

4.1. La espiral de la evaluación de la calidad

Se entiende como proceso global de evaluación de la calidad en la enseñanza superior al conjunto de fases o etapas que permiten establecer el diagnóstico fiable y validado de las fortalezas y debilidades, generalmente de un programa de formación (carrera) y diseñar los planes de acción pertinentes para la mejora del mismo.

En la década de los noventa, el modelo de evaluación holandés (Vroeijenstijn, 1994; Westerheijden, 1996) constituyó un claro y seguido referente para los modelos emergentes de evaluación en la Europa continental. A continuación señalamos las fases del proceso a partir de la *quality assessment spiral* (Westerheijden, 1996:274) en la que se recoge el proceso circular y cíclico (seis años en el caso holandés) de la evaluación de las titulaciones (tomadas como unidad de análisis o referencia). En la figura 4.1 se esquematizan las fases y componentes de dicho proceso:

a) *Evaluación interna*

Se inicia con la recogida y sistematización de la información referida a la unidad objeto de evaluación (realidad). Esta información está compuesta de estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los *inputs*, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad. El *Autoestudio* elaborado por el comité interno de evaluación integrará esta información con las nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas en el propio proceso.

b) *Evaluación externa*

Un Comité externo de evaluación (*peer review*) analiza el *Autoestudio* y realiza una visita *in situ* a la unidad evaluada. A partir de sus propias observaciones y de las informaciones, opiniones y valoraciones recogidas en el contacto con las diferentes audiencias entrevistadas emitirá un informe externo. Este informe será sometido a la consideración de la propia unidad evaluada a fin de que presente las alegaciones o consideraciones pertinentes.

c) *Informe de evaluación*

La síntesis ponderada y comprensiva del *Autoestudio* y del informe externo dará lugar al definitivo informe de la unidad evaluada que deberá tener la adecuada y pertinente difusión y publicidad. El agente que promueve el proceso de evaluación determina el modo y forma que la comunidad de la institución tiene acceso a dicho informe.

d) *Metaevaluación*

En toda evaluación, pero de modo especial en las orientadas a la mejora de la calidad (con las consiguientes decisiones sobre diversos tipos de acciones), es necesaria una fase de análisis y reflexión sobre el propio pro-

ceso de evaluación. Su objetivo es el de validar la evaluación realizada y analizar el contexto y condiciones en el que se ha de generar el plan de mejora que naturalmente seguirá a la fase evaluativa.

e) *Plan de mejora*

Un modelo de evaluación institucional orientado a la mejora de la calidad ha de incluir el diseño de las acciones que se consideran pertinentes para eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación. La explicitación de los objetivos, acciones e indicadores de logro, así como de los responsables de su ejecución, son algunas de las exigencias de un plan de mejora.

f) *Seguimiento y evaluación del plan de mejora*

Esta fase permitirá valorar los cambios reales acontecidos (mejora de la calidad) en la unidad evaluada. Se inicia así, unido a los cambios acontecidos en el contexto externo e interno de la unidad, un nuevo ciclo de evaluación continua de la calidad en la referida unidad.

