

LA INTEGRACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LA CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS EVALUACIONES INSTITUCIONALES

Raquel Castillo Prieto*
raquel.castillo@uca.es
Universidad de Cádiz

RESUMEN

Esta comunicación pretende profundizar en las condiciones y factores que favorecen y desfavorecen la integración de la evaluación dentro de las organizaciones, como una cultura que pretende el empoderamiento de las personas que las integran. Más concretamente la formación y el asesoramiento como instrumentos para ello (Castillo, et al 2003). El marco de referencia del trabajo son enfoques basados en la participación y en la implicación de los llamados *stakeholders*. Considerando que todos estos enfoques “constituyen un enfoque evaluador comprometido con el desarrollo de un cambio o mejora, interactivo, contextualizado y dirigido a la construcción de conocimiento” (Díez, 2001, 2000).

La investigación fue llevada a cabo durante el año 2001, se trató de un estudio de caso de carácter único, centrado en tres unidades de análisis: los propios procesos de evaluación, la formación y el asesoramiento, y el papel del evaluador interno. En ella se realiza un análisis de las evaluaciones institucionales, tomando como referentes enfoques de evaluación tales como las evaluaciones participativas (Whitmore, 1997; Cousins, 1995;) la evaluación basada en la utilización (Patton, 1997), las evaluaciones democráticas (House, 1994; House & Howe, 2001), y la evaluación para el empoderamiento (Fetterman, 1997).

La investigación considera los siguientes aspectos:

- Recomendaciones y bases para el desarrollo de la capacidad de evaluación a través de procesos de formación-asesoramiento.
- Análisis del rol y funciones de los evaluadores institucionales.
- Análisis de conceptos de la teoría evaluativa desde un análisis de las perspectivas de los evaluadores no profesionales.

La comunicación se encuentra centrada en los dos últimos aspectos, donde se concluye con una valoración del estado actual de las evaluaciones institucionales en relación con la figura del evaluador como agente de cambio (Sochnnisen, 1994) y en relación con las condiciones que posibilitan la institucionalización de una cultura de evaluación. En este sentido resulta vital el concepto de *mainstreaming* definido por Sanders y Barnette (2003) como el proceso de hacer que la evaluación forme parte del día a día en el trabajo de las organizaciones. Lo cual como él mismo analiza implicaría la necesidad de ser conscientes de los beneficios de las evaluaciones, la necesidad de una adecuada formación a los

gestores y directores de las organizaciones, y la necesidad de cambiar las perspectivas negativas sobre la evaluación.

Palabras clave: evaluación institucional, evaluación participativa, teoría de evaluación

1. LAS RELACIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA DENTRO DEL CAMPO DE LA EVALUACIÓN.

Las relaciones entre teoría y práctica en el campo de la evaluación han sido uno de los temas predominantes en la denominada época dorada de la evaluación, donde la mayoría de los estudios realizados se centró en la utilización de las evaluaciones.

La importancia del tema radica en que el desarrollo de una disciplina necesita conocer cómo son sus prácticas en relación con los modelos teóricos para poder consolidar y avanzar como tal. Hemos de tener en cuenta que si no se teoriza sobre la práctica, si desconocemos cómo los evaluadores diseñan y realizan sus evaluaciones, así como las justificaciones en relación con sus decisiones evaluativas, poco podrán mejorar las evaluaciones.

Esta necesidad es aún más evidente en el caso de las Evaluaciones Institucionales en el campo de la Educación Superior, puesto que no sólo es reciente como disciplina, sino que dentro del mismo existen pocos análisis sobre lo que Westerheijden (1999) denomina “el nivel micro” de las evaluaciones, es decir, el “hacer” de los evaluadores. A esta idea se añade una especificidad más, y es que los campos que generan sus propios teóricos de evaluación no suelen desarrollar relaciones consistentes entre las teorías y las prácticas evaluativas (Christie, 2003). Como esta misma autora comenta (Christie, 2003, p.2) *“para entender mejor la práctica de la evaluación y las relaciones entre la teoría y la práctica, es necesario entender cómo los prácticos implementan las teorías particulares que usan para guiar su trabajo”*.

