

---

# La evaluación del impacto de los procesos de evaluación de la calidad

---

PID\_00248553

Anna Prades Nebot



# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>1. Cuestionario inicial.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2. Antecedentes.....</b>   | <b>8</b>  |
| 2.1. Motivación .....   | 8         |
| 2.2. Retos de la evaluación del impacto en la evaluación externa .....                              | 9         |
| 2.3. ¿En qué medida las evaluaciones de calidad han sido<br>eficientes hasta ahora? .....           | 10        |
| <b>3. Los procesos de meta-evaluación.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>4. La evaluación del impacto.....</b>  | <b>14</b> |
| 4.1. Breve apunte terminológico .....   | 14        |
| 4.2. ¿Qué tiene de diferente la evaluación del impacto de los<br>procesos de meta-evaluación? ..... | 14        |
| 4.3. El proyecto de evaluación del impacto IMPALA .....   | 15        |
| 4.3.1. Marco teórico de la evaluación del impacto .....   | 15        |
| 4.3.2. Marco metodológico .....   | 16        |
| 4.3.3. Resultados y conclusiones del proyecto .....   | 19        |
| <b>5. Conclusiones.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>6. Cuestionario final.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>Bibliografía.....</b>  | <b>23</b> |



## **Introducción**

En este módulo, además de explicar el concepto y alcance de la evaluación del impacto de los procesos de evaluación, se propone una sencilla actividad que ayude al lector a situarse de manera significativa en este tipo de evaluación. Dicha actividad se compone de dos cuestionarios, uno inicial y otro final. Los detalles sobre lo que hay que hacer y cómo se deberían interpretar los resultados que se obtengan se recogen en los apartados correspondientes a cada uno de los cuestionarios.



## 1. Cuestionario inicial

Hemos preparado un pequeño cuestionario que tiene por objetivo familiarizarse con el diseño de la evaluación del impacto «antes-después». La actividad se ha diseñado teniendo en cuenta qué «impacto» se pretende con esta unidad en los estudiantes. A partir de estos objetivos, en este primer cuestionario se recoge un registro inicial de vuestra «posición» inicial en relación a estos objetivos. Al finalizar la unidad, encontraréis por segunda vez el mismo cuestionario. En la medida en que haya habido un incremento —mejora— en los ítems recogidos, la unidad habrá sido «eficiente» en el impacto de los objetivos pretendidos.

Por favor, valora los siguientes aspectos antes de proseguir la lectura del recurso:

| Afirmación   | Valoración (de 0 a 10) |
|--|------------------------|
| El grado de conocimiento que tengo actualmente sobre los procesos de meta-evaluación de la evaluación externa de la calidad    |                        |
| El grado de conocimiento que tengo sobre los procesos de evaluación del impacto de la evaluación externa de la calidad         |                        |
| El grado en el que dispongo de recursos para diseñar una meta-evaluación de un proceso de evaluación externa de calidad        |                        |
| El grado en el que dispongo de recursos para diseñar una evaluación del impacto de un proceso de evaluación externa de calidad |                        |
| La necesidad de evaluar el impacto de los procesos de evaluación externa de calidad  |                        |

## 2. Antecedentes

### 2.1. Motivación

Las agencias de aseguramiento de la calidad se han esforzado desde sus inicios para rendir cuentas y demostrar la fiabilidad y eficacia de sus procesos evaluativos a sus grupos de interés. Así, en 1999, INQAAHE centró su conferencia bianual en las buenas prácticas bajo el título *Guidelines of Good practice* y, en 2003, ENQA organizó un *workshop*, con la colaboración de AQU Catalunya, titulado *Taking our own medicine*. En ambas se abordaba la necesidad de «evaluar al evaluador».

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Comunicado de Berlín marca el punto de inicio de un conjunto consensuado de estándares, procedimientos y guías en aseguramiento de calidad. No obstante, ni la primera versión de los European Standard and Guidelines (ENQA, 2005), ni la segunda (EURASHE, 2015) afrontan cómo asegurar que los programas —de evaluación— logran los objetivos fijados.

Los estándares para el aseguramiento de la calidad de las agencias están focalizados en el *fitness for purpose* —definición clara de objetivos, independencia, publicación de resultados, mejora interna de la calidad—, pero no abordan el *fitness of purpose* —la relevancia y utilidad de los propios procesos de evaluación externa. Dicho de otro modo, ¿logran las agencias sus objetivos que son asegurar y mejorar la calidad de las instituciones, programas y servicios que evalúan?

Los procedimientos de evaluación externa de calidad (EEC) tienen el supuesto inherente de que mejoran la calidad de las instituciones de educación superior y sus servicios. No obstante, esta hipótesis no ha sido aún sistemáticamente examinada (Serrano-Velarde, 2008; Newton, 2012; Leiber y otros, 2015).

La necesidad de evaluación del impacto se circunscribe en la corriente de evaluación de políticas públicas, que tiene por objetivo la evaluación de la eficiencia de sus intervenciones. El término *evidence-based policy* gana popularidad a finales de los noventa, durante la administración de Blair (Sutcliffe & Court, 2005), y se expande durante el período de restricciones presupuestarias, fruto de la crisis financiera que se inicia el año 2008 debido a la necesidad de optimizar dónde se destinan los recursos públicos (Liebman, 2013). La evaluación del impacto supone, por tanto, «una vuelta de tuerca más» en la presión ejer-

#### Enlace de interés

El Comunicado de Berlín se puede consultar aquí: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>

#### European Standard and Guidelines

Se puede consultar la primera versión aquí: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESC\\_3edition.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESC_3edition.pdf); y la segunda aquí: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESC\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESC_2015.pdf).



cida para verificar que, efectivamente, la inversión en las agencias de calidad y los recursos subsiguientes necesarios para afrontar estos procesos en las universidades está justificada.

