadas en la actualidad.

Por su parte, el modelo de la European Foundation for Quality Management (EFQM) es el adoptado actualmente por la Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad y Acreditación (Aneca), creada en 2002, que es el organismo de evaluación externa de la calidad universitaria más importante en nuestro país, y cuyas competencias y metodología concreta explicaremos más adelante.²⁹

Como ya hemos indicado en el apartado 2.2. de fundamentación teórica sobre calidad, en España, el Club Excelencia en Gestión es la única organización con licencia para otorgar sellos EFQM, y el sector educativo es uno de los que más opta por este reconocimiento.

La Aneca ha adoptado el modelo, pero no los sellos oficiales de la organización. Por este motivo, cuando una universidad española desea de manera voluntaria certificar con el genuino

²⁸ Encontramos numerosos ejemplos en las universidades españolas, por citar algunos: Universidad Politécnica de Cataluña (<http://www.upc.edu/saladeprensa/al-dia/mes-noticias/2010/la-upc-primera-universidad-espanola-que-recibe-la>); Universidad de Málaga (<http://www.uma.es/otri/info/4937/calidad-iso-9000/>); Universidad de Valencia (<http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universitat/sellos-calidad/certificaciones-calidad-1285861958828.html>); Universidad de Jaén (http://www.ujaen.es/serv/spe/sigcsua/CERTIFICADO_ISO9001-2008.pdf); Universidad Autónoma de Madrid (https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242663063104/contenidoFinal/Sistema_de_Gestion_de_Calidad.htm); Universidad Complutense de Madrid (<https://www.ucm.es/data/cont/docs/647-2013-12-10-Certificado1.pdf>); Universidad Isabel I (<http://www.ui1.es/sala-de-prensa/la-universidad-isabel-i-pionera-en-recibir-de-bureau-veritas-la-certificacion-de>); Universidad Camilo José Cela (<http://www.ucjc.edu/la-universidad/calidad/>); Universidad CEU Cardenal Herrera (<https://medios.uchceu.es/actualidad-ceu/el-hospital-clinico-veterinario-de-la-universidad-ceu-cardenal-herrera-apuesta-por-la-calidad/>).

²⁹ La Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad y Acreditación (Aneca) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. <http://www.aneca.es/>.

sello EFQM, por ejemplo, alguno de sus servicios, ha de acudir necesariamente al Club Excelencia en Gestión.

Según el Club, 16 universidades españolas cuentan en la actualidad con este sello, bien para la institución en general, bien para alguno de sus servicios.³⁰

Aunque el modelo que se mantiene exhaustivamente actualizado es el general para cualquier tipo de organización,³¹ existe una adaptación para el sector educativo que publicó el Ministerio de Educación en 2001;³² no obstante, el caso práctico que explica es el de un Instituto de Educación Secundaria, pero la adaptación de los conceptos básicos es válida también para los centros universitarios.

Asimismo, en cuanto a la actualización del modelo en el ámbito de la educación superior, la asociación dispone de un banco de conocimiento en el que podemos encontrar las memorias de servicios de distintas universidades, certificadas por el Club, que trabajan con el modelo EFQM, así como buenas prácticas y otros documentos relacionados.³³

En este sentido, existe incluso un Foro de Universidades del Club Excelencia en Gestión, que cada año celebra la Jornada de Excelencia en la Gestión Universitaria,³⁴ y guías adaptadas por distintas universidades, para servicios concretos, como las bibliotecas universitarias.³⁵

En el último Foro celebrado en julio de 2016, comienza a despuntar una interesante propuesta de modelo de gestión global para centros universitarios, basado en la convergencia de los diferentes sistemas de evaluación Audit -de la Aneca-, EFQM e ISO, con el objetivo de que, en base a una sola evaluación, la universidad evaluada pueda obtener todos los certificados de manera simultánea.³⁶

³⁰ Club Excelencia en Gestión: Reconocimiento. Organizaciones excelentes. Universidades. Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/reconocimiento/organizaciones-excelentes>.

³¹ Club Excelencia en Gestión: Publicaciones. Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.clubexcelencia.org/asesoria/publicaciones>.

³² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Guía de autoevaluación y caso práctico.

³³ Club Excelencia en Gestión: Actividades. Benchmarking-Buenas Prácticas. Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.agoraceg.org/search/knowledge/universidad>.

³⁴ Club Excelencia en Gestión: Jornadas. Recuperado en agosto de 2016 de <http://microsites.clubexcelencia.org/ix-jornada-de-excelencia-en-la-gestion-universitaria#>.

³⁵ Guía EFQM para la autoevaluación de bibliotecas universitarias. Recuperado en agosto de 2016 de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3431/lista_de_estandares_para_la%20matriz_de_excelencia.pdf?sequence=1.

³⁶ Castellón Diario: Expertos en excelencia apuestan por el trabajo conjunto entre universidades en el Foro de Universidades del Club Excelencia en Gestión. Recuperado en septiembre de 2016 de <http://castellondiarario.com/not/53466/expertos-en-excelencia-apuestan-por-el-trabajo-conjunto-entre-universidades-en-el-foro-de-universidades-del-club-excelencia-en-gestion/>.

Y es que resulta interesante la confluencia entre los modelos ISO y EFQM para la certificación de sistemas de garantía interna de la calidad en las universidades españolas, ya que en cierto modo, se corresponden. Existen agencias autorizadas por la ISO que están certificando estos sistemas de manera simultánea a la Aneca, que lo hace con el modelo EFQM a través de su programa Audit, en base a unos criterios muy similares:

CRITERIOS DE AUDIT	REQUISITOS DE LA NORMA ISO 9001
1. Política y objetivos de calidad	5.3. Política de la calidad 5.4.1. Objetivos de la calidad
2. Diseño de la Oferta formativa	7. Realización del producto
3. Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes	
4. Personal académico y de apoyo a la docencia	6.2. Recursos humanos
5. Recursos materiales y servicios	6. Gestión de los recursos
6. Resultados de la formación	5.6. Revisión por la dirección 8. Medición, análisis y mejora
7. Información pública	7.2. Comunicación con el cliente 5.5.3. Comunicación interna

Figura 5. Comparación de los criterios de Audit con los requisitos de la Norma ISO 9001 (Arribas Díaz, J.A. y Martínez Mediano, C., 2015, p. 387).

Tal y como hemos señalado en el punto 2.2 sobre teoría de la calidad, la realidad parece confirmar que una norma ISO puede aplicarse dentro de un modelo de gestión de la calidad EFQM más amplio, y ahora vemos que incluso ambos modelos pueden convivir en un centro universitario.

Audit, al igual que ISO y EFQM, otorga un certificado de calidad, como atributo positivo para la imagen de marca de la universidad, pero a diferencia de estos dos modelos de referencia, está concebido exclusivamente para los centros de educación superior universitaria. Además, como veremos más adelante, es elemento transversal común al resto de programas de calidad de obligado cumplimiento para las universidades españolas, por lo que alberga también cierto componente de obligatoriedad que, en la actualidad, le otorga prioridad sobre el resto de modelos existentes en este sector en concreto.

Lo cierto es que, desde la entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha implantado un modelo integral de certificación que es, como decimos, de obligado cumplimiento para las universidades españolas, que implica varios programas y procesos y que emana de las agencias de evaluación externa, dependientes del Ministerio de Educación. En este sentido, y aunque existen instituciones de educación superior que siguen

apostando por los modelos internacionales de calidad al menos en áreas concretas de su estructura, parece que la imposición legislativa del nuevo modelo europeo de certificación en el sector universitario les ha restado protagonismo.

Para entender esta tendencia y lo que implica, vamos a repasar los mecanismos de garantía de calidad en España anteriores y propios de la Ley Orgánica de Universidades de 2001.

3.3.2. Mecanismos de garantía de calidad en España anteriores a la Ley Orgánica de Universidades de 2001

Cuando hemos hablado de la historia de la Universidad española, nos hemos quedado en el punto cronológico de 1983, año de publicación de la Ley de Reforma Universitaria, que fue el primer paso para lograr la autonomía de la que disponen las universidades hoy en día. Esta nueva regulación posibilitó hechos como la libertad de enseñanza efectiva o la transferencia de competencias del Estado hacia las comunidades autónomas, siendo coherentes con el espíritu descentralizador de la Constitución aprobada en 1978. Un menor control de los centros de educación superior convertía en viable y necesario el desarrollo de mecanismos de garantía de calidad.

Del mismo modo, y en coherencia con la legislación universitaria, ampararon este contexto las leyes orgánicas posteriores de Educación: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); y Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).³⁷

Como precedentes experimentales al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), que fue el primer proyecto sólido de evaluación externa de la calidad de las universidades españolas, podemos citar, según Capelleras (2001, pp. 124 y 125), dos experiencias:

³⁷ Podemos encontrar varias referencias bibliográficas acerca de las distintas leyes educativas y planes de calidad que se han implantado a lo largo de la historia de las universidades españolas. Por ejemplo, GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores*, p. 48, o el informe Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca), en cuanto a la sucesión de los distintos planes de calidad. Y por otra parte, artículos periodísticos al respecto de las distintas leyes de educación, como *35 años y siete leyes escolares*, o la legislación contemplada en la web del propio Ministerio de Educación.

- El Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1993-94), proyecto de un grupo de trabajo entre varias universidades que comenzaron a estudiar un posible modelo de evaluación, dando como resultado algunas propuestas.
- El Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-95), patrocinado por la Unión Europea y con la participación de unas 50 universidades europeas, cuyo objetivo era encontrar una metodología de evaluación adecuada, y que se centró exclusivamente en la enseñanza, analizando algunas titulaciones de las universidades participantes.

El Consejo de Universidades, como organismo del Ministerio de Educación español, aprobó en 1995 el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), regulado por el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre,³⁸ que se desarrolló hasta el año 2000.

Los objetivos de este plan eran, según la propia legislación, “promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades, elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea y proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia”.

La autoevaluación -por parte de la propia Universidad-, evaluación externa -por un comité técnico de expertos- y difusión de resultados -a través de un informe final validado por el propio Consejo de Universidades- fueron los tres pilares metodológicos básicos sobre los que se asentó este sistema, con convocatorias anuales voluntarias para las universidades -cuatro en total-, y cuya unidad de análisis eran los llamados “proyectos de evaluación institucional”, donde la evaluación tenía por objeto, de forma integrada, “la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios”, de manera que se podían presentar a evaluación titulaciones, departamentos y servicios (Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre).

Según el informe global 1996-2000 sobre este plan (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), alrededor del 80 por ciento de las universidades españolas participaron en las distintas convocatorias, y fueron evaluadas 939 titulaciones, junto con los departamentos y servicios vinculados, además de 30 departamentos y 46 unidades de servicios, de manera independiente.

³⁸ Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-26579>.

Jiménez Tello (2007, p. 174) destaca como aspectos positivos de este plan los siguientes:

- La creación en las universidades de unidades técnicas de calidad para hacer frente al proceso de evaluación.
- Las propuestas de mejora elaboradas por las unidades evaluadas como factor importante para el proceso.
- La ayuda que supuso para los evaluados en cuanto a clarificar sus objetivos estratégicos.
- La participación de las agencias de calidad de las comunidades autónomas que existían en ese momento, y probablemente el impulso a la creación de nuevas, en aquellas comunidades en las que aún no había.
- El acercamiento Universidad-empresa, con la participación de profesionales en los comités de evaluación, formados por expertos.
- El aumento de toma de conciencia de las universidades con respecto a la importancia de la calidad.

El siguiente intento de avanzar en este proceso fue el II Plan de Calidad de las Universidades, regulado por el Real Decreto 408/2001 de 20 de abril,³⁹ que pretendía sumar el sistema universitario español “a la iniciativa de la Unión Europea, a través de la participación en la European Network for Quality Assurance y de los objetivos de la Declaración de Bolonia”, según cita el propio Real Decreto.

Las principales novedades versaron sobre una mayor implicación de las comunidades autónomas en la gestión del programa –con la intención de crear una Red de Agencias de la Calidad Universitaria-, la introducción de un catálogo de indicadores de evaluación que permitieran establecer referencias para la evaluación, así como la implantación de un sistema de acreditación de los programas formativos e instituciones.

Además de las fases de autoevaluación, evaluación externa e informe de resultados, este plan introduce un seguimiento de las propuestas de mejora planteadas que son más adelante valoradas, dando continuidad a la mejora de la calidad de la universidad auditada.

La demanda de reforma de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 dio lugar a la nueva Ley Orgánica de Universidades de diciembre de 2001, donde se introdujeron “criterios de

³⁹ Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-7790.

eficiencia con el fin de ofrecer a la sociedad una mayor calidad en los campos docentes e investigadores” (Jiménez Tello, 2007, p. 23) y se dedicó un artículo específico a la garantía de la calidad, del que vamos a hablar en el siguiente apartado.

3.3.3. La introducción de nuevos mecanismos de garantía de calidad en España a partir de la Ley Orgánica de Universidades de 2001

La Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (LOU), más tarde modificada por la 4/2007 de 12 de abril, estableció nuevos mecanismos de garantía de calidad con respecto a los implantados hasta el momento.

Estas leyes universitarias han venido siendo coherentes con el marco regulador educativo que se ha ido sucediendo: Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) -que no fue implantada-; Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006 (LOE); y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE).

La LOU de 2001 establece en su artículo 31 sobre Garantía de la Calidad -apenas modificado por la Ley de 2007-⁴⁰ que el fin esencial de la política universitaria es “la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas” y que este objetivo se cumplirá mediante la evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas oficiales y propias de cada Universidad, las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario, y las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.

Asimismo, indica que “las funciones de evaluación, y las conducentes a la certificación y acreditación a que se refiere el apartado anterior, corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y a los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine, en el ámbito de sus respectivas competencias”.

En este sentido, en el año 2003 la Aneca publicó la primera convocatoria de la línea de trabajo más importante que se implantó en esa época, el Programa de Evaluación Institucional (PEI), que daba continuidad a los planes nacionales de calidad de las universidades.⁴¹

En principio, la participación de las universidades era voluntaria, ya que de ellas dependía que solicitaran la evaluación de sus titulaciones, y no parece que en ese momento hubiese un

⁴⁰ Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. Disponible en <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. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>.

⁴¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2003). Programa de Evaluación Institucional (PEI). Convocatoria 2003-2005. Madrid: Aneca. Disponible en https://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/manual_pei.pdf.

sistema de control lo suficientemente maduro como para asumir el compromiso de evaluación obligatoria para los títulos implantados en todos los centros universitarios en funcionamiento. Además, en la memoria de 2003 de la Aneca, habla en todo momento de “universidades participantes”, dando a entender que no todas formaron parte del programa.⁴²

El PEI se centró en evaluar “las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, utilizando los mismos criterios e indicadores que serán requeridos para la acreditación de titulaciones. Esto permitirá proseguir la expansión de la cultura de la calidad en las instituciones, enlazando la evaluación para la mejora con los procesos de acreditación” (Aneca, convocatoria PEI, 2003).

Más adelante veremos cómo la integración de los programas fue algo más compleja, especialmente teniendo en cuenta el papel de las agencias autonómicas, y de qué forma la metodología de evaluación tuvo que ir modificándose para que realmente guardase una coherencia desde el nacimiento de un título hasta el efectivo aseguramiento de la calidad de su implantación, a través del programa de Acreditación.

Las fases del PEI, en el que podían participar todas las titulaciones oficiales que hubiesen completado al menos tres promociones con el mismo plan de estudios, fueron las mismas que las de los anteriores planes, incluidas las novedades implantadas con el II Plan de Calidad anterior, en cuanto al establecimiento de indicadores de referencia e inclusión de recomendaciones de mejora. A grandes rasgos, estas etapas fueron las siguientes:⁴³

1. Autoevaluación, consistente en un informe de autoevaluación que la universidad envía a la Agencia, en base a unos criterios y directrices establecidos por el organismo en una guía a disposición de los centros. Su no aprobación no tiene consecuencias, simplemente se paraliza el proceso de evaluación.
2. Evaluación externa, a través de un informe de expertos -formados por la Aneca-, que estudian la documentación aportada por la universidad evaluada y visitan presencialmente la misma.
3. Emisión de informe final, que incluye un plan de mejoras, y debe publicarse tanto en la página web de la universidad como en la de la Agencia.

⁴² Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Memoria de actividades. Memoria de actividades enero-diciembre 2003. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Memoria-de-actividades>.

⁴³ Para ver el detalle de cada fase y todos los informes y procesos que implica, se puede consultar el Programa de Evaluación Institucional (PEI). Convocatoria 2003-2005. Disponible en https://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/manual_pei.pdf.

Un total de 414 titulaciones solicitaron participar en el programa, de las cuales fueron seleccionadas 178.

Simultáneamente, la Aneca puso en marcha ese año 2003 otros programas -de evaluación de la docencia, de formación de evaluadores...-, tres de ellos dedicados a la evaluación institucional, de enseñanzas o a su adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Programa de Acreditación, Programa de Certificación y Programa de Convergencia Europea. Nos vamos a centrar en estos programas porque nuestro objeto de estudio en este trabajo de investigación es la comunicación interna de los contenidos clave de los programas de calidad de las instituciones y enseñanzas universitarias, y no los programas referidos, por ejemplo, a la evaluación del profesorado.

El programa piloto de Acreditación, en cuya primera convocatoria de 2003 participaron voluntariamente 35 universidades con 99 titulaciones, dio respuesta a la disposición de la LOU que establece que, transcurrido el periodo de implantación de un plan de estudios, las universidades deben someter a evaluación de la Aneca el desarrollo efectivo de sus enseñanzas, de manera que el Gobierno puede suspender o revocar la homologación de una titulación, en base a sus resultados. Pero el objetivo de esta primera convocatoria fue “ensayar los mecanismos metodológicos ya diseñados”, a través de las fases de valoración interna, valoración externa e informe final, muy centradas en analizar los puntos fuertes y áreas de mejora del propio sistema de evaluación (Aneca, Memoria de actividades enero-diciembre 2003, pp. 12 y 13).

El Programa de Certificación consistió en otorgar a las universidades ciertas menciones de calidad y certificados a distintas unidades de análisis que se podían presentar a evaluación: programas de Doctorado, títulos propios, servicios de bibliotecas universitarias e institutos universitarios de investigación. Esta concesión se realizó, básicamente, atendiendo a unos criterios específicos, incluidos en un informe técnico, a través de la autoevaluación por parte de la universidad y de la evaluación por parte de una comisión externa de expertos.

Lograr la mención en un programa de Doctorado o el certificado para la biblioteca suponía ventajas a la hora de solicitar al Ministerio de Educación algunas ayudas, además del reconocimiento externo por la evaluación superada.

Más del 75 por ciento de las universidades solicitaron mención para alguno de sus doctorados, y el 27 por ciento de los programas presentados la obtuvieron. Por otra parte, menos

bibliotecas cumplían los requisitos para poder presentarse, por lo que sólo siete consiguieron en principio el certificado.

En cuanto al Programa de Convergencia Europea, los objetivos que consideramos más relevantes son dos: la puesta en marcha de experiencias piloto de diseño e implantación de planes de estudio y títulos de Grado y posgrado como se definen en la Declaración de Bolonia, por una parte; por otra, el apoyo a proyectos coordinados entre universidades para la implantación del sistema de créditos europeos en un conjunto de titulaciones. El 84 por ciento de las universidades participaron en este programa, en total más del 90 por ciento de los títulos implantados, dando como resultado los llamados “libros blancos”, uno por titulación, con el fin de orientar en la implantación de los nuevos planes de estudios adaptados.

En el siguiente punto, vamos a ver cómo se han ido desarrollando estos mecanismos hasta convertirse en los programas de calidad implantados hoy en día en las universidades españolas.

3.3.4. Desarrollo de los mecanismos de garantía de calidad universitaria en España.

Según las distintas memorias de la Aneca,⁴⁴ en 2004 se culminó el diseño de supuestos prácticos de los nuevos planes de estudio adaptados al EEES en el 99 por ciento de los títulos implantados, por lo que se dio por terminado el programa de Convergencia Europea en este sentido, aunque continuase con su labor de difusión de información y directrices en cuanto al nuevo EEES.

Por otra parte, el programa de Acreditación continuó en 2004 con distintas experiencias piloto, y en 2005 redefinió sus criterios y desarrolló la aplicación informática para su implantación, convirtiéndose en 2006 en el programa Acredita. Mientras tanto, el PEI continuó también hasta 2006, momento en el que intentó adaptarse a las exigencias del nuevo EEES, para finalizar definitivamente en 2007 y dar paso a la creación de los programas Audit y Verifica. Pero el programa Acredita no se puso en marcha oficialmente hasta 2014, previa revisión de su documentación y metodología, y de manera ya obligatoria para las universidades en todas sus titulaciones, que debían someterse a evaluación si estaban implantadas, en distintos plazos que dependían de su fecha de verificación.

En cuanto a los certificados emitidos a bibliotecas, en 2004 la Aneca comenzó a estudiar una metodología que incluyera también la evaluación de otros servicios universitarios, como el de

⁴⁴ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Memoria de actividades. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Memoria-de-actividades>.

relaciones internacionales, y en 2005, aunque se seguían otorgando estos certificados, se empezó a estudiar la implantación del modelo EFQM para evaluación de servicios, cuyo diseño de proyecto piloto se elaboró en 2006.

La entrega de menciones de calidad a estudios de Doctorado continúa existiendo de manera voluntaria, aunque en 2005 se convirtieron en el programa Mención, con el fin de otorgar una Mención a la Excelencia a aquellos doctorados que cumplan sus requisitos, por tanto un sistema algo más selectivo y no con una convocatoria anual, sino con una validez de tres cursos académicos. A partir de 2012, este programa empieza a perder importancia, y las enseñanzas de Doctorado comienzan a consolidar su participación en los mismos programas que los títulos de Grado y posgrado como Verifica y, más adelante, suponemos que Acredita.⁴⁵

En 2007 nació el programa Audit, de reconocimiento voluntario del sistema de garantía de calidad de las instituciones universitarias, y Verifica, obligatorio para poder implantar una titulación oficial, “con la finalidad esencial de generar los procedimientos que permiten verificar que un plan de estudios se adecua a las directrices establecidas por el Ministerio de Educación para estructurar los títulos de grado y máster”.⁴⁶

Ambos programas surgen con la intención de estar interrelacionados, aunque su simbiosis real no se hará efectiva hasta la implantación del programa Acredita, que es donde los evaluadores externos comprueban si la universidad ha cumplido con lo comprometido en la memoria de verificación del título. Como la memoria de verificación aprobada debe incluir necesariamente una descripción de la implantación de un sistema de garantía interna de calidad, éste se hace necesario para todo el ciclo de vida de la titulación.

La implantación del modelo Audit hizo innecesaria una evaluación paralela de los servicios, al tratarse de un sistema de garantía de calidad integral para las instituciones universitarias, por lo que el proyecto anterior para servicios delimitado a las directrices EFQM se suspendió, si bien Audit está inspirado en las mismas directrices y metodología.

⁴⁵ Los programas de Doctorado todavía no se someten al programa Acredita, dados sus cambios de regulación según diferentes reales decretos que se han ido sucediendo, que han dado lugar a la implantación de nuevos itinerarios formativos adecuados a cada marco legislativo. Sin embargo, la documentación del programa Acredita prevé su inclusión a partir de los seis años de implantación, al igual que en el caso de los títulos de Grado, tal y como se puede consultar en la web de la Aneca, y como se espera que suceda tras haber transcurrido el tiempo estipulado: <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA>.

⁴⁶ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Memoria de actividades. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Memoria-de-actividades>.

En el año 2009 nació el programa Monitor, de seguimiento de la implantación y resultados de las titulaciones verificadas implantadas y anterior a su acreditación, así como un protocolo para la modificación de titulaciones verificadas, que no altera la temporalidad del ciclo desde la verificación hasta la acreditación.

En 2014 dio sus primeros pasos el proyecto piloto Acredita Plus, consistente en la emisión de sellos internacionales de excelencia en determinadas disciplinas como la Ingeniería o la Informática, que las titulaciones pueden solicitar de manera voluntaria, a la vez que su acreditación nacional.

La certificación de Audit comienza a cobrar importancia en relación con el resto de programas a partir de 2015, cuando la Aneca empieza a instar a las universidades a que realicen auditorías internas para optar a la certificación de su sistema de garantía interna de calidad. También el programa de seguimiento se adecúa a la Acreditación, adoptando los mismos criterios, aunque esto tiene impactos algo dispares según cada comunidad autónoma.

En resumen, los programas de evaluación externa de la calidad tanto institucional como de las enseñanzas universitarias, que se han sucedido desde la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 hasta la actualidad, son los siguientes:

PROGRAMA	PERIODO DE IMPLANTACIÓN
Programa de Evaluación Institucional (PEI)	2003-2007
Programa de Acreditación	2003-actualidad (implantación real: 2014, pasando a ser Acredita)
Programa de Certificación (menciones calidad Doctorado y certificados servicios)	2003-actualidad (menciones Doctorado, en 2005 pasa a ser Programa Mención) 2003-2006 (certificados servicios)
Programa de Convergencia Europea	2003-2004
Audit	2007-actualidad
Verifica	2007-actualidad
Monitor	2009-actualidad
Acredita Plus	2014-actualidad

Figura 6. Evolución de la implantación de programas de evaluación institucional y de enseñanzas universitarias desde la Ley Orgánica de Universidades de 2001 hasta la actualidad (elaboración propia).

