

EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES: ¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN SE NECESITA PARA MEJORAR LA CALIDAD?

Miren Barrenetxea Ayesta

Universidad del País Vasco

eipbaaym@lg.ehu.es

Carmen Echebarria Miguel

Universidad del País Vasco

ebpecmic@bs.ehu.es

Antonio Cardona Rodríguez

Universidad del País Vasco.

afpcaroa@lg.ehu.es

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1.- ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CALIDAD?

Uno de los grandes líderes internacionales en la gestión de la calidad, Juran (2001), establecía que "mientras el siglo XX ha sido el siglo de la productividad π , el siglo XXI será conocido como el siglo de la calidad π " (p. 2.19). En todo caso, la gestión de la calidad es un concepto relativamente nuevo: fue en la década de los setenta cuando comenzó a ganar aceptación en la industria, como una metodología de gestión que aseguraba una cuota de mercado centrándose en la calidad del producto. La gestión de calidad requería que las industrias abandonasen la práctica de inspeccionar la calidad del producto, y en su lugar, los trabajadores fueran formados y autorizados para gestionar la calidad del proceso en equipos autónomos. De este modo, se pretendía implantar los principios de la mejora continua. Se requería el paso de la cultura del control a la cultura del aprendizaje, a las organizaciones que aprenden (Srikanthan & Dalrymple, 2003).

Pero, ¿qué se entiende por calidad? Habitualmente, la calidad ha sido definida de muchas formas. Algunas de estas definiciones son filosóficas y otras operativas; algunas han surgido del mundo industrial y se refieren más a la calidad de los productos industriales o *calidad dura*, mientras que otras son fácilmente adaptables a las industrias de servicios o *calidad blanda*. Entre las definiciones más conocidas y utilizadas de calidad, destacamos las siguientes

- Idoneidad para el uso (Juran & Gryna, 1995)
- Aquellas características del producto que se ajustan a las necesidades del cliente (Juran, 2001)
- Ausencia de deficiencias (Juran, 2001)
- Un grado de uniformidad predecible, de bajo costo y adaptado al mercado (Deming, 1986 citado en Owlia & Aspinwald, 1996)
- Buena calidad quiere decir la mejor calidad que una empresa puede producir con su tecnología de producción y capacidades de proceso actuales, y que satisfará las necesidades de los clientes, en función de factores tales como el coste y el uso previsto (Ishikawa, 1994)
- Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie (Real Academia Española)
- Conformidad con un estándar preestablecido (Eriksen, 1995)
- Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos (UNE-EN ISO 9000:2000)

- En su interpretación más amplia, calidad significa calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores, ingenieros, gerentes y ejecutivos, calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos, etc (Ishikawa, 1986).
- Una hoja en blanco en la que sea la propia organización la que cree, siempre que sea confeccionada, compartida e interiorizada por las personas que la componen (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002)

2.- CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ¿SIRVE EL CONCEPTO DE LA INDUSTRIA?

Es a finales de la década de los ochenta, cuando la popularidad de la gestión de calidad en la industria hizo que fuese introducida en el nuevo discurso sobre el gobierno de las instituciones de educación superior. En este sentido, hay autores como Stensaasen (1995) que consideran que la teoría de Deming (1989) de la mejora continua y la gestión de calidad total puede ser perfectamente aplicable a la educación, indicando que las instituciones educativas e industriales tal vez no sean tan diferentes entre sí como la gente opina, y que la teoría de Deming es más una filosofía de vida que puede ser aplicada a la mayoría de las esferas de la sociedad. La filosofía de Deming se basa en tres preceptos básicos: orientación al cliente, mejora continua (PDCA o ciclo de Shewhart) y asumir que es el sistema el que determina la calidad, estando a su vez el sistema determinado por los factores de producción y el modo en que se aplican (Drummond, 1995). Otros autores, por su parte, consideran que hay diferencias a tener en cuenta entre la calidad de un producto, que es medible directamente y la calidad de un servicio que es intangible, es irrepetible, y se realiza con la participación del usuario, pasando éste a formar parte del proceso de producción del servicio (Cantón, 2001).