## **2.2. Retos de la evaluación del impacto en la evaluación externa**

La principal dificultad para la evaluación del impacto de la evaluación externa es su gran complejidad (Leiber y otros, 2015).

Un primer problema, como hemos visto repetidamente en esta asignatura, viene dado por la polisemia del constructo de calidad (Harvey y Green, 1993): distintos grupos de interés tienen distintas perspectivas de calidad —calidad desde la perspectiva académica, del usuario o del mercado laboral, por citar alguna de ellas. De acuerdo con Vroijenstijn (1995), la calidad es un constructo que vendrá de la negociación de las partes implicadas, en la que todas las voces son válidas, incluso estando en conflicto, pero ninguna puede ser la única voz oída. La implicación de esta definición es que la calidad es un constructo dinámico que, además de tener distintos significados por distintos usuarios, puede variar de significado a lo largo del tiempo.

Además, los propios procesos de evaluación difieren en sus objetivos (Stensaker, 2003). Jeliaskova y Westerheijden (2002), desde una perspectiva comparativa, señalan que los objetivos varían entre países, y, en consonancia, varía la forma en la que enfrenta los distintos problemas. Así, por ejemplo, el enfoque será distinto en función de la respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Es un sistema de educación superior compacto o altamente heterogéneo?
- ¿Es un sistema público o privado? Por ejemplo, ¿hay centros privados al cargo de titulaciones de Ciencias de la Salud? Es una cuestión, dado el coste de este tipo de enseñanzas, que determina el grado de «fiscalización» del proceso evaluativo.
- ¿Opera bajo el principio de autonomía de educación superior?
- ¿Es un sistema en fase de expansión o de restricciones presupuestarias?

Por otro lado, de acuerdo con Harvey (2006), no se pueden asumir relaciones causales positivistas entre las acciones y requerimientos de las agencias de calidad y la evaluación externa y los efectos dentro de la institución. Esta dificultad tiene que ver, según Stensaker (2008), con que las cuestiones de calidad son polifacéticas y, en consecuencia, hay poco acuerdo entre los objetivos de las políticas y las acciones que permiten resolver el problema. Cabe señalar que la investigación sobre los aspectos que tienen influencia en la calidad de los programas —ver, por ejemplo, Pascarella y Terenzini, 2005— no es suficiente para establecer esta relación causal entre objetivos y acciones.

Otros desafíos en la evaluación del impacto son los objetivos ambiguos de la evaluación externa de la calidad, la diversidad de los procedimientos, tanto internos como externos de calidad, así como el desconocimiento de los factores determinantes de la mejora de la calidad de la educación superior. Los procesos de evaluación del impacto tienen el riesgo de devenir procesos de legitimación del proceso.

En el otro lado de la evaluación del impacto está la acción política. Si las acciones de evaluación de calidad han sido fruto de una acción política, es lógico que se plantee la eficacia de la misma. Sin embargo, las políticas —educativas o no— son raramente un proceso racional de la información a la solución. Young y otros (2002) identifican cinco modos de interacción entre las evidencias y la política: desde el *knowledge driven model* —la investigación guía la política— al *enlighthenment model* —la investigación da un contexto o marco de referencia para la política. Maarja Beerkens (2016) sugiere huir de aproximaciones lineales para definir políticas desde las evidencias, utilizar evidencias y opiniones provenientes de distintas aproximaciones y complementar la investigación evaluativa —qué funciona y qué no— con un análisis descriptivo y diagnóstico que cuestione cuál es el problema, analice lo que está sucediendo y proponga alternativas de acción.

### **2.3. ¿En qué medida las evaluaciones de calidad han sido eficientes hasta ahora?**

Diversas investigaciones han intentado averiguar cuál ha sido el impacto de las actividades evaluativas que, desde los años noventa se están llevando a cabo cada vez con mayor intensidad.

Uno de los campos sobre los que ha habido mayor investigación ha sido el análisis del impacto de las auditorías de calidad: Dill (2000) compara el sistema audit en cuatro países; Wahlén (2004) analiza el impacto del sistema nacional de auditorías de calidad del sistema de educación superior de Suecia entre 1995 y 2002; Cheng (2011) analiza las percepciones de los académicos sobre las auditorías de calidad en Inglaterra; Haapakorpi analiza los impactos directos o indirectos en Finlandia, o Shaha (2012) evalúa el grado en el que las auditorías externas en Australia han mejorado el aseguramiento de la calidad en los últimos diez años. Newton (1999) y Bornmat y otros (2006) son ejemplos de investigación sobre el impacto en las evaluaciones institucionales; en el caso de Newton se comparan dos sistema de evaluación: el audit y la evaluación institucional. El trabajo de Volkwein y otros (2007) es un buen ejemplo de análisis de la acreditación, ya que analizan la influencia del cambio en los estándares de acreditación en una muestra nacional de doscientos tres programas de ingeniería en cuarenta instituciones.