La transferencia de competencias a las agencias autonómicas se fue sucediendo a lo largo del tiempo para diversos programas, hasta que, con carácter general, las agencias dependientes de Aneca se encargan de Monitor y Acredita, mientras que la agencia nacional es la que continúa teniendo las competencias en Verifica y Audit. Y las agencias autonómicas que dependen directamente de la agencia de calidad europea -ENQA-⁴⁷ pueden asumir también Verifica, Audit y el resto de programas, ya que tienen las mismas competencias que Aneca. En el siguiente apartado veremos este tema con más detalle.

Otra de las responsabilidades esenciales que adquieren todas las comunidades autónomas - reflejada en el artículo 8 de la propia Ley Orgánica de Universidades- es la evaluación para la autorización de implantación de las titulaciones universitarias de su ámbito territorial, independientemente del Ministerio y la Aneca, competencia de sus consejerías una vez verificadas las titulaciones, en aras a un equilibrio en la oferta de títulos en cada área geográfica concreta, y sin la cual las universidades no pueden matricular alumnos ni, por supuesto, avanzar hacia la fase de seguimiento en sus titulaciones.

Del mismo modo, Aneca obtiene cada vez más competencias internacionales, como otorgar los sellos EUR-ACE y EURO-INF en el marco del programa Acredita Plus.

El espíritu integrador del sistema actual de evaluación a través de los distintos procesos de calidad instaurados se hace más patente que nunca, con una metodología donde los programas no están aislados, sino interrelacionados, se corresponden con cada fase de la vida de un título y tienen una continuidad. Aunque en sus primeras convocatorias produjeron un fenómeno de aparente aislamiento entre los propios programas y alejamiento entre la agencia nacional y las autonómicas, a día de hoy ambas partes se comunican y sus programas cumplen una secuencia lógica en cuanto al aseguramiento de la calidad de una titulación, desde su nacimiento hasta la evaluación de su implantación.

Poco a poco, los programas piloto, a los que las universidades podían presentar sus titulaciones de manera voluntaria, fueron dando paso a que el ciclo de vida de cada título estuviese sometido obligatoriamente a tres fases, materializadas en tres programas concretos como son Verifica, Monitor -o su equivalente según comunidad autónoma- y Acredita, sin los cuales los centros de educación superior no tienen la validez legal para impartir una titulación, además por supuesto de la autorización de implantación de la que hemos hablado. Por otra parte, el desarrollo del sistema de garantía interna de calidad amparado por Audit, se va haciendo necesario para poder abordar las tres fases.

⁴⁷ European Association for Quality Assurance in Higher Education: <http://www.engq.eu/>.

Una vez superado el proceso de acreditación, el certificado adquirido debe renovarse, cada cuatro años en el caso de los grados y cada seis para másteres y doctorados, hasta su posible extinción. La extinción viene dada, bien por la no superación de alguna de estas fases, bien por decisión de la propia universidad.

Aunque ya hemos apuntado en qué consiste cada programa de evaluación de la calidad de las titulaciones en las universidades españolas y de qué nivel de agencia dependen, vamos a explicar qué agencias de calidad y programas de evaluación existen en este momento en España y en qué consisten, ya que es un área muy concreta que forma parte de nuestros objetivos de investigación y consideramos importante conocerla un poco más en detalle.

3.3.4.1. Las agencias europea, nacional y autonómicas. Programas obligatorios actuales de evaluación de la calidad de las instituciones y enseñanzas universitarias y herramientas para su gestión

Las agencias de evaluación responsables del modelo obligatorio de certificación implantado para las universidades españolas y que ya hemos ido nombrando son, por orden jerárquico, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad y Acreditación (Aneca) y diez agencias autonómicas. Vamos a ver, por ese orden, el detalle de cada una de las agencias y sus programas obligatorios actuales de evaluación de la calidad.

Es necesario pertenecer a la ENQA para tener competencias en la certificación de los centros y titulaciones universitarios de los distintos países pertenecientes al EEES. Siete agencias autonómicas españolas son miembros de la ENQA, además de la Aneca, por lo que pueden asumir todos los programas de evaluación de la calidad de las universidades de sus comunidades autónomas, aunque algunas no lo han hecho del todo o lo hacen en colaboración con la agencia nacional. Las otras tres agencias autonómicas, como decíamos en el apartado anterior, pueden responsabilizarse de los programas Acredita y Monitor -Seguimiento-, pero dependen de la Aneca en cuanto a la verificación y modificación de sus titulaciones y certificación de sus sistemas de garantía interna de calidad. Las comunidades autónomas que no disponen de agencia, como Murcia, Extremadura, Asturias, etc., dependen también de la Aneca para todos sus procesos oficiales de evaluación externa.

AGENCIA DE EVALUACIÓN	PROGRAMAS EN LOS QUE TIENE COMPETENCIA
Aneca	Verifica Audit Acredita Monitor
Agencias autonómicas que pertenecen a la ENQA	Verifica Audit Acredita Monitor
Agencias autonómicas que NO pertenecen a la ENQA	Acredita Monitor (o Seguimiento)

Figura 7. Competencias de las agencias de evaluación externa, en cuanto a los programas obligatorios actuales de evaluación de la calidad de las instituciones y enseñanzas universitarias (elaboración propia).

La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

La ENQA es la “organización paraguas que representa el aseguramiento de la calidad de las organizaciones de los estados miembro del área europea de educación superior”.⁴⁸ Aunque la idea de su creación surgió en el Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-95), experiencia anterior al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades que hemos visto antes, no se puso en marcha hasta iniciada la implantación del Plan Bolonia, en el año 2000, como la European Network for Quality Assurance in Higher Education, para nacer definitivamente en 2004 como ENQA.⁴⁹

Esta organización representa a las agencias que la forman tanto a nivel europeo como internacional, especialmente en las decisiones políticas y en cuanto a la cooperación con otras organizaciones de interés.⁵⁰ Además, en 2005 creó los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, en colaboración con la European Students Union (ESU), la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) y la European University Association (EUA). Esta guía, cuya última actualización se realizó en 2015 y fue publicada por la Aneca en español en 2016, reúne los

⁴⁸ ENQA. Home. Disponible en <http://www.enqa.eu/>.

⁴⁹ ENQA. ENQA History. Disponible en <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>.

⁵⁰ ENQA. About ENQA. Disponible en <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/>.

estándares en los que se debe basar el trabajo de las agencias de calidad europeas y sus diferentes programas de evaluación de la calidad de las universidades.⁵¹

Junto con su labor informativa, de estudio y de punto de encuentro de las diferentes agencias europeas de calidad universitaria, constituye el mayor referente internacional para España en este ámbito.

La Agencia Nacional de Evaluación para la Calidad y Acreditación (Aneca)

La Aneca, que en su origen fue una fundación del Ministerio de Educación español -según Acuerdo de Consejo de Ministros, de 19 de julio de 2002-,⁵² es “un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones”.⁵³

Además de actuar como canal de información de las novedades y directrices de la ENQA, como punto de encuentro de las diferentes agencias autonómicas de calidad y como principal guía en la documentación que éstas emplean también en sus mismos programas, desarrolla su actividad principal a través de los siguientes programas obligatorios de evaluación de enseñanzas e instituciones, que implica tanto a los responsables académicos de las universidades como a su personal técnico de calidad:⁵⁴

- Verifica: evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Supone el diseño de un nuevo proyecto académico o la modificación de uno ya implantado, en base a los criterios de la agencia, recogidos en el protocolo, guía de apoyo y otros documentos disponibles para las universidades. A través de una aplicación informática del Ministerio de Educación,⁵⁵ la universidad que solicita la evaluación de una propuesta de título o su modificación hace llegar la información

⁵¹ ENQA. European Standards & Guidelines. Disponible en <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>.

⁵² Acuerdo del Consejo de Ministros disponible en la Aneca: <http://www.aneca.es/var/media/158373/e03acuerdoconsejoministros.pdf>.

⁵³ Aneca. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA>.

⁵⁴ Aneca. Presentación. Disponible en: <http://www.aneca.es/ANECA/Presentacion>.

⁵⁵ Aneca. Verifica. Grado y Máster Universitario. Presentación de solicitudes de títulos oficiales y de modificaciones de planes de estudio. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Presentacion-de-solicitudes-de-titulos-oficiales-y-de-modificaciones-de-planes-de-estudio>.

requerida a la agencia. El conjunto de esa información es lo que se denomina la memoria de verificación de la titulación, que puede ser aprobada para su futura implantación o desestimada.

- Monitor: efectúa el seguimiento de un programa verificado hasta que debe presentarse de nuevo para renovar su acreditación. Supone la elaboración de un informe de autoevaluación y la presentación de una serie de evidencias documentales, en base también a los criterios de la agencia, recogidos en el protocolo, guía de apoyo y otros documentos disponibles. Igualmente, dispone de una plataforma informática a través de la cual las universidades hacen llegar a la agencia la información para su evaluación.⁵⁶ El resultado del informe de evaluación que emite la agencia, que es obligatorio obtener para poder optar a la acreditación, puede ser favorable o desfavorable, lo que puntúa posteriormente también en el programa de acreditación.
- Acredita: realiza una valoración para la renovación de la acreditación inicial de los títulos oficiales. El funcionamiento técnico es el mismo que para el programa Monitor, con su correspondiente aplicación,⁵⁷ sólo que su resultado favorable o desfavorable, condiciona que el título evaluado pueda seguir o no matriculando alumnos de nuevo ingreso.
- Audit: dirigido a los centros universitarios para orientarles en el establecimiento de sistemas de garantía interna de calidad. Aunque no es inicialmente obligatorio y desconocemos si llegará a serlo, implantar el sistema es altamente recomendable, por lo que implica con respecto a los demás programas obligatorios. La certificación de la implantación del sistema de la universidad evaluada por parte de la agencia, puntúa en el programa de acreditación de las titulaciones y, como norma general, debe facilitar los programas de verificación y seguimiento. Pensamos que, en algún momento, alcanzaremos un punto de madurez en la metodología integral de evaluación externa en el que los programas, por sí solos, dejen de tener sentido si la universidad evaluada no ha abordado Audit. ¿Por qué?

En definitiva, Verifica es el primer paso para poder implantar una titulación, Monitor para poder optar a Acredita, y Acredita obligatorio para poder continuar matriculando alumnos de nuevo ingreso en un título. Sin una adecuada implementación de Audit, es difícil superar Verifica, y cada vez resulta más complicado abordar Acredita, según las exigencias de los evaluadores externos en su análisis de los criterios a valorar.

⁵⁶ Aneca. Monitor. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/MONITOR>.

⁵⁷ Aneca. Acredita. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA>.

De hecho, en las VI Jornadas de Calidad de las Universidades Españolas celebradas en 2015, el ex director de la Aneca, Rafael van Grieken, declaró que las universidades con el 50 por ciento de sus titulaciones oficiales acreditadas y con la certificación de la implantación de su sistema de garantía interna de calidad, podrían obtener la acreditación del centro en su conjunto. Esa acreditación tendrá una validez de cinco años, pasados los cuales la agencia de evaluación externa correspondiente volverá a evaluar el sistema de calidad y un conjunto de títulos que no hayan sido acreditados anteriormente. Incluidos títulos propios, que “deberían seguir los mismos estándares de calidad que los oficiales”, según afirmó el director de la Aneca. Van Grieken comentó además que este nuevo sistema “abre la posibilidad futura de que la verificación sea autorregulada por cada Universidad”.

Estas afirmaciones, aunque por supuesto no significan que el sistema no pueda de repente reinventarse y orientarse de forma completamente diferente, nos hacen pensar que en la actualidad la tendencia a la interrelación entre programas es cada vez más real. Cada uno de ellos cuenta con protocolos, guías y plazos diferentes, pero están conectados de manera coherente entre sí, y la Aneca busca continuamente sinergias entre ellos para que sean lo más similares posible en cuanto a la evaluación de criterios y establecimiento de referentes de calidad.⁵⁸

No sólo para cumplir con el compromiso adquirido hacia las universidades que evalúa, sino porque las agencias autonómicas españolas evalúan la calidad de sus universidades a través de los mismos programas, protocolos y guías, algo adaptadas según la comunidad autónoma, pero tendiendo a criterios comunes.

Las agencias autonómicas

Las agencias de calidad de las diferentes comunidades autónomas españolas son diez.⁵⁹ Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC), Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE), Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), Sección de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Calidad de la Enseñanza Superior de la Fundación para el Conocimiento madri+d, Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP), Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears

⁵⁸ En la web de la Aneca y de las diferentes agencias autonómicas es posible consultar, a través de los protocolos y guías de cada programa, los criterios, plazos y exigencias de cada uno de ellos en detalle. Por ejemplo: Aneca. Actividades de evaluación. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas>.

⁵⁹ Aneca. Agencias autonómicas. Disponible en <http://www.aneca.es/Agencias-de-las-Comunidades-Autonomas>

(AQUIB) y Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ).

Todas las agencias autonómicas pueden ejercer las mismas competencias que la Aneca por pertenecer a la ENQA,⁶⁰ excepto tres, que dependen de la agencia nacional: AVAP (Comunidad Valenciana), AQUIB (Islas Baleares) y ACCUEE (Islas Canarias).

Estas agencias son responsables de la evaluación de las titulaciones de las universidades de sus comunidades autónomas en los programas de seguimiento y acreditación, mientras que sus centros de educación superior siguen dependiendo de la Aneca para la verificación de sus títulos y para la certificación del sistema de garantía interna de calidad.

Herramientas para la gestión de los programas de evaluación externa de la calidad

Para gestionar con éxito el volumen de trabajo que conlleva este sistema de aseguramiento de la calidad en las universidades españolas, tanto las agencias como los centros de educación superior necesitan poner en marcha un importante paquete de recursos humanos e informáticos, y por tanto económicos.

Todas las universidades disponen hoy en día de una unidad o departamento de calidad formado por uno o varios técnicos y de un vicerrectorado u órgano de la universidad responsable de esta área de la institución, que ha pasado a jugar un papel importante, en la medida en que influye en el éxito de implantación de un título y su continuación.

Además, las universidades deben reservar una partida económica para afrontar las solicitudes de evaluación de sus titulaciones, que aunque varían según comunidad autónoma, suelen requerir un pago para los programas de seguimiento y acreditación.⁶¹

Por otro lado, una herramienta informática que consideramos ineludible para la óptima gestión de los programas de calidad universitaria es el gestor documental o, en su versión más avanzada, el gestor de procesos, con el fin de ayudar a responsables académicos, servicios universitarios y, en fin, a todas las personas que puedan verse implicadas, a recopilar datos, compartir informes y evidencias documentales, administrar encuestas o asignar y hacer seguimiento del cumplimiento de tareas y acciones de mejora en fechas determinadas.

⁶⁰ ENQA. ENQA agencies. Disponible en <http://www.engq.eu/index.php/engq-agencies/members/full-members/>

⁶¹ En la actualidad, la Aneca también requiere el pago de la certificación de sistemas de garantía interna de calidad. Véase en Aneca. Audit. Certificación de la implantación de los SGIC. ANEXO 05: Tarifas. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/Fase-de-certificacion-de-la-implantacion-de-los-SGIC>.

Hasta ahora, no hemos hablado de esta herramienta porque se trata de un recurso informático de gestión empresarial, y no de un instrumento de comunicación interna en su sentido más estricto, pero podemos definirla como “un conjunto de herramientas que combinan las tecnologías de la información -hardware + software- con procedimientos que permiten suministrar información a los gestores de una organización para la toma de decisiones. Podemos afirmar que estos sistemas se componen de tres funciones: la recopilación de datos, tanto internos como externos; el almacenamiento y procesamiento de información; y la transmisión de información a los gestores” (Muñoz Cañavate, 2003).

De hecho, la propuesta de la Aneca para el diseño del sistema de garantía interna de calidad es, en realidad, un mapa de procesos,⁶² y dentro de este sistema se ven integradas todas las fases de trabajo necesarias para abordar los programas que las agencias de evaluación externa exigen en el ciclo de vida de una titulación.

Consideramos que se trata de una herramienta base para el funcionamiento del protocolo de trabajo. La comunicación interna de los programas de calidad universitaria puede motivar ese funcionamiento, pero no es su responsabilidad crearlo. Pensamos que una red comunicativa interna de la calidad bien estructurada no puede cumplir sus objetivos sin una gestión óptima de las tareas esenciales que suponen el cumplimiento básico de los procesos de calidad.

Queremos suponer que cuanto más trabajada está esta plataforma y las demás herramientas o aplicaciones informáticas que se relacionan con ella, mejores son los cimientos para el desarrollo de nuevas tecnologías al servicio de la comunicación interna de la calidad, tecnologías que también deberían poder interactuar con el propio gestor informático en su relación de enlace con los públicos objetivos a los que la institución desea llegar en este ámbito de actuación.

Pero, ¿realmente existe, por norma general, un gestor de los procesos que implican los programas de calidad en las universidades españolas? Y, de ser así, ¿cómo perciben los principales implicados en esta gestión la comunicación interna de esos programas y sus procesos? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, vamos a formular en el siguiente punto los objetivos de este trabajo de investigación.

⁶² Aneca. Audit. Certificación de los diseños de SGIC. Herramientas para el diseño -ver Guía y Directrices-. Disponible en <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT/Herramientas-para-el-diseno>.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Ya conocemos los programas de calidad en la Universidad española que nos interesan para nuestra investigación, y hemos explorado hasta qué punto se han desarrollado la comunicación interna y la comunicación transmedia en este contexto.

Pero, ¿realmente existe una necesidad de mejorar la comunicación interna de los programas de calidad en la Universidad? ¿O conocen sus públicos de manera óptima estos programas y sus procesos, para desarrollar su labor con todas las garantías, así como asegurar la calidad de las enseñanzas universitarias, según las directrices de las agencias de evaluación externa?

Nosotros pensamos que sí existe esa necesidad, y, en este sentido, nuestros objetivos de investigación son:

1. Comprobar el **conocimiento** que poseen los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española sobre los **programas de calidad** que afectan a las instituciones y enseñanzas oficiales universitarias.
2. Conocer si los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española **perciben** los **canales de comunicación interna** establecidos en la Universidad para la difusión de los contenidos clave de los programas de calidad que afectan a las instituciones y titulaciones oficiales universitarias.

Tras haber obtenido esta información a partir del estudio empírico, y gracias a la fundamentación conceptual realizada anteriormente, estaremos en condiciones de proponer un modelo para la mejora de la comunicación interna de la calidad según los diferentes públicos internos a los que se dirige la Universidad como organización.

Por tanto, nuestra doble **hipótesis** es:

1. Los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española poseen un conocimiento insuficiente sobre los programas de calidad de las agencias oficiales de evaluación externa que afectan a las titulaciones de Grado y Posgrado.
2. Los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española consideran que perciben de manera insuficiente los canales de comunicación interna específicos establecidos en la Universidad española para difundir los contenidos clave de los programas de calidad de las agencias oficiales de evaluación externa que afectan a las titulaciones de Grado y Posgrado.

Para poder alcanzar dichos objetivos y corroborar nuestra doble hipótesis, necesitamos implementar una metodología de investigación adecuada, que vamos a explicar a continuación.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN PARA LA COMPROBACIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE CALIDAD Y PERCEPCIÓN DE CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA EN LA UNIVERSIDAD

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Con el fin de contrastar nuestra doble hipótesis, necesitamos construir y aplicar un instrumento que mida el conocimiento que perciben poseer los profesores universitarios sobre los programas de calidad, si saben que existen canales de comunicación interna de la calidad en su Universidad y si reciben inputs informativos específicos relacionados.

Los profesores que imparten docencia en la Universidad española conforman un público interno muy concentrado en cuanto a su localización, porque sabemos que podemos acceder a ellos a través de las universidades, pero también muy numeroso y disperso geográficamente. En el siguiente punto 5.2. detallaremos la elección de esta muestra.

Para recabar su opinión, necesitamos aplicar una metodología de investigación cuantitativa que posibilite una medición controlada a distancia y objetiva, desde el punto de vista del encuestador. En concreto, vamos a utilizar la técnica de la encuesta online.

Consideramos que la encuesta online es la herramienta más adecuada porque sus resultados son generalizables, y a partir de ellos podemos inferir afirmaciones que confirmen o desmientan nuestra hipótesis. Además, es una herramienta orientada al resultado y sin sesgo, es decir, que permite a los encuestados expresar libremente su opinión de manera anónima sin ningún tipo de condicionante.

La encuesta online nos permite plantear un número suficiente de preguntas y dar al encuestado tiempo para responderlas, ya que algunas de ellas son algo complejas y requieren reflexión.

Por otra parte, esta herramienta apenas conlleva coste humano, material ni económico, y gracias a ella accedemos a una muestra muy difícil de abarcar de manera presencial.

Una vez hayamos comprobado empíricamente la validez o no de nuestra doble hipótesis a través de esta encuesta, podremos confirmar si realmente existe una necesidad, una laguna de conocimiento, que requiera una respuesta.

5.2. MUESTRA

Hemos circunscrito nuestro estudio al colectivo docente por el gran tamaño y dispersión de los públicos internos de las universidades españolas, así como por la influencia del profesorado en

los procesos que implican los diferentes programas de calidad de las enseñanzas, en los que participan más o menos activamente según sus responsabilidades y cargos dentro de la institución a la que pertenecen, pero que sin duda afectan a su metodología docente y modo de trabajo, y en gran medida a los resultados de aprendizaje del alumno, y por tanto deben conocer para impartir una enseñanza de calidad en el marco europeo de educación superior.

Existen 83 universidades públicas y privadas en España, de las cuales imparten docencia 81,⁶³ con un total de 115.332 profesores.⁶⁴

Para calcular el tamaño de la muestra a seleccionar con el fin de realizar nuestro estudio de campo, siendo que sobrepasamos los 100.000 individuos de población total y por tanto podemos aplicar el método para población infinita, hemos utilizado la siguiente fórmula (Icart y Pulpón, 2012, p. 159):⁶⁵

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{e^2}$$

Con un nivel de confianza del 90%, error muestral del 5% (valor de $Z=1,65$, según tabla en Icart y Pulpón, 2012, p. 159), y suponiendo que la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio (desconocida) es 0,5, al igual que la proporción de individuos que no poseen esa característica, el número de encuestas que deberíamos realizar es de 272.

$$n = \frac{1,65^2 \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{0,05^2}$$

$$n = \frac{0,68}{0,0025} = 272$$

En este sentido, hemos logrado encuestar a un total de 342 profesores universitarios, de modo que la muestra seleccionada es representativa para poder extrapolar los resultados a los profesores de la Universidad española en su conjunto.

⁶³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Universidades. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014-2015.

⁶⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario. Anuario de indicadores universitarios 2014.

⁶⁵ n: tamaño de la muestra (número de individuos a encuestar). Z: percentil -valor que depende del nivel de confianza que queremos asignar, según tabla preestablecida-. p: proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio –desconocida-. e: error muestral.

5.3. LA ENCUESTA

5.3.1. Construcción

La construcción de nuestra encuesta según sus dimensiones e ítems

Nuestra encuesta se divide en dos dimensiones: la primera, sobre los programas de calidad de las titulaciones universitarias, compuesta por 11 preguntas; la segunda, sobre los canales de comunicación interna de la calidad en la universidad, formada por 13 preguntas.

En la primera dimensión, las cuatro primeras preguntas buscan una valoración general sobre el conocimiento que el profesor percibe tener acerca de los programas de calidad; las cuatro siguientes son cuestiones específicas que profundizan en un aspecto básico de cada uno de los programas; y las tres últimas preguntan concretamente por cómo percibe el profesor la influencia de esos programas en las titulaciones de las que es partícipe y su conocimiento sobre el órgano principal de calidad de la Facultad o centro del que forma parte el docente.

En la segunda dimensión, las tres primeras preguntas buscan una valoración general de la comunicación interna descendente, ascendente y horizontal; las seis siguientes tienen como objetivo averiguar si existen en la Universidad del profesor encuestado unos canales concretos de comunicación interna que consideramos relevantes para difundir los contenidos clave de los programas de calidad, incluyendo como herramienta el gestor informático de procesos; 10, 11 y 12 plantean si la Universidad aprovecha sus propios medios para difundir contenidos sobre calidad, si los soportes utilizados están adaptados a los dispositivos móviles y si hay lugar para la creatividad a través de campañas publicitarias sobre calidad -cuestiones de gran relevancia para la comunicación transmedia-; y la última pregunta se ha reservado para medir cómo percibe el profesor el importante papel que juega la Comisión de Garantía Interna de Calidad -o su equivalente- en la comunicación de los contenidos clave de los programas.

La construcción de nuestra encuesta según el tipo de preguntas y respuestas

Para describir la construcción de nuestra encuesta desde esta perspectiva, atenderemos a los tipos de pregunta según Igartua (2006, pp. 257-278 y 280-282).

El tipo de pregunta es, según la forma de la respuesta, cerrada, y esa respuesta cerrada puede ser, generalmente, actitudinal -cuando preguntamos sobre el grado de conocimiento de los profesores sobre calidad universitaria- o dicotómica -cuando preguntamos a los profesores sobre la existencia de canales de comunicación interna de la calidad en su universidad-.