El aseguramiento de la calidad en la educación superior intenta desarrollar su propio sistema pero todavía se discute la posibilidad de aplicar los procedimientos de la industria, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones no resueltas (Vroeijenstijn, 2001):

- ✓ En la educación superior, no está claro qué es el producto: ¿son los graduados?, ¿son los cursos ofrecidos?, ¿es el valor añadido a los estudiantes? Algunos autores como Bayley y Bennett (1996) consideran que ha de considerarse al estudiante como producto y al empleador como consumidor. Otros autores consideran que el papel del alumno es ambiguo y múltiple, y que ha de ser visto como consumidor, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y como producto final de la universidad (Chadwick, 1995).
- ✓ Tampoco el cliente está claro. ¿Quién es el cliente de la educación superior? ¿el estudiante?, ¿el empleador?, ¿el ministerio?, ¿la sociedad en general? Algunos autores no hacen referencia al concepto de cliente, sino que se refieren a los *usuarios*, y además de los anteriores incluyen también al personal de la institución y a las entidades externas responsables del aseguramiento de la calidad, e indican que se debe identificar la visión de calidad que cada grupo posee (Harvey, Burrows & Green, 1992). Otros autores consideran que es el estudiante el *consumidor* más importante de la universidad, seguido de los empleadores, la sociedad, el gobierno, la facultad y las familias (Owlia & Aspinwald 1996). También Wallace (1999) considera al estudiante el cliente principal de la universidad, pero introduce una idea interesante, al señalar como uno de los errores de la universidad el asumir *cliente* como equivalente a *consumidor*; en este sentido, indica que lo que habitualmente se deja fuera de la definición de consumidor son las responsabilidades de éste, "Por ejemplo, el consumidor que compra un coche tiene muchas responsabilidades. Debe cuidar que se cambie el aceite periódicamente, que las revisiones periódicas de mantenimiento sean realizadas, y así el coche funcionará de una forma segura. Si no se

cumple con estas responsabilidades el tiempo de vida del coche se puede acortar considerablemente.... Los estudiantes tienen responsabilidades de asistir a clase, estudiar, realizar los proyectos, realizar los exámenes, etc. Cómo de bien cumple un estudiante con sus responsabilidades tiene un efecto significativo sobre el provecho que obtenga de la educación" (p. 48). Newby (1999) por su parte considera que los estudiantes son los *consumidores directos* de los servicios de la educación de una universidad y los empleadores y otras instituciones al contratar a los estudiantes, son clientes para el *producto* de la universidad, así que el estudiante es consumidor y producto a la vez.

- ✓ El concepto de calidad en educación es mucho más complicado que el concepto de calidad en la industria. El mismo Deming (1989), si bien considera que la calidad debe orientarse a las necesidades del consumidor presente y futuro, señala a su vez el cuidado que se ha de tener a la hora de medir la calidad educativa. "¿Cómo define usted la calidad de la enseñanza?, ¿cómo define usted lo que es un buen maestro? Sólo me refiero a la educación superior. El primer requisito que tiene que cumplir un maestro es que tenga algo que enseñar. Su objetivo debería ser proporcionar inspiración y dirección para que los alumnos estudien más. Para hacer esto, el maestro debe conocer la materia... Durante mis años de experiencia, he visto que un maestro tenía fascinados a sus 150 alumnos, enseñando cosas equivocadas. Sus alumnos lo calificaban como un gran profesor. En contraste, dos de mis grandes profesores universitarios serían catalogados de malos profesores en cualquier categoría" (pp. 135-136).
- ✓ La educación superior es una organización profesional y no jerárquica y en este sentido no es fácil de liderar. Muse y Burkhalter (1998) consideran que es posible ejercer el liderazgo si la cima de la organización acepta un cambio en su papel y el equipo directivo asume un liderazgo que proporcione un sentido de identidad común encabezando un objetivo común. Otros autores, consideran que en la universidad, como en la mayoría de las burocracias profesionales orientadas al servicio, no se tienen establecidos unos objetivos y propósitos claros y consensuados y sostienen que se da una complicada delegación de la autoridad (Kells, 1995). También se recogen las barreras existentes entre los departamentos, la inexistencia de una masa crítica de personas que conozcan y compartan un entendimiento común de los principios de la calidad y una falta de convencimiento por parte del personal de que todo puede ser mejorado continuamente (Wallace, 1999). Es necesario que se dé un cambio perceptible en la cultura de la institución donde todos sus miembros acepten su responsabilidad personal para mejorar la calidad como una parte natural de su trabajo (Chadwick, 1995). Por otro lado, la condición funcional del personal hace que sean reticentes al cambio, no tienen por qué cambiar, ya que en su calidad de funcionarios su trabajo les está asegurado (Schargel, 1997).
- ✓ El control de calidad en la industria no tiene la característica específica de rendición de cuentas que posee en la educación superior. La relación entre los gobiernos y la educación superior ha cambiado significativamente en las últimas décadas, al verse la educación superior cada vez más en términos de inversión que contribuye a la prosperidad nacional. El rendimiento de esa inversión es por lo tanto, un asunto de considerable interés para los gobiernos (Yorke, 2000). Además, hay una restricción de fondos públicos destinados a la educación superior, y un interés por parte de los gobiernos para que las universidades rindan cuentas. La calidad de la educación se prevé que sea un factor principal en la distribución de fondos en el futuro y la evaluación de la calidad está siendo impuesta a las instituciones desde los gobiernos y las agencias nacionales de evaluación.