Hay menos investigación en el impacto de la acreditación ex-ante, relacionada con la aprobación de las propuestas.

En este ámbito puede citarse el informe de Gerbic y Karenburg (2003), que compara dos sistemas de aprobación de programas en Nueva Zelanda, o el de Suchanek y otros (2013), que analiza el impacto de la acreditación de 1.380 titulaciones del estado de Baja Sajonia. Suchanek y otros concluyen que los procesos de acreditación ex-ante ayudan a la elaboración de un programa coherente y a punto para su implantación, además de que puede contribuir a que un clima de cohesión entre a la comisión de diseño. El análisis de los autores permite clasificar la tipología de debilidades detectadas en los estándares de evaluación, identificando de este modo cuáles son los principales obstáculos que afronta el sistema de acreditación. Prades y otros (2013) analizan los cambios producidos en el transcurso de dos años de un programa de acreditación ex-ante (Verifica) y concluyen que las mejoras en las propuestas de títulos se concentran en aspectos no académicos; por otro lado, se detectan convergencias, pero también claras divergencias en la valoración del proceso por parte de los distintos grupos de interés; y no solo eso, dentro de un mismo grupo de interés, como en el caso de los responsables de titulaciones, el mismo proceso puede ser valorado como un proceso que ha mejorado significativamente el diseño del título o como un trámite burocrático sin valor añadido.

### 3. Los procesos de meta-evaluación

Las agencias de evaluación utilizan diversas metodologías para evaluar y mejorar sus actividades de formación. La tabla siguiente, basada en el artículo de Kajaste y otros (2015), recoge y analiza algunas de dichas metodologías (ver tabla 1).

Tabla 1. Acciones de meta-evaluación: metodología, fortalezas y debilidades

| Tipología  | Metodología e instrumentos   | Fortalezas   | Debilidades   |
|--|--|--|---|
| Entrevistas cualitativas   | <i>Feedback</i> cualitativo con instituciones al finalizar un proceso evaluativo con expertos al final de la visita externa.                             | Posibilidad de obtener <i>feedback</i> en profundidad.   | Menor volumen de informantes, menor representatividad. <i>Feedback</i> no sistemático sobre el procedimiento o el impacto.  |
| DAFO <i>workshop</i>   | <i>Workshop</i> con expertos y «clientes».   | Posibilidad de obtener <i>feedback</i> en profundidad. Intercambio entre instituciones y expertos.   | No sistemático.   |
| Cuestionarios en línea   | Cuestionarios estructurados (escala de Likert y preguntas cortas abiertas).  | Recogida de opinión de todos los agentes involucrados: comités externos, internos, unidades técnicas de calidad. Útil para la mejora del proceso.  | Normalmente los ítems reflejan elementos del proceso (claridad/utilidad de las guías), pero no el impacto del proceso (qué cambios ha producido).   |
| Análisis documental  | Análisis cuantitativo (p.ej. número de programas evaluados y resultado del proceso), y cualitativo (principales recomendaciones o problemas detectados). | En tanto que los informes recogen propuestas de mejora, se recogen indicadores de posibles cambios que se producirán como resultado de la evaluación. Permite sintetizar el diagnóstico de un proceso de evaluación: retos que presenta el objeto de evaluación. | La relación de cambios en un informe externo no necesariamente implica que se lleven a cabo. Se sustenta fundamentalmente en la visión externa (informes de evaluación externa).                |
| Combinación: Análisis documental + Cuestionarios + Grupos de discusión | Combina dos de las estrategias comentadas  | Triangulación de datos cualitativos ( <i>focus groups</i> , resultados de los procesos evaluativos documentados y datos cuantitativos de las encuestas. Consecuentemente, mayor fiabilidad y replicabilidad de la evaluación                                     | Por lo general, focalizado más en el proceso, que en los resultados del mismo (no se mide el cambio ni se le busca atribución). Mayor coste, tanto económico como en tiempo. Mayor complejidad. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Kajaste *et al.* (2015).

La tabla 2 recoge una muestra de posibles preguntas organizadas según la fase de evaluación.

Tabla 2. Dimensiones y preguntas evaluativas para el comité de evaluación externo

| <b>Formación</b>                                 | <b>Organización, claridad, utilidad</b>  |
|--|--|
| Guía de evaluación                               | Claridad, utilidad, comprensibilidad.  |
| Plantillas de informe, rúbricas de evaluación    | Utilidad.  |
| Aplicativo / plataforma informática              | Usabilidad, utilidad.  |
| Autoinforme                                      | Calidad de las evidencias aportadas.<br>Calidad del análisis de las evidencias y de las propuestas de mejora.  |
| Trabajo del comité externo antes de la visita    | Calidad de las aportaciones de los miembros antes de la visita.  |
| Desarrollo de la visita                          | Valoración de la logística (gestión de viajes y alojamiento, calendario, etc.).<br>Representatividad de las audiencias.<br>Actuación del CAE: participación, grado de consenso entre los miembros, puntualidad.<br>Informe oral: adecuación, forma, consenso...  |
| Informe externo                                  | Proceso de elaboración: consenso, tiempo, forma, incorpora propuestas de mejoras.<br>Calidad del informe (fundamentación, forma, interés de las propuestas de mejora).   |
| Proceso de alegaciones                           | Satisfacción.  |
| Valoración miembros del comité                   | Adecuación de las aportaciones: antes de la visita (trabajo previo), durante las visitas (participación en las audiencias, forma, etc.), aportaciones al informe externo.<br>Trabajo en equipo (puntualidad, comunicación, participación).<br>Conocimientos técnicos sobre el proceso evaluativo (qué evaluar y cómo). |
| Satisfacción global con el proceso de evaluación |  |

Fuente: Elaboración propia.