Las preguntas planteadas son siempre cerradas porque condicionan la respuesta del individuo a una serie de opciones que se presentan junto con la pregunta. Por otra parte, se trata de

preguntas dicotómicas cuando las alternativas de respuesta son dos (Sí/No), y están diseñadas según la escala de actitud de Likert cuando las alternativas de respuesta son Muy en desacuerdo (con valor 1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3) y Muy de acuerdo (4).

Con las preguntas dicotómicas, podremos discernir claramente si los sujetos perciben o no la existencia de canales de comunicación interna. Si las respuestas Sí suman más que las respuestas No, podremos concluir que los profesores perciben esos canales de manera Suficiente, y viceversa.

A través de aquellas que están diseñadas según la escala de actitud de Likert, pedimos a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo-desacuerdo con una serie de afirmaciones que abarcan todo el espectro de actitud ante el objeto determinado que se le plantea.

Según Igartua (2006), las escalas de Likert presuponen que cada afirmación de la escala es una función lineal de la misma dimensión actitudinal subyacente. Operacionalmente, todos los ítems de la escala están correlacionados entre sí y existe una correlación positiva entre cada ítem y la puntuación total de la escala. Esto es lo que permite sumar las puntuaciones obtenidas por cada sujeto ante cada afirmación para formar la puntuación total que representa la actitud hacia el objeto particular.

Con la escala construida para medir los resultados de nuestra encuesta, una alta puntuación cercana o igual a 4 reflejará una actitud positiva de los sujetos ante el alto conocimiento que perciben poseer sobre la calidad en su universidad, y una puntuación alrededor o por debajo de 2, que los sujetos perciben que poseen un bajo conocimiento sobre la misma. De este modo, podremos concluir su grado de conocimiento-desconocimiento sobre cada aspecto planteado, identificando una puntuación igual o por debajo de 2,5 puntos como conocimiento Insuficiente, más de 2,5 y hasta 3 puntos como Suficiente, por encima de los 3 puntos como Adecuado, y a partir de 3,5 puntos Excelente.

Hemos dicho que las alternativas de respuesta en este tipo de preguntas son Muy en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3) y Muy de acuerdo (4). Pero en una de las preguntas de nuestra encuesta -la 5-, la numeración de la escala está invertida, ya que la afirmación propuesta no es acertada en la realidad, sino errónea. Esto es para que no suceda que en todas las preguntas la respuesta acertada sea Muy de acuerdo, y esto pueda condicionar al sujeto, por desear proporcionar en todo momento una respuesta correcta. En este caso, se valora justamente al revés: Muy en desacuerdo tiene un valor de 4 -el máximo conocimiento sobre la pregunta planteada- y muy de acuerdo tiene un valor de 1 -el mínimo-.

Es importante señalar que el encuestado en ningún momento puede ver o modificar el valor de cada pregunta.

Según la naturaleza de la pregunta, todas las preguntas formuladas son de información. Se trata de una batería de preguntas consistentes, ya que todas tienen el mismo nivel de importancia y función dentro de la encuesta, y son directas, porque no buscan descubrir otra cosa de lo que expresan, es decir, el nivel de conocimiento de los sujetos y su percepción sobre aquello que se pregunta.

5.3.2. Batería de preguntas

A continuación, presentamos el modelo de encuesta utilizado en nuestra investigación.

A) PROGRAMAS DE CALIDAD DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS				
1. Conozco el objetivo principal del programa Verifica.	1	2	3	4
2. Conozco el objetivo principal del programa Acredita.	1	2	3	4
3. Conozco el objetivo principal del programa Audit.	1	2	3	4
4. Conozco el objetivo principal del programa Monitor (o su equivalente en su comunidad autónoma).	1	2	3	4
5. Superar con éxito el programa de verificación es necesario para poder impartir cualquier titulación en una universidad española.	1	2	3	4
6. Suspender el programa de acreditación de una titulación significa que la universidad no puede expedir el título oficial a alumnos de nuevo ingreso matriculados tras el informe desfavorable de acreditación.	1	2	3	4
7. Es necesario tener certificado el diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad para poder certificar su implantación.	1	2	3	4
8. Según normativa, es imprescindible tener evaluado al menos un informe de seguimiento de un título bajo el paraguas del programa Monitor (o equivalente) para poder renovar su acreditación.	1	2	3	4
9. Conozco en qué programas de calidad y fases concretas se encuentran los títulos en los que imparto o está previsto que voy a impartir docencia.	1	2	3	4
10. Conozco la composición y funciones de la Comisión u órgano/s responsable/s de la calidad en mi Facultad o	1	2	3	4

centro.				
11. Conozco las acciones de mejora que se tiene previsto implantar o se han puesto en marcha en la Universidad derivadas de los procesos de calidad establecidos.	1	2	3	4

B) CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA DE LA CALIDAD		
1. Existe una política oficial de comunicación estratégica establecida por la cual los responsables de calidad de la Universidad mantienen informados a los profesores sobre los programas de calidad de las titulaciones: Verifica, Acredita, Audit y Monitor (o equivalente).	SÍ	NO
2. Existen canales de comunicación oficiales establecidos para que el profesorado pueda hacer llegar sugerencias, quejas, dudas o mensajes en general sobre los programas de calidad de las titulaciones a los responsables de calidad de la Universidad.	SÍ	NO
¿Cuáles?		
<input type="checkbox"/> Buzón de sugerencias virtual		
<input type="checkbox"/> Comentarios en blog corporativo sobre calidad		
<input type="checkbox"/> Reuniones, jornadas o seminarios sobre calidad con espacio para preguntas o intervenciones		
<input type="checkbox"/> Red social interna sobre calidad desde la que poder hacer llegar mensajes		
<input type="checkbox"/> Mensajería a través de teléfono móvil dirigida a los responsables de calidad (whatsapp o similar)		
<input type="checkbox"/> Otros (indicar cuáles)		
3. Existen canales de comunicación oficiales establecidos entre el profesorado para poner en común o debatir cuestiones acerca de los programas de calidad de las titulaciones.	SÍ	NO
¿Cuáles?		
<input type="checkbox"/> Reuniones, jornadas, seminarios o debates sobre calidad entre profesores		
<input type="checkbox"/> Foro virtual para el profesorado sobre calidad		
<input type="checkbox"/> Red social interna sobre calidad para el debate e información comunes		
<input type="checkbox"/> Grupos de whatsapp o similar sobre calidad para el profesorado (por ejemplo, por departamento o titulación)		
<input type="checkbox"/> Otros (indicar cuáles)		
4. Existe un gestor documental o de procesos para el	SÍ	NO

B) CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA DE LA CALIDAD		
Sistema de Garantía Interna de Calidad al que como profesor tengo acceso o sobre cuyos contenidos se informa adecuadamente al profesorado.		
5. Existe una newsletter o boletín informativo corporativo específico que comunique noticias de actualidad sobre los programas de calidad de las titulaciones.	SÍ	NO
6. Existen páginas corporativas oficiales en redes sociales cerradas para el público interno de la Universidad específicas sobre los programas de calidad de las titulaciones y que se utilizan para comunicar sobre ellos.	SÍ	NO
7. Existe un blog interno del área de calidad donde los responsables publican noticias de actualidad sobre los programas de calidad de las titulaciones.	SÍ	NO
8. Existe un portal web o <i>site</i> específico corporativo interno con información sobre todos los programas de calidad que afectan a las titulaciones de la Universidad y el papel del profesorado en dichos programas.	SÍ	NO
9. ¿Existe algún otro medio de comunicación interna de la calidad en su universidad que no hayamos mencionado?	SÍ	NO
En caso de que sí, indica cuál		
10. La Universidad utiliza sus medios de comunicación propios (emisora de radio, periódico o revista impresos o digitales, canal de televisión, etc.) para difundir entre el profesorado información acerca de los programas de calidad de las titulaciones.	SÍ	NO
11. Los soportes de comunicación interna de la calidad existentes en la Universidad (si existen: blog, red social interna, boletín, web, gestor documental, etc.) están adaptados para ser accesibles a través de dispositivos móviles.	SÍ	NO
12. Existen campañas publicitarias internas creativas sobre calidad universitaria.	SÍ	NO
13. Como profesor, conozco las informaciones, acuerdos, propuestas de mejora, conclusiones, etc., aprobados en las reuniones de la Comisión u órgano/s responsable/s de la calidad en mi Facultad o centro.	SÍ	NO

5.3.3. Administración

El modo de administración de la encuesta ha sido no presencial y a través de correo electrónico, por medio de un formulario web diseñado con la plataforma Encuestatick, a través de la página portaldeencuestas.com.

Hemos considerado éste el procedimiento más eficiente por la amplitud de la muestra, así como por la profesionalidad y utilidad de las herramientas propias de la aplicación, que permite incorporar una gran variedad de preguntas y personalizarlas.

Además, posibilita llegar a un mayor número de individuos y al colectivo que hemos elegido estudiar, y nos permite acceder rápida y fácilmente a los datos introducidos y generados por la aplicación, comparar y generalizar.

El envío del mensaje de correo electrónico a los docentes universitarios se ha realizado a través de los responsables de calidad de las distintas universidades españolas. Este trámite se ha realizado de este modo con el fin de aprovechar la relación previa existente entre el responsable de calidad y los profesores que imparten docencia en su Universidad, suponiendo que el índice de participación sería mayor si la fuente del mensaje era un miembro de la universidad del propio docente y no un agente externo.

En un principio, se ha enviado un mensaje de correo electrónico inicial a 122 responsables de calidad (vicerrectores, directores de unidad, técnicos) con el link de la encuesta, una explicación que la contextualizaba y una fecha límite de respuesta que les daba un mes para contestar:

Estimados compañeros,

*Me pongo en contacto con vosotros porque estoy realizando mi **tesis doctoral** sobre la **comunicación interna de la calidad en las universidades**.*

Como responsables de calidad en vuestras universidades y tal y como hemos compartido en diferentes foros, todos somos conscientes de lo difícil que resulta a veces informar e implicar a los responsables de títulos y profesores en programas de calidad universitaria, como la renovación de la acreditación o la implantación del sistema de garantía interna de calidad.

En este sentido, una comunicación interna bien gestionada puede aportar soluciones para impulsar su implicación y, por tanto, para facilitar una gestión óptima de los procesos de

calidad. Pero, para poder proponer soluciones, debemos conocer la opinión de los profesores al respecto: qué saben sobre calidad universitaria y qué canales de comunicación interna existen en sus universidades.

Por este motivo, os pido que por favor hagáis llegar la siguiente **encuesta** al conjunto de profesorado de vuestras respectivas universidades, bien a través de vuestros propios departamentos o de vuestros vicerrectorados responsables de calidad: <http://www.portaldeencuestas.com/encuesta.php?ie=165095&ic=91226&c=3c2be>.

Son sólo 24 preguntas rápidas, que pueden completar en unos pocos minutos, y de manera completamente anónima. La **fecha límite** para cumplimentarla es el **23 de marzo**.

Por supuesto, compartiremos con vosotros los resultados y posibles soluciones a las necesidades detectadas, de manera que este estudio suponga una visión general de la situación actual y una mejora para todos los que nos dedicamos al área de calidad, y también para nuestras universidades. Por eso mismo es importante que animéis a vuestros profesores, en la medida de lo posible, a la participación.

Agradeciendo de antemano y sinceramente vuestra colaboración, recibid un cordial saludo.

P.D.: si lo deseáis, podéis utilizar como ayuda el siguiente texto tipo para enviar la encuesta al profesorado de vuestras universidades:

Asunto

Mejora de la comunicación de la calidad en la universidad

Cuerpo del mensaje

¿Crees que sabes todo lo que tienes que saber sobre los **programas y procesos de calidad** en tu universidad? ¿Crees que se puede mejorar la **comunicación interna de la calidad** en las universidades españolas?

Participa en el estudio "Comunicación interna de la calidad en la Universidad española":
<http://www.portaldeencuestas.com/encuesta.php?ie=165095&ic=91226&c=3c2be>.

Son sólo 24 preguntas rápidas, que puedes completar en unos pocos minutos. La **fecha límite** para cumplimentarla es el **23 de marzo**. Compartiremos más adelante con todos vosotros los resultados y posibles soluciones.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Después de 15 días, se ha enviado un recordatorio personalizado a cada uno de los responsables de calidad con el link a la encuesta, con el fin de incentivar la transmisión al profesorado de su universidad y por tanto la participación:

Estimado x,

Como dijo Warren Buffett, “una encuesta de opinión no sustituye al pensamiento”, pero sí creemos que puede ser un buen punto de partida para la reflexión y la mejora.

*Por eso te recordamos que la encuesta del estudio "**Comunicación interna de la calidad en la Universidad española**" sigue abierta hasta el **23 de marzo**.*

¡Anima a tus profesores a participar! Son sólo 24 preguntas rápidas, que pueden completar en unos pocos minutos. Envíales por favor de nuevo el siguiente link, pidiéndoles su colaboración: <http://www.portaldeencuestas.com/encuesta.php?ie=165095&ic=91226&c=3c2be>.

A partir de los resultados, propondremos mejoras para la comunicación interna de la calidad en nuestras universidades.

Muchas gracias por tu apoyo.

P.D.: si lo deseas, puedes enviar a tus profesores el siguiente texto tipo:

Asunto

*Participa: estudio "**Comunicación interna de la calidad en la Universidad española**"*

Cuerpo del mensaje

Estimad@ compañer@,

Aún estás a tiempo de ayudar a mejorar la comunicación interna de la calidad en las universidades.

*Participa en el estudio "**Comunicación interna de la calidad en la Universidad española**":
<http://www.portaldeencuestas.com/encuesta.php?ie=165095&ic=91226&c=3c2be>.*

*Son sólo 24 preguntas rápidas, que puedes completar en unos pocos minutos. La **fecha límite** para cumplimentarla es el **23 de marzo**. Compartiremos más adelante con todos vosotros los resultados y posibles soluciones.*

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Tras 31 días en los que la encuesta ha permanecido abierta, entre los meses de febrero y marzo de 2016, hemos cerrado la aplicación. Finalmente, hemos descargado los datos generados para poder expresar gráficamente los resultados y extraer las conclusiones de la investigación realizada.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien es cierto que de los 342 profesores universitarios encuestados ha habido 95 abandonos -es decir, encuestas no finalizadas-, hay que tener en cuenta que el número mínimo de respuestas es de 272 para que la muestra sea válida.

En este sentido, debemos señalar que esta condición se cumple en todas las preguntas de la primera dimensión sobre programas de calidad, pero no en las preguntas de la dimensión B sobre canales de comunicación interna de la calidad, donde el número de respuestas va descendiendo de manera progresiva, desde 267 en la primera pregunta, hasta 247 en la última.

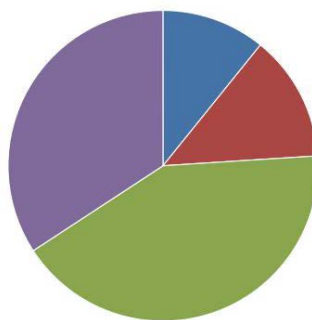
Aunque la diferencia entre el número de respuestas exigido y el obtenido es mínima, esta información debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los siguientes resultados. En cada gráfico, se indica el número exacto de respuestas para cada pregunta.

Tal y como hemos descrito en el punto 5 sobre Metodología de investigación, en la primera dimensión el encuestado puede responder sobre una escala de 1 a 4, siendo 1 la opción de menor valor y 4 la de mayor valor -excepto en la pregunta 5, que se invierte-. Por ello, presentamos los resultados extrayendo la puntuación media ponderada en cada una de las preguntas. Además, indicamos cuántos individuos han optado por cada una de las opciones, así como los porcentajes de mayor peso, siempre tomando como referencia el total de respuestas de esa pregunta específica.

En la segunda dimensión, donde las posibilidades de respuesta se reducen a dos y no existe escala, indicamos cuántos individuos han optado por cada una de las opciones, y además presentamos los resultados por porcentaje.

A) PROGRAMAS DE CALIDAD DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS

1. Conozco el objetivo principal del programa Verifica.



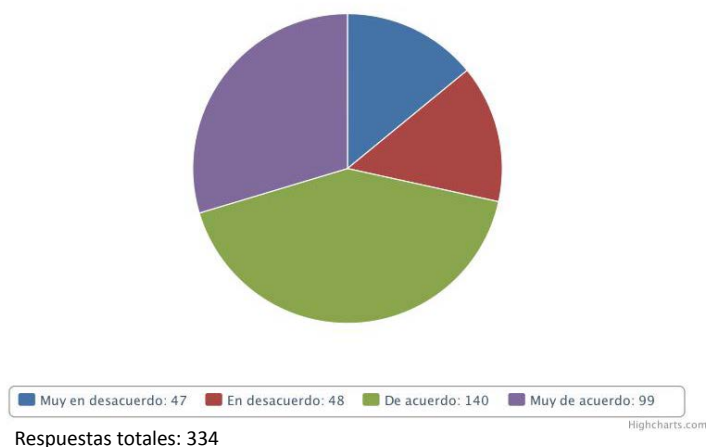
■ Muy en desacuerdo: 37 ■ En desacuerdo: 45 ■ De acuerdo: 143 ■ Muy de acuerdo: 117

Respuestas totales: 342

Highcharts.com

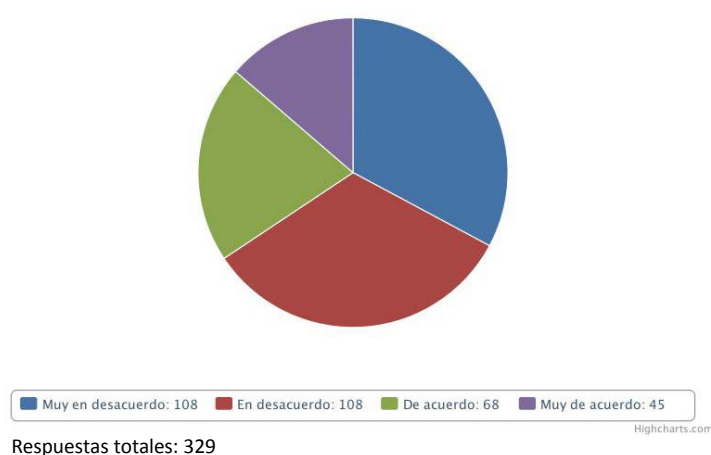
El 76% de los encuestados afirma conocer el programa Verifica. La puntuación de esta pregunta es de 2,99 sobre 4.

2. Conozco el objetivo principal del programa Acredita.



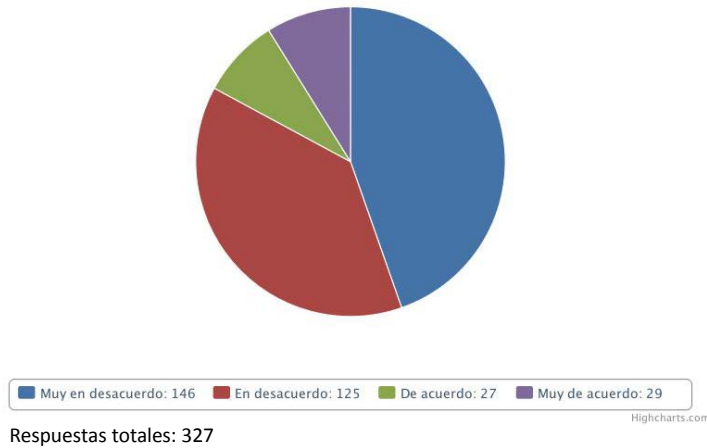
El 72% afirma conocer el programa Acredita. La puntuación de esta pregunta es de 2,87 sobre 4.

3. Conozco el objetivo principal del programa Audit.



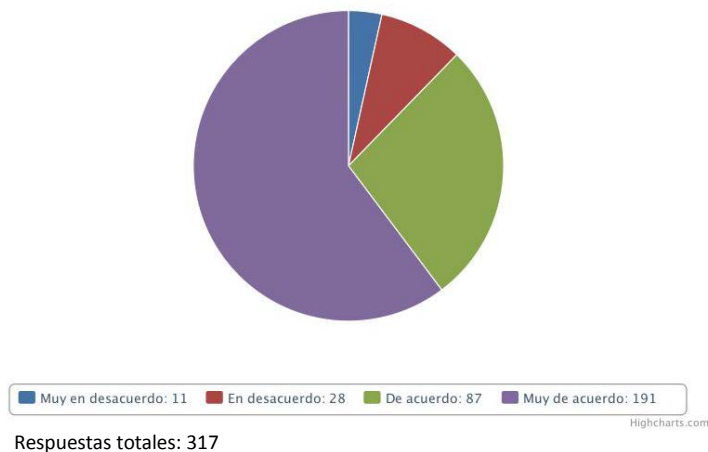
Sin embargo, sólo el 35% conoce Audit, por lo que en esta cuestión el profesorado obtiene una puntuación de 2,15.

4. Conozco el objetivo principal del programa Monitor (o su equivalente en su comunidad autónoma).



Un 83% del profesorado desconoce qué es Monitor. Sólo un 17% reconoce este programa de la Aneca o su equivalente en su comunidad autónoma. La puntuación de esta pregunta es de 1,81.

5. Superar con éxito el programa de verificación es necesario para poder impartir cualquier titulación en una universidad española.

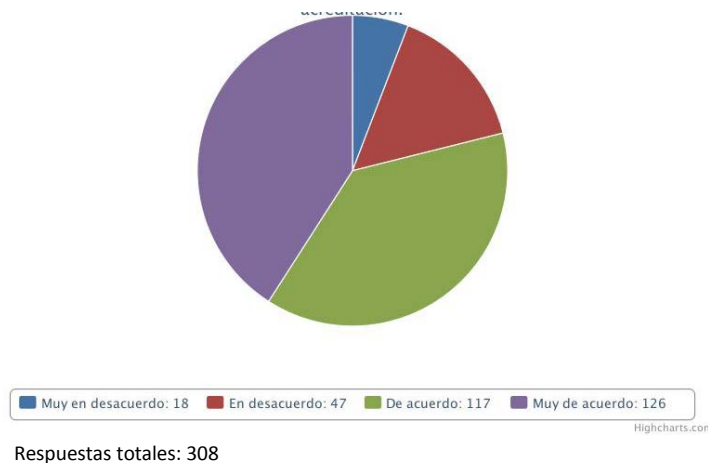


El 87% de los profesores ha respondido de manera incorrecta esta pregunta, cuya afirmación es falsa intencionadamente -como ya explicamos en el punto 5.3. sobre la construcción de la encuesta-. Demostramos así, en esta pregunta concreta, una

tendencia del encuestado a responder Muy de acuerdo de forma condicionada, por creer que en todo momento es la respuesta correcta, aunque no podemos demostrar que haya actuado así en el resto de preguntas que no se han planteado invertidas, y por tanto debemos presumir que en esos casos sí conoce -o no- las respuestas.

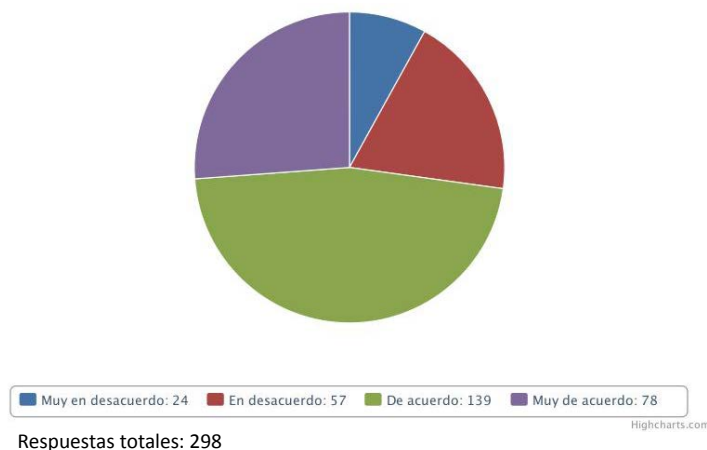
Concluimos pues que la mayoría del profesorado desconoce que sí se pueden impartir títulos propios universitarios, sin necesidad de superar su proceso de verificación. La puntuación de esta pregunta es de 1,56.

6. Suspender el programa de acreditación de una titulación significa que la universidad no puede expedir el título oficial a alumnos de nuevo ingreso matriculados tras el informe desfavorable de acreditación.



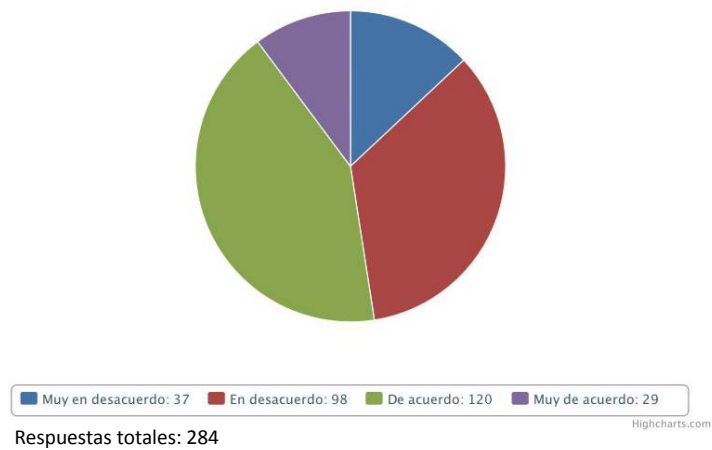
Con 3,14 puntos, esta pregunta arroja que el 79% de los encuestados conoce un aspecto básico del programa Acredita, como es su consecuencia directa más relevante.