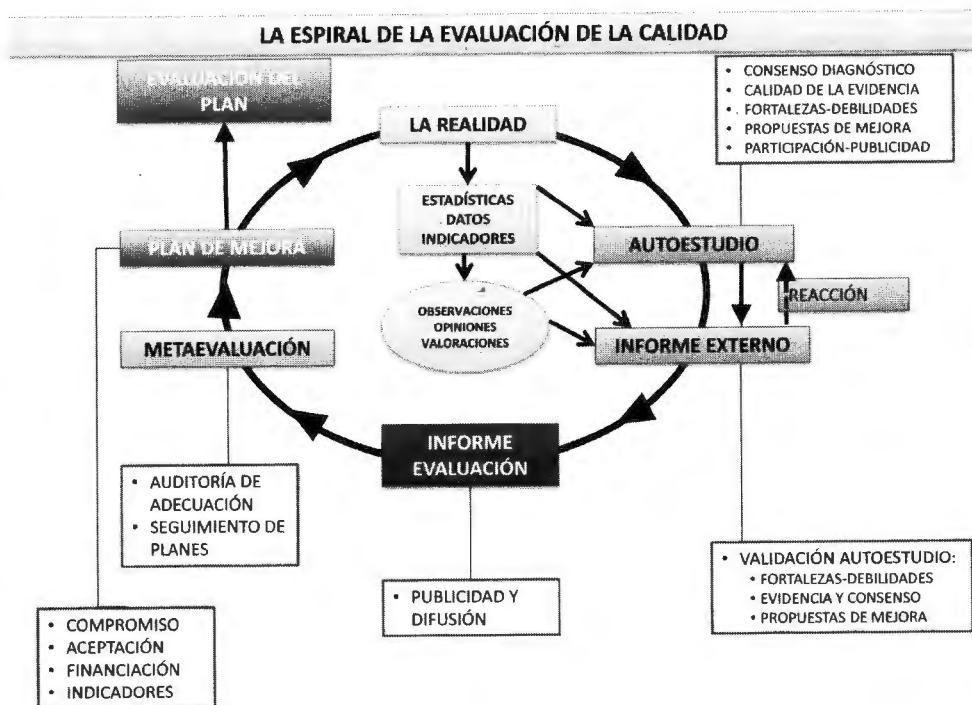


Figura 4.1. El proceso global de evaluación de la calidad de la enseñanza.

Las seis fases señaladas son las que idealmente abarcaría un proceso global de evaluación de la calidad de la educación superior en el nivel de programa o institución. No es fácil cumplimentarlas adecuadamente sin un decidido apoyo orientado al fortalecimiento interno de las instituciones. De aquí la importancia que tienen las directrices políticas (manifestadas en los marcos normativos de evaluación) que orientan el diseño e implementación de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad en la educación superior.

Por otra parte, y para una adecuada ejecución técnica de las mismas, se reclama tanto un cierto potencial humano, adecuadamente preparado, que monitorice el proceso, como un sistema de información que sustente y facilite las adecuadas evidencias (cuantitativas —en forma de estadísticas e indicadores— y cualitativas) necesarias para elaborar los juicios de valor reclamados en la evaluación.

4.2. La calidad es una cuestión interna: la autoevaluación, clave de los procesos de mejora

Bajo el epígrafe “the accreditation-improvement paradox”, Harvey (2004) pone de manifiesto, de forma ampliamente documentada, las limitaciones e incompatibilidades de una evaluación orientada a la acreditación o rendición de cuentas con la evaluación fundada en el análisis interno y comprometida con la mejora de la actividad de la institución, y específicamente del programa de formación. Señala que la mayor frustración está asociada a la pérdida de control del planteamiento educativo y del potencial de mejora que pueda derivarse. Si bien el profesorado puede no ser consciente de todos los elementos asociados a la práctica profesional de los graduados, los profesionales y empleadores también son desconocedores del hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una severa crítica subyace en la ejecución de la evaluación externa: el desconocimiento por parte de los expertos externos de un sustantivo marco de referencia de los factores asociados a la calidad de la enseñanza.

Estas objeciones a los modelos de evaluación externa no son de ahora. Johnson y Christal (1985) ya señalaban que aunque la acreditación es un proceso útil que puede promover el autoanálisis, es algo periódico y motivado externamente. El autoestudio, por otra parte, puede convertirse en una parte integral del proceso continuo de análisis de la propia institución; esta debe encontrar en el autoestudio un mecanismo que satisfaga sus propias necesidades internas de autoconocimiento, para saber exactamente qué se está haciendo, con qué grado de perfección y a qué precio, de modo que se pueda establecer un sistema racional de prioridades para aumentar la efectividad de la misma.

González Silva (2002:13-17), al distinguir entre evaluación y control, enfatiza que se ha consolidado un consenso en torno a que las potencialidades transforma-

doras de la evaluación residen en la autoevaluación (o autorregulación). También Villarroel (2001:5) lo plantea al discriminar las funciones de los distintos tipos de evaluación: “la evaluación institucional *genera e incrementa la calidad y la excelencia* a través de los procesos de autoevaluación y autorregulación”.

Van Vught coincide y ubica la autoevaluación en la base del sistema:

... el sistema se debe basar en la autoevaluación, de modo que pueda ser evolutivo y orientado a fomentar las mejoras. Dicho simplemente, para que los miembros de la comunidad académica puedan hacer los cambios necesarios, deben participar en un proceso que les permita descubrir cuáles son los problemas, proponer soluciones y estar dispuestos finalmente a poner en práctica los resultados. Esto exige un proceso de consideración y de análisis, y no sólo la preparación de un informe descriptivo... (Van Vught, 1991:158).