Obsérvese que el objetivo de las temáticas analizadas es la de detectar cuáles son los elementos del proceso de evaluación externa que deben mejorarse en futuras ocasiones, ya sea reelaborando el material o recursos de apoyo, o ya sea, por ejemplo, mediante un mejor seguimiento o acciones formativas.

Estos aspectos pueden recogerse mediante un cuestionario o mediante técnicas cualitativas (*focus groups* o entrevistas).

## 4. La evaluación del impacto

### 4.1. Breve apunte terminológico

Como se ha señalado, el primer paso para evaluar es definir qué pretendemos y qué vamos a hacer. La figura siguiente recoge la definición de Rothero y Lumley (2014) de *inputs*, actividades, *outputs*, *outcomes* e impacto, y se le ha añadido una ejemplificación para medir el impacto de un seminario sobre «cómo evaluar el impacto de la evaluación externa». El objetivo de esta figura es saber distinguir entre *inputs*, actividades y resultados a corto (*outputs*), medio (*outcomes*) y largo plazo (impacto).

Una vez definidos los resultados, los instrumentos —cuantitativos o cualitativos— deberán dirigirse a detectar su logro.

Figura 1. *Inputs*, actividades, *outputs*, *outcomes* e impacto

|                   | Input  | Actividad  | Output   | Outcomes  | Impacto   |
|-------------------|--|--|--|---|---|
| <b>Definición</b> | Recursos invertidos para el logro de objetivos                   | Acciones ejecutadas para el logro de los objetivos | Productos y servicios tangibles resultantes de las actividades | Cambios o efectos en las personas y entorno que se consiguen    | Cambios o efectos en la sociedad o entorno que se producen como consecuencia de los <i>outcomes</i> |
| <b>Ejemplo</b>    | Recursos (materiales y humanos) para el desarrollo del seminario | Seminario  | N.º de asistentes.<br>N.º de descargas de las presentaciones   | Conocimientos /Habilidades adquiridas.<br>Cambios actitudinales | Realización de evaluaciones de impacto de EEC.  |

### 4.2. ¿Qué tiene de diferente la evaluación del impacto de los procesos de meta-evaluación?

La evaluación de los procesos de aseguramiento externo de la calidad (AEC) necesita del establecimiento previo de objetivos, indicadores y *key performance indicators* (KPI), también llamados *targets* —o resultados— que, a su vez, pueden clasificarse entre resultados a corto, medio o largo plazo. El seguimiento o monitorización de los indicadores permite mejorar el diseño e implementación de los procesos, así como rendir cuentas de su funcionamiento, abriendo un diálogo entre responsables políticos y los grupos de interés. Por el contrario, la evaluación del impacto busca demostrar que los cambios en los KPI son debidos solamente a las políticas específicas emprendidas (Khandker y otros, 2010).

En resumen, el seguimiento implica el análisis del progreso de diferentes indicadores a lo largo de la implantación de los procesos evaluativos y como base de la evaluación de los resultados. En cambio, la evaluación del impacto estudia si estos cambios son, en realidad, debidos a los procesos de AEC y no a otros factores.

La principal dificultad de los estudios de impacto es encontrar la hipótesis de contraste (*counterfactual*), es decir, un grupo de comparación o metodología que permita esclarecer qué hubiera sucedido sin la intervención —en nuestro caso, sin la evaluación externa.

En la pasada década, con el apoyo de los fondos de la Unión Europea, y veinte años después del lanzamiento a nivel europeo del primer esquema de evaluación institucional —Proyecto experimental de evaluación institucional 1993-2005—, se ha visto un creciente interés en analizar el impacto de los procesos de AEC (e. g., 7th EQAF in Tallinn 2012; EAIR Forum in Rotterdam 2013).

El *Life Long Learning Project* IMPALA (2013-2016) es fruto, precisamente, de este interés y de la necesidad de trabajar conjuntamente en el diseño y la implementación de propuestas concretas para la evaluación del impacto. En este sentido, el motor del proyecto lo conforman cuatro agencias de calidad de cuatro países y cuatro universidades con el objetivo de establecer una metodología común y flexible para la evaluación del impacto de los procesos de EEC, contribuir al conocimiento del funcionamiento de la EEC, así como al establecimiento de modelos de gobernanza basados en las evidencias e informados por la investigación —políticas de calidad europeas, nacionales y de IES.

#### Enlace de interés

El *Life Long Learning Project* IMPALA se puede consultar aquí: <http://www.impala-qa.eu/impala/>

En el apartado siguiente, profundizaremos un poco más en el planteamiento y desarrollo del proyecto IMPALA, como referente internacional destacado de la evaluación del impacto de los procesos de evaluación externa.