- ✓ En gran parte de los países se tiende hacia un modelo dominante basado en un control externo de la calidad en la educación superior (Harvey, 1999). La mayoría de los gobiernos esperan que las instituciones de educación superior se adecuen a las necesidades sociales y económicas, sean más eficaces, aseguren la comparabilidad de la oferta y los procedimientos en la institución y entre instituciones (incluyendo comparaciones internacionales) y sean responsables con los usuarios.

Resumiendo, las diferencias existentes entre la industria y la educación superior hacen que la aplicación de las teorías y modelos de calidad de la industria tengan que ser adaptados antes de ser aplicados en las instituciones de educación superior.

3.- CALIDAD Y ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A menudo, los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad han comenzado con un debate sobre cómo ha de ser evaluada o revisada la calidad en lugar de preguntarse qué es lo que ha de ser evaluado. Antes de plantearse cualquier método o tipo de evaluación es necesario definir una noción de calidad. Por otro lado, al hablar de calidad, no se suele diferenciar suficientemente *calidad* y *estándares*. Los estándares son indicadores de resultados generalmente medibles que se usan con fines comparativos (Harvey, 1999); pero la calidad es algo más que eso, es algo que abarca a todo el sistema, desde el inicio del proceso, el desarrollo del mismo y los resultados que se obtienen.

En la década de los noventa, Harvey y Green plantearon cinco aproximaciones a *la calidad en relación a la educación superior* (Harvey, 1999; Harvey, Burrows, & Green, 1992). Esta clasificación ha sido bastante citada en la literatura y consideramos que recoge los enfoques más utilizados en el ámbito de la educación superior.

1. La calidad como *excepcional*. Sería la visión tradicional de la calidad, como algo especial, distintivo y elitista y en el ámbito educativo estaría ligado a la noción de excelencia y de alta calidad imposible de conseguir por la mayoría.
2. La calidad como *perfección*. Considera la calidad en términos de consistencia. En cierto modo democratiza la noción de calidad, y si la consistencia se puede conseguir, entonces también la calidad puede conseguirse por todos. Relaciona la idea de cero defectos con hacer las cosas bien la primera vez.
3. La calidad como *adecuación a una finalidad*. Se define la calidad en términos de satisfacer los requisitos, necesidades o deseos del cliente. En educación, esta visión se centra en la habilidad de la institución para cumplir su misión o en el caso de un programa de estudio para cumplir sus objetivos. Este enfoque relaciona en cierto modo la calidad con la funcionalidad. El propósito a que sirve el producto o servicio lo puede establecer el cliente, con lo cual habría que establecer claramente quién es, o el proveedor, en cuyo caso se requiere que la institución educativa haya conseguido consensuar y establecer claramente un plan estratégico en el que se establezca claramente cuál es su misión y visión. En el caso de los programas de estudio requiere también que el profesorado coordine los programas y que la libertad de cátedra no sea utilizada como arma arrojadiza en el proceso de conseguir consensos mínimos.
4. La calidad como *valor para el dinero*. Ve la calidad en términos de rendimiento de una inversión. Si el mismo producto no se puede obtener a un coste más bajo o un producto mejor no se puede obtener al mismo coste, entonces el cliente tiene un producto o servicio de calidad. En el centro de este enfoque descansa la noción de rendición de cuentas. La tendencia creciente de los gobiernos a solicitar rendiciones de cuentas a las instituciones de educación superior refleja este enfoque de valor para el dinero. La idea de eficiencia

descansa detrás de esta noción, y las medidas que se utilizan para medir la calidad han sido los indicadores de realización.

5. La calidad como *transformación*. Según este enfoque, la educación no se concibe como un servicio para el cliente, sino como un proceso continuo de transformación de los participantes. Este enfoque cuestiona la idea de calidad centrada en el producto. En la educación, el proveedor (profesor o institución) no hace algo para el cliente, sino que hace algo al cliente, le transforma. La calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del estudiante, y por otro lado, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el valor añadido al estudiante, la diferencia entre las calificaciones de entrada y las de salida, es una medida de calidad, en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa sus conocimientos, capacidades y destrezas. En el segundo caso, supone la implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan a su transformación, que a su vez proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades de participar en los procesos que le afectan: confianza en sí mismo, pensamiento crítico, etc.