Todos los sistemas de evaluación y acreditación operativos en el momento muestran la importancia, al menos desde una perspectiva formal, del informe de autoevaluación institucional, resultado de un proceso de indagación, reflexión, aprendizaje y mejora. La evaluación externa, por consiguiente, es un examen de pares académicos para señalar el valor de lo realizado por la universidad. Es cierto, como afirma Bolívar (1994:23), que la autoevaluación institucional para la mejora interna, en esta situación, tiene que construirse entre el persistente riesgo de ser instrumentalizada como mecanismo sutil para gestionar más eficazmente los mandatos centrales, y para la reconstrucción organizativa e interna.

• *La defensa de los sistemas autorregulados*

La existencia de un buen Sistema de Garantía de la Calidad (SGC) en un sistema universitario comienza a generarse desde la base: cada institución debe asumir el compromiso de dotarse de los mecanismos adecuados que les permitan responder a las demandas de su entorno socioeconómico, cultural y político y adoptar un Sistema Interno de Garantía de la Calidad (SIGC) que les ayude al cumplimiento de sus objetivos. Sin duda alguna, la evaluación vista desde la perspectiva del fortalecimiento interno de cada una y del conjunto de instituciones de un sistema debe reunir una serie de características ya reseñadas por Kells y Van Vught (1988):

- El propósito de la evaluación debe ser doble: asegurar la calidad y conseguir mejoras.
- La evaluación debe estar centrada en la institución/programa, más que ser comparativa o tener carácter gubernamental.

- La evaluación debe tener aspectos internos y externos (autoevaluación y evaluación externa).
- La autoevaluación debe ser la pieza fundamental del proceso de evaluación.
- Los criterios, estándares y medidas de la calidad que se utilicen en la evaluación deben ser consensuados.
- La *ciclicidad* de la evaluación es condición necesaria.
- La evaluación debe ser global. Todas las unidades deben ser evaluadas en cada ciclo.
- El proceso debe tener consecuencias. Los planes de la institución deben ser afectados por la evaluación.
- Los equipos externos de revisión deben estar constituidos por colegas experimentados, elegidos sin sesgos.
- Los resultados detallados de las visitas y de los estudios deben ser confidenciales.
- Una información resumida de la situación de la institución/programa deberá proporcionarse al público.

En definitiva, potenciar la garantía de la calidad en un sistema universitario exige tomar en consideración los procesos que conducen a la adopción, por cada institución, de los compromisos que conlleva generar la implicación de todos los agentes para definir y diseñar el conjunto de procesos que van a garantizar el “buen hacer” de la institución.

4.3. El marco de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza

Al comienzo de la década de los noventa se iniciaba en Europa el movimiento de evaluación institucional. Por lo que respecta a España, Rodríguez (1991a) ha analizado el reduccionismo y debilidad del planteamiento hasta entonces existente y que centraba la atención exclusivamente en la opinión de los estudiantes sobre la actuación docente del profesorado. El autor pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia (*teaching quality*) con calidad de la enseñanza (*education quality*). Al mismo tiempo, se insiste en el error de centrar en el profesor cualquier procedimiento evaluativo; por el contrario es el *programa de estudios* el marco de referencia más adecuado. Algunas de las conclusiones del Study Group on Evaluation in Higher Education de la OCDE (W. Dahllöf *et al.*, 1990: 206-211) no dejaban lugar a la duda:

- Los responsables de la gestión universitaria deberían evitar el colocar individualmente al profesor como cabeza de turco de la calidad de la educación universitaria.
- La evaluación de la docencia por los alumnos tiene un valor muy limitado si se dirige simplemente a ofrecer información para nuevos grupos de alumnos. Combinada con otras medidas puede ser útil como parte de un modelo de evaluación centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cursos y programas.
- La evaluación en el ámbito de un curso completo/programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad en cualquier institución de enseñanza superior y, consecuentemente, para todo el sistema. Si no cambia nada en este nivel, será irrelevante cualquier otra evaluación institucional que se lleve a cabo en las universidades.