Hay que establecer, por tanto, un diálogo entre las teorías y las prácticas, ya que el campo de la teoría debería desarrollarse a partir de análisis y estudios descriptivos sobre las prácticas. Tampoco existe un análisis sobre cómo son los contextos en los que se están realizando las evaluaciones institucionales, y por tanto cuáles son las prácticas y las concepciones que conforman los modelos teóricos en desarrollo. Como sintetiza Stame (2002) en relación con el estudio de las evaluaciones como instrumentos de cambio, el contexto constituye un elemento fundamental para la generación de teorías. De ahí la importancia de estudiar el contexto de las Evaluaciones Institucionales (de ahora en adelante EI) como contexto específico.

Este trabajo pretende cubrir este “nicho ecológico”, indagando en las prácticas de los evaluadores internos en el marco de las evaluaciones de carácter institucional llevadas a cabo desde el 1º Plan Nacional de Calidad de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU). Queríamos conocer el día a día de los evaluadores internos en el contexto de la teoría de la evaluación. Utilizamos para ello diversos referentes centrados en enfoques de evaluación pertenecientes a los modelos de la llamada cuarta generación, entre ellos el enfoque de la utilización (Patton, 1997), la evaluación democrática (House, 1994), evaluaciones participativas (Whitmore, 1997; Cousins, 1995), estándares procedentes del Joint Committee (1981), así como los criterios establecidos por el proceso de metaevaluación que desde el Consejo de Universidades se ha llevado a cabo durante la 1º y 2º convocatorias del PNECU.

La investigación aborda para ello el estudio de cuatro evaluaciones en el marco del 1º Plan Nacional de Calidad de Evaluación de las Universidades desde una perspectiva externa, *ex-post-facto* y formativa. En la misma se realizó un análisis de las *teorías prácticas* de aquellos que participan en dichas evaluaciones, considerando que este es el punto de partida para el diseño de una formación-asesoramiento para los evaluadores internos. Desde el entendimiento de que las evaluaciones son procesos sociales y de aprendizaje, y que el desarrollo de la capacidad de evaluación depende de forma directa de la elaboración de evidencias por parte de aquellos que participan en las evaluaciones (Batterbury, 2002; Argyris, 1992; Argyris & Schön, 1996; Rosenstein, Levin-Rozalis, 2002).

Nuestro trabajo se ha centrado en la realización de una investigación comparativa que tenía como objetivo analizar los procesos de evaluación desde el punto de vista de los evaluadores internos, con la intención de generar conocimiento sobre los propios procesos evaluativos. También como aspecto central de la misma se abordaron el papel y las funciones de los evaluadores. El propósito era conocer cuáles son los conocimientos, habilidades, las creencias, en definitiva, las teorías tanto implícitas como explícitas, porque sólo teniendo en cuenta esta doble perspectiva se puede proporcionar una formación para el empoderamiento y por tanto una formación sostenible.

2. LOS ENFOQUES PARTICIPATIVOS COMO REFERENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO EVALUATIVO QUE PRETENDE EL CAMBIO.

El referente elegido en nuestro trabajo para el análisis de la práctica de las evaluaciones institucionales, han sido los denominados modelos de la 4ª Generación (Guba y Lincoln, 1984). No hemos seleccionado un enfoque concreto evaluativo, nuestra pretensión fue considerar un conjunto de principios evaluativos que se derivan de diferentes modelos, entre ellos, las evaluaciones participativas (Whitmore, 1997; Cousins, 1997;) la evaluación basada en la utilización (Patton, 1997), las evaluaciones democráticas (Kushner, 2002; House, 1997; House & Howe, 2001), y la evaluación para el empoderamiento (Fetterman, 1997). Todos estos enfoques se sitúan dentro de lo que Patton (1997) denomina la