La universidad del siglo XXI se ha de decantar por la última de estas definiciones. Las universidades han de jugar un papel activo en los desarrollos socioeconómicos de las naciones, pero eso no quiere decir que se tengan que centrar en las necesidades de la sociedad y menos aún en los requisitos económicos que los políticos y empleadores establecen a corto plazo. No hemos de olvidar que el mundo cambia rápidamente y que la educación superior juega un papel primordial en este proceso de cambio como proveedor de agentes que contribuyan al cambio en el futuro; en este sentido, la educación superior debiera proporcionar una experiencia transformadora a los estudiantes, de tal forma, que ellos, por sí mismos, tomen un papel de liderazgo en la transformación de la sociedad.

Para conseguir este objetivo, la educación superior debiera sufrir a su vez una transformación en los siguientes términos (Harvey, 1997):

- ✓ Desplazarse de la enseñanza al aprendizaje y desarrollar habilidades y actitudes además de conocimiento, lo cual supone considerar al estudiante como el principal usuario de la educación superior.
- ✓ Desarrollar mecanismos de evaluación apropiados y recompensar la enseñanza transformadora.
- ✓ Divulgar las buenas prácticas y asegurar un proceso de mejora continua, facilitar el trabajo en equipo entre los docentes y delegar la responsabilidad de la mejora de la calidad y la innovación en los docentes y discentes.
- ✓ Proveer un aprendizaje transformador para los docentes, potenciando el papel del profesor como facilitador del aprendizaje.
- ✓ Enlazar la mejora de la calidad con el aprendizaje. El control de calidad externo en la mayoría de los países no impulsa la calidad del aprendizaje, sino que juega un papel más conservador centrado en los requisitos de la rendición de cuentas. Este tipo de control no tiene una influencia directa en la calidad del aprendizaje, ni es probable que tenga un impacto prolongado. Por el contrario, la rendición de cuentas puede perjudicar el aprendizaje al desplazar la atención de los docentes de la mejora en el aprendizaje, al cumplimiento con la obligación burocrática y al intentar mejorar los resultados de los indicadores que midan la calidad del aprendizaje.
- ✓ Revisar las mejoras. En la mayoría de los países se da la necesidad de avanzar, de la realización de evaluaciones, a la auditoría de las mejoras.

Considerando que la educación superior ha de hacer una apuesta por la calidad como transformación ¿cómo relacionamos la calidad con los *estándares*? La calidad como

transformación utiliza los estándares para evaluar la mejora de los estudiantes tanto en términos de conocimiento académico como de habilidades transformadoras.

- A. Estándares académicos. Miden la habilidad para cumplir un determinado nivel de destrezas y conocimiento académico. Entendida la calidad como transformación, esto supone la evaluación del estudiante en términos del estándar de adquisición de conocimientos y destrezas transformadoras como la capacidad de análisis, síntesis, crítica e innovación; centrándose fundamentalmente en el valor añadido.
- B. Estándares de competencia. Miden niveles especificados de habilidades en una serie de competencias, que pueden incluir destrezas transferibles requeridas por los empleadores; destrezas requeridas para insertarse en una profesión y habilidades académicas. Se trata de proveer a los estudiantes con destrezas y habilidades que les permitan seguir aprendiendo y adaptarse sin dificultades a la complejidad del mundo exterior y evaluar a los estudiantes en términos de la adquisición de destrezas transformadoras y el impacto transformador que tienen tras graduarse.
- C. Estándares de servicio. Son medidas ideadas para evaluar elementos de los servicios o instalaciones ofrecidos. Tienden a ser cuantificables y restringidas a cuestiones medibles, poniendo el énfasis en la especificación y evaluación de estándares de servicio e instalaciones que favorecen la adquisición de habilidades transformadoras y el proceso de aprendizaje del estudiante.
- D. Estándares organizativos. Incluyen el conocimiento de reconocimiento formal de sistemas para asegurar la gestión eficaz de los procesos de la organización y la difusión transparente de las prácticas organizativas. Se ha de impulsar una estructura organizativa que fomente el dialogo, el trabajo en equipo y la responsabilidad del que aprende; en definitiva: delegar la responsabilidad para la calidad y los estándares.

4.- EL MODELO DOMINANTE DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: *EL MODELO DE RENDICIÓN DE CUENTAS DELEGADA*

Si bien la organización de los sistemas de educación superior y el grado de control gubernamental de los mismos, tanto en cuanto a provisión de fondos como a la obligatoriedad de someterse a evaluaciones externas, varía de un país a otro, hay una tendencia generalizada hacia un modelo dominante para la educación superior. A este modelo, Harvey lo denomina *rendición de cuentas delegada*. Uno de los puntos centrales de este proceso es el énfasis que se pone en la calidad como un vehículo para hacer lo pactado por los requerimientos políticos con los recursos disponibles (Harvey, 1999). Este proceso de convergencia no se da únicamente en la delegación de autoridad, sino también en una creciente uniformidad en la metodología. Así, buena parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel nacional incorporan cinco elementos: una agencia, un informe de autoevaluación, indicadores estadísticos o indicadores de realización, una evaluación por pares y un informe público. Pensamos que la proliferación de este tipo de revisiones externas es un reconocimiento implícito de que los gobiernos son escépticos con la capacidad de las instituciones de educación superior para autorregularse ellas mismas.