### 4.3. El proyecto de evaluación del impacto IMPALA

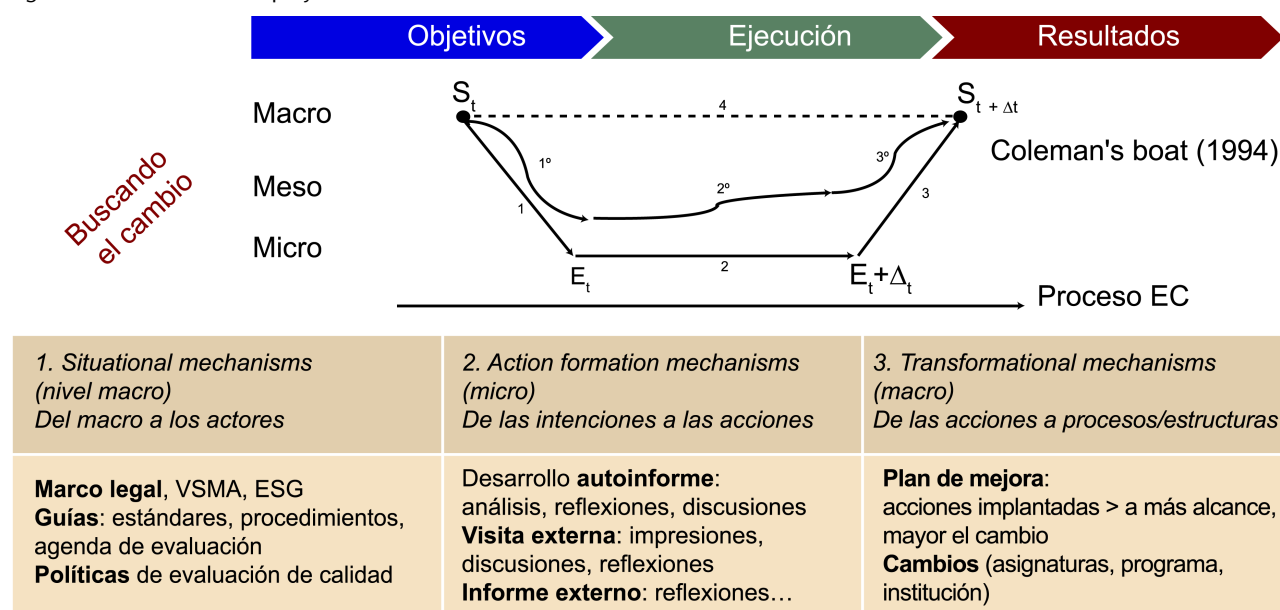
A través del proyecto IMPALA, abordaremos un marco teórico de referencia, identificaremos diferentes propuestas metodológicas profundizando en la de IMPALA, y revisaremos los resultados obtenidos.

#### 4.3.1. Marco teórico de la evaluación del impacto

En este apartado se resume el marco teórico adoptado por el proyecto europeo *Impact Analysis of External Quality Assurance Processes of Higher Education Institutions. Pluralistic Methodology and Application of a Formative Transdisciplinary Impact Evaluation*, a partir de ahora IMPALA, para la evaluación del impacto.

El proyecto adapta la teoría del sociólogo Coleman en la que intenta relacionar cómo los cambios en el macrosistema (cambios político-legales) acaban implicando cambios en el microsistema (individuos), que, a su vez, son capaces de producir cambios institucionales. En esta adaptación se señala que elementos determinados fuera de la institución —estándares de evaluación internacionales, por ejemplo— determinan el enfoque de las guías de evaluación a las que se adaptan la recogida de indicadores y los procesos reflexivos en las instituciones, procesos que son liderados usualmente por la unidades técnicas de calidad —nivel meso. Las discusiones, debates, conclusiones y propuestas de mejora que se redactan a lo largo del proceso de elaboración del autoinforme —recordar espiral de calidad— pueden producir cambios en las percepciones de qué funciona y no funciona, que conduzcan a cambios actitudinales que se concreten en acciones institucionales —cambios en las metodologías docentes, de evaluación, en la organización del calendario, en los sistemas de coordinación de un centro, en el calendario de evaluación, etc. En la medida en que estos cambios son aceptados por la institución —políticas de acceso, de evaluación del alumnado, etc.—, los cambios se institucionalizan, es decir, pasan a nivel macro.

Figura 2. Marco teórico del proyecto IMPALA



Fuente: Elaboración propia a partir de Leiber *et al.* (2015).

#### 4.3.2. Marco metodológico

Para establecer una relación causal es necesario tener más de un punto de observación. Si solo hay un punto, como mucho, es posible concluir que el objetivo se ha logrado, pero no se puede atribuir el resultado a la intervención (Khandker y otros, 2010, pág. 22). El mayor reto de la evaluación es, por tanto, y como se ha señalado más arriba, determinar en «contrafactual», es decir, determinar qué hubiera pasado si no hubiera sucedido la intervención (*counterfactual*).



Leiber y otros (2015) señalan cuatro posibles diseños metodológicos: experimental, grupo control —(comparación «con» o «sin»), comparación antes-después y ex post, los cuales se recogen en la tabla X. El enfoque ex-post es el predominante hasta el momento y se caracteriza por recopilar información del proceso una vez ha terminado el proceso evaluativo; no obstante, estos diseños no disponen de contrafactual. Los otros tres, sí. El diseño experimental asume que el estado original es reconstruible y que hay disponibles distintos sistemas equivalentes entre sí. No obstante, la complejidad de las IES y sus distintos subsistemas, así como su dinamismo, hace que difícilmente sean comparables entre sí. Un problema similar enfrenta el grupo control —comparación con o sin tratamiento, i. e. con o sin evaluación externa—, además de presentar problemas. En cambio, los diseños antes-después usan de contrafactual el antes de la intervención, lo que los hace más factibles.