III Conferencia de la SEE. Jerez de la Fra, 12, 13 y 14 de noviembre de 2003

perspectiva basada para el “desarrollo” (developmental) cuyo objetivo es facilitar la mejora. Es más como el propio Patton comenta, dentro de este enfoque se incluyen formas de evaluación formativa, las evaluaciones responsivas, enfoques basados en el aprendizaje de las organizaciones, evaluaciones de carácter humanístico y sistemas de gestión de la calidad total. En general el marco de referencia de este trabajo se sitúa dentro de lo que se denomina evaluaciones participativas, colaborativas y evaluaciones para el empoderamiento. ¿Por qué utilizar este marco?

Las principales razones son los objetivos y la función que persiguen las evaluaciones institucionales. Estos objetivos se centran en la mejora, asumen una metodología basada en la autoevaluación, y consideran como principios fundamentales la participación, distinguiendo diferentes niveles de participación.

Los enfoques que hemos utilizado tienen en común el considerar al evaluador como un facilitador, colaborador y educador, que apoya a los participantes en su proceso de evaluación. En definitiva estos enfoques centran su atención en el papel que tienen los denominados interesados en la evaluación. Se trata de hacer evaluaciones con personas, y no sólo sobre personas o para personas (Patton, 1997:98). Para tratar de situar este marco que hemos construido, vamos a presentar algunas definiciones y vamos a extraer algunos de los principios que fundamentan estas evaluaciones. De todas formas hemos de apuntar antes que nada que todos estos enfoques en mayor o menor medida consideran como central un aspecto, el llamado uso de las evaluaciones. El constructo de utilización en el sentido de uso de los hallazgos de evaluación se relaciona con tres clases de efectos: **instrumental**, en el sentido de que la evaluación ayuda a la toma de decisiones; **conceptual**, entendida con una función educativa y de aprendizaje y **simbólico**, que supone el uso político de la evaluación. En este sentido las evaluaciones que tomamos como referentes consideran que las evaluaciones deben fomentar el aprendizaje por parte de los participantes a través del proceso evaluativo. Este uso conceptual de las evaluaciones es el foco en el que se centran todos estos enfoques.

Para ello comenzamos con el enfoque denominado “*evaluaciones participativas*”. Teniendo en cuenta que lo que hoy denominamos evaluación participativa constituye un enfoque que recibe diversas denominaciones: evaluación participativa, diagnóstico, monitoreo y evaluación participativos, autoevaluación, evaluación desde los involucrados, evaluación para el empoderamiento, evaluación para el desarrollo organizativo, evaluación democrática, investigación-acción participativa, investigación cooperativa o colaborativa... Sin embargo a pesar de la existencia de todos estos términos, podemos concluir junto con Díez, (2001, 2000), que “todos constituyen un enfoque evaluador comprometido con el desarrollo de un cambio o mejora, interactivo, contextualizado y dirigido a la construcción de conocimiento” (Díez, 2001, 2000).

Las evaluaciones participativas son definidas como “una combinación de investigación social, educación y acción con el último propósito de crear una comunidad y cambio social” (Whitmore, 1988:3, cit.por Patton, 1997:98). También tenemos otra definición de Whitmore & Cousins (1998) donde se resalta el papel que evaluadores, investigadores y facilitadores tienen, “la evaluación participativa implica que cuando se hace una evaluación, investigadores, facilitadores o evaluadores profesionales colaboran de alguna forma con los grupos o comunidades en los que se inserta la evaluación”. En estas definiciones podemos observar uno de los componentes básicos de este tipo de evaluaciones, y es la orientación que tienen hacia la acción y el papel del evaluador. En este tipo de evaluaciones resulta muy importante el proceso en sí mismo de evaluación, ya que el proceso por sí mismo “empodera”, capacita a los participantes para mejorar sus organizaciones, proyectos o programas. Desde estas concepciones el proceso de evaluación, y el compromiso y la implicación de los evaluadores puede tener mucha más importancia que los hallazgos generados.