Otra de las conclusiones del citado grupo hacía referencia a que si el objetivo de la evaluación es el de promover el desarrollo y mejora de la calidad de la educación superior, necesariamente ha de fijar su atención en el marco general en el que interaccionan factores como:

- políticas y tendencias de ingreso y grupos específicos de estudiantes,
- potencialidades y limitaciones del profesorado,
- condiciones del marco de referencia propio,
- equilibrio entre enseñanza y estudio independiente del alumno,
- métodos de enseñanza empleados,
- objetivos específicos de cursos/programas,
- resultados, en términos de conocimientos y actitudes

4.3.1. Referentes del alcance de la evaluación de la formación

Uno de los retos a los que se enfrenta todo proceso de evaluación de la calidad de la enseñanza es el de determinar “el contenido de la evaluación”; es decir el conjunto de dimensiones, elementos e indicadores a tomar en consideración. Buena parte de la problemática asociada a este tema proviene de la ausencia de un marco de referencia coherente y que tome en consideración los factores significativamente determinantes de la calidad de la formación universitaria.

Rodríguez Espinar (1997) señala las fuentes que constituyeron dicho marco de referencia en la positiva experiencia de más de una década de evaluación de la calidad en España. Tres trabajos fueron fuentes orientadoras en el momento de determinar la estructura y contenido del protocolo de evaluación de la calidad de

la enseñanza. El primero de ellos es el del profesor Dahllöf *et al.* (1990). En síntesis, el autor propone:

1) *Análisis del marco social en el que se tomen en consideración aspectos como:*

- Condiciones externas específicas de la sociedad en la que se inserta la universidad
- Condiciones específicas del mercado
- Demanda de Enseñanza Superior

El análisis del ingreso en la universidad constituye el primer peldaño de un proceso de evaluación de la enseñanza (*education quality*), ya que va a poner de manifiesto la coherencia entre el análisis del marco social y los inputs del siguiente bloque.

2) *Antecedentes o preconditionantes de la enseñanza que tienen entre sí relaciones de interdependencia:*

- Alumnos
- Profesorado
- Dirección (*management*)
- Marcos de referencia (oferta de estudios, estructura...)
- Clima institucional

3) *Procesos:* Metodología de enseñanza, tiempo de intervención y evaluación de los aprendizajes. El análisis funcional permite *poner en relación los inputs con los procesos y constituye una parte fundamental de la evaluación interna.*

4) *Resultados.* De interés es la distinción entre resultados inmediatos de los estudiantes (académicos, actitudinales y conductuales) y los logros de carácter profesional, social y personal que la enseñanza proporciona a los egresados. El análisis de *outputs* (parte también de la evaluación interna) tiene una doble funcionalidad:

- a) Hacer posible un análisis de relevancia al poner en relación los *outputs* con las demandas explicitadas en el análisis del marco social.
- b) Permitir la evaluación externa al poner en relación la pertinencia de los *outputs* con los objetivos y metas de la institución y de éstas con las demandas generales del marco social.

La segunda fuente de referencia fue el trabajo de Jacobson (1992), quien realiza una completa síntesis de los aspectos a tomar en consideración al abordar la calidad de la educación:

- 1) *Calidad de ingreso*. Conocimientos, habilidades, actitudes, motivación y otros atributos de los estudiantes de ingreso que contribuyen al éxito en los estudios. En algunas situaciones, como la española, la calidad de los potenciales usuarios está mediatizada por factores estructurales regionales y socioeconómicos, con escasa movilidad en la elección de universidad y por criterios establecidos en marcos normativos externos a las instituciones universitarias. En cuanto a la calidad de los actuales usuarios se toman en consideración indicadores como: *grades in secondary education, achievements at entrance examinations, study motivation (preferences)*
- 2) *Calidad del proceso*. La capacidad de la institución para influir, a través del proceso educativo, en la consecución de los objetivos de formación. Tres factores actúan en esta capacidad de influencia: el profesorado, los recursos docentes y la gestión y organización del programa.
- 3) *Calidad de la evaluación de los aprendizajes*. Conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes, inmediatamente después de los procesos de evaluación, con respecto a las expectativas expresadas en los objetivos del programa. Jacobson señala los resultados académicos (expresados en las calificaciones) como el indicador interno. Como criterio externo apunta a: requerimientos de los empleadores y la opinión de los egresados sobre la calidad de su experiencia formativa, así como la adecuación de la misma con relación a las funciones y tareas profesionales que desempeñan.
- 4) *Calidad del rendimiento del programa*. Tres tipos de indicadores:
 - Medidas de rendimiento académico: tasa de éxito, tasa de rendimiento, volumen de graduados.
 - Medidas de uso: cobertura de la oferta, tasas de graduación, distribución de la matrícula por cursos (materias).
 - Medidas de productividad (eficiencia): número de graduados por unidad de *input* monetario (coste por graduado).