En la mayoría de los países de Europa Occidental, los sistemas de evaluación nacional o regional establecen como el principal objetivo de la evaluación la mejora, y establecen asimismo que son las universidades las responsables del seguimiento de la evaluación. En muy pocos países, los planes de mejora que surgen de estas evaluaciones están sujetas a control por parte del gobierno o de una agencia de evaluación. La evaluación institucional para la mejora establece que son las propias universidades las que han de llevar a cabo un seguimiento de la evaluación, lo cual requiere que estas instituciones desarrollen una cultura de la calidad y de la evaluación.

Por otro lado, el Proceso de Bolonia también está llevando a la educación superior hacia un sistema de aseguramiento de la calidad homogéneo, que permita la comparabilidad y la transparencia de los sistemas de educación superior europeos. Este camino hacia la creación de un mercado único para la educación superior a nivel europeo, está impulsando un movimiento hacia la acreditación de programas por agencias reconocidas, en un intento de diferenciar sus ofertas, lo que nos llevaría a un concepto de *calidad* entendida como *excepcional*. La acreditación externa se centra en estándares externos de carácter normativo. Se plantea como un mecanismo de protección al consumidor, a los ciudadanos y a las autoridades públicas. A través de la acreditación se pretende incidir en los resultados de la enseñanza superior, en la calidad del aprendizaje centrado en las competencias. Se parte de sustituir lo existente, es decir el control ex ante de las titulaciones o programas, por la rendición de cuentas a posteriori. La acreditación pone el énfasis en los resultados más que en el proceso educativo. Tendrá carácter obligatorio, temporal y cíclico.

No obstante, distintos autores enfatizan y resaltan diversas carencias o aspectos críticos de estos sistemas externos de evaluación:

- ✓ La principal crítica a estos sistemas externos se centra en que conciben la calidad como un umbral que la institución ha de conseguir (Newby, 1999). Eso puede llevar al personal a diseñar sus prácticas en términos de estándares y puede llevarnos a una cultura de la conformidad. Como indica Yorke (2000), no está claro si el incremento en el número de instituciones universitarias que se presentan a evaluaciones externas, refleja una mejora en la calidad o si las instituciones están aprendiendo mejor como jugar el juego. La misma idea la desarrolla Harvey al referirse al aumento de artículos publicados en revistas científicas. Este dato no recoge un aumento en el número de investigaciones ni en la calidad de las mismas, sino un aumento en la tendencia a publicar varios artículos con pequeñas variaciones de enfoque sobre una misma investigación (Harvey, 1994). En realidad estamos potenciando una de las que Deming (1989) consideraba enfermedades mortales de una organización, la calificación por méritos, ya que esto obliga a los empleados a centrarse en la obtención de resultados a corto plazo, es decir, se recompensa a cada persona más por manipular el sistema que por mejorarlo.
- ✓ Una segunda crítica se refiere a la periodicidad; estos sistemas conciben la responsabilidad de la calidad y la calidad como algo periódico más que como un proceso continuo. No se realiza una evaluación continua, sino que los juicios son periódicos, lo que puede llevar a periodos de estabilidad seguidos de juicios y pequeños cambios (Newby, 1999).
- ✓ La responsabilidad de determinar qué es un producto de calidad apropiada o no, se deja por parte del personal de la institución, en manos externas. El personal participará en la evaluación, pero la verá como un sistema de control, un mero trámite, que hay que cumplir. Si no se da un debate interno sobre la calidad, ¿qué haremos con los resultados de la evaluación?, ¿cómo implicaremos al personal para la puesta en práctica de las mejoras? Es necesario comenzar por un debate y trabajo en equipo, que permita formar al personal, ir creando una masa crítica de personas convencidas de que las cosas se pueden mejorar mediante el análisis de los procesos, estableciendo procedimientos internos para la mejora de la calidad y en definitiva, desarrollando una cultura de la mejora continua.
- ✓ En cuanto a la metodología, la autoevaluación y la revisión por pares pueden ser de utilidad, si es la propia institución la que se plantea explorar y analizar sus fortalezas, debilidades y oportunidades futuras o bien analizar las causas y efectos del mal funcionamiento de un área o programa determinado, como paso previo para poner en marcha un proceso de mejora continua.