Principios básicos dentro de este enfoque como señala Burke (1998) son:

- ✓ La evaluación debe tener en cuenta y partir de los intereses y problemas de los usuarios finales.
- ✓ La metodología de evaluación debe respetar y utilizar el conocimiento y experiencia de los participantes en la evaluación.
- ✓ La evaluación debe favorecer métodos colectivos de generación de conocimiento.
- ✓ El evaluador o facilitador comparte el poder con los participantes.
- ✓ El proceso debe ser educativo.
- ✓ El proceso debería explicitar la capacidad de construir, especialmente la capacidad de evaluación, para que los participantes puedan controlar futuros procesos de evaluación.
- ✓ El proceso debería tener un componente de acción para ser útil a los usuarios finales.

En general, los aspectos críticos o factores claves que determinan que podamos hablar sobre evaluaciones participativas, son los siguientes:

- el control de los procesos de evaluación, se trata de un control compartido y equilibrado entre los participantes y evaluadores, que es el caso de la evaluación participativa práctica, o son los participantes los que tienen la “última palabra” que es el caso de la evaluación participativa crítica.
- la profundidad de la participación, se trata de una participación extensiva y referida a todas las fases del proceso.
- la selección de los participantes, se entiende por participantes a todos los que tengan un interés legítimo en la evaluación.

Son estos aspectos los que definen si estamos ante una evaluación participativa o no. En cuanto a los tipos de evaluaciones participativas, si nos atenemos a su evolución histórica

es posible distinguir dos enfoques: la evaluación participativa práctica de la evaluación participativa crítica. En la primera, la función central de la evaluación está centrada en el uso y en la utilización de los hallazgos de la evaluación. En la segunda, la evaluación participativa crítica, tiene como objeto central el cambio social. Muchos autores la relacionan en sus comienzos con los enfoques de investigación acción y de investigación participativa. Se basa en unos principios ideológicos más radicales que la investigación participativa práctica. El objetivo fundamental de este tipo de investigación es empoderar a la gente a través de la participación en los procesos de construcción de su propio conocimiento. El tema fundamental es quién crea y controla la producción de conocimiento, desde donde se asume que el conocimiento popular es tan válido y útil como el conocimiento científico. La mayoría de la literatura sobre este tipo de evaluación ha surgido en el contexto de la cooperación al desarrollo.

Finalmente como resalta Patton (1997) existen otros usos y otras formas de entender las evaluaciones participativas, y es cuando estas tienen una intención de crear aprendizaje dentro de la organización. Esta orientación es la asumida por Cousins & Earl (1995). Sin embargo como manifiesta Patton, no todos los enfoques participativos asumen una orientación centrada en el nivel organizacional.

La *evaluación basada en la utilización*, como afirma el propio Patton, asume este carácter participativo y colaborativo, intentando implicar a los usuarios primarios en todos los aspectos de la evaluación. Es una evaluación que tiene como meta principal incrementar el uso de los hallazgos, es decir, la mejora del propio programa y aumentar la utilidad de la evaluación, utilizando como estrategia para ello la participación de los usuarios primarios, y que pretende a través de esta participación construir una cultura del aprendizaje dentro del programa o la organización.

Otro de los enfoques que necesitamos analizar es el de la *“evaluación para el empoderamiento”* (Fetterman, 1995). Este enfoque es definido como “el uso de conceptos y técnicas de evaluación para fomentar la auto-determinación” (Fetterman, 1993, cit. por Patton, 1997:101). Lo más importante de este enfoque, y lo que ha sido un importante cambio respecto a la función del evaluador, es que éste dejar de tener como función principal juzgar el mérito y valor de un programa, para pasar a convertirse en un agente de cambio social. Aspecto que ha dado lugar a importantes debates, cuyo máximo representante en la postura contraria han sido Stufflebeam, pero sobre todo Scriven (1997).