Finalmente, De Miguel (1991) considera cuatro componentes que han de ser evaluados en la unidad de enseñanza (titulación en nuestro caso) a nivel institucional:

- a) Contexto: Infraestructura y recursos, profesorado, alumnado.
- b) Inputs: Oferta académica, demandas de plazas, calidad del usuario.

- c) Proceso: Elaboración de programas, organización de la docencia, evaluación de los aprendizajes, otras actividades académicas.
- d) Producto: Rendimiento de los alumnos (inmediato y mediano) indicadores de eficiencia, cambios e innovaciones institucionales.

La figura 4.2 sistematiza la integración de estas fuentes de referencia e identifica cinco dimensiones de la calidad así como la ubicación, tanto del análisis funcional del programa como el análisis de relevancia del mismo (contraste de los resultados con las demandas externas):

- Calidad del contexto de referencia del sistema de educación superior.
- Calidad potencial del sistema de ingreso.
- Calidad de entrada (*inputs*).
- Calidad del proceso. Análisis funcional del programa.
- Calidad del producto. Se atiende a los diferentes tipos de resultados.



Figura 4.2. El marco global de referencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

Como puede observarse, en el conjunto de estas dimensiones de la calidad subyace una concepción del conjunto de factores que operan en el logro de una formación de calidad y adecuada a las necesidades del contexto de referencia. Ahora bien, y más allá del consenso sobre esta concepción, el problema que se presenta para la evaluación es la diversa tipología de variables y la dificultad de obtención de las evidencias (datos cualitativos y cuantitativos) que están implicadas en cada una de las dimensiones.

Difícilmente se puede objetar la consideración de que una “auténtica” evaluación de la calidad de la educación debería atender a la globalidad de factores implicados en el proceso educativo; sin embargo, la práctica evaluadora pone en evidencia las “mutilaciones” que se realizan a efectos de operativizar (simplificar) y hacer sostenible un proceso de evaluación. El ejemplo más evidente se tiene en desarrollo y proliferación de los *rankings* o clasificaciones de las instituciones o programas en los que la selección de indicadores denota la clara ausencia de una concepción de la calidad de la formación superior. Por tanto, y dadas las limitaciones para realizar una “evaluación global”, se deberían relativizar y situar en contexto los resultados que emergen de las evaluaciones “oficiales” y facilitar el mayor nivel de reflexión interna.

4.3.2. El contenido de una autoevaluación

Tal vez una de las cuestiones metodológicas que conlleva un cierto grado de conflictividad o desacuerdo entre los diferentes agentes implicados en una evaluación interna sea delimitar el “contenido de la evaluación”. ¿En qué aspectos se va a fijar la atención? En el cuadro 4.1 se propone un detallado contenido a tomar en consideración en un autoestudio de la calidad de la enseñanza en un programa formativo. Puede considerarse como una visión comprensiva del alcance o elementos a tomar en consideración.

No es difícil deducir la diferente tipología de evidencia asociada a cada uno de los aspectos considerados, así como sus fuentes y estrategias de obtención. No digamos de los criterios y niveles de calidad asociados a cada uno de ellos. De aquí la complejidad en la elaboración de las directrices metodológicas que permitan una cierta equivalencia entre resultados de instituciones o programas y que, en última instancia van a depender de la competencia de los evaluadores para integrar diferentes evidencias en la emisión de su juicio de valor.

No es de extrañar que en la práctica extensiva de la evaluación, derivada de los requerimientos legales del sistema de evaluación nacional, se aminore considerablemente el alcance de la evaluación, máxime si está presente el objetivo de comparabilidad. En estos casos, la objetividad-fiabilidad del dato alcanza preponderancia frente a la validez del mismo: se opta por considerar datos que