- ✓ En el caso de la revisión por pares, si éstos no cuentan con una buena documentación e información de los agentes internos de la institución, difícilmente pueden comprender, en menos de una semana, lo que ocurre en el fondo de la institución. Como indica Harvey (1999) ellos verán y asimilarán sólo una mínima parte del funcionamiento de la institución.
- ✓ Cuando las instituciones son "obligadas" a sumarse a este tipo de evaluaciones, bien por una obligación formal por parte de las agencias de evaluación o por una obligación impuesta por la presión del sistema, el personal verá la autoevaluación como un proceso de control que lleva al establecimiento de clasificaciones entre instituciones, lo cual puede impulsarles a ocultar información. Las instituciones tendrán una gran motivación para sobreestimar las fortalezas y subestimar sus debilidades, de esta forma se pierde una oportunidad de autorreflexión y dialogo interno para profundizar en las áreas que requieren mejoras.
- ✓ El uso de indicadores de realización también es problemático. Es complicado saber sobre qué *realización* nos aportan información. ¿Qué tipo de información nos aportan sobre la calidad de la enseñanza, indicadores como la tasa de eficiencia? Un aumento de la misma ¿nos indica que ha mejorado la docencia o el aprendizaje de los alumnos?, ¿o bien que estamos bajando los niveles? (Harvey, 1999). También Stake (2001) es bastante crítico con la utilización indiscriminada de indicadores como un criterio de valor y de buen hacer y señala que la generación de indicadores que pueden ser puntuados por un empleado administrativo, está ocultando la necesidad de conocer los mecanismos operacionales de cualquier proceso.
- ✓ Por último en este tipo de evaluación, los evaluadores son directamente responsables de generar y preservar el poder, en palabras de Stake (2001), los evaluadores "somos una parte de las iniciativas gubernamentales y filantrópicas a gran escala, dedicadas a la reforma de la práctica institucional, pero al mismo tiempo, dedicadas a la adquisición y preservación del poder y control" (p 349). Stake señala que uno de los problemas futuros de la evaluación recae en la evidente politización de los estudios de evaluación.

5.-UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MODELO PARA LA MEJORA CONTINUA

Como afirman Jeliaskova y Westerheijden (2001), las instituciones de educación superior han de ser conscientes de que el concepto de calidad ha de ser redefinido y renegociado constantemente entre los usuarios, lo cual pone en primer plano la capacidad de innovación de la educación superior. Esto implica a su vez redefinir el rol del Estado y acentuar la capacidad autorreguladora de las universidades. Por ello consideramos que los mecanismos externos de evaluación no son los únicos posibles para asegurar la mejora de la calidad en la educación superior. Por el contrario, el aseguramiento de la calidad día a día se conseguirá conjuntamente entre mecanismos externos de evaluación y procesos académicos internos. Estos procesos académicos internos han de ser explícitos, han de conseguir implicar al personal, han de ser rigurosos y continuos y orientados a la mejora, no a la mera calificación por méritos de los participantes en los mismos. Todo esto requiere el desarrollo de una nueva cultura organizativa.

En este marco, las instituciones poseen sistemas de recogida de información en distintos ámbitos de actuación que aportan una gran cantidad de datos sobre la visión de los usuarios sobre la propia institución: encuestas a los alumnos, revisiones externas de la docencia o investigación, encuestas a graduados, niveles de colocación de los egresados, niveles de satisfacción de los empleadores con los estudiantes en prácticas, datos de resultados o rendimiento de los alumnos, etc. El problema que se presenta es qué hacer con los datos, cómo se pueden analizar, transformar en información útil para ser introducida en procesos de mejora de la calidad. Ello, sin olvidar que los datos, como señalan Guba y Lincoln (1989) nunca están libres de valores, y que ciertamente no llevan consigo su propio significado ni su interpretación

de forma inequívoca. Además, toda la información que se obtenga se ha de enlazar con un proceso de feedback y puesta en acción.