Finalmente otro de los enfoques que nos quedaría por analizar, el de la *“evaluación democrática”* cuyos principales representantes son House (1994), House y Howe (2001), Kushner (2002) y Simons (1999). Este enfoque comparte con los anteriores las metas, en el sentido de que sitúa la evaluación en relación con su función política. Sin embargo, mientras que en los anteriores enfoques los participantes son los que realmente tienen el control de la evaluación, en estos enfoques ocurre justo lo contrario, el control de la evaluación es un poder compartido de forma equilibrada entre evaluadores y participantes.

La evaluación democrática asume los siguientes principios: inclusión, diálogo y deliberación (House y Howe, 2001). Por inclusión se entiende que deben incluirse en los procesos de evaluación bien de forma directa, mediante la participación, bien de forma indirecta, mediante la representación, los intereses y percepciones de los diferentes interesados y beneficiarios de las evaluaciones. Por diálogo, se entiende “que estas percepciones e intereses deben emerger a través de proceso dialógicos en los que los evaluadores prestan atención a los puntos de vista e intereses de los implicados” (House y Howe 2001:41). Y finalmente, por deliberación se considera que “estos procesos deben ser deliberativos. No hay que tomar las percepciones e intereses al pie de la letra, sino interpretarlas hasta llegar a las conclusiones más defendibles” (House y Howe 2001:41).

No queremos extendernos más, sino recapitular y hacer una reflexión sobre los principales cambios y los principales dilemas que plantean estos enfoques. El primero de ellos se centra en lo que nosotros denominamos marcos de referencia. Los marcos de referencia entran dentro del campo de los valores. Los valores hemos de entenderlos como emergentes, de forma que parte del papel de los evaluadores consiste en “preocuparse por lo que las personas crean tras reflexionar” (House & Howe, 2001). De forma que un principio importante metodológico hará referencia a construir espacios de diálogo dentro de la evaluación. La pregunta por tanto es ¿qué condiciones provocan una afirmaciones de valor que se conceptualicen bien? Se trata por tanto de crear condiciones que permitan la construcción adecuada de los marcos de referencia.

En consecuencia el papel del evaluador se convierte en el de un facilitador. Nosotros coincidimos con House (2001) en considerar al evaluador desde esta función siempre que el evaluador siga utilizando los conocimientos y destrezas que tiene. Ya que éste también aporta un conjunto de valores y conocimientos que han de ser tenidos en cuenta. Esta concepción coincide con la que desarrollan tanto Patton (1997), cuando utiliza el término de “developmental evaluation” como con la de Sonnischen (1994) cuando plantea el papel del evaluador como un agente de cambio dentro de la institución. Donde la función primaria o esencial del evaluador es la de facilitar los procesos de toma de decisiones, y apoyar al programa, proyecto o personal y aplicar la evaluación con un propósito de desarrollo y mejora dentro de la organización.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN.

Metodológicamente, se optó por la realización de un estudio de casos de carácter instrumental (Stake, 1998) y único (Yin, 1993), puesto que abordamos el estudio de las evaluaciones de una misma universidad, diferenciando tres unidades de análisis: los procesos de evaluación, el perfil del evaluador y los procesos de formación. La investigación se centró en el análisis de cuatro comités de autoevaluación, seleccionando los contextos de estudio según los criterios de accesibilidad y heterogeneidad.

Para la **selección de los informantes** claves se empleó la técnica de muestreo “selección por redes” (Goetz, J.P. & LeCompte, M.D.; 1988, p.99) combinada con el criterio “implicación en la evaluación”. Los informantes han sido diversos colectivos implicados en el proceso: evaluadores internos, formadores, asesores y expertos en evaluación institucional.

En el **proceso de recogida de datos** se han utilizado como técnicas principales el análisis de documentos, representados por los informes elaborados por los diferentes comités internos y externos de evaluación, y entrevistas semiestructuradas a los miembros de los comités internos, evaluadores externos y expertos en evaluación. Así mismo se han realizado observaciones de las sesiones de formación a los diferentes comités de autoevaluación.