7. Es necesario tener certificado el diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad para poder certificar su implantación.



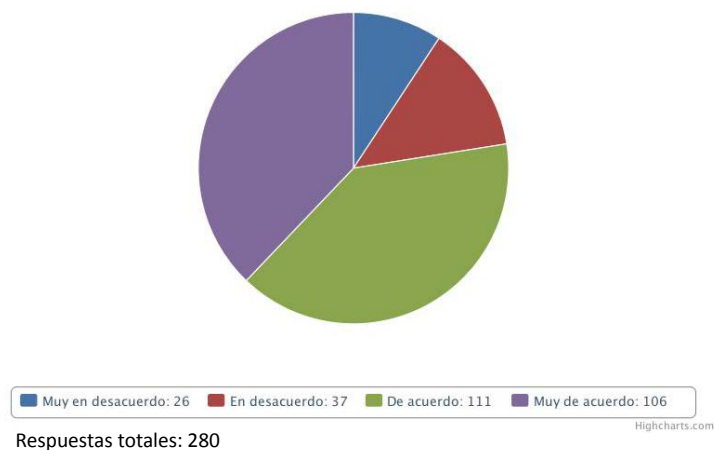
El 73% del profesorado sabe que no es posible certificar la implantación del SGIC sin haber obtenido una evaluación positiva previa de su diseño. Esta pregunta tiene una puntuación de 2,91.

8. Según normativa, es imprescindible tener evaluado al menos un informe de seguimiento de un título bajo el paraguas del programa Monitor (o equivalente) para poder renovar su acreditación.



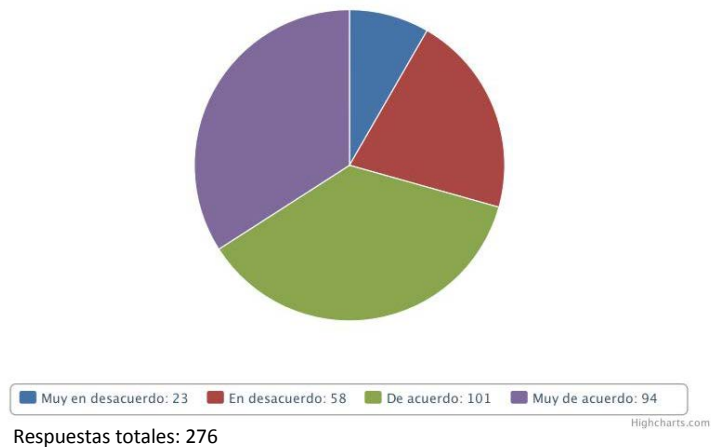
La mitad de los profesores es consciente de que abordar el programa de seguimiento es necesario para optar a la acreditación de un título oficial. En esta pregunta, el cuerpo docente ha obtenido el aprobado, con 2,50 puntos.

9. Conozco en qué programas de calidad y fases concretas se encuentran los títulos en los que imparto o está previsto que voy a impartir docencia.



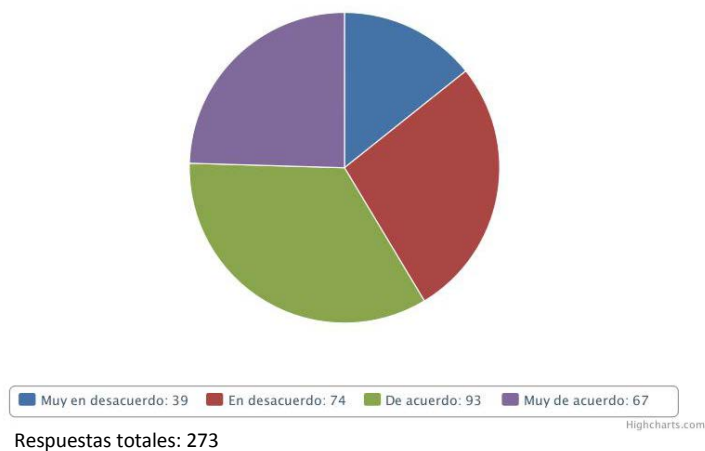
Con 3,06 puntos, casi el 80% afirma conocer en qué programas de calidad y fases concretas se encuentran los títulos en los que imparte clase.

10. Conozco la composición y funciones de la Comisión u órgano/s responsable/s de la calidad en mi Facultad o Centro.



El 70% del profesorado señala que conoce la Comisión u órgano responsable de la calidad en su centro universitario. Los encuestados han logrado en esta pregunta 2,96 puntos.

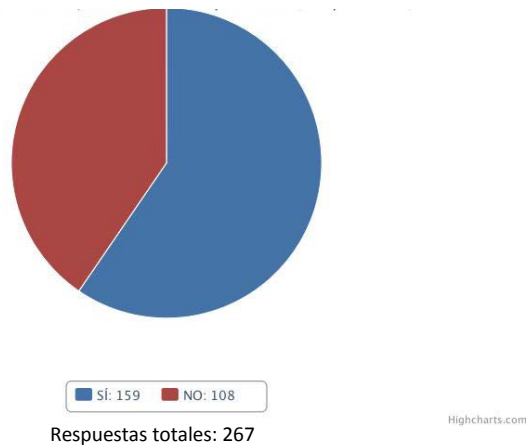
11. Conozco las acciones de mejora que se tiene previsto implantar o se han puesto en marcha en la Universidad derivadas de los procesos de calidad establecidos.



Un 60% afirma conocer incluso las acciones de mejora derivadas de los programas de calidad establecidos. La puntuación de esta pregunta es de 2,69.

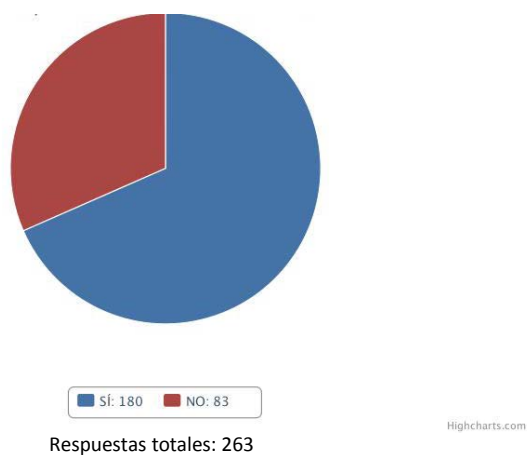
B) CANALES DE COMUNICACIÓN INTERNA DE LA CALIDAD

1. **Existe una política oficial de comunicación estratégica establecida por la cual los responsables de calidad de la Universidad mantienen informados a los profesores sobre los programas de calidad de las titulaciones: Verifica, Acredita, Audit y Monitor (o equivalente).**

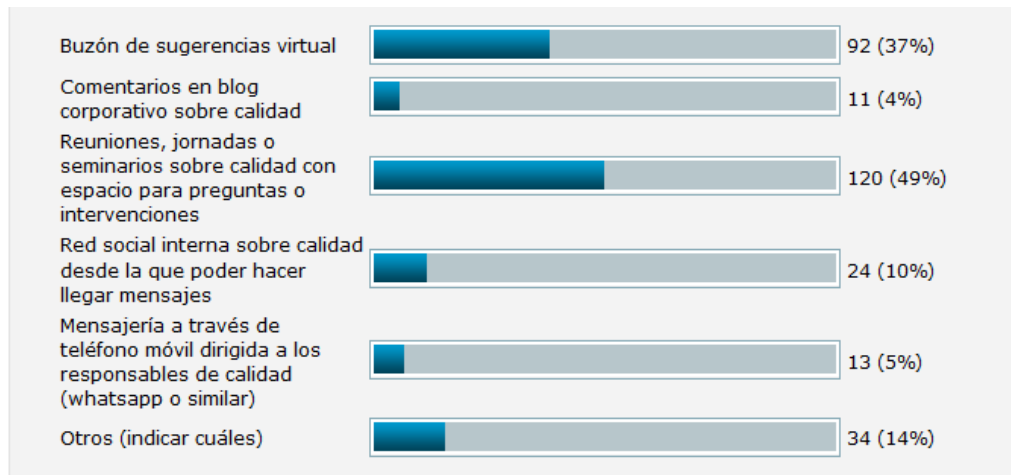
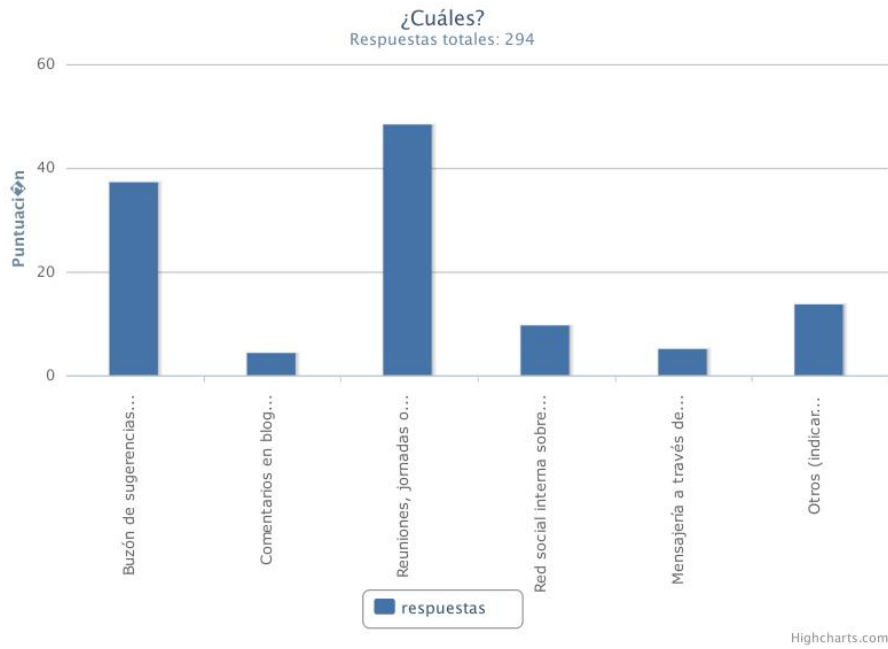


El 60% de los profesores indica que existe una política oficial estratégica de comunicación de la calidad en su Universidad.

2. **Existen canales de comunicación oficiales establecidos para que el profesorado pueda hacer llegar sugerencias, quejas, dudas o mensajes en general sobre los programas de calidad de las titulaciones a los responsables de calidad de la Universidad.**



El 68% de los encuestados percibe que existen canales de comunicación interna ascendente de la calidad en sus centros universitarios.



El 50% de los encuestados limita estos canales a las reuniones o jornadas presenciales sobre calidad, donde pueden intervenir y expresar sus dudas y sugerencias. Un 37% admite que existe un buzón de sugerencias virtual. El resto de canales propuestos, más orientados a las nuevas tecnologías -blog, redes sociales, mensajería móvil-, son minoritarios.

El 14% del total de profesores que ha respondido esta pregunta -34- ha indicado que existen otros canales no propuestos por la encuesta. De esos 34 profesores, han surgido 34 propuestas de otros canales que perciben en sus respectivas universidades.

Otros (indicar cuáles):

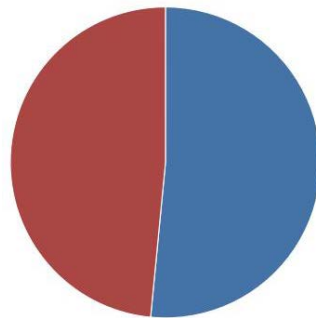
- E-mail / Correo electrónico (18 propuestas- 52,94% del total de propuestas)
- Comisiones de coordinación / Reuniones de coordinación de título / Reuniones de departamento (2) / Consejos de curso (5 propuestas – 14,70% del total de propuestas)
- Comunicación directa con el Responsable de Calidad y con los miembros de la Unidad de Calidad / Coordinador de Calidad del Centro / Ponerse en contacto directamente con los responsables de cada Facultad (3 propuestas – 8,82% del total de propuestas)
- Ni idea / Lo desconozco / Supongo que los hay, pero no sé cuáles son (3 propuestas – 8,82% del total de propuestas)
- Espacio Personal (1 propuesta - 2,94% del total de propuestas)
- Tablón de anuncios (1 propuesta - 2,94% del total de propuestas)
- Encuestas (1 propuesta - 2,94% del total de propuestas)
- Solicitud de comentarios y propuestas (1 propuesta - 2,94% del total de propuestas del total de propuestas)
- Acciones de coordinación y seguimiento por asignaturas y titulaciones (1 propuesta - 2,94% del total de propuestas)

Algunos encuestados han propuesto varios canales, y otros sólo uno o ninguno, por lo que no se puede imputar una respuesta por usuario, y hemos de extraer resultados tomando como referencia el total de propuestas planteadas. Esto ocurre en todas aquellas preguntas de la encuesta en las que se pueden indicar otros medios o canales de comunicación -las preguntas 2, 3 y 9-.

La mitad de las propuestas indica que el profesor hace llegar sus dudas y sugerencias a los responsables de calidad de la Universidad vía correo electrónico, es decir, no a través de un canal específico de calidad. Casi el 15% del total de propuestas indica que las hace llegar en reuniones de órganos no exclusivos de calidad, y casi el 9% mediante comunicación directa con los responsables de la Universidad, lo que no consideramos un canal, ya que se trata de comunicación interpersonal.

Asimismo, descartando las respuestas no válidas tipo “Lo desconozco”, que suponen más de un 8%, el resto de propuestas -intranet, tablón de anuncios, encuesta, solicitudes de participación y acciones de coordinación, que suman el otro 14%- no son canales de comunicación interna ascendente específicos de calidad. De hecho, las encuestas se considerarían una herramienta del sistema de calidad, no un medio, al igual que las solicitudes de participación y las acciones concretas.

3. Existen canales de comunicación oficiales establecidos entre el profesorado para poner en común o debatir cuestiones acerca de los programas de calidad de las titulaciones.

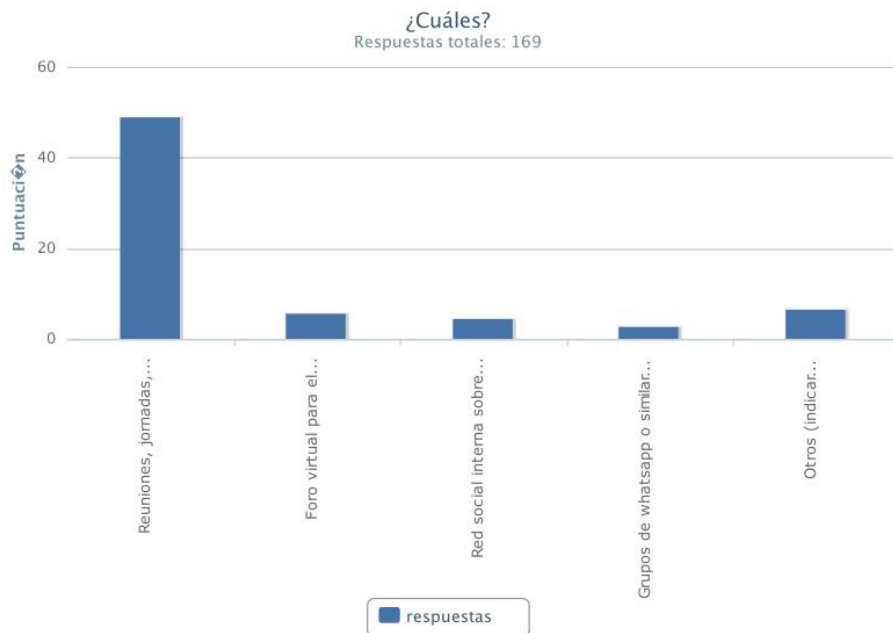


■ Sí: 135 ■ NO: 127

Respuestas totales: 262

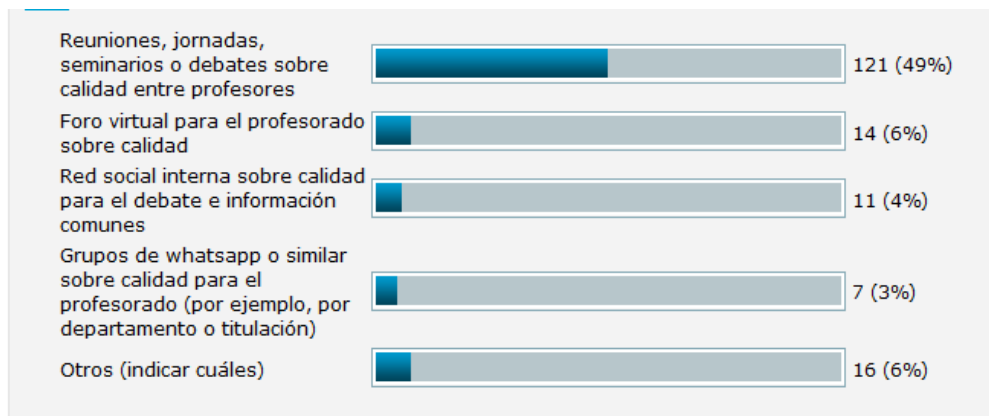
Highcharts.com

La mitad de los encuestados afirma que su Universidad dispone de canales oficiales para la comunicación transversal de la calidad entre el profesorado, y casi todos se refieren a reuniones o jornadas presenciales.



■ respuestas

Highcharts.com



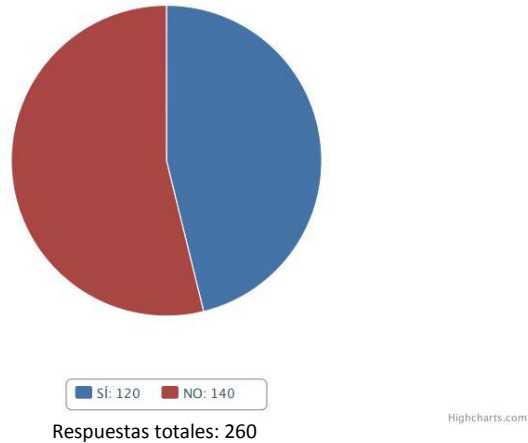
Sólo el 6% -16 profesores- especifica otros canales, y realiza un total de 15 propuestas.

Otros (indicar cuáles):

- RDCE (reuniones coordinación) / Reuniones de coordinación por asignaturas / Si acaso los consejos de grado, pero no son monográficos de calidad / Comisiones académicas de título / Juntas de Facultad / Reuniones entre los que imparten cada asignatura en una titulación (6 propuestas - 40% del total de propuestas)
- Correo electrónico / Mail (3 propuestas - 20% del total de propuestas)
- Comisión de Calidad (2 propuestas - 13,33% del total de propuestas)
- No sé / Lo desconozco / No estoy seguro (3 propuestas - 20% del total de propuestas)
- Comunicaciones de los responsables de calidad (1 propuesta – 6,66% del total de propuestas)

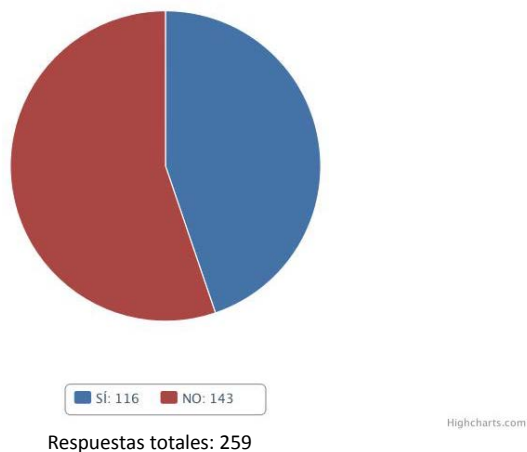
Del total de propuestas realizadas, el 26% no son válidas, ya que o no responden, o no son canales de comunicación transversal -nos referimos a “Comunicaciones de los responsables de calidad”-, y el 60% -reuniones y mail- no son canales específicos de calidad. Sólo las comisiones de calidad podrían considerarse como un órgano específico de calidad entre el profesorado -y sólo entre el profesorado que pertenece a ellas, que es una selección representativa-, aunque no un canal de comunicación.

4. **Existe un gestor documental o de procesos para el Sistema de Garantía Interna de Calidad al que como profesor tengo acceso o sobre cuyos contenidos se informa adecuadamente al profesorado.**



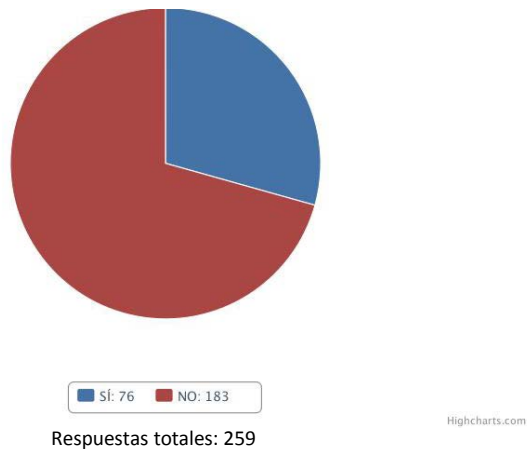
El 54% de los encuestados afirma que no existe un gestor documental o un gestor de procesos en su Universidad que garantice el óptimo funcionamiento del Sistema de Garantía Interna de Calidad, y sobre cuyos resultados se informe al profesorado.

5. **Existe una newsletter o boletín informativo corporativo específico que comunique noticias de actualidad sobre los programas de calidad de las titulaciones.**



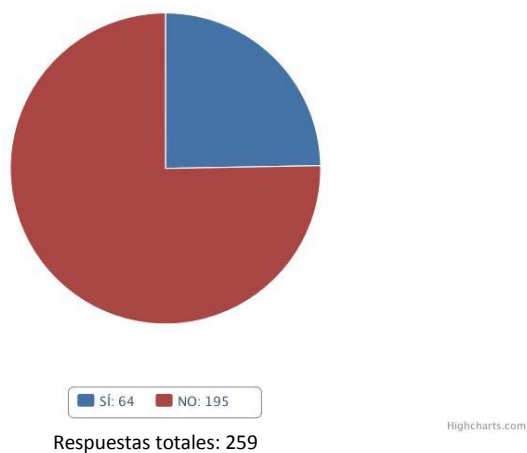
El 55% del profesorado señala que en su Universidad no existe una *newsletter* o boletín informativo sobre calidad universitaria.

6. Existen páginas corporativas oficiales en redes sociales cerradas para el público interno de la Universidad específicas sobre los programas de calidad de las titulaciones y que se utilizan para comunicar sobre ellos.



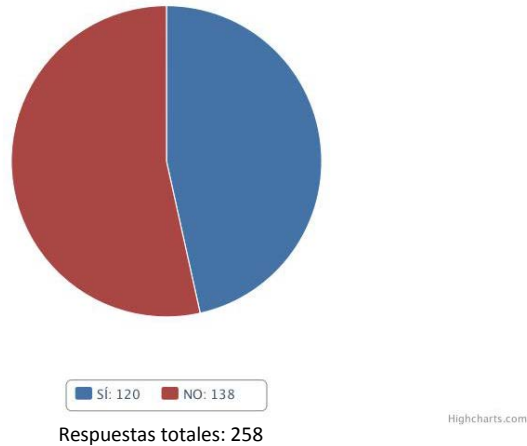
El 71% de los docentes asevera que en su Universidad no percibe el uso de las redes sociales como herramienta de comunicación de la calidad dirigida al público interno de la organización.

7. Existe un blog interno del área de calidad donde los responsables publican noticias de actualidad sobre los programas de calidad de las titulaciones.



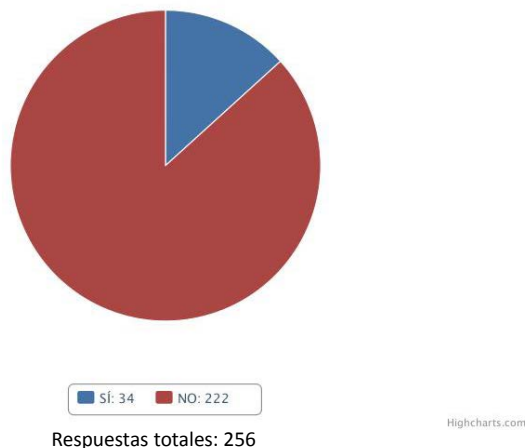
El 75% de los encuestados asegura que no existe un blog interno de calidad en su centro universitario.

8. Existe un portal web o site específico corporativo interno con información sobre todos los programas de calidad que afectan a las titulaciones de la Universidad y el papel del profesorado en dichos programas.



El 53% del profesorado afirma que no le consta la existencia de un portal interno institucional que contenga información sobre los programas de calidad de las titulaciones de su Universidad y describa la implicación del personal docente en ellos.

9. ¿Existe algún otro medio de comunicación interna de la calidad en su universidad que no hayamos mencionado?



El 87% de los encuestados indica que no existe ningún otro medio de comunicación interna de la calidad en su Universidad, aparte de los que ya se han mencionado en la encuesta.

El 13% de los profesores sí percibe otros medios de comunicación, y realiza al respecto 33 propuestas.