Tabla 3. Posibles diseños de evaluación del impacto

| Metodología                           | Descripción   | Fortalezas                            | Debilidades  |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Diseño experimental                   | Asignación aleatoria a grupo tratamiento y grupo control  | Complejidad objetos de EC no factible | Asunción que estado original es recuperable o que hay varios sistemas que son equivalentes.<br>Marco legal EC<br>No factible |
| Grupo control ( <i>with-without</i> ) | Comparar grupos tratamiento con grupos control  | <i>Counterfactual</i>                 | Dificultad de encontrar grupos control (motivos legales, circunstancias equivalentes..).                                     |
| Antes-después ( <i>before-after</i> ) | <i>Baseline + Endline</i>   | <i>Counterfactual</i>                 | Fluctuaciones respondientes<br>Problemas de memorización   |
| Ex post                               | Atribución efectos una vez finalizada EC. Implica análisis documental, entrevistas con grupos de interés. |                                       | Al no disponer de <i>counterfactual</i> no se puede atribuir causalidad  |

Fuente: Elaboración propia a partir de Leiber, 2005.

El dominio de estas metodologías, sin embargo, sobrepasa los objetivos de este módulo.

La orientación metodológica concreta que asume el proyecto IMPALA se resume a continuación.

Cada país socio del proyecto IMPALA (Alemania, España, Finlandia y Rumanía) seleccionó un proceso de evaluación externa —que incluyera visita. Después de una primera fase en la que se analizaron los objetivos de las metodologías de los distintos socios y la literatura existente sobre evaluación del impacto y sus metodologías, se elaboró una encuesta que se distribuyó en tres momentos: antes de la visita externa, durante la visita externa y seis meses después de la visita externa. La tabla 4 recoge la relación de ítems incluidos en la encuesta.

#### Metodologías de impacto

Para profundizar sobre las metodologías de impacto consultar Gertler y otros (2010). En la parte II de su libro de *Impact Evaluation in Practice*, abordan las metodologías de evaluación del impacto (págs. 31-138).

Tabla 4. Dimensiones e ítems del cuestionario IMPALA

| Dimensiones                              | Ítems del cuestionario   |
|--|--|
| Información sobre los participantes      | Grupo de interés: estudiantes, profesorado, PAS, gobierno.<br>Miembro de la comisión de estudios del centro o CAI (Comité de evaluación interna): sí/no.   |
| Actividades formativas                   | Tipología: clases magistrales, metodologías activas (trabajo en equipo, presentaciones...), sesiones prácticas (laboratorio, clínicas, campo...), basadas en proyectos, virtual.<br>Observación de cambios en el último año: sí/no.<br>Para cada tipo, incremento/disminución/no cambio.<br>Atribución inicio cambios: iniciativa estudiantes, profesorado, equipo gobierno, AEC, procesos internos de calidad, requisitos legales, otros.   |
| Coherencia evaluación                    | Valoración relación evaluación con los resultados de aprendizaje explicitados en las guías docentes (solo profesorado): cambios en coherencia (mayor, menor, igual), atribución inicio cambios (iniciativa estudiantes, profesorado, equipo gobierno...).  |
| Revisión programa formación              | Solo para profesorado: previsión de cambios importantes en el plan de estudios (sí, no)<br>Tipología de cambios: recursos (materiales, personal), procedimientos acceso, revisión carga de trabajo, revisión definición competencias, ajuste actividades evaluación, optimización asignaturas, incorporación procesos EC, mejora empleabilidad...  |
| Instrumentos de aseguramiento de calidad | Pología (encuestas, reuniones...) y regularidad empleo (nunca, ocasionalmente...).<br>Solo profesorado:<br>Número reuniones coordinación, observación cambios en frecuencia último año (mayor, menor...), atribución iniciativa cambio (iniciativa estudiantes, profesorado, EC...).   |
| Actitud hacia evaluación calidad         | Actitud (positiva, neutral negativa).<br>En el último año, cambio de actitud (positivamente, negativamente, no cambio).<br>Atribución del cambio: experiencia EIC, experiencia EEC, informes.<br>Para el profesorado: <ul style="list-style-type: none"> <li>Las preguntas anteriores se realizan de manera separada para EIC y EEC.</li> <li>Evaluación del coste y beneficio de la garantía y desarrollo de calidad.</li> <li>Evaluación de la postura del equipo de gobierno sobre EC, valoración de cambios en último año (más apoyo, menos).</li> <li>Claridad de las responsabilidades en los procesos de EC.</li> </ul> |
| Observación de efectos                   | Los procedimientos EC tienen efectos observables: sí/no.<br>Estos efectos han cambiado en el último año: efectividad creciente/decreciente/no.   |

Fuente: elaboración propia a partir de la web de IMPALA (<http://www.impala-qa.eu/impala/>).

### 4.3.3. Resultados y conclusiones del proyecto

Los resultados del proyecto IMPALA fueron presentados en una conferencia final en Barcelona, en junio de 2016, y difundidos con posterioridad en cuatro workshops regionales.