En definitiva, la institución ha de ser capaz de desarrollar un sistema que impulse un proceso de mejora de la calidad *de abajo hacia arriba* junto con la rendición de cuentas *de arriba hacia abajo* (Geall, Harvey, & Moon, 1997). Nosotros, añadiríamos que la rendición de cuentas debiera ser de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, ya que esto supondría un compromiso por parte de todos de trabajar para mejorar las cosas. Para ello es necesario:

- ✓ Una evaluación interna, orientada a la mejora, que permita una variedad de métodos.
- ✓ Agilizar el proceso de evaluación: evaluaciones no tan exhaustivas en cuanto a datos, pero sí en cuanto a debate, evaluaciones más cualitativas e introducir la evaluación continua.
- ✓ Basar la mejora continua en el conocido ciclo de Deming: Planificar, Hacer, Chequear y Actuar.
- ✓ Impulsar los resultados prácticos, que se puedan y sea probable poner en marcha.
- ✓ Delegar la responsabilidad para la mejora de la calidad y la puesta en marcha de los planes de acción a aquéllos que son dueños del proceso.
- ✓ Identificar responsables para la acción.
- ✓ Establecer dentro de la propia institución una rendición de cuentas para las acciones.
- ✓ Transparencia de todo el proceso, por parte de las propias instituciones, indicando éxitos y fracasos de las mejoras implantadas.
- ✓ Generar un feedback a los generadores de información. Se trata de no dedicar demasiado tiempo a conseguir datos que luego tal vez no sirvan o no tengan un efecto directo en la mejora.
- ✓ Dotar al sistema de recursos apropiados, sin olvidarse del recurso tiempo, ya que la puesta en marcha de un cambio cultural y de funcionamiento de tal envergadura es muy intensiva en tiempo.
- ✓ Compartir las buenas prácticas.
- ✓ Interiorizar la cultura evaluadora como una parte del ciclo de mejora continua.

Sobre los métodos y procedimientos de evaluación pensamos que es interesante la no estandarización y el desarrollo continuo de los mismos. Esto permite el desarrollo de diferentes enfoques adaptados a las características y necesidades de las unidades y/o instituciones evaluadas. En este sentido, la metodología de la evaluación planteada por Guba y Lincoln y conocida como *evaluación respondente y constructivista* (Guba, E. Y Lincoln, 1989), permite esa heterogeneidad en los métodos. Esta metodología cumple dos condiciones fundamentales a nuestro juicio: en primer lugar, es organizada por las demandas, preocupaciones y asuntos de las audiencias implicadas y en segundo lugar, utiliza el enfoque del paradigma constructivista.

La *evaluación respondente* fue propuesta en primer lugar por Stake (1975) y determina los parámetros y los límites de la evaluación mediante un proceso de negociación interactiva que incluye a todos los implicados. El término *constructivista* es usado para designar la metodología alternativa al paradigma científico que se propone utilizar. Para el constructivismo, las construcciones son realidades creadas, y las construcciones consisten en información disponible configurada en alguna formulación sistemática cuyo carácter depende del nivel de información y sofisticación de los creadores. La posición constructivista, en lugar de mantener el status quo de los que están en el poder controlando e interpretando la información, comparte el poder, es decir, se solicitan y respetan las construcciones de todos los implicados. (Guba, & Lincoln, 1989).

Por último, la metodología que proponen Guba y Lincoln, puede parecer compleja, costosa y de larga duración, pero permite avanzar de una mera evaluación técnica a un proceso de puesta en

práctica de las mejoras propuestas, en el que se trate de impulsar la evaluación como un proceso de retroalimentación enfocado a la mejora de la educación, tal como planteaba ya Tyler en los años treinta. Compartir las herramientas del poder, compartir la información, compartir el liderazgo, no tener la presión de un tiempo excesivamente acotado y más recursos. Si bien en cuanto a este último aspecto no se trata tanto de más recursos globales, sino de darle una utilidad a los recursos dedicados a la evaluación, ya que ¿para qué sirve gastar recursos de tiempo y dinero en una evaluación si luego no se utiliza lo que se ha obtenido de la misma?

6.- REFLEXIONES FINALES

Consideramos que en el proceso de construcción de un espacio europeo para la educación superior en el que estamos inmersos, no se ha de olvidar la idea de la utilidad de la evaluación para que las instituciones desarrollen sistemas de aseguramiento de la calidad que garanticen el proceso de mejora continua a lo largo del tiempo. Para conseguir este objetivo, no son suficientes los procesos de evaluación externa impulsados desde las agencias de evaluación.