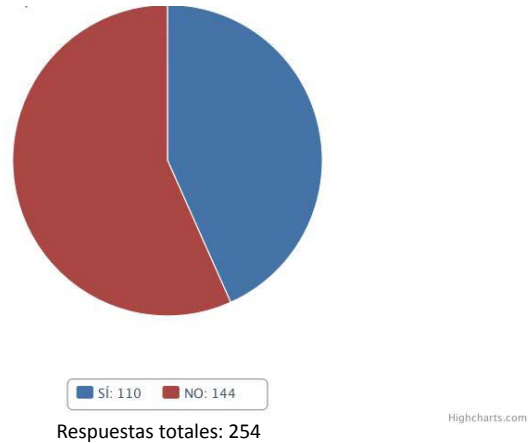
En caso de que sí, indica cuál.

- E-mail / Correo electrónico (11 propuestas - 33,33% del total de propuestas)
- Reuniones de departamento / Reuniones con la persona responsable / Reunión / Reuniones esporádicas / Algunas veces se ha convocado alguna reunión para explicar al profesorado la necesidad de estos procesos / Reuniones / Los responsables atienden todas las cuestiones necesarias y se reúnen continuamente con los Departamentos y con quienes lo necesitan (7 propuestas, 21,21% del total de propuestas)
- Se puede consultar a los responsables de calidad de Facultad o Universidad si se cree necesario / En persona (2 propuestas, 6,06% del total de propuestas)
- Intranet / Espacio Personal (3 propuestas, 9,09% del total de propuestas)
- Boletín electrónico de calidad (2 propuestas, 6,06% del total de propuestas)
- Tablón de anuncios (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Aula virtual (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Departamento de Calidad (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Portal de Calidad (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Comisiones de garantía de calidad de las facultades y de las titulaciones (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Información vía departamento (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- Lo desconozco (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)
- SGIC en la página web (1 propuesta, 3,03% del total de propuestas)

Del total de propuestas realizadas, el 21% no son válidas, ya que o no responden, o no son medios o canales de comunicación -comunicación interpersonal, aula virtual, departamento de calidad, comisión de calidad, información departamento-, y más del 60% no son canales específicos de calidad -e-mail, reuniones, intranet, tablón de anuncios-.

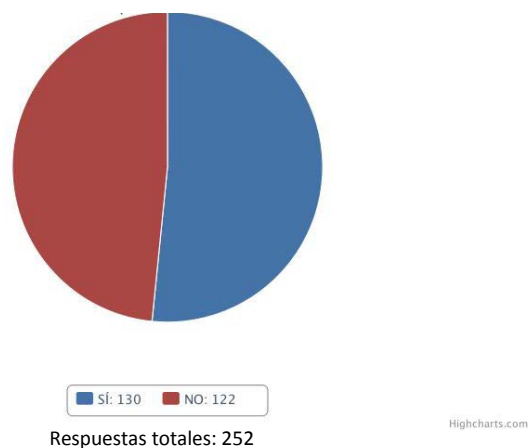
El 9% -boletín y portal-, que sí son específicos, sí se han propuesto en la encuesta, por lo que tampoco podemos considerarlos válidos como otros canales de comunicación no mencionados. Y la web no es un medio de comunicación dirigido expresamente al público interno, sino al externo, y no es específico de calidad.

10. La Universidad utiliza sus medios de comunicación propios (emisora de radio, periódico o revista impresos o digitales, canal de televisión, etc.) para difundir entre el profesorado información acerca de los programas de calidad de las titulaciones.



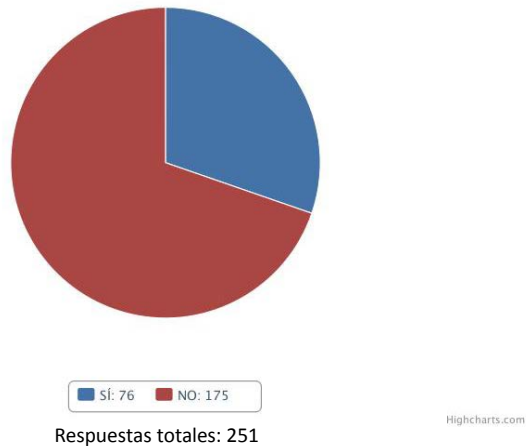
El 57% del profesorado confirma que su Universidad no utiliza medios de comunicación propios para difundir contenidos sobre calidad universitaria.

11. Los soportes de comunicación interna de la calidad existentes en la Universidad (si existen: blog, red social interna, boletín, web, gestor documental, etc.) están adaptados para ser accesibles a través de dispositivos móviles.



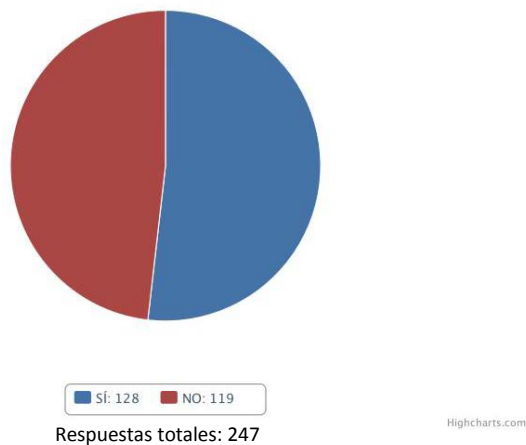
El 52% de los profesores señala que los medios de comunicación interna de la calidad de sus universidades están adaptados para ser accesibles a través de dispositivos móviles, como *smartphones* o *tablets*.

12. Existen campañas publicitarias internas creativas sobre calidad universitaria.



El 70% de los encuestados no percibe campañas de comunicación interna sobre calidad en las que la creatividad sea un elemento a destacar.

13. Como profesor, conozco las informaciones, acuerdos, propuestas de mejora, conclusiones, etc., aprobados en las reuniones de la Comisión u órgano/s responsable/s de la calidad en mi Facultad o centro.



El 52% dice conocer las informaciones, acuerdos, propuestas de mejora, etc., aprobados en las comisiones de calidad de sus respectivos centros universitarios.

7. CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

7. CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

En el apartado sobre la metodología de investigación utilizada en nuestro estudio, hemos explicado que, dentro de la encuesta realizada a profesores universitarios que imparten docencia en la universidad española, las cuatro primeras preguntas de la primera dimensión buscan una valoración general sobre el conocimiento que el profesor percibe tener acerca de los programas de calidad; las cuatro siguientes son cuestiones específicas sobre los programas y sus procesos; y las tres últimas preguntan por cómo percibe el profesor sus resultados.

En la segunda dimensión, las tres primeras preguntas buscan una valoración general de la comunicación interna; las seis siguientes preguntan por canales concretos; 10, 11 y 12 por la utilización de medios propios, adaptación a dispositivos móviles y uso de la creatividad; y la última por el papel de la Comisión de Garantía Interna de Calidad en la comunicación interna.

A partir de los resultados obtenidos en la encuesta, y utilizando las valoraciones que hemos descrito también en el apartado sobre metodología de Insuficiente -igual o por debajo de 2,5 puntos-, Suficiente -más de 2,5 y hasta 3 puntos- Adecuado -por encima de los 3 puntos- y Excelente -a partir de los 3,5 puntos-, podemos concluir lo siguiente, **en cuanto al conocimiento que poseen los profesores universitarios sobre los programas de calidad:**

1. El conocimiento general de los profesores universitarios sobre los programas de calidad es insuficiente, con una puntuación de 2,45 sobre 4.
2. El conocimiento específico de los profesores universitarios sobre los programas de calidad es suficiente, aunque muy ajustado, con 2,52 puntos.
3. La información concreta que posee el profesorado sobre los resultados de los programas de calidad en su propio centro universitario es suficiente, casi adecuada, con una puntuación de 2,90, aunque resultaría más positiva si el docente pudiese ubicar mejor esa información concreta en una visión global de la gestión de la calidad en su universidad.

Identificando una mayoría de Sí como Suficiente y una mayoría de No como Insuficiente, **en cuanto a la percepción de los profesores universitarios acerca de los canales de comunicación interna específicos para la difusión de contenidos sobre calidad, concluimos que:**

1. Los profesores universitarios perciben de manera suficiente una política de comunicación interna de la calidad con flujo descendente.

2. Los profesores universitarios perciben de manera suficiente la existencia de canales de comunicación interna de la calidad ascendente. Sin embargo, según los datos obtenidos, la mayoría de estos canales se reduce a reuniones o jornadas presenciales. Destaca como aportación por parte de los encuestados el correo electrónico, aunque como ya hemos dicho, no se trata de un canal específico para el área de calidad. Sí se muestra relevante el uso del buzón de sugerencias virtual. Por tanto, los medios participativos o colaborativos y estimulados por las nuevas tecnologías, se muestran minoritarios como canales de comunicación interna de la calidad ascendente.
3. Los profesores universitarios perciben de manera suficiente la existencia de canales de comunicación interna de la calidad transversal, pero de manera muy ajustada, alcanzando un Sí sólo con la mitad del profesorado. Tal y como sucede con la comunicación ascendente, la mayoría de estos canales se reduce a reuniones o jornadas presenciales, y también se señala el correo electrónico como uno de los medios más utilizados para comunicarse entre los profesores sobre temas de calidad, es decir, un canal no específico ni sistematizado dentro de un proyecto o plan de comunicación de la calidad.
4. Los profesores universitarios perciben de manera insuficiente la existencia de canales específicos de comunicación interna de la calidad. Más de la mitad del profesorado no percibe estos canales, en algunos casos con mayor incidencia, como es el del gestor documental o de procesos, las redes sociales y el blog. Por otra parte, de las respuestas obtenidas, se deduce una confusión importante de los usuarios entre lo que es la comunicación interpersonal y algunos órganos de la Universidad y lo que son canales de comunicación.
5. Los profesores perciben que sus universidades utilizan de forma insuficiente sus propios medios de comunicación para difundir entre el profesorado contenidos sobre calidad, unos recursos que consideramos muy interesantes para el público interno.
6. Los profesores universitarios consideran que los medios de comunicación interna de la calidad de sus universidades están adaptados de manera suficiente para ser accesibles a través de dispositivos móviles, aunque de una manera muy ajustada -así lo percibe la mitad del colectivo-, pero que demuestra esta tendencia de capacidad de adaptación de las organizaciones.
7. Los profesores universitarios perciben de manera claramente insuficiente campañas de comunicación interna sobre calidad en las que la creatividad sea un elemento

destacado, lo que minimiza este recurso como elemento motivador de implicación del público interno en los programas de calidad universitaria.

8. Los profesores universitarios perciben de manera suficiente, aunque muy ajustada, información sobre la actividad, acuerdos y propuestas de mejora de las comisiones de calidad en sus centros universitarios.

Por tanto, confirmamos nuestra doble **hipótesis**:

1. Los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española poseen un conocimiento insuficiente sobre los programas de calidad de las agencias oficiales de evaluación externa que afectan a las titulaciones de Grado y Posgrado.
2. Los profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad española consideran que perciben de manera insuficiente los canales de comunicación interna específicos establecidos en la Universidad española para difundir los contenidos clave de los programas de calidad de las agencias oficiales de evaluación externa que afectan a las titulaciones de Grado y Posgrado.

Hemos demostrado pues que existe una necesidad de mejorar la comunicación interna de los programas de calidad en la Universidad, comenzando por la falta de un gestor documental o de procesos. Sus públicos internos, en concreto el colectivo de profesorado, no conoce de manera suficiente los programas de calidad y sus procesos, para desarrollar su labor con todas las garantías, así como para asegurar el óptimo funcionamiento de las enseñanzas universitarias, según las directrices de las agencias de evaluación externa.

En este sentido, las áreas con mayor margen de mejora, aparte de la necesidad de implantación del gestor de procesos, son la implantación de un plan de comunicación de la calidad, la utilización de canales específicos para la comunicación de la calidad, la introducción de medios participativos o colaborativos y estimulados por las nuevas tecnologías, el aprovechamiento de los medios propios de la Universidad y el uso de la creatividad.

Sin embargo, por nuestra experiencia, debemos decir que con mejores medios de investigación y una mayor muestra, creemos que los resultados habrían demostrado un menor conocimiento de los individuos sobre los programas de calidad y sus resultados, así como una menor percepción de sus medios internos de difusión. Intuimos que la buena predisposición e

interés en el tema de investigación por parte de los encuestados, puede haber provocado una aquiescencia elevada en sus respuestas, y que además, aquellos profesores que tienen menos interés y conocimiento en esta área, se han descartado por sí mismos al no responder, lo que supone un límite a tener en cuenta en este estudio de investigación.

En cualquier caso, tras haber obtenido esta información a partir del estudio empírico, y gracias a la fundamentación conceptual realizada anteriormente, estamos en condiciones de proponer un modelo para la mejora de la comunicación interna de la calidad según los diferentes públicos internos a los que se dirige la Universidad como organización, incidiendo en los aspectos que vemos que requieren mayor atención.

8. PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO DE COMUNICACIÓN INTERNA TRANSMEDIA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

8. PROPUESTA DE UN MODELO TEÓRICO DE COMUNICACIÓN INTERNA TRANSMEDIA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

8.1. LOS CIMIENTOS: LAS VARIABLES TEÓRICAS BÁSICAS TRANSFORMADAS

Como ya hemos apuntado en el apartado de fundamentación teórica de este trabajo de investigación, las últimas teorías sobre comunicación organizacional afirman el surgimiento de nuevas formas de comunicación a raíz de la aparición de las nuevas tecnologías, tanto en lo que se refiere a la producción como en cuanto al mensaje y al uso (Miquel Rodrigo, 2010, p. 5).

También hemos visto cómo por ejemplo Bustínduy (2010, p. 36) descarta definitivamente la unidireccionalidad en las organizaciones actuales, apostando por la multidireccionalidad, perdiendo sentido la clasificación de comunicación interna como formal, informal, vertical u horizontal, ya que todo flujo comunicativo forma parte de una red transversal.

Estas perspectivas se complementan con algunos conceptos anteriores, como son el plan de comunicación estratégica y el establecimiento de canales específicos, que no sólo no han quedado obsoletos, sino que su necesidad se puede ver reforzada, ante la pérdida de control para los responsables de las organizaciones que podría suponer una nueva comunicación organizacional, que podríamos calificar como democratizada, gracias a los nuevos medios de comunicación participativos y colaborativos.

Asimismo, con nuestro estudio de campo, hemos detectado, como ya hemos mencionado, que las áreas con mayor margen de mejora son, precisamente, la implantación de un plan de comunicación de la calidad, la utilización de canales específicos para la comunicación de la calidad, la introducción de medios participativos o colaborativos y estimulados por las nuevas tecnologías, el aprovechamiento de los medios propios de la Universidad y el uso de la creatividad.

Esta manera de ver la comunicación interna, junto con las necesidades demostradas, así como nuestra propia experiencia como agentes directamente implicados en la gestión de la calidad de nuestra universidad, constituyen el primer punto de partida de nuestro nuevo modelo de comunicación de la calidad en las universidades, que además quiere ser transmedia.

¿Por qué transmedia?

Transmedia para que la comunicación interna no sea unidireccional, pero tampoco bidireccional, sino que vaya más allá, basándose en un modelo participativo multidireccional donde el público puede vivir y cambiar la historia.

Transmedia porque la comunicación multisoporte, donde la creatividad dispone de las herramientas necesarias para expandir toda su potencial plasticidad y cobra el protagonismo que merece, puede hacer más alcanzable la parte emocional del receptor, de ese público interno que puede estar desmotivado y abrumado ante la burocracia y los tecnicismos propios de los procesos de calidad. Un público al que necesitamos llegar con el fin de instaurar una cultura de la calidad, clave para la supervivencia de la Universidad como organización en el nuevo espacio europeo de educación superior.

La comunicación interna es una forma de contar historias. Solo que en lugar de contar una historia ficticia al público en general -terreno original del transmedia-, o de contar hechos reales a nuestras audiencias a través de los géneros periodísticos -periodismo transmedia-, contamos la historia y actualidad real de la institución o empresa en la que nos encontramos a un público específico, y podemos hacerlo a través de piezas narrativas transmedia, con unos objetivos estratégicos concretos.

Esas piezas narrativas, al igual que en periodismo o publicidad, ya no tienen por qué ser sólo párrafos escritos, sino que se pueden servir de los medios audiovisuales, web 3.0, múltiples soportes offline, hasta donde llega la imaginación, para desarrollar todo su potencial, llamar la atención del receptor, interactuar con él e implicarle en el mensaje. Hasta darle la posibilidad de transformarlo, convirtiéndolo en prosumidor.⁶⁶

Los contenidos clave de los programas de calidad que afectan a las instituciones y titulaciones universitarias son nuestros mensajes objetivo, que en nuestro modelo de comunicación interna transmedia envolvemos en piezas narrativas, dirigidas a los públicos internos de la Universidad.

Pero, ¿cómo saber si realmente estamos hablando de comunicación interna transmedia?

Los pilares de nuestro modelo de comunicación interna de la calidad se identifican de manera óptima con los principios de la comunicación transmedia. No obstante, se acercan aún más a los del periodismo transmedia, entre otras cosas porque el tipo de mensaje es, en ambos casos, informativo.

Vamos a intentar trasladar los principios generales de este nuevo paradigma a la comunicación interna de la calidad en la Universidad, y veremos en detalle su esquema, públicos y técnicas de difusión de mensajes, entre otras características, más adelante.

⁶⁶ Recordemos que en la fundamentación teórica hemos explicado que el prosumidor es el consumidor de información que se convierte en productor de información.

En base a los fundamentos teóricos que hemos visto, así como a las necesidades de comunicación interna de la calidad que hemos detectado, proponemos que nuestro modelo de comunicación interna transmedia incluya los elementos de:

- 1. Multiplataforma.** El flujo de comunicación comprende una narrativa multimedia que integra tanto a medios online como offline, al menos tres diferentes para cada proyecto. Denominamos proyecto a la reproducción de un esquema comunicativo concreto para un programa de calidad concreto y en unos tiempos predeterminados. Más adelante explicaremos exactamente qué significa este concepto en nuestro modelo.
- 2. Expansión y profundidad.** Comunicamos nuestro mensaje a través de redes sociales internas, y al mismo tiempo buceamos en busca de nuestro público objetivo interno más interesado y comprometido, que se convertirá en difusor del mensaje y de la historia en la que está envuelto hacia otros receptores internos de la institución. El mensaje tiene potencialidad para su viralidad interna, y es el emisor el que debe motivar a los usuarios para que compartan las noticias sobre calidad en redes sociales internas y otros nuevos medios internos, traspasando los medios de comunicación convencionales.
- 3. Continuidad y multiplicidad.** Nuestro mundo transmedia de la calidad tiene una clara referencia y una continuidad en el tiempo a través de múltiples plataformas pero, a su vez, está compuesto por diferentes experiencias narrativas que parecen ser independientes del relato principal.
- 4. Inmersión y extraibilidad.** La historia transmedia de la calidad permite una inmersión en global por parte de los públicos internos de la Universidad en ese mundo creado, ya que existe un libro original que describe todos los programas y procesos de calidad que afectan a la institución y titulaciones universitarias con la explicación de su historia y sus entresijos, una historia que debe estar adaptada a la realidad concreta de la institución y de la que se pueden empapar los públicos internos de principio a fin. Sin embargo, como hemos dicho, existe no sólo ese relato principal, sino relatos relacionados que se pueden consumir de manera independiente. A esto nos referimos con la extraibilidad, a que el emisor extrae fragmentos que difunde a través de múltiples soportes que el receptor puede consumir de manera autónoma, a través de diferentes dispositivos, como ordenadores, teléfonos móviles, canales de radio y televisión, etc. De hecho, éste es el punto fuerte a favor de los contenidos sobre

calidad universitaria, complejos en su conjunto, pero más fácilmente asimilables por los públicos una vez extraídos y explicados en formatos adecuados y atractivos. En esencia el mensaje es el mismo, pero adopta formas diferentes en lugares diferentes.

El público debe verse inmerso en la historia, sumergirlo profundamente para lograr el impacto deseado. El receptor debe ser capaz de extraer parte de la historia para reutilizarla en otros medios o incluso en la vida real. Así es como comprobaremos que verdaderamente le ha llegado el mensaje, ha penetrado en su mundo, se siente comprometido con él y le lleva a la acción.

5. La construcción del mundo real tiene una especial relevancia en el ámbito de la comunicación interna de la calidad, ya que por definición los programas, procesos y sistemas de calidad constituyen un complejo universo en sí mismo con sus particularidades, personajes y lenguaje específicos, que hacen casi necesaria la narrativa transmedia para su óptima transmisión a sus públicos objetivos. La construcción de este mundo es sustancialmente importante en el sentido de suspender la incredulidad del receptor con datos y resultados que deben entrar a formar parte de su conocimiento enciclopédico. Las historias que implica el mundo de la calidad, a diferencia de las de ficción, se construyen, como dice Moloney, en un mundo real, complejo y multifacético, del cual debemos mostrar todos sus matices para que el público adquiera la capacidad de comprenderlo y cambiarlo.

6. Proceso narrativo no lineal. La linealidad del relato se rompe para hacer viajar al público a través de una red hipertextual de libre elección por parte del receptor en cuanto a su orden de consumo. Cada persona encuentra su lógica de recepción del mensaje mediante el acceso a múltiples formatos y plataformas, aunque siempre puede acudir al relato principal o desencadenante para encontrar el orden primigenio.

Existe un esfuerzo del emisor para evitar fracturas en el mundo narrativo, tanto cuando vela por la coherencia de las piezas satélite con el relato original, como cuando transmite a los públicos internos de la Universidad la importancia de no romper ese singular mundo creado, de manera que también los receptores, en especial los más comprometidos, colaboran en un respeto concertado a la historia principal y a que otros receptores la respeten.

7. La característica de la subjetividad sin embargo no es tan compartida en la realidad de este nuevo modelo de comunicación interna transmedia ya que, aunque las redes sociales sí van a propiciar la presencia de subjetividades múltiples donde se cruzan

diferentes voces y perspectivas, y esas personas pueden participar hasta tal punto que cambien partes del sistema de calidad de la Universidad, siempre habrá un jugador objetivo que actúa como *gatekeeper*⁶⁷ de esa corriente de influencia: el departamento de Calidad, el cual debe velar en primera instancia siempre por el cumplimiento de las directrices de la agencia de calidad de la que dependa la Universidad y de la legislación vigente, con el fin de asegurar lo básico, que es la continuidad de sus titulaciones.

- 8. Participación e inspiración para la acción.** Tal y como señalan Carrera, Limón, Herrero y Sainz (2013, pp. 543 y 544), el sistema de comunicación interna se basa en una nueva lógica de carácter unitario, fruto de la conversión de un sistema discreto de mediación de acceso restringido en un sistema continuo de acceso potencialmente universal.

La participación de los públicos internos de la Universidad es fundamental como promotores del mensaje, hasta tal punto que se pueden convertir en prosumidores⁶⁸, es decir, cambiar la esencia del mensaje, por ejemplo, el propio Sistema de Garantía Interna de Calidad, creando nuevos indicadores o redefiniendo los ya existentes, y proponiendo acciones de mejora en base a los resultados del Sistema. O cambiando otros procesos de calidad instaurados, proponiendo textos tipo de valor a añadir en las memorias de verificación o en los informes de seguimiento. Son múltiples las posibilidades de influir no sólo en los propios programas y procesos, que son la esencia de los mensajes en torno a la calidad universitaria, sino en la manera de transmitirlos, participando junto con los emisores en su difusión, con sus propias piezas narrativas.

Los mensajes internos que se difunden despiertan la curiosidad del público interno para que profundice en la información y busque más datos por su cuenta mediante la difusión de contenidos relacionados en distintas plataformas. Estos contenidos pueden ser oficiales -creados por el emisor principal- o publicados por los propios usuarios en redes sociales u otros espacios web internos. El emisor será el propio agente motivador de esta creación.

A través de la comunicación interna transmedia, el público interno puede llegar a despegarse del medio que consume para intervenir en el mundo real y solucionar un problema.

⁶⁷ Aunque su traducción literal del inglés es “portero”, en términos periodísticos es un concepto acuñado por primera vez por Kurt Lewin en los años 40 que hace referencia al profesional de la información que actúa de intermediario entre las múltiples fuentes de información existentes y el receptor, seleccionando aquella información más interesante, objetiva y veraz.

⁶⁸ Como ya hemos explicado en la fundamentación teórica del presente trabajo de investigación, los prosumidores son consumidores que se convierten en productores.

9. Un solo emisor. El contenido es creado por un solo emisor principal, una conjunción del departamento de Calidad y el de Comunicación -que más adelante explicaremos en detalle-, para evitar el caos narrativo y guardar una coherencia en el relato.

La gestión del universo narrativo está centralizada en los departamentos de Calidad y Comunicación, supervisados por el gobierno de la Universidad, e integra y coordina a todos aquellos colaboradores, empresas, etc. que participan en el proyecto.

10. Transmedia nativo. El proyecto está planificado como transmedia desde su origen, sin improvisaciones. Lo que no impide que cada mensaje se active en tiempos y a través de plataformas diferentes adecuadamente orquestadas.

Además de estas variables, que condicionan el esquema de comunicación tradicional para transformarlo en un modelo participativo y multisoporte, el mundo transmedia que vamos a construir para comunicar nuestros mensajes objetivo dentro de los programas clave de calidad y que, a su vez, van a estar envueltos en piezas narrativas específicas, requiere diferentes niveles de profundidad. Vamos a verlo en el esquema del modelo.