A continuación, se recogen las principales conclusiones del proyecto:

- Las agencias de evaluación tienen la responsabilidad no solo de participar en procesos de mejora continuada, sino de conocer cuál es el valor añadido de sus actividades.
- La evaluación del impacto añade una dimensión de resultados a las meta-evaluaciones que se han llevado hasta el momento, que están más orientadas a procesos.
- Es necesario tener identificados claramente los *outcomes* deseados en los procesos evaluativos. Estos *outcomes* evaluativos difieren para cada uno de los sistemas. Ello hizo que el cuestionario unificado no permitiera recoger las participaciones de cada proceso evaluativo, lo cual es una limitación del proyecto.
- El proyecto ha supuesto una oportunidad para que las agencias se apropien de nuevas metodologías que les dan más legitimidad en la acción.
- El diseño antes-después es viable.

#### Resultados del proyecto IMPALA

Para conocer con más profundidad los resultados se puede consultar el monográfico del *Quality in Higher Education* que publicó en 2015 (núm. 3(21)) o consultar a la web del proyecto <http://www.impala-qa.eu/impala/>.

## 5. Conclusiones

Como se ha visto a lo largo de esta asignatura, no hay una única concepción de calidad en la educación superior. Por ello, del mismo modo que hay tantas «inteligencias» como «tests» que las miden, hay tantas calidades como «procesos evaluativos». Dicho de otro modo, el único posible nivel de especificación de calidad es el que se deriva del enfoque de evaluación adoptado (Rodríguez Espinar, 2013, pág. 14).

Los enfoques evaluativos reflejan una concepción de calidad, fruto de la negociación de concepciones de los distintos agentes implicados en su diseño. Esta concepción se concreta en estándares de evaluación y sus correspondientes indicadores. En consecuencia, el primer paso para la evaluación del impacto es definir los resultados esperados en cada una de las dimensiones o estándares objeto de evaluación (Kajaste y otros, 2015).

Prácticamente todas las agencias de calidad analizan sus procesos evaluativos de manera cíclica con el doble objetivo de mejorar sus actividades y de rendir cuentas sobre las misas. No obstante, los procesos de evaluación del impacto de sus actividades son mucho más recientes y aún poco desarrollados.

El proyecto IMPALA ha permitido poner de manifiesto la viabilidad de la evaluación del impacto con un diseño antes-después, pero también las complejidades del proceso. La principal dificultad radica en un diseño «común» de cuestionario que no permite recoger los verdaderos objetivos o impactos buscados en cada uno de los sistemas de educación superior que participaron en el proyecto.

## 6. Cuestionario final

A continuación, y como continuación al ejercicio que hemos iniciado al comienzo de este módulo, se incluyen dos modelos de cuestionario: uno con formato ex-post, orientado a la mejora del proceso; y otro, que replica el cuestionario inicial. La finalidad es visualizar la diferencia entre las dos metodologías.

Este primer cuestionario final se ha diseñado desde una perspectiva de meta-evaluación «tradicional», pretende recoger vuestra opinión sobre el **proceso** formativo —no si el proceso ha tenido impacto o no. Esta opinión ha de ser útil para la subsiguiente mejora o revisión de la unidad didáctica.

Cuestionario 1. Meta-evaluación de la unidad

| Afirmación   | Valoración (de 0 a 10) |
|--|------------------------|
| En general, estoy satisfecho con el contenido de este módulo         |                        |
| Los conceptos del módulo son claros                                  |                        |
| El módulo se corresponde con los objetivos de la asignatura          |                        |
| Los recursos citados son útiles para la profundización de la materia |                        |

Cuestionario 2. Evaluación del impacto de la unidad

| Afirmación   | Valoración (de 0 a 10) |
|--|------------------------|
| El grado de conocimiento que tengo actualmente sobre los procesos de meta-evaluación de la evaluación externa de la calidad    |                        |
| El grado de conocimiento que tengo sobre los procesos de evaluación del impacto de la evaluación externa de la calidad         |                        |
| El grado en el que dispongo de recursos para diseñar una meta-evaluación de un proceso de evaluación externa de calidad        |                        |
| El grado en el que dispongo de recursos para diseñar una evaluación del impacto de un proceso de evaluación externa de calidad |                        |
| La necesidad de evaluar el impacto de los procesos de evaluación externa de calidad  |                        |

La comparación del cuestionario de «meta-evaluación» y la del «impacto» os puede ser útil para el diseño de vuestros futuros procesos de evaluación. Fijaos que la principal diferencia entre los dos es su orientación: mientras que el primero está focalizado en identificar y valorar elementos del **proceso**, en el segundo pretendo medir los **resultados**, pero para poder atribuir estos resultados a la actividad correspondientes es necesario hacerlo antes y después de la actividad —para así disponer de un *counterfactual*.



## Bibliografía

**Beerkens, M.** (2016). *Evidence-based policy in higher education quality assurance: Learning from the experience of others*, presentation at the IMPALA International conference, 17 June 2016, Barcelona. Disponible en: [https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/impala/presentations/impala\\_barcelona\\_beerkens\\_160617.pdf](https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/impala/presentations/impala_barcelona_beerkens_160617.pdf)

**Bornmann, L.; Mittag, S.; Daniel, H-D** (2006). «Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany». *Higher Education* (núm. 52, págs. 687-709).