El **proceso de análisis** ha seguido el método de la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), auxiliándonos en el mismo del programa NVivo 1.2 (QSR, 2002).

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: DESARROLLO ACTUAL DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.

¿Qué características tiene el contexto en el que se desarrollan las evaluaciones?

Por un lado nos encontramos con aspectos que hacen referencia a las concepciones que se tiene en relación con el término evaluación. Muchos de los evaluadores entrevistados, ven la evaluación como un instrumento de control y de rendición de cuentas. Por otro lado existe una cultura universitaria basada en el individualismo, lo cual se traduce en problemas de participación “si no hay beneficio individual no participo”. Esta cultura organizativa entra en colisión con la dinámica que generan las evaluaciones y determina el papel de la evaluación y de los evaluadores. Como se señala en las guías de evaluación (UCUA, 2000), en relación con el inicio y las condiciones para desarrollar proceso evaluativos, es necesario una “gran motivación interna para emprender una evaluación con el objetivo claro de mejorar la calidad” (UCUA, 2000:12). Y esta motivación se encuentra relacionada directamente con la consideración de la evaluación como una acción beneficiosa, y con perspectivas positivas en torno al concepto de evaluación. A esto añadimos nosotros un aspecto más, y es que estas perspectivas positivas deberían ser compartidas por la comunidad universitaria.

¿Cómo son seleccionados los evaluadores, qué criterios se utilizan? ¿Están representados los interesados principales? Otro de los aspectos críticos señalados por la literatura es la selección de los evaluadores y de los interesados en la evaluación. Esto supone responder a tres preguntas, qué criterios y qué procedimientos se utilizan y quién hace la selección. En varios casos de los analizados, la selección es llevada a cabo por el decano de forma individual y no hay una explicitación de criterios. La representatividad se entiende desde un punto de vista meramente formal, de modo que lo único que se

garantiza es la presencia de responsables académicos, profesores, PAS y estudiantes, como se recomienda en la guía de evaluación.

Esta selección es realizada de forma cerrada en relación con la comunidad universitaria, además los evaluadores no son seleccionados en función de su nivel de compromiso y de su capacidad para trabajar en equipo, sino que lo que prima es el compromiso con la persona del decano. Como se desprende de los criterios establecidos por diferentes asociaciones profesionales, y por los propios expertos en evaluación consultados: los evaluadores deben ser personas con reputación dentro del grupo, con capacidad para trabajar en grupo, con motivación y con una creencia firme en la utilidad del proceso, en definitiva se trata de asegurar la presencia de personas representativas de diferentes "corrientes".

¿cómo participan las personas en la evaluación? ¿cómo de auténtica o profunda es esta participación, es extensiva, en qué momentos...? ¿qué papeles tienen la comunidad universitaria y los evaluadores? En relación con la participación trataremos el tema de cuándo se produce esta participación, y en relación con qué fases de la evaluación, así como los significados que se confieren al término de participación.

En general las evaluaciones institucionales se situarían dentro de un nivel bajo de participación. Para empezar la comunidad universitaria apenas participa en los procesos de planificación y elaboración de juicios evaluativos, así como en la negociación del informe. En general, la participación es entendida como la acción de mantener informada a la comunidad universitaria en relación con las diferentes fases por las que pasa la evaluación. De esta forma, la participación se entiende como un proceso de difusión fundamentalmente y de carácter unidireccional, los propios evaluadores consideran que es obligación de la comunidad universitaria participar. Esta concepción hace que los mismos evaluadores no consideren como una función propia la de incitar y animar a la participación. La participación se entiende desde una perspectiva individual siendo considerada como una responsabilidad individual de cada persona. También otro de los aspectos que aparecen como obstáculo para el desarrollo de procesos más participativos, es que los mismos evaluadores desconfían de que la evaluación sirva para algo.