8.2. EL NUEVO MODELO DE COMUNICACIÓN INTERNA TRANSMEDIA DE LA CALIDAD: QUÉ APORTA DE NOVEDOSO

Las novedades más relevantes de este modelo son:

- 1.** La utilización de la comunicación interna como herramienta de mejora de la gestión de la calidad en la Universidad.
- 2.** La adaptación del nuevo paradigma de comunicación transmedia a la comunicación interna de la calidad.
- 3.** La reinención de algunos canales y herramientas de comunicación interna ya consolidados que se ven transformados bajo la perspectiva de la comunicación transmedia, y que pueden ayudar a minimizar el tecnicismo como obstáculo para volver a motivar al receptor.
- 4.** La adaptación de soportes que se utilizan en periodismo, publicidad y comunicación externa a la comunicación interna de la calidad en la Universidad, técnicas de difusión de los mensajes que juegan con la información creativa en alianza con la ubicuidad, y en claro contraste con el tono serio habitual del discurso en el ámbito de la calidad. Los mensajes se publican en formatos sorprendentes, curiosos, inusuales y en diferentes lugares donde se encuentra nuestro público objetivo específico.
- 5.** Una singular conexión calidad-público interno, precisamente dada por la aplicación de la comunicación transmedia, basada en un modelo participativo y multisoporte, donde

el receptor puede expresar su opinión hasta tal punto que puede llegar a cambiar el mensaje, multiplicando de este modo su implicación, alcanzando la co-creación de contenidos y transformando la información que se le está contando.

8.3. ESQUEMA DE ELEMENTOS CLAVE DEL NUEVO MODELO

8.3.1. El esquema

Como principal referencia para comenzar a construir el esquema de nuestro nuevo modelo de comunicación interna transmedia, no podemos obviar el esquema lineal de Shannon y Weaver (1948) y posteriores aportaciones, ya descritas o esbozadas en la fundamentación teórica del presente trabajo de investigación.

Emisor, mensaje, receptor, código, canal, ruido y redundancia son los primeros elementos del esquema de comunicación de nuestro nuevo modelo de comunicación interna, propuestos por estos autores, a los que añadimos contexto (Riley y Riley, 1959) y multidireccionalidad (Bustínduy, 2010, p. 36).

Para dar forma al mensaje, como complemento al esquema principal, hemos introducido además sus técnicas de difusión, cuya fundamentación teórica hemos estudiado también en el punto de descripción del área de aplicación de este trabajo, y que se transforman y cobran gran relevancia en este nuevo modelo.

Este nuevo esquema se configuraría de manera similar a una Escalera de Penrose de seis pisos, que simboliza seis niveles de profundidad del mensaje que transmite el emisor principal a sus receptores seleccionados. A partir de esos receptores, se iniciará la multidireccionalidad.

La Escalera de Penrose o escalera infinita es una ilusión óptica descrita por los matemáticos ingleses Lionel y Roger Penrose en un artículo escrito en 1958. Y resulta un esquema bastante adaptado a nuestro nuevo modelo de comunicación, que se repite a lo largo del curso académico y un curso académico detrás de otro hasta el infinito, es decir, sin llegar a romper su continuidad.

En nuestro modelo, estos niveles tienen el objetivo de facilitar la inmersión gradual del receptor en su experiencia con el mundo de la calidad.

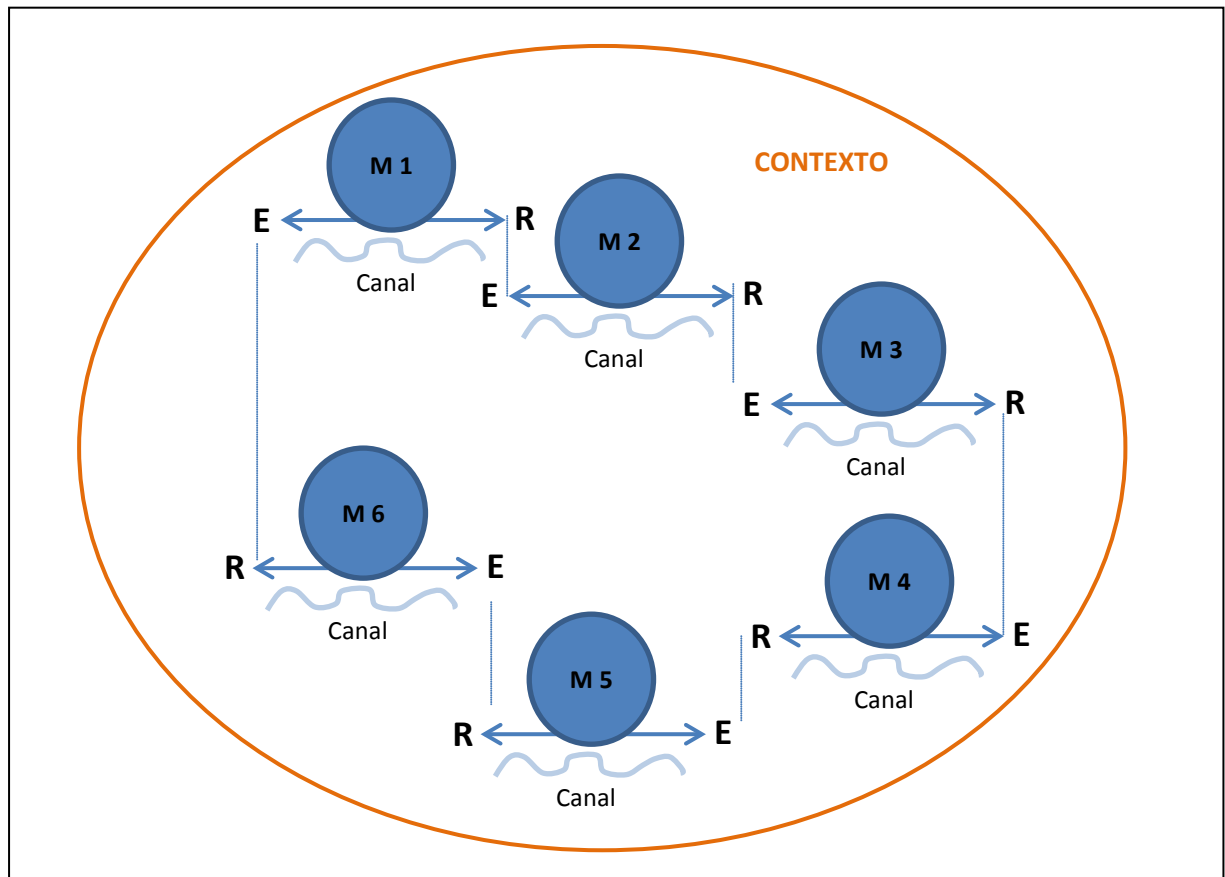


Figura 8. Esquema del nuevo modelo de comunicación interna transmedia (elaboración propia). E: emisor principal; R: receptores principales seleccionados; M: mensaje. Las flechas indican la bidireccionalidad del flujo de comunicación, que es el primer paso hacia la multidireccionalidad.

Este esquema representa el flujo de comunicación entre el emisor principal y los públicos seleccionados por el mismo, y viceversa. Es decir, que no muestra ejemplos de la infinita multidireccionalidad que se da entre emisores y receptores secundarios, sino sólo el núcleo, con la bidireccionalidad como primer paso, con el fin de clarificarlo. Pero, obviamente, una de las características más relevantes del modelo transmedia es la interacción comunicativa no sólo entre emisor y receptor, sino entre receptores, la transformación continua del receptor en emisor y del emisor en receptor.

Éstos y el resto de elementos clave -como ruido, redundancia- serán descritos de manera exhaustiva más adelante, con el fin de no emborronar el esqueleto del flujo de comunicación principal.

Es importante señalar que este esquema de comunicación se reproduce tantas veces como programas de calidad es necesario poner en marcha cada curso académico dentro de la Universidad, y se desarrolla cada vez para cada programa según unos tiempos predeterminados, condicionados por el calendario marcado por las agencias de evaluación externa.

A estas reproducciones las vamos a denominar “proyectos”. Un proyecto es una historia creativa, cuyo trasfondo es un programa de calidad, que se transmite a través de diferentes piezas narrativas y en distintos soportes y lenguajes online y offline. Estas piezas narrativas mantienen una continuidad, es decir, se transmiten en un orden secuencial y de argumento lógico, siguiendo seis niveles de profundidad del mensaje, que enseguida vamos a explicar.

Es interesante que una pieza enlace con otra, es decir, que la primera haga referencia a la segunda, y así sucesivamente hasta la sexta, de manera que el público tenga la sensación de que la historia le lleva, le hace viajar, sin personas que están detrás dirigiéndola. Pero se puede acceder a esas piezas y consumirlas de manera independiente si el receptor así lo desea, porque contienen un mensaje entendible y un valor comunicativo por sí mismas.

Los proyectos estarán planificados por curso académico. Por ejemplo, si está previsto que las titulaciones de la Universidad en su conjunto deben someterse a dos programas de calidad durante un curso académico -análisis de resultados del SGIC y acreditación, pongamos-, el esquema se reproducirá dos veces -se pondrán en marcha dos proyectos-, compuesto cada vez por seis mensajes distintos -seis piezas narrativas- a través de tres o más soportes diferentes y distintas técnicas o herramientas, y dirigido a los públicos internos seleccionados.

Esta reproducción, que denominamos proyecto, puede ser consecutiva en el tiempo si nos dirigimos siempre a los mismos receptores -por ejemplo, el conjunto de públicos internos de la Universidad-. Es decir, que se activa para un solo programa, y una vez termina, se vuelve a activar para el siguiente programa. De este modo, se reproduciría, dirigiéndonos a todos los miembros internos de nuestra comunidad universitaria, una primera vez para focalizarnos en la verificación, pongamos, y una segunda vez para centrarnos en la acreditación, a lo largo del curso académico en vigor.

Por otro lado, la reproducción puede ser simultánea, abordando varios programas a la vez, en el caso de que nos dirijamos a perfiles diferentes. Podemos reproducir el esquema con motivo del programa de verificación dirigido al PDI y PAS de una Facultad en concreto que desea poner en marcha una nueva titulación de relevancia y, a su vez, reproducirlo con motivo del programa de acreditación en otra Facultad cuyas titulaciones van a someterse a dicho trámite.

No es recomendable optar por la reproducción simultánea dirigida al mismo público, ya que podemos generar ruido -véase punto 4.3.11. del modelo-.

Volviendo a la configuración del esquema, cada escalón es un nivel de profundidad del mensaje en el que se reproduce el flujo de comunicación Emisor-Mensaje-Receptor, de forma

bidireccional y a través del canal establecido, y será este flujo el que provoque, por el impacto y potencial viralidad del mensaje, la multidireccionalidad entre individuos.

El receptor viaja a través de estos seis niveles distintos y graduales de profundidad del mensaje:

- 1. Impacto.** Se trata de un primer mensaje sencillo, fugaz, creativo, exhortativo y online. Como su propio nombre indica, trata de impactar, de llamar la atención del receptor con respecto a un aspecto concreto del programa de calidad que estemos trabajando. Un micro vídeo recibido en su *smartphone*. Una viñeta que le asalte al abrir una aplicación que utiliza habitualmente. Siempre llama a la acción y busca una respuesta al mensaje. Puede ser el enlace, por ejemplo, al segundo nivel.
- 2. Explicativo.** Es un mensaje más extenso, que explica el anterior y lo contextualiza, y siempre se produce cara a cara con el emisor o con un portavoz del mismo. Por ejemplo, una presentación o reunión que versa sobre el programa de calidad que se está trabajando. Su nivel de profundidad depende del nivel de conocimientos del público interno sobre el tema y de los objetivos estratégicos y técnicos establecidos. El emisor puede ser desde un responsable del departamento de calidad y/o comunicación hasta el equipo directivo del centro o Facultad, o un cargo relevante de la Universidad, y puede dirigirse al conjunto de receptores o por grupos, de igual o distinto perfil. Esto depende también del nivel de detalle técnico al que queramos llegar y de los objetivos a conseguir, así como del nivel de conocimientos del público interno. La presentación o reunión puede ser más general si es la primera vez que se pone en marcha ese programa de calidad, o más detallada y centrada en las novedades si el público interno al que va dirigida tiene cierta experiencia. En todo caso, es importante que se adecue a las normas establecidas para una presentación eficaz en tiempo y forma, y que cuente con unos objetivos preestablecidos. Especialmente en lo que se refiere a la participación del receptor, ya que debe estar planificada y el encuentro debe buscar su respuesta. Por ser una presentación o reunión cara a cara, no tiene por qué no ser atractiva. Puede relacionarse con una actividad *outdoor*, o contemplar elementos lúdicos que conecten con el público.
- 3. Participativo.** En este nivel, emisor y receptor interactúan a través de las redes sociales, foros, blogs y chats, es decir, grupos de discusión virtuales. El emisor lanza propuestas o interrogantes acerca del programa de calidad que se está trabajando, y busca la opinión y participación del receptor en la puesta en marcha del mismo. En este nivel, el receptor puede convertirse a su vez en emisor hacia otros públicos de

igual o distinto estrato dentro de la organización, y puede cambiar aspectos técnicos, pero también fundamentales, de los procesos que componen un programa y sus mensajes derivados. Se trata de un medio de expresión de opiniones, quejas, sugerencias, pero sobre todo con el fin de mover al receptor hacia la acción, introducirlo en el mundo de la calidad universitaria para que pueda formar parte de él, transformarlo y difundir sus mensajes relacionados.

- 4. Burocrático.** Este cuarto nivel se centra en el comienzo del trámite oficial que conlleva el programa de calidad que estamos trabajando. El receptor tendrá un papel u otro dependiendo de su perfil y puesto dentro de la organización. El emisor en este nivel es exclusivamente el técnico de calidad -y, en su caso, su responsable jerárquico-, y establece los correos electrónicos, reuniones y gestión de herramientas informáticas disponibles dependiendo del tipo de receptor y los objetivos determinados, que normalmente versan sobre la cumplimentación de uno o varios informes que han de hacerse llegar necesariamente a la agencia de evaluación externa. Aquí la respuesta del receptor es indispensable, ya que sin ella, no es posible cumplir el trámite.
- 5. Motivador.** El camino desde el nivel burocrático hasta el cumplimiento del objetivo es más o menos largo dependiendo del programa, pero siempre árido y, dependiendo de la experiencia de emisor y receptor, complejo. Por este motivo, es necesario un guiño, una chispa, un pequeño oasis en el que reponer fuerzas. Un mensaje fugaz, creativo, exhortativo, incluso humorístico, pero esta vez offline, que motive al receptor y le dé un último empujón hacia la meta. Que se encuentre con una frase inspiradora en los vasos de papel donde sirven el café en la cafetería de la Universidad. O con un compañero convertido en cobrador de documentos, que le envía cariñosamente el departamento de calidad. La mejor respuesta que podemos obtener en este nivel, es una primera versión del informe a entregar.
- 6. Objetivo.** El nivel seis es el logro del objetivo propuesto: la finalización del trámite oficial. Suele comenzar con una fecha límite de entrega de la documentación requerida, un mensaje formal que puede adoptar múltiples formas offline y online, y donde la redundancia a la hora de proporcionar información técnica clara es más una necesidad que un obstáculo. De la respuesta del receptor depende el éxito del modelo de comunicación y, lo que es más importante, el cumplimiento de los requerimientos legales para poder impartir una titulación universitaria oficial.

8.3.2. El emisor: un genuino tándem entre comunicación y calidad

Tal y como hemos justificado en el apartado de fundamentación teórica del presente trabajo de investigación, creemos que la dirección de la comunicación interna en una organización debe recaer en el departamento de Comunicación Corporativa, como paraguas integrador de toda comunicación institucional.

Parece lógico pensar que este departamento debe trabajar en colaboración con las distintas áreas que conforman la organización para ser riguroso en el suministro de su información, más cuando se trata de un área tan técnica como es la de calidad, con unas singulares características que hacen necesaria una estrecha y especial colaboración entre el departamento o la unidad de Calidad y Comunicación Corporativa.

Por supuesto, la dirección de comunicación interna debería actuar, tal y como hemos visto y como en cualquier otra organización, en coherencia con las líneas estratégicas, objetivos y plan de comunicación, establecidos en conjunto por los responsables de la universidad y los propios responsables de comunicación. Para ello, la primera tarea del departamento, según este nuevo modelo, debería ser establecer un plan de comunicación interna de la calidad.

La comunicación es intrínseca a la calidad. Todos los programas de calidad de las agencias oficiales de evaluación externa otorgan gran importancia a la transparencia de la información. De hecho, la última fase de un programa de evaluación siempre es la difusión de sus resultados.

Una de las claves de la calidad que impera en dichos programas es la vertiente de información pública accesible a través de la página web de la Universidad, como la publicación de la memoria de verificación, o la información concreta sobre las titulaciones que necesariamente ha de ser pública para aprobar la fase de monitorización o seguimiento. El Sistema de Garantía Interna de Calidad que evalúa Audit vira en torno a la recogida de información para testar la satisfacción de los grupos de interés y cómo esa información revierte en la mejora de la calidad de las titulaciones. El programa de acreditación no es más que una evaluación de la evolución de indicadores cuyos datos se convierten en públicos para garantizar esa calidad.

Dicho esto, ¿cómo entender un responsable de la comunicación de la calidad que adolezca de los conocimientos técnicos necesarios de una u otra área para asegurar una comunicación eficaz hacia los públicos internos?

Los contenidos clave de los programas de calidad surgen sin duda del departamento o unidad de calidad, que es el que está en permanente contacto con las agencias externas y conoce en profundidad los documentos, tiempos y tecnicismos. Sus técnicos son quienes han diseñado

los sistemas de calidad de la Universidad, o al menos quienes los han implantado y trabajan con ellos día a día, y controlan la información sobre indicadores, evidencias, diversos informes, alegaciones y justificaciones que la Universidad emite hacia el exterior y hacia el interior.

Pero la complejidad de estos programas y sus procesos hace necesaria su “traducción”, un agente colaborador que dé forma a esa información, convirtiéndola en más agradable y accesible por parte del receptor interno, y en eso consiste el trabajo del técnico de comunicación, al igual que el del periodista científico: lograr que su público comprenda y se identifique con el mensaje.

Por este motivo, en nuestro modelo de comunicación interna transmedia, la información no surgirá directamente del departamento de Calidad en su primera versión más pura, sino que será fruto de un trabajo técnico conjunto entre el área de Calidad y el departamento de Comunicación, o de un perfil mixto, antes de ser transmitida a los públicos internos de la Universidad.

Dependiendo del nivel, será más visible e intensa la participación de una u otra área. Por ejemplo, los niveles 4 -Burocrático- 6 -Objetivo- corresponden más al área técnica de calidad, sin embargo no por ello deben adolecer de una buena comunicación.

Ambos departamentos, en estrecha colaboración y siendo extremadamente minuciosos en cada una de las dos piezas principales que componen este puzle, le darán contenido y forma al mensaje para difundirlo a través de los distintos canales y herramientas de comunicación que explicaremos más adelante, en el transcurso de la construcción de nuestro modelo.

Pero las dos piezas han de estar bien pulidas para poder encajar, y es tarea de la organización lograrlo sirviéndose de la formación a sus empleados. Las personas del departamento de Comunicación que se vean implicadas en la tarea de difundir los contenidos del área de Calidad, han de conocer sus programas, procesos, formas, hitos, protagonistas, y los técnicos de Calidad han de estudiar los fundamentos teóricos básicos de la comunicación y los canales y herramientas posibles que dan forma a sus mensajes.

Una opción es la formación mutua, por varias razones:

1. Apenas requiere presupuesto, al no necesitar acudir a una empresa de formación externa, por lo que supone un importante ahorro de costes.
2. Ambas partes tienen un conocimiento profundo de la organización y se sienten parte de ella, lo que permite aterrizar perfectamente la teoría al propio entorno y mejorar la implicación en el proyecto.

3. Pueden actualizar sus conocimientos de manera rápida y sistemática, en dos ámbitos tan cambiantes como son la calidad y la comunicación, dado el permanente contacto entre los expertos de ambos departamentos, que pueden actuar como mutuos asesores.

La figura responsable, pues, de la comunicación de la calidad en nuestro modelo es, por la complejidad e importancia para la supervivencia de la Universidad que caracterizan a los programas de calidad, o bien un perfil mixto experto en comunicación y calidad, o un equipo directivo específico, formado por el responsable de Calidad y el responsable de Comunicación, cuya relación e intercambio mutuo de conocimientos y experiencias favorezcan el trabajo conjunto de los técnicos de los dos ámbitos y la toma conjunta de decisiones.

8.3.3. El receptor: los públicos internos de la calidad en la Universidad

Tal y como hemos indicado en la descripción del área de aplicación, punto 3.2.1., cuando hemos hablado de los elementos de la comunicación interna en la Universidad, los públicos internos clave de la Universidad se pueden agrupar, generalmente, en cuatro colectivos: Consejo de Gobierno y otros responsables académicos -Rector, Secretario General, Vicerrectores, Decanos, Vicedecanos, Directores de Departamento-; directores de servicios y otros responsables intermedios de gestión; profesores e investigadores⁶⁹; y personal de administración y servicios -auxiliares, técnicos, etc.-.

Todos ellos son públicos objetivos de los contenidos de los programas de calidad, pero especialmente los siguientes se ven implicados en sus procesos:

- En un primer nivel, el máximo responsable del área de Calidad en la Universidad - Vicerrector, Secretario General... dependiendo de cada institución, y en su caso, su adjunto en el área-; los responsables de los títulos de Grado y posgrado; y aquellos directores o responsables de servicios que aportan datos necesarios para diferentes procesos de los distintos programas de calidad- por ejemplo, Recursos Humanos o Informática, y con mayor importancia, el responsable de la Unidad de Calidad-.
- En un segundo nivel, estarían los directores de Departamento, coordinadores académicos de distinto tipo y profesorado, así como los técnicos de los servicios implicados.

⁶⁹ El personal docente e investigador se subdivide a su vez en distintos colectivos que agrupan cargos de coordinación y distintas responsabilidades según las características de cada institución, en los que no entraremos por su diversidad y complejidad, dependiendo de cada Universidad. Como tampoco entraremos en las categorías docentes ni en las profesionales, ya que su tipología no es especialmente relevante para la formulación del nuevo modelo de comunicación.

La figura del responsable del título es clave en los programas de calidad porque es la que mejor conoce el título que gestiona. En ella recae la mayor parte del compromiso a la hora de abordar los programas y superarlos con éxito. Esta figura siempre se integra en alguno de los colectivos y perfiles nombrados, dependiendo de cada universidad. Por ejemplo, en muchas universidades el Vicedecano es el responsable de un título de Grado, y un Coordinador es el responsable de un título de posgrado.

Sin embargo, es difícil que pueda por sí solo cumplir con todos los procesos de calidad que conforman los distintos programas de evaluación externa, sin la implicación de otros responsables académicos y del profesorado, ya que éstos trabajan con datos y crean documentación imprescindibles para abordar estos programas. Por poner algunos ejemplos, son los que diseñan las pruebas de evaluación, asignan las notas y elaboran las guías docentes, elementos todos ellos que son objeto de análisis en todos los programas de evaluación externa de la calidad, referidos tanto a la Universidad como institución como a las enseñanzas universitarias, que hemos visto hasta ahora.

Por otra parte, los servicios, en el mismo sentido, son igualmente imprescindibles en la aportación de datos y documentación, desde el número y categoría del profesorado, hasta los datos sobre movilidad de cada colectivo universitario, formación de los profesores, empleabilidad de los titulados, información publicada en la página web, cálculo de diferentes tasas resultantes de cada título, y un largo etcétera, que conforma el listado de datos y evidencias requeridos para cada programa.

En especial, el servicio de Calidad, es el vértice de este triángulo comunicativo, básico e ineludible, para la superación de cada programa de evaluación externa, tanto por su labor de coordinación entre los responsables de títulos y los servicios, como por su conocimiento y experiencia en la presentación técnica de informes y resultados.

Por tanto, ésta es la base sobre la que debemos seleccionar los primeros receptores de nuestro modelo, probablemente comenzando por el primer nivel -o tal vez por aquél en el que detectemos mayor necesidad de comunicación-. A partir de él, promoveremos la multidireccionalidad, a través de los distintos niveles de profundidad, de manera planificada y con una cuidadosa elección de cada técnica para cada público, en cada nivel y proyecto, siempre teniendo presente nuestro objetivo: hacer que impacte el mensaje y el receptor se implique en él, haciendo que incluso alguno de ellos se convierta en prosumidor.

Porque los programas de calidad están en constante evolución, tal y como hemos visto en el punto 3.3., sobre la calidad en la Universidad española. Universidades y administraciones

públicas están en permanente contacto en la detección de áreas de mejora, que surgen de la colaboración diaria de los responsables y técnicos del área de Calidad, responsables de títulos y responsables de servicios, y que hacen que cambien los programas.

Por tanto, se trata de un sistema, también en su parte comunicativa, de necesaria participación, en el que los receptores del mensaje pueden recoger el mensaje original y transmitirlo, transformándolo, con sus aportaciones y dudas. De esta manera, cuando vuelve al emisor principal -recordemos que estamos en una red multidireccional, a través de varios soportes que el emisor principal puede seguir e intervenir-, no sólo puede haber cambiado su primera perspectiva, parte del contenido o formato del mensaje, sino que puede hacer que cambie el siguiente mensaje en el siguiente nivel de profundidad, ya que el emisor principal utiliza ese *feedback* de sus receptores para enriquecer el proceso comunicativo. Así es como el consumidor de información se convierte también en productor de información.