En este sentido es interesante tomar la referencia de uno de los países europeos pioneros en poner en marcha una agencia nacional y comenzar con las evaluaciones institucionales a nivel nacional, como es el caso de Suecia. La Agencia Nacional para la Educación Superior de Suecia ha hecho público durante el presente año una valoración para el período 1995-2002. En el año 2002 se ha completado la segunda ronda de las auditorías de la Agencia Nacional sobre los procedimientos de aseguramiento de la calidad de las instituciones. El desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad se puede resumir en cuatro fases: fase inicial de planificación, de puesta en marcha, de control y de evaluación final y mejora. Tras ocho años de funcionamiento de este tipo de evaluación, han observado que en la mayoría de las instituciones se han llevado a cabo mejoras, pero que dos terceras partes de las instituciones se encuentran en las primeras dos fases de introducción de sistemas de aseguramiento de la calidad (planificación y puesta en marcha). Estos datos no son muy alentadores, ya que en cierto modo indican un fracaso del sistema. La propia Agencia Nacional al identificar factores críticos a la hora de establecer procedimientos de aseguramiento de la calidad a lo largo del tiempo, señala como factores fundamentales de éxito el entusiasmo y el apoyo de los individuos que ocupan puestos de mando; es decir, llegan a la conclusión de que el aseguramiento de la calidad depende en gran medida de los individuos y por tanto es extremadamente vulnerable. Esta valoración realizada desde un organismo externo de evaluación nos debiera servir para "aprender de la experiencia previa" e impulsar en los centros e instituciones evaluadas un cambio de cultura que potencie la mejora continua y la participación en la misma de todos los estamentos.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, D. & Bennett, J. (1996). The realistic model of higher education. *Quality Progress*, November, 77-79.
- Chadwick, P. (1995). TQM at South Bank University: issues in teaching and learning. *Quality Assurance in Education*, 3 (1)1, 39-44.
- Canton, I (Coord.) (2001). *La calidad en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS
- Deming, W.E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. la salida de la crisis*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Eriksen, S. D. (1995). TQM and the transformation from an élite to a mass system of higher education in the UK. *Quality Assurance in Education*, 3 (1), 14-29.
- Geall, V., Harvey, L., & Moon, S. (1997). The UK - Institutional Self-evaluation and Quality. En A.H. Strydom, L.O.K. Lategan, & A. Muller, (Eds.), *Enhancing Institutional Self-Evaluation and Quality in South African Higher Education: National and international perspectives*. Bloemfontein: University of the Orange Free State.

- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newbury Park.
- Harvey, L. (2001). Student Feedback. A report to the Higher Education Funding Council for England. Centre for Reserch into Quality. *UCE*.
- Harvey, L. (2000). Employability Performance Indicator . Ponencia presentada en Fifth QHE 24-Hour Seminar: Employability.
- Harvey, L. (1999). Quality in higher education. Ponencia presentada en la Swedish Quality Conference. Göteborg.
- Harvey, L. (1997). Obstacles to transforming Higher Education Ponencia presentada en 'Studying Obstacles' Conference organizada por LSVb (The National Union of Students of the Netherlands). Nijmegen, The Netherlands.
- Harvey, Lee (1996). Transforming higher education: Students as key stakeholders. Keynote presentation at the Höskoleverket Conference 'Quality Assurance as a Support for Processes of Innovation'. Castle of Lejondal. Sweden.
- Harvey, L., Burrows, A. & Green, D. (1992). Report on the Quality in Higher Education proyect.
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad?* Bogotá: Editorial Norma.
- Jeliazkova, M. & Westerheijden, D.F. (2001). A Next Generation of Quality Assurance Models. Paper for the CHER 14th Annual Conference 'Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and Enviroment'. Dijon.
- Juran, J. (2001). *Manual de calidad. Volumen I*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Juran, J.M. & Gryna, F.M. (1995). *Análisis y planeación de la calidad*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Kells, H.R. (1995). Creating a culture of evaluation and sefl regulation in higher education organisations. *Total Quality Management*, 6 (5-6), 457-467.
- Muse, W. V. & Burkhalter, B.B. (1998). Reestructuring brings quality improvements to Auburn University. *Total Quality Management*, 9 (4&5), 177-183.
- Newby P. (1999). Culture and quality in higher education , *Higher Education Policy*, 12, 261-275.
- Owlia M. & Aspinwall E. (1996). Quality in higher education-a survey. *Total Quality Management*, 7(2), 161-171.
- Schargel, D.F.P, (1997). *Como transformar la educación a través de la gestión de calidad total. Guía práctica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Stake, R. (2001). A Problematic Heading. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 349-354.
- Stake, R. (1975). *Program Evaluation Particulary responsive Evaluation*. Kalamazoo: Centro de Evaluación, Universidad de Western Michigan, Occasional Paper, nº5. Documento electrónico en <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops05.pdf>
- Stensaasen, S. (1995).- The application of Deming's theory of total quality management to achieve continuous improvements in education. *Total Quality Management*, 6, (5-6), 579-592.
- Vroeijenstijn, A. (2001). Towards a Quality Model for Higher Education. Ponencia presentada en INQAAHE-2001 Conference on Quality, standars and recognition.
- Wallace, J. (1999). The case for student as consumer. *Quality Progress, February*, 47-51.
- Yorke, D.M. (2000) . Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 19-36.