**Cheng, M.** (2011). «The perceived impact of quality audit on the work of academics». *Higher Education Research & Development*, (núm. 30(2), págs. 179-191). doi:10.1080/07294360.2010.509764

**Dill, D. D.** (2000). «Quality in Higher Education Designing Academic Audit: Lessons learned in Europe and Designing Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia» *Quality* (núm. 6(3), págs. 187-207). doi:10.1080/1353832002000594

**Gerbic, P.; Kranenburg, I.** (2003). «The Impact of External Approval Processes on Programme Development». *Quality in Higher Education*, 9(2), 169–177. doi:10.1080/13538320308152

**Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J.** (2010). *Impact Evaluation in Practice*. Washington, DC: The World Bank. <<https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8541-8>>

**Harvey, Lee; Green, D.** (1993). «Defining Quality». *Assessment and evaluation in higher education* (núm. 18(1), págs. 9-34).

**Harvey, L.** (2006). Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287–290. <<https://doi.org/10.1080/13538320601051010>>

**Haapakorpi, A.** (2011). «Quality assurance processes in Finnish universities: direct and indirect outcomes and organisational conditions». *Quality in higher education* (núm. 17(1), págs. 69-82).

**Jeliazkova, M.; Westerheijden, D. F.** (2002). «Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models». *Higher Education* (núm. 44(3-4), págs. 433-448).

**Kajaste, M.; Prades, A.; Scheuthle, H.** (2015). «Impact evaluation from quality assurance agencies' perspectives: methodological approaches, experiences and expectations». *Quality in Higher Education* (núm. 21(3), págs. 270-287). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111006>

**Khandker, S. R.; Gayatri, K. B; Hussain, S. A.** (2010). *Handbook on Impact Evaluation*. Washington DC: The World Bank

**Leiber, T.; Stensaker, B.; Harvey, L.** (2015). «Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs». *Quality in Higher Education* (núm. 21(3), págs. 288-311). doi:10.1080/13538322.2015.1111007

**Liebman, J. B.** (2013). *Building on Recent Advances in Evidence-Based Policymaking*. Washington. Disponible en: <<https://www.brookings.edu/research/building-on-recent-advances-in-evidence-based-policy-making/>>

**Newton, J.** (2012). «Is quality assurance leading to enhancement?». En: Crozier, F.; Kelo, M.; Loukkola, T.; y otros (ed.). *How does quality assurance make a difference?* (págs. 8-14). Brussels: European University Association (EUA).

**Newton, J.** (1999). «An Evaluation of the Impact of External Quality Monitoring on a Higher Education College (1993-98)». *Assessment & Evaluation in Higher Education* (núm. 24(2), págs. 215-235). doi:10.1080/0260293990240210

**Pascarella, E.T; Terenzini, P.T.** (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey Bass.

**Prades, A.; Marzo, N.; Segura, S.** (2013). «Yes, there is impact. But is it positive, negative or none of the above? The case of the Faculty of Sciences and the Faculty of Biosciences of the Universitat Autònoma de Barcelona», presentation at the *8th European Qua-*

lity Assurance Forum Working Together to Take Quality Forward, Gothenburg, 21–23 November 2013. Disponible en: <[https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/im-pala/prades\\_et\\_al\\_eqaf\\_gothenburg\\_2013\\_.pdf](https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/im-pala/prades_et_al_eqaf_gothenburg_2013_.pdf)>

**Rotheroe, A.; Lumley, T.** (2014). *Impact measurement working group: measuring impact*. Disponible en: <http://www.thinknpc.org/publications/impact-measurement-working-group-measuring-impact/>

**Shah, M.** (2012). «Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success». *Assessment & Evaluation in Higher Education* (núm. 37(6), págs. 761–772). doi:10.1080/02602938.2011.572154

**Serrano-Velarde, K. E.** (2008). «Quality assurance in the European Higher Education Area: The Emergence of a German Market». *Higher Education Management and Policy* (núm. 20(3), págs. 1-18). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art19-en>

**Stensaker, B.** (2003). Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151–159. <<https://doi.org/10.1080/13538320308158>>

**Stensaker, B.** (2008). «Outcomes of Quality Assurance: A Discussion of Knowledge, Methodology and Validity». *Quality in Higher Education* (núm. 14(1), págs. 3-13). doi:10.1080/13538320802011532

**Suchanek, J.; Manuel, P.; Künzel, R. H. F. y otros** (2012). «The Impact of Accreditation on the Reform of Study Programs in Germany – an Empirical Study». *Higher Education Management and Policy*, (núm. 27(7), págs. 1-24). doi:10.1787/hemp-24-5k994dvr0d41

**Sutcliffe, S.; Court, J.** (2005). *Evidence-Based Policymaking: What is it? How does it work? What relevance for developing countries?* Disponible en: <http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3683.pdf>

**Volkwein, J. F.; Lattuca, L. R.; Harper, B. J. y otros.** «Measuring the impact of professional accreditation on student experiences and learning outcomes». *Research in Higher Education* (núm. 48(2), págs. 251-82).

**Vroeijenstijn, T.** (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*, Higher Education Policy Series 30. Bristol: Taylor and Francis.

**Wahlen, S.** (2004). «Does national quality monitoring make a difference?» *Quality in Higher Education* (núm. 10(2), págs.139-147). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1353832042000230626>

**Young, K; Ashby, D.; Boaz, A.; Grayson, L.** (2002). Social Science and the Evidence-based Policy Movement. *Social policy and society*, 1 (3), 215-224 <<https://doi.org/10.1017/S1474746402003068>>