8.3.4. El mensaje: los contenidos clave de los programas de calidad de las agencias de evaluación externa

El mensaje es una pequeña pelota de plastilina que se lanzan emisores y receptores una y otra vez, jugando con los diferentes niveles de profundidad descritos. En el camino, esa pelota se puede transformar, volver del emisor al receptor y pasar del receptor a otros receptores, modelándose, enriqueciéndose, pero también deformándose por influencia del ruido. Por este motivo, el flujo de comunicación debe ser multidireccional, en un modelo participativo y creativo, pero controlado, para dar lugar al cambio, pero evitar la distorsión.

Según la clasificación de Catalá Pérez (2001, pp. 4 y 5), que hemos explicado en el punto de descripción del área de aplicación cuando hemos hablado de comunicación interna en la Universidad, escogiendo las características más relevantes para el objeto de investigación que nos ocupa, el mensaje del área de calidad dentro de nuestro modelo sería formal, relevante para el cumplimiento del trabajo, y con una clara intención y función para todos los actores que participan en el proceso comunicativo. Según el canal y la técnica que se utilice en cada momento, podría ser mediatizado o no, y según el momento del proyecto en el que nos encontremos, inicial o de *feedback*, original o editado, pero siempre rutinario, en el sentido de programado.

Existen ciertos contenidos que consideramos clave dentro de cada uno de los programas de calidad de la Aneca que afectan a las instituciones y enseñanzas universitarias, ya referidos en la descripción del área de aplicación del presente trabajo: Verifica, Monitor -o su equivalente según comunidad autónoma-, Audit y Acredita.

A continuación, vamos a desglosar cada uno de esos contenidos, comunes en su esencia para todos los programas, y que son los que constituirán los mensajes principales de nuestro modelo de comunicación interna de la calidad. El *qué* necesitamos comunicar. Esos contenidos son:

- Denominación del programa de calidad que hemos establecido como objetivo en el proyecto que nos ocupa. Los procesos de calidad que componen cada programa son complejos y similares en algunos aspectos, sobre todo para el individuo que no los conoce en profundidad. Por ello, es indispensable transmitir exactamente de qué programa estamos hablando. Dependiendo del nivel de madurez del público en cuanto a su conocimiento sobre calidad, podemos incluso ahondar en la procedencia del programa u otras curiosidades relacionadas.
- Agencia de la que depende el programa. Es frecuente, entre las personas que no son expertas en el área de calidad, confundir las agencias de las que depende cada programa. En especial, es importante distinguir aquellos procesos referidos a los programas de las agencias autonómicas, ya que la comunidad universitaria suele tener como máxima referencia en este ámbito a la Aneca, por su más dilatada trayectoria. Al igual que en el contenido clave anterior, dependiendo de los conocimientos previos del público al que nos dirigimos, el mensaje puede profundizar en las relaciones entre agencias y entre éstas y otros organismos, que influyen en el programa o en aspectos relacionados que pueden condicionar los resultados. Asimismo, puede ser interesante la información sobre quién es quién en el ámbito de la calidad universitaria, sobre la historia de las agencias, últimas noticias u otras curiosidades.
- Objetivos del programa. Cada programa tiene unos objetivos oficiales preestablecidos bien definidos, generales para todas las universidades, que marca la agencia de evaluación externa y que el público interno al que nos dirigimos debe conocer. A estos objetivos, sería interesante añadir los propios objetivos de cada universidad concreta para ese programa, ya que es una forma de dar sentido y cercanía al proceso, y de abrirlo a la participación de esos públicos internos.
- Plazos internos y externos. El cumplimiento de un calendario interno de trabajo es necesario para poder cumplir con el calendario externo de fechas que establecen las distintas agencias para los diferentes programas y titulaciones. Por ese motivo es imprescindible planificar el calendario interno en consenso, y comunicarlo adecuadamente a los públicos internos. Por nuestra experiencia, es uno de los aspectos de la calidad que, si no se gestiona bien, más ruido y malestar genera entre

- las personas implicadas en los procesos de trabajo, e influye de manera relevante en la consecución de objetivos.
- Contenido informes y documentación objeto de evaluación. Cada programa de evaluación externa contiene, a día de hoy, tres herramientas de trabajo principales que proporciona la agencia y que el público interno de la Universidad debe conocer: un protocolo de evaluación, una guía de evaluación y una aplicación informática de gestión. El protocolo marca la normativa que rige ese programa concreto; la guía describe de manera detallada el formato y contenido del informe de autoevaluación y evidencias relacionadas -en su caso- que debe presentar la Universidad; y la aplicación informática es la plataforma digital a través de la cual la Universidad hace llegar a la agencia el informe y evidencias -en su caso-. Además, los equipos técnicos de las distintas universidades crean sus propios protocolos de trabajo, plantillas documentales o aplicaciones informáticas, e incluso ponen en marcha su propio gestor de procesos con la documentación y pasos a seguir para cada programa, fechas, responsables y administración de tareas. Estos contenidos clave son especialmente difíciles de transmitir a los públicos internos por su complejidad técnica. De hecho, dependiendo de la implicación que se requiera de cada público en el sistema, deberemos elegir el nivel de profundidad al que es necesario llegar. Explicar de manera pormenorizada estos contenidos a un público que no está implicado directamente en la elaboración del informe de un programa en concreto, sin un objetivo específico, puede generar un ruido especialmente contraproducente para la finalidad de este proceso comunicativo -confusión, desinterés, malestar, etc.-.
 - Evaluadores. Para los principales públicos internos de la calidad, es importante tener información acerca de quién les va a evaluar. Dependiendo de cada programa, existen diferentes comisiones de evaluación externa, formadas bien por docentes, técnicos y alumnos expertos en el área, seleccionados por las agencias, bien por personal técnico y responsable de las propias agencias. Especialmente en aquellos programas que requieren una visita presencial de la comisión de evaluación a la Universidad -como es el programa Acredita-, que propicia una relación más cercana entre diferentes públicos del centro educativo y evaluadores, los públicos internos de la Universidad ganan seguridad y solvencia como evaluados si conocen la composición de dichas comisiones y la normativa que las rige, de qué información previa disponen esas personas -informes presentados por la Universidad o visitas previas, por ejemplo-, cuál es su protocolo de tratamiento, cuánto tiempo van a permanecer en las instalaciones de la Universidad, qué pueden exigir, etc. Algunos programas también contemplan

comisiones de evaluación interna, previas a la evaluación externa -como Audit-, y compuestas por miembros de la propia universidad evaluada. Del mismo modo, es importante para los responsables de la unidad evaluada -titulación, Facultad, Centro...- saber qué perfil y número de miembros componen esas comisiones, qué normativa las regula, cuál es su objetivo, qué información adicional pueden solicitarles, etc.

- Posibles resultados. Como ya hemos apuntado en la descripción del área de aplicación de este trabajo, para cada programa existe un protocolo de comunicación de los resultados de la agencia evaluadora hacia la Universidad, que suele pasar por un primer informe provisional de evaluación, ante el cual la Universidad puede presentar alegaciones; un informe definitivo; y otros trámites burocráticos de ratificación y/o publicación, dependientes de otras administraciones u organismos distintos de las agencias, como consejerías, Ministerio de Educación, Consejo de Universidades, etc. Es importante que los públicos clave de la Universidad conozcan el orden, importancia y posible contenido y niveles de estos resultados, tanto antes de obtenerlos como después, para valorar su capacidad de reacción ante la necesidad de posibles subsanaciones y para la toma de decisiones que dependa de esos resultados.
- Consecuencias de los resultados. Del mismo modo, catalogamos como contenido clave de la calidad en este modelo de comunicación la transmisión de las posibles consecuencias de los resultados de cada programa de evaluación. Especialmente los responsables académicos y de servicios, deben interiorizar que impartir una nueva titulación en su universidad depende, en una parte ineludible, de la superación del programa de verificación; que el programa de seguimiento condiciona los resultados de la acreditación de una titulación; que si no se logra acreditar un título no se van a poder admitir nuevos alumnos, etc. Esta información puede ayudar a implicar a dichos responsables y, en cascada, al resto de públicos internos, en las tareas que se derivan del cumplimiento de los distintos procesos de calidad que supone cada programa, transmitiendo la verdadera importancia de dichas tareas y las consecuencias que pueden tener los resultados de los programas para ellos mismos como individuos, comenzando por realizar cambios en su puesto de trabajo.

8.3.5. El código: el lenguaje técnico-científico se viste de periodístico y publicitario

Aunque en la fundamentación teórica no hemos hablado expresamente del código, como parte del mismo sí hemos apuntado lo interesante de aplicar los lenguajes periodístico y publicitario a la comunicación interna en la Universidad. Y esto es porque uno de los objetivos de este nuevo modelo de comunicación interna transmedia es servir como sistema de

“traducción” del lenguaje técnico propio del área de calidad hacia los públicos internos de la Universidad, con el fin de hacer más atractivo su contenido.

El lenguaje de la calidad universitaria se puede catalogar como técnico-científico: universal, unívoco, preciso y objetivo (Galán y Montero, 2002). De hecho, es un lenguaje muy común en las universidades, dado el carácter académico de este tipo de organización. Pero una de las características que no cita la teoría, pero que podemos constatar en los textos de esta área de conocimiento, es su complejidad para el ojo inexperto, especialmente en lo que se refiere a los tecnicismos, y su carácter burocrático y repetitivo.

Por este motivo, proponemos la utilización del lenguaje periodístico y del lenguaje publicitario para dar forma a los mensajes en este nuevo modelo de comunicación de la calidad, de manera que los estilos informativo, descriptivo, narrativo, persuasivo, incluso literario, atraigan más al receptor, con guiños como, por ejemplo, el humor. Ésta es la manera -además del uso de nuevos soportes que vamos a explicar a continuación-, en la que introducimos el uso de la creatividad.

De hecho, el nivel de profundidad del esquema en el que nos encontremos en cada momento y el soporte seleccionado, condicionará en buena medida la elección del lenguaje, aunque también se verá influenciado por supuesto por otros elementos del proceso comunicativo como el objetivo de comunicación establecido, el tipo de público, el contexto, etc. De este modo, por ejemplo, en el nivel burocrático, será difícil eludir el lenguaje técnico-científico, pero el receptor debería verse estimulado por el estilo y soportes de los niveles previos – especialmente el nivel Impacto y Participativo-, así como por el nivel Motivador, previo a la finalización del proceso en el último nivel de Objetivo.

8.3.6. El canal: comunicación multisoporte

Tanto el estudio de campo realizado como la experiencia profesional, nos demuestran la falta de canales de comunicación específicos sobre calidad en la Universidad, y más aún de medios participativos y que se apoyen en las nuevas tecnologías.

Por ese motivo, la comunicación multisoporte es esencial en nuestro modelo de comunicación interna transmedia de la calidad universitaria, donde vamos a utilizar tres clasificaciones: medios, soportes -online y offline- y técnicas.

Algunos soportes se repetirán en las dos categorías, dado que existen en versión física y digitalizada, cada una con usos y potencialidades distintos. Otros, dadas las múltiples formas que puede adoptar un mensaje, pueden haberse quedado fuera, aunque hemos intentado ser exhaustivos.

Por otra parte, hemos detectado que en la clasificación descrita en la teoría, a veces se confunden, desde nuestro punto de vista, lo que aquí consideramos medios con soportes de comunicación y con técnicas o herramientas de comunicación. Y es que a veces la línea entre una clasificación y otra es muy fina. Por ello, queremos realizar un esfuerzo de distinción, limitándonos en este punto a hablar de lo que consideramos medios y soportes, para relacionar las técnicas y herramientas en el punto siguiente 8.3.7.

También es interesante señalar que los usuarios encuestados han confundido a veces los soportes de comunicación interna de la calidad con la comunicación interpersonal, la que realiza la Comisión de Garantía de Calidad (CGC) o las reuniones de Departamento, y que es importante distinguir los medios o canales de comunicación de la comunicación interpersonal o los diferentes órganos y responsables de la Universidad. Estas personas y órganos serán los que utilicen estos medios y soportes para comunicarse con sus públicos, pero no constituyen medios ni soportes de comunicación específicos de la calidad en sí mismos, sino que son actores dentro del proceso comunicativo.

Así, los medios principales que consideramos más actuales se pueden resumir en: cine, televisión, radio, teléfono fijo, *smartphone*, ordenador, tableta, mp4 y el medio físico.

Asimismo, los soportes de nuestro modelo de comunicación interna transmedia de la calidad universitaria se clasifican en:

Soportes de comunicación interna transmedia de la calidad online

Buzón de sugerencias interno

Periódico, boletín, revista internos

Call center interno⁷⁰

Correo electrónico interno

Sitio web con accesos restringidos internos

Blog interno

⁷⁰ Aunque su traducción literal es “centro de llamadas”, aquí nos referimos a un servicio de atención interna de demandas de información y recogida de sugerencias sobre calidad universitaria, que podría ser útil en una universidad de grandes dimensiones o con elevada dispersión de sus centros de enseñanza.

Gestor de procesos, gestor documental o wiki interno

Red social interna

Portal del empleado

Podcast

Soportes de comunicación interna transmedia de la calidad offline

Tablón de anuncios interno

Buzón de sugerencias interno

Periódico, boletín, revista internos

Reunión interna

Visita interna a instalaciones

Call center interno

Señalética interna

Evento interno

Soportes de exterior en instalaciones propias: vallas, postes, mobiliario, utensilios, transportes

Pantallas convencionales o interactivas en instalaciones propias

De la importante presencia de los soportes online, podemos deducir la relevancia de las nuevas tecnologías, y por tanto de la infraestructura informática necesaria para poder implantar un modelo de estas características, así como la necesidad de expertos en comunicación digital dentro del departamento de comunicación corporativa.

Por esto mismo, es interesante el aprovechamiento de los medios propios de la Universidad, la optimización de los recursos ya disponibles, para introducir este tipo de soportes, o las

técnicas que vamos a ver a continuación, para difundir específicamente los contenidos clave de la calidad universitaria.

8.3.7. Técnicas de difusión de los mensajes

Tal y como hemos dicho cuando hemos hablado del código en nuestro modelo de comunicación interna transmedia de la calidad, la creatividad como herramienta para atraer al público viene de la mano, por una parte, del lenguaje, y por otra, de los soportes, pero también de las técnicas de comunicación que podemos emplear. En un intento por fusionar las técnicas que hemos visto de comunicación interna, periodismo, publicidad y comunicación transmedia, proponemos la utilización de algunas técnicas como las siguientes, tanto en su versión física como digital:

Técnicas de comunicación interna transmedia de la calidad

Manual de acogida

Informe

Carta

Nota

Presentación

Encuesta

Memoria anual

Logotipo

Foro o chat

Mensajería virtual

Mensajería tradicional

Código QR⁷¹

⁷¹ Recordamos que el *Quick Response Barcode*, más conocido como Código QR o Código Bidi, es un código de barras en dos dimensiones, que se caracteriza por los tres cuadrados que se encuentran en las

Guía, directorio o quién es quién

Actividades de formación

Actividades de animación y equipo

Exposición

Newsgame⁷²

Rótulos

Merchandising y regalos corporativos

Géneros periodísticos: noticia, reportaje, entrevista, viñeta...

Géneros audiovisuales, televisivos o cinematográficos: documental, cortometraje, magazine, informativo...

Géneros radiofónicos: cuña, tertulia, informativo...

Géneros literarios: cuento, narrativa, teatro...

Técnicas publicitarias: folleto, cartel, anuncio, banner⁷³ ...

8.3.8. Redundancia y ruido: la amenaza de un receptor cansado y el peligro de confundir a los públicos internos

Hemos explicado en la fundamentación teórica que, según el modelo de comunicación lineal de Shannon y Weaver, formulado en su Teoría Matemática de la Comunicación en 1948 (Shannon y Weaver, referencia bibliográfica en edición revisada de 1981), cuando el canal se sobrecarga en un proceso comunicativo, se puede prevenir mediante el uso de la redundancia,

esquinas, y enlaza prácticamente a cualquier soporte online donde puede almacenar gran cantidad de información.

⁷² Recordemos que el newsgame es un videojuego utilizado para participar en la esfera pública con la intención de explicar o comentar noticias de actualidad, y que aquí versaría sobre el área de calidad y lo dirigiríamos al público interno de la Universidad.

⁷³ Un banner es un espacio de publicidad insertado en una página de Internet, por tanto puede utilizarse en multitud de soportes online (red social interna, blog interno, etc.).

es decir, la repetición de la información. Que puede ser efectiva para asegurarse de que el mensaje alcanza al receptor, pero también negativa si se abusa de ella.

El lenguaje técnico propio del área de calidad tiende de manera natural a la redundancia, por su carácter normativo y burocrático. Sin embargo, nuestro modelo se esfuerza más por incidir en un estilo explicativo, informativo, persuasivo, que en la simple repetición, más habitual pero menos efectiva, en cuanto a su impacto en el receptor, según nuestra experiencia.

Aunque en los niveles Burocrático y Objetivo de nuestro modelo la redundancia va a ser en ocasiones necesaria, dado que su prioridad es cumplir el trámite administrativo necesario para superar el programa de evaluación de la calidad que estemos trabajando en ese momento, la repetición frecuente del mismo mensaje en el proceso comunicativo sin otro valor añadido podría causar cansancio, desinterés e incluso rechazo en el público interno universitario.

Por otra parte, Shannon y Weaver (1948) también explican que la fuente de ruido en el proceso de comunicación la constituye una serie de elementos que no son proporcionados intencionalmente por la fuente de la información, sino que supone una interferencia u obstáculo que dificulta la comprensión del mensaje por parte del receptor, una perturbación de la información entre la intención del emisor y lo que llega a entender el receptor. En nuestro modelo -como en cualquier otro, en realidad-, puede presentarse en el medio -por ejemplo, una interferencia técnica-, en el soporte -por ejemplo, un diseño gráfico que dificulta la comprensión- o en el código -por ejemplo, en el lenguaje, por el uso de un tecnicismo que el público interno universitario no está preparado para comprender-.

En este sentido, es necesario identificar las posibles fuentes de ruido, que pueden dar lugar a confusión, para poder minimizar las posibilidades de que resten eficacia al mensaje y, por tanto, al objetivo estratégico que buscamos con el impacto del mismo.

En base al estudio de campo realizado y a la propia experiencia, algunas de estas fuentes en el contexto de nuestro modelo podrían ser las siguientes:

- El rumor. Recordando a Kreps (1990), y sus redes de comunicación informal, cargada de aspectos emocionales, cuanto más información formal sea proporcionada por la Universidad, menos necesaria será la informal, que al fin y al cabo es una fuente importante de ruido. Esta fuente de distorsión es habitual en la comunicación de la calidad, percibida como una tarea añadida porque no se comprende, por su complejidad. De ahí la necesidad de una nueva forma de comunicarla.
- La fuente del mensaje anterior al emisor, es decir, la norma. Tanto la legislación del Ministerio de Educación a la que debe atenderse la agencia externa de evaluación de la

calidad universitaria como las normas que genera la propia agencia, -en las que evidentemente influyen numerosos elementos de contexto social, político, etc., en los que no entraremos-, a veces son cambiantes y confusas. Aquí, el departamento de calidad, como parte del emisor, es el que hace el esfuerzo de comprensión e interpretación para minimizar lo máximo posible esta fuente de ruido.

- El emisor puede generar ruido si reproduce simultáneamente el esquema de comunicación propuesto con dos programas de calidad objetivo a la vez y dirigidos al mismo público. Es un error frecuente entre los públicos internos de la Universidad confundir los programas de calidad, por su complejidad y parecido en algunos aspectos, aunque también por desconocimiento, debido a la inexperiencia o, simplemente, al desinterés. Si lanzamos mensajes simultáneos sobre dos programas distintos y hacia el mismo receptor, es probable que aumenten las posibilidades de confusión, por tanto, que generemos una importante fuente de ruido que impida la correcta recepción de los mensajes.
- Utilizar un soporte o lenguaje poco adecuado -por ejemplo, publicitario- para un nivel de profundidad del mensaje que requiere otro -por ejemplo, Burocrático-. La preocupación por captar la atención del público puede eclipsar los verdaderos objetivos estratégicos del proyecto. Esto también puede suceder si, aunque el soporte y lenguaje son adecuados para el nivel que nos ocupa, sacrificamos la veracidad del mensaje por atraer la atención del receptor con una creatividad excesiva -por ejemplo, una hipérbole que pueda inducir a confusión-. De ahí que la colaboración y acuerdo de los expertos en comunicación y los expertos en calidad de la Universidad sea tan necesaria.
- Factores profesionales y/o personales que pueden afectar a la percepción del público interno universitario, difícilmente controlables, en un contexto donde la calidad puede ser vista como una tarea añadida burocrática y carente de interés: cansancio, acumulación de tareas, otras prioridades, distracciones, etc.

Aunque no hemos dedicado epígrafes exclusivos a la evaluación y al presupuesto dentro del esquema de elementos clave de nuestro nuevo modelo de comunicación, dado que no pensamos que tengan características específicas para este modelo, consideramos que disponer de presupuesto exclusivo es imprescindible para la implantación de una estrategia de comunicación de la calidad sólida, y evaluar la eficacia de esta comunicación es necesario en un sistema continuo en el tiempo y siempre tendente a la actualización y a la mejora.

8.4. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN INTERNA EN ESTE NUEVO MODELO

El objetivo principal de nuestro nuevo modelo de comunicación interna transmedia es que sirva como herramienta de mejora de la gestión de la calidad universitaria, y para ello consideramos imprescindible convertir a un público interno latente, o como mucho informado, en un público activo. Con este fin, las funciones básicas de la comunicación interna a las que hemos hecho referencia en la fundamentación teórica, deben, evidentemente, preservarse: diseñar estrategias que puedan utilizarse en el desarrollo de la comunicación de la calidad, “vender” los proyectos de comunicación de la calidad a la dirección y distintos departamentos de la organización, involucrar a las personas clave implicadas en los programas y procesos de calidad, diseñar, planificar, programar y organizar acciones de comunicación específicas para el área de calidad, ejecutarlas y evaluarlas, etc. (Elías y Mascaray, 1998, pp. 62-63); cumplir los cometidos de información, explicación e interrogación sobre el área de calidad universitaria (Ana María Enrique, 2008, pp. 53-54); difundir e impulsar las metas, reglas y normativas sobre calidad universitaria, coordinar las actividades de los públicos implicados en el cumplimiento de las tareas que implican los diferentes programas, proporcionar retroalimentación a la dirección sobre la eficacia de la comunicación de la calidad y socializar a los miembros de la comunidad universitaria hacia la cultura de la calidad (Kreps, 1990).

Asimismo, aquellas funciones propiciadas por las nuevas tecnologías (Pintado y Sánchez, 2012, pp. 164 y 165), también son posibles en este nuevo modelo: hacer que el público se convierta también en emisor; propiciar el intercambio de información, generación y administración de contenidos sobre calidad y el discurso de tú a tú, a través de los medios sociales y en un diálogo entre iguales, donde todas las partes tienen derecho a expresar su opinión y por tanto se reconoce al empleado la participación en la toma de decisiones; atraer al público interno hacia la comprensión e interiorización del mensaje y de la cultura de la calidad universitaria; afianzar el compromiso del empleado con la calidad universitaria y, además, lograr la prescripción interna y externa de esa forma de ver el sistema universitario.

En cuanto a las funciones aportadas por Losada Díaz (2005, pp. 91-99), más aterrizadas en los públicos internos de la Universidad española, no cabe duda de que son necesarias para la implantación de una cultura de la calidad eficiente en el tiempo y que cumpla un objetivo de *engagement* o implicación y compromiso de los públicos internos de la organización en el cumplimiento de los programas de calidad.

Así pues, entendiendo la gestión óptima de la calidad y sus resultados como parte de la identidad y atributo positivo de la marca que distingue a la Universidad española, podríamos

decir que las funciones de la comunicación interna transmedia de la calidad también pasan por:

- Aunar las necesidades y voluntades de los públicos internos, intentando minimizar o motivar la solución de los elementos en conflicto, y potenciar aquellos aspectos comunes que conducen a un aseguramiento de la calidad de las enseñanzas y a la mejora continua de la institución.
- Transmitir los comportamientos adecuados con respecto a los programas de calidad, como parte de la identidad de la propia Universidad, de manera experiencial y verosímil.
- Convencer de que la realización del trabajo de cada empleado contribuye a la construcción de una cultura de la calidad que incide en la mejora de la institución, de sus enseñanzas y de la propia profesión de los públicos internos.
- Potenciar la dimensión emotiva de la propia marca con su presencia, vinculándola al área de calidad como seña, de manera que este atributo deje de serles ajeno, y se cree un vínculo afectivo, en cada función y responsabilidad, según el perfil y puesto de trabajo.
- Solucionar posibles vacíos o carencias de información sobre la calidad en la Universidad, unificando los flujos de comunicación al respecto y localizando la información que da lugar a la comunicación informal.
- Potenciar la gestión de las innovaciones en materia de calidad que surjan en la propia Universidad a partir de la iniciativa individual o en equipo.

