

LOS NUEVOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Joan Mateo Andrés
Universidad de Barcelona

El nacimiento del milenio ha incrementado nuestra sensibilidad ante las nuevas realidades que se están generando que hacen más patente nuestra desorientación e incapacidad para construir respuestas significativas ante sus desafíos. No estamos viviendo, como en otras ocasiones, una de las periódicas crisis coyunturales a que nos tiene acostumbrado el modelo social vigente de desarrollo, los cambios actuales se sitúan en otro nivel y se substantivan con la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política y con las transformaciones de todo orden que las acompañan.

Vivimos la inquietante sensación que el mundo cambia más rápidamente que nuestra capacidad organizativa para adaptarnos a él. En la base del cambio se sitúan fenómenos complejos e interrelacionados que adoptan en este espacio de modernidad nuevos significados. Así, la revolución digital