En cuanto a los momentos en los que se participa, de forma general podemos afirmar que la participación se centra al final, puesto que una vez que ha sido elaborado el informe final, es entonces cuando la comunidad universitaria puede participar. En general los métodos que se emplean combina el uso de métodos pasivos, tales como la exposición, y métodos activos como realizar reuniones generales o audiencias por estamentos. Sin embargo las unidades que usan métodos activos no obtienen resultados diferentes de las que usan métodos pasivos. Lo que sí es común a las diferentes experiencias analizadas es que ninguno de los casos plantea la participación de la comunidad universitaria en otras fases de la evaluación. En realidad los procesos de negociación con la comunidad

III Conferencia de la SEE. Jerez de la Fra, 12, 13 y 14 de noviembre de 2003

apenas existen, de forma que los evaluadores que conforman el comité de autoevaluación, aparecen como un conjunto de evaluadores independientes de la comunidad universitaria.

Por lo tanto podemos concluir que la participación no es extensiva ni auténtica. Como ya comentamos con el término de auténtico nos referimos a aquellas evaluaciones en las que el diálogo y la deliberación ocupan papeles importantes, y donde el papel del evaluador es fomentar la participación y diálogo con todos los interesados en la evaluación. En general las evaluaciones institucionales carecen de una estructura de participación que pueda ser aprovechable en estos procesos.

¿cuál es el papel y las funciones que los mismos evaluadores identifican?

Resumiendo los evaluadores consideran que su principal función es la de analizar y valorar información con el objeto de establecer juicios sobre la calidad del objeto que se evalúa. No consideran como una función propia la de dinamizar y animar a la participación, ni la de promover el uso de los resultados de la evaluación. Para algunos comités es esta una función que deben asumir los equipos de gobierno que son los que promueven la iniciativa de la evaluación.

5. CONCLUSIONES: ILUMINANDO EL PAPEL DEL EVALUADOR PARA LA INTRODUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN.

¿Qué conclusiones podemos extraer en relación con los aspectos analizados? La primera de ellas es que el hecho de que la participación de la comunidad universitaria sea baja, y poco extensiva por lo tanto, así como el hecho de que los propios evaluadores no consideren la función de animar y dinamizar para la participación (es decir, la implicación de la comunidad universitaria), hace que la integración de la evaluación como cultura dentro de la organización sea escasa.

Como factores que inciden en esta situación, podemos distinguir el propio contexto, considerando dentro de él modelo evaluativo que se propone desde el PNECU. En él la participación es entendida como un proceso de mera consulta cuando el informe ya está elaborado. Otro de los factores, hace referencia a los propósitos que tienen las evaluaciones, y a la asunción que los evaluadores hacen de estos propósitos. En general los evaluadores internos no parecen tener conciencia de que son los propietarios de los datos, no considerándose como centros del proceso. Precisamente en un estudio realizado por Williams (2001) en el marco del uso de las evaluaciones por las diferentes comisiones europeas, se detectan problemas de incompatibilidad en sistemas de evaluación que pretenden diferentes finalidades (la rendición de cuentas y la mejora durante la implementación), afectando a la capacidad del sistema para generar uso y utilidad en los diferentes niveles.

En relación con la formación y asesoramiento que reciben, aunque se demanda una formación de carácter más práctico. Hay que incidir en las concepciones que se tienen sobre evaluación. Hay que educar, y concienciar para la participación. Es necesario trabajar con las ideas que tengan los evaluadores sobre la evaluación. Hay que introducir cambios en la formación, en su contenido, y en la definición que se hace del papel del evaluador. Éste no puede tener un mero valor descriptivo y valorativo, debe incluirse la animación y dinamización de la comunidad para la participación, y el fomento del uso de las evaluaciones. Gran parte de los obstáculos que señalan los mismos evaluadores de este estudio son citados por la literatura. Así Patton (1997), considera que los evaluadores tienen a menudo dificultades para implicar a los destinatarios de la evaluación, de modo que la evaluación suele ser percibida como un trabajo del evaluador que debe desempeñar de forma independiente sin necesidad de que otros participen.

Otra de las características es que los evaluadores internos consumen mucho tiempo en la recogida de datos y en las tareas de escribir el informe, dato que se confirma en el caso de las experiencias analizadas. La falta de sistemas de información impiden que los evaluadores centren sus tareas en la valoración y en el fomento del uso de las evaluaciones.

Finalmente, como señala Patton (1997) los evaluadores internos son a menudo excluidos de las decisiones, de modo que los informes contienen únicamente recomendaciones, no teniendo los evaluadores ninguna responsabilidad ni pudiendo exigir, por tanto, la puesta en marcha de las recomendaciones.

Estas situaciones, ponen de manifiesto, que el papel de los evaluadores en las instituciones de educación superior como agentes de cambio no se encuentra como tal. Y pensamos que el desarrollo de este papel pasa por mejorar la función de "hacer usables y útiles las evaluaciones" y por la concepción de la evaluación como un proceso social de aprendizaje de carácter institucional. La principal conclusión es que el papel que asumen los evaluadores depende de los propósitos que los mismos asuman, que existe una escasa relación entre los modelos que se proponen desde el PNECU y las actuales teorías de evaluación centradas en el cambio y la importancia de empoderar a los que participan en las mismas. Y que apenas existen cauces para que las prácticas influyeran los modelos teóricos, es más no existen modelos teóricos integrados que respondan a los nuevos modelos y enfoques hacia los que camina la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C. (1992) *On organizational learning*. Cambridge, Mass: Blackwell.
Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organizational Learning II*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
Batterbury, S. (2002) *Building evaluation capacity: linking programme theory, evidence and learning*. 5th Bienal Conference of EES.

- Castillo, R. (2002) *La autoevaluación en el contexto de la evaluación institucional. Un análisis desde la práctica*. Memoria de Investigación. Universidad de Cádiz.
- Castillo, R., Ibarra, M. & Rodríguez, G. (2003) *The training of internal evaluators: a tool for the optimisation of the resources and the assurance of the institutional evaluation*. 25th EAIR Forum.
- Christie, C. (2003) The Practise – Theory Relationship in Evaluation. *New Directions for Evaluation*. 97.
- Chelimsky, E. y Shadish, W. R. (Eds) (1997) *Evaluation for the 21st century: a handbook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cousins, B. Y Earl, L. (Eds) (1995) *Participatory Evaluation in Education. Studies in evaluation use and organizational learning*. The Falmer Press.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- House, E. R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E. R. y Howe, K. R. (2001) *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981) *Standards for evaluation of educational programs, projects and material*. McGraw-Hill.
- Mathison, S. (1999) Rights, responsibilities and duties: A comparison of ethics for internal and external evaluators. *New Directions for evaluation*, 82, 25-34
- Patton, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research*. Londres: Sage
- ROSENSTEIN, B., LEVIN-ROZALIS, M. (2002) *Program evaluation and organizational learning: a theoretical perspective*. 5th Bienal Conference of EES.
- SCRIVEN, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Sonnischen, R. (1994) Evaluators as Change Agents. En Wholey, J.S., Hatry, H.P., Y Newcomer, K.E. (Ed) *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stame, N. (2002) *¿Why a movement for theory in evaluation?* 5th Bienal Conference of EES.
- Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid-Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Westerheijden, D. F. (1999) Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education*, 38, 233-254.
- Whitmore, E. (1997) Understanding and practicing participatory evaluation. *New Directions for evaluation*, 80. Jossey-Bass Publishers.
- Williams, K., De Laat, B., Stern, E. (2002) *The use of evaluation in the Commission Services*. Final Report. Tehcnopolis France.
- Yin, R. K. (1993) *Applications of case study research*. Newbury Park: SAGE Publications.