En conclusión, aunque la evaluación externa de la calidad se ha convertido en una parte del sistema universitario de obligado cumplimiento, no hay que olvidar que su fin último no es tanto el control de las instituciones de educación superior por parte del Estado como la mejora de las mismas y de sus enseñanzas, en beneficio de la sociedad. Hacer llegar este mensaje de manera eficaz a los públicos internos de la Universidad española, que son los que, principalmente, hacen posible ese progreso, es la razón de ser de este modelo de comunicación interna transmedia de la calidad.

9. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

9. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de tiempo y recursos para este trabajo de investigación, así como la necesidad de acotar el campo de estudio y por tanto dejar de profundizar en diversos aspectos que hemos ido advirtiendo a lo largo del discurso, han hecho que varias posibles líneas de investigación hayan quedado abiertas. Entre ellas, aportamos las siguientes:

1. Tal y como indicábamos en el punto 3, Descripción del área de aplicación, el hecho de que la multidireccionalidad pudiera estar influida por la relación entre los actores de la comunicación interna y su posicionamiento en la organización, y por tanto dificultada por una estructura de tipo piramidal, y el cómo superar este hándicap, es una idea interesante que apuntar sobre la comunicación interna universitaria y su desarrollo. En este sentido, estudiar la incidencia de la estructura organizativa en el esquema de comunicación interna y sus elementos, en especial sobre la direccionalidad de la comunicación dentro de la organización, podría ser una futura línea de investigación.
2. Al inicio del punto 6, donde hemos relacionado los resultados de nuestra investigación, hemos explicado que, a lo largo de la encuesta, la muestra se ha ido reduciendo, de manera que en las últimas preguntas no hemos llegado a alcanzar el número objetivo de respuestas que deseábamos obtener. Para evitar esta situación en posteriores estudios relacionados, proponemos, con una mayor disposición de recursos, utilizar una plataforma informática de pago para la administración de encuestas, que proporciona más datos individuales sobre las respuestas de cada encuestado, de manera que, además de localizar mejor los abandonos, nos puede ayudar a demostrar la validez de la encuesta a través del cálculo del Alfa de Cronbach⁷⁴, y a enriquecer los resultados con la extracción de datos más precisos.
3. En el punto 7, que describe las conclusiones de nuestra investigación, hemos explicado que, por nuestra experiencia, creemos que con mejores medios de investigación y una mayor muestra, los resultados habrían demostrado un menor conocimiento de los individuos sobre los programas de calidad y sus resultados, así como una menor percepción de sus medios internos de difusión. Intuimos que la buena predisposición e interés en el tema de investigación por parte de los encuestados, puede haber provocado una aquiescencia elevada en sus respuestas, y que además, aquellos profesores que tienen menos interés y conocimiento en esta área, se han descartado por sí mismos al no responder, lo que supone un límite a tener en cuenta en este

⁷⁴ Coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida.

estudio de investigación. Por tanto, para abordar futuras líneas de investigación relacionadas, proponemos:

- Con el fin de reducir dicha aquiescencia de los encuestados, realizar una escala de sinceridad previa a la encuesta.
 - Con el fin de incluir al perfil de público menos interesado en el tema de estudio, utilizar otras técnicas de investigación, como focus group y entrevistas en profundidad.
4. Poner en valor el modelo de comunicación interna transmedia de la calidad propuesto a través de la opinión de expertos en las áreas de comunicación y calidad universitarias sobre los elementos clave del mismo, por medio de entrevistas en profundidad, e introducir posibles modificaciones en base a los resultados.
 5. Aplicar el modelo teórico propuesto de comunicación interna transmedia de la calidad en la Universidad española, evaluar sus resultados y proponer posibles modificaciones.
 6. Aplicar el modelo teórico propuesto de comunicación interna transmedia de la calidad en universidades europeas, e incluso en universidades extracomunitarias, evaluar sus resultados y proponer posibles adaptaciones.
 7. Ampliar el estudio a los programas de calidad de evaluación del profesorado -Docencia- y a otros programas de las agencias de evaluación externa de la calidad universitaria que han quedado fuera de esta investigación, como Acredita Plus o Mención.
 8. Estudiar la comunicación de la calidad universitaria, desde la Universidad como organización, hacia los públicos externos, como estudiantes, padres o tutores, orientadores de centros educativos de niveles previos al universitario, asociaciones profesionales relacionadas, etc.

Sería realmente interesante continuar explorando un ámbito de conocimiento tan poco estudiado como la comunicación de la calidad universitaria, especialmente en su vertiente interna, donde queda mucho terreno de investigación por recorrer, con la puesta en práctica del modelo teórico propuesto en una universidad española, y poder compararla con su aplicación en una universidad europea, para después ampliar la concepción del modelo a los públicos externos.

10. BIBLIOGRAFÍA

10. BIBLIOGRAFÍA

MONOGRAFÍAS

- ALMENARA, J., ROMEO, M. y ROCA, X. (2005). *Comunicación interna en la empresa*. Barcelona: UOC.
- ÁLVAREZ NOBELL, A. (2011). *Medición y evaluación en comunicación*. Málaga: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga.
- BARREIRO FERNÁNDEZ, X.R. y OTROS (2003). *Historia de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- BERCERUELO, B., AEDIPE, ESTUDIO DE COMUNICACIÓN, BANCO SANTANDER (2011). *Comunicación interna en la empresa: claves y desafíos*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- BLAU, P. M. (1994). *The organization of academic work*. New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction publishers.
- BOGOST, I., FERRARI, S. y SCHWEIZER, B. (2010). *Newsgames. Journalism at play*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- BUSTÍNDUY, I. (2010). *La comunicación interna en las organizaciones 2.0*. Barcelona: UOC.
- CAMISÓN C., CRUZ S. y GONZÁLEZ T. (2007). *Gestión de la Calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson.
- CHAVES GARCÍA, J.R. (1991). *La universidad pública española: configuración actual y régimen jurídico de su profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CLARK, B. R. (1986). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley and Los Ángeles, California: University of California Press.
- COSTA, J. (2002). *Diseñar para los ojos: El privilegio y el compromiso del diseño gráfico*. España: Design.
- COSTA, J. (2009). *Dircom, estrategia de la complejidad. Nuevos paradigmas para la dirección de la comunicación*. Bellaterra, Castellón de la Plana, Barcelona, Valencia: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Jaume I, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Valencia.

- COSTA, J. (2014). *El Dircom hoy. Dirección y gestión de la comunicación en la nueva economía*. Barcelona: Costa Punto Com.
- DE SALAS, I., FERNÁNDEZ A.B., MARTÍNEZ, F. (2005). *La comunicación en la universidad: la universidad en la comunicación*. Madrid: Edipo.
- DEL POZO, M. (1997). *Cultura empresarial y comunicación interna. Su influencia en la gestión estratégica*. Madrid: Fragua.
- DEL POZO, M. (2007). *Gestión de la comunicación interna en las organizaciones*. Barañáin (Navarra): EUNSA.
- DEMING, W.E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- ELÍAS, J. y MASCARAY, J. (1998). *Más allá de la comunicación interna: la intracomunicación. Diez estrategias para la implantación de valores y la conquista del comportamiento espontáneo de los empleados*. Barcelona: Gestión 2000.
- ENRIQUE, A. M.; MADROÑERO, M. G.; MORALES, F. y SOLER P. (2008). *La planificación de la comunicación empresarial*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ, G. (2002). *Cómo escribir correctamente*. Madrid: Norma.
- FERRAZ MARTÍNEZ, A. (2004). *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco.
- GALÁN, C. y MONTERO, J. (2002). *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*. Madrid: Arco.
- GARRIDO, F. J. (2004). *Las claves de la comunicación empresarial en el siglo XXI. Comunicación estratégica*. Barcelona: Gestión 2000.
- GARVIN, D.A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. New York: The Free Press (Simon & Schuster).
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad española*. Edición Teresa Rodríguez de Lecea. Madrid: Espasa.
- GOLDHABER, G.M. (1990). *Comunicación organizacional*. México: Diana.
- GORNITZKA, Å., KOGAN, M., AMARAL, A. (2006). *Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation*. The Netherlands: Springer.
- GRIJELMO, A. (2003). *El estilo del periodista*. Barcelona: Santillana.

- GRUNIG, J. E. y HUNT, T. (2003). *Dirección de relaciones públicas*. Barcelona: Gestión 2000.
- ICART, M.T. y PULPÓN, A. M. (COORDS.) (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- IGARTUA, J.J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Editorial Bosch.
- JABLIN, F.M. y PUTNAM, L.L. (2001). *The new handbook of organizational communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.
- JIMÉNEZ FRAUD, A. (1971). *Historia de la universidad Española*. Madrid: Alianza.
- KREPS, Gary L. (1990). *Organizational Communication: theory and practice*. Longman.
- LAZARSFELD, P.F., BERELSON, B., GAUDET, H. (1948). *The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. Columbia University Press.
- LOSADA, J. C. (2002). *Prensa e imagen corporativa en la universidad: los públicos internos*. Murcia: Fundación Universitaria San Antonio.
- LOSADA, J. C. (coord.). (2010). *Gestión de la comunicación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- LUCAS MARÍN, A. (1997). *Comunicación en la empresa y en las organizaciones*. Barcelona: Bosch.
- McQUAIL, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA, A. (2015). *Introducción a la publicidad*. Madrid: Pirámide.
- MINTZBERG, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ GONZÁLEZ, R. A. (2001). *Estrategias de comunicación*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- PÉREZ, R. A. y MASSONI, S. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia. El cambio de paradigma en el comportamiento humano, la sociedad y las instituciones*. Barcelona: Ariel Comunicación.

- PINTADO BLANCO, T. y SÁNCHEZ HERRERA, J. (2012). *Nuevas tendencias en comunicación*. Madrid: ESIC.
- PRATTEN, R. (2011). *Getting started in transmedia storytelling. A practical guide for beginners*. London, UK: CreateSpace.
- RAMÍREZ, T. (1995). *Gabinetes de Comunicación*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.
- RENÓ, D. y FLORES J. (2012). *Periodismo transmedia. Reflexiones y técnicas para el ciberperiodista desde los laboratorios de medios interactivos*. Madrid: Fragua.
- RODRIGO ALSINA, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- SALMON, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Atalaya.
- SCOLARI, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SHANNON, C.E. y WEAVER, W. (1981): *Teoría Matemática de la Comunicación*. Madrid: Forja.
- TOFFLER, A. (1980). *The Third Wave*. New York: Random House.
- WALTON, M. (2004). *El método Deming en la práctica*. Bogotá: Norma.
- WESTPHALEN, M. H. y PIÑUEL, J. L. (1993). *La dirección de comunicación. Prácticas profesionales, diccionario técnico*. Madrid: Ediciones del Prado.
- WILCOX, D. L.; CAMERON, G. T. y XIFRA, J. (2010). *Relaciones públicas: estrategias y tácticas*. Madrid: Pearson Alhambra.
- XIFRA, J. (2005). *Planificación estratégica de las relaciones públicas*. Barcelona: Paidós.

ESTUDIOS, ARTÍCULOS, CONFERENCIAS Y OTROS RECURSOS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2003). *Programa de Evaluación Institucional (PEI). Convocatoria 2003-2005*. Madrid: Aneca. Disponible en https://www.unirioja.es/servicios/ose/pdf/manual_pei.pdf.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2003). *Memoria de actividades enero-diciembre 2003*. Disponible en <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Memoria-de-actividades>.

- ÁLVAREZ-NOBELL, A. y LESTA, L. (2011). *Measuring the Contribution of Strategic Management of In-House Communication to the Objectives of the Organization*. Palabra Clave, 14(1), 11-30. Retrieved May 22, 2015, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852011000100002&lng=en&tlng=en.
- ARRIBAS DÍAZ, J.A. y MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2015). *El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo*. Educación XX1, 18(2), 375-395, doi: 10.5944/educXX1.13938.
- ASTIN W., ALEXANDER (1991). *¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?* Revista de la educación superior, núm. 78, abril-junio, ANUIES, México, pp. 27-41.
- AUNIÓN, J.A. (28 de noviembre de 2013). *35 años y siete leyes escolares*. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html.
- BARKER, R. y SUTHERLAND, K. (2013). *Employer expectations of public relations graduates' transmedia storytelling proficiency*. PRism 10 (1): <http://www.prismjournal.org/homepage.html>
- BOUMANS, J. (2004). *Cross-media, E-Content Report 8, ACTeN-Anticipating Content Technology Needs*. Publicado en la serie E-Content Reports de ACTeN [en línea]. Disponible en http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/13_3299/materiale/04%20-%20jak%20boumans%20cross-media%20acten%20aug%202004.pdf.
- CAPELLERAS I SEGURA, J.LL. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico*. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra (Barcelona).
- CARRERA ÁLVAREZ, P., LIMÓN SERRANO, N., HERRERO CURIEL, E. y SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR, C. (2014). *Transmedialidad y ecosistema digital*. Historia y Comunicación Social, 18, 535-545. doi:10.5209/rev_HICS.2013.v18.44257.
- CARRILLO DURÁN, M. V. y TATO JIMÉNEZ, J. L. (2008). *La comunicación empresarial del siglo XXI. La gestión de los activos intangibles*. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona [en línea]. Disponible en http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/38_esp.pdf.

- CATALÁ PÉREZ, M. (2001). *Comunicación interna: atención al mensaje y a la participación en la empresa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- CONFESSIONS OF AN ACA-FAN. The Official weblog of Henry Jenkins [en línea]. 8 de septiembre de 2014. Disponible en <http://henryjenkins.org/2014/09/transmedia-202-reflexiones-adicionales.html>.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20CALIDAD1/EVALUACION%20TITULACIONES/INFORME_GLOBAL_%20PNECU.PDF
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES y CONFERENCIA GENERAL DE POLÍTICA UNIVERSITARIA (2010). *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*.
- CORPORACIÓN DE RADIO Y TELEVISIÓN ESPAÑOLA. *Manual de Estilo* [en línea]. 12 de octubre de 2016. Disponible en <http://manualdeestilo.rtve.es/>.
- COSTA SÁNCHEZ, C. *Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso*. Historia y Comunicación Social, Norteamérica, 18, feb. 2014. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44349>>. Fecha de acceso: 13 mayo 2015.
- CRUZ LÓPEZ, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Universitat Politècnica de Catalunya: Barcelona.
- DE AGUILERA MOYANO, M. ET AL. (2010). *La comunicación universitaria. Modelos, tendencias y herramientas para una nueva relación con sus públicos*. Revista Icono 14, Vol. 2, pp. 90-124. Madrid [en línea]. Disponible en <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewFile/248/125>.
- DEAN, J.W. y BOWEN, D.E. (1994). *Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development*. Academy of Management Review 19 (3), pp. 392-418.

- DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L., O'HARA, K., DIXON, D. (2011). *Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts*. CHI 2011, May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada.
- DUART, J.M. (2007). *La universidad y su contexto en un mundo global*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 4, nº 2, página Editorial. Universitat Oberta de Catalunya [en línea]. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/esp/editorial.html#>.
- ESTANYOL, E., MONTAÑA, M. y LALUEZA, F. (2013). *Comunicar jugando. Gamification en publicidad y relaciones públicas*. VII International Conference on Communication and Reality. Blanquerna School of Communication. Ramón Llull University. Barcelona.
- EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (2003). *Introducción a la excelencia*. EFQM: Bruselas. 16 páginas.
- FERNÁNDEZ BELTRÁN, F. (2007). *La gestión de la nueva comunicación interna. Análisis de la aplicación de las tecnologías de la información en los procesos de comunicación interna de las universidades de la Comunidad Valenciana*. Universitat Jaume I. Castellón [en línea]. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/10464>.
- FUCHS, C., HOFKIRCHNER, W, SCHAFRANEK, M., RAFFL C., SANDOVAL, M. y ROBERT BICHLER. *Theoretical Foundations of the Web: Cognition, Communication, and Co-Operation. Towards an Understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0*. Future Internet 2010, 2, 41-59.
- GARCÍA ORTA, J. (2012). *Comunicación interna y universidad. Una aproximación teórica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado en agosto de 2016 de <http://fama2.us.es/fco/tmaster/tmaster34.pdf>.
- GARVIN, D.A. (1984). *What does "Product Quality" really mean?* Sloan Management Review, Fall, pp. 25-53.
- GILL, R. (2011). *An integrative review of storytelling: using corporate stories to strengthen employee engagement and internal and external reputation*. PRISM 8 (1): <http://www.prismjournal.org/homepage.html>
- GOLLA, M.M. (2003). *Premises to accreditation: a minimum set of accreditation requirements*. Workshop material in ENQA Workshop on Accreditation Models in Higher Education. Disponible en <http://www.enqa.eu/index.php/events/enqa-workshop-on-accreditation-models-in-higher-education/>.

- GÓMEZ GARCÍA, S. y NAVARRO SIERRA, N. (2013). *Videojuegos e Información. Una aproximación a los newsgames españoles como nueva óptica informativa*. Icono 14, volumen 11 (2), pp. 31-51. doi: 10.7195/ri14.v11i2.604.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2004). *Calidad en la Universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2006). *La evaluación y la mejora de la calidad de los procesos de comunicación*. Comunicar, 27, 2006, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 199-203.
- GUTIÉRREZ-GARCÍA, E. (2010). *Gobierno corporativo y comunicación empresarial: ¿Qué papel cumplen los directores de comunicación en España?* Palabra Clave. Volumen: 13. Número: 1. Páginas: 147-160.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). *Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 18 (1), pp. 9-34.
- HERRANZ DE LA CASA, J.M., TAPIA FRADE, A., VICENTE LÁZARO, A. (2009). *La comunicación interna en la universidad. Investigar para conocer a nuestros públicos*. Revista Latina de Comunicación Social, 64, páginas 262 a 274. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, recuperado en agosto de 2016 de http://www.revistalatinacs.org/09/art/23_822_30_Valladolid/Herranz_et_al.html. DOI: 10.4185/RLCS-64-2009-822-262-274.
- HOLA, J. y PIKHART, M. (2014). *The Implementation of Internal Communication System as a Way to Company Efficiency*. E & M EKONOMIE A MANAGEMENT. Volumen: 17. Número: 2. Páginas: 161-169.
- INGLA MAS, A. (2004). *La gestión integral de la comunicación en la universidad: el plan de comunicación de la Universitat Pompeu Fabra*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado en agosto de 2016 de https://www.upf.edu/enoticies/0405/_pdf/ingla.pdf.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (1994). *ISO 8402: 1994, Quality management and quality assurance-Vocabulary*. ISO: Ginebra.
- ISLAS, O. (2011). *La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales*. Revista ALAIC [en línea]. Disponible en <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/45/44>.

- JIMÉNEZ TELLO, M.P. (2007). Auditoría universitaria y calidad. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- KOPP, D.M., NIKOLOVSKA, I., DESIDERIO, K.P. et ál. (2011). "Relaaax, I Remember the Recession in the Early 1980s... ": *Organizational Storytelling as a Crisis Management Tool*. Human Resource Development Quaterly. Volumen: 22. Número: 3. Páginas: 373-385.
- LÓPEZ DE AGUILETA, C. y TORRES, E. (2007). *Medios y soportes alternativos para una publicidad convencional: publicidad off the line*. Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias, ISSN 1887-8598, Vol. 1, Nº. 2, 2007, págs. 117-131.
- MELONI, W. (2012). *Gamification in 2012. Trends in Consumer and Enterprise Markets*. Ponencia presentada en Gamification Summit. San Francisco.
- MEN, L. R. (2014). *Strategic Internal Communication Transformational Leadership, Communication Channels, and Employee Satisfaction*. MANAGEMENT COMMUNICATION QUARTERLY. Volumen: 28. Número: 2. Páginas: 264-284.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SECRETARÍA GENERAL DE UNIVERSIDADES (2015). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Guía de autoevaluación y caso práctico*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y SEGUIMIENTO UNIVERSITARIO. *Anuario de indicadores universitarios 2014* [en línea]. Disponible en https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=3&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&sel_2=3&busc_2=&cri2=00&cri2=01&cri2=02&sel_3=3&busc_3=&cri3=00&cri3=01&cri3=02&sel_4=3&busc_4=&cri4=00&cri4=01&cri4=02&sel_5=4&busc_5=&cri5=00&cri5=01&cri5=02&cri5=03&rows=Tipo+de+Universidad&rows=Presencialidad&columns=Tipo+de+Centro&columns=Sexo&columns=Indicadores&numCri=5&NumCel

- [das=324&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FIndicadores%2F2014%2F4_Personal%2F1_PDI%2FI0%2F&file=EIU101.px&divi=&per=&idtab=&accion=html.](#)
- MOLONEY, K. T. (2011). *Porting Transmedia Storytelling to Journalism*. University of Denver.
 - MORALES VALLEJO, P. (2010). *Investigación experimental: diseños y contraste de medias*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
 - MUÑOZ CAÑAVATE, A. (2003). *Sistemas de información en las empresas* [en línea]. 23 de septiembre de 2016. Disponible en https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-1/sistem_infor.html.
 - OBSERVATORIO DE COMUNICACIÓN INTERNA E IDENTIDAD CORPORATIVA (2010). *V Estudio sobre la Comunicación Interna y la Gestión del Cambio en las empresas privadas y las Administraciones Públicas españolas*. Madrid. 52 páginas.
 - OMILION-HODGES, LEAH M. y BAKER, COLIN R. (2014). *Everyday talk and convincing conversations: utilizing strategic internal communication*. BUSINESS HORIZONS. Volumen: 57. Número: 3. Páginas: 435-445.
 - ORIHUELA, J. L. (2002). *Los nuevos paradigmas de la comunicación*. eCuaderno. [En línea]. Disponible en <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>.
 - PALENCIA-LEFLER ORS, M. (2008). *La incomunicación interna en la Universidad española*. Revista Latina de Comunicación Social, 63, páginas 277 a 286. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Recuperado en agosto de 2016 de http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/22_36_UPF/Manel_Palencia.html.
 - PATRICIO DE MELO CARDOSO, A.T.; GALLO, P. (2014). *La comunicación integrada y la narrativa transmedia*. Revista AEIC, Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Santiago de Compostela (A Coruña). Vol. 1, núm. 1, pp. 112-116.
 - PESET, J.L. y OTROS (1985). *Pasado, presente y futuro de la universidad española*. Madrid: Fundación Juan March.
 - PRECIADO-HOYOS, Á. y ETAYO-PÉREZ, C. (2014). *The Influence of Management Style on the Internal Communication of Organizations: An Application to Advertising Agencies*. Palabra Clave. Volumen: 17. Número: 2. Páginas: 412-455.
 - QUADRIGA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES (2010). *Internal Communication. Steering Dialogue through Change, Crisis and the Everyday Workflow*. Westin Grand, Berlin. 16 páginas.

- RELANCIO, A. (2003). *Las universidades medievales*. Ciencia y Cultura en la Edad Media, Actas VIII y X. Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Canarias. Recuperado de <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/relancio/lasuniversidadesmedievales.htm>.
- RILEY, J.W. y RILEY M.W. (1959). *Mass Communication and the Social System*. Sociology Today. New York: Basic.
- RODRIGO, M. (2010). *Las Teorías de la Comunicación ante el reto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Portal de la Comunicación InCom-UAB. Barcelona [en línea]. Disponible en http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/59_esp.pdf
- ROMERO SANZ, S. y CALERO DE LA PAZ, R. (2007). *Análisis del marketing interno en las universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid*. Ponencia recogida en Vol. 1 *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*. Palma de Mallorca: XX Congreso anual de AEDEM. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa.
- RUIZ, S. y POLO, D. (2012). *La realidad aumentada como nuevo concepto de la publicidad online a través de los smartphones*. Revista Razón y Palabra, nº 80, agosto-octubre 2012.
- SICART, M. (2009). *Newsgames: Theory and Design*. Computer Science Volume 5309, pp. 27-33.
- UNESCO. Artículo 11 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998). Recuperado en abril de 2016 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/publications/>:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.
- UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID (2012). *Transmedia y marca*. App “Ahora te toca a ti” (archivo de vídeo). Recuperado de https://arcamm.uc3m.es/arcamm_3/item/show/e5d444c48e2ea092c58c016891879a4?course=IV+Jornada+de+Comunicaci%C3%B3n+Corporativa+2.0&order_label=g_publication_date+DESC&result_limit=5.

- VAN DEN BERGHE, W. (1998). *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*. Revista Europea de Formación Profesional CEDEFOP, nº 15, pp. 21-30.
- VLASCEANU, L., GRUNBERG, L., PARLEA, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES Papers on Higher Education. Bucarest (Rumanía). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>.
- ZAPATA PALACIOS, L.F. y GÓMEZ QUIJANO, A. (2016). *Estado de la gestión de la comunicación interna en universidades madrileñas* [en línea]. 9 de agosto de 2016. Disponible en <https://leliazapata.cortaom/2016/07/25/comunicacion-interna-en-las-universidades/#more-3685>;
<https://talentosreunidos.files.wordpress.com/2016/07/ppt-pdf-estudio-de-comunicacion-interna-en-universidades-madrileñas-marzo-2016.pdf>.

PÁGINAS WEB MÁS CONSULTADAS

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. www.aneca.es
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. www.boe.es
- CLUB EXCELENCIA EN GESTIÓN. www.clubexcelencia.org
- EFQM. www.efqm.org
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. www.enqa.eu
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. www.iso.org
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. www.mecd.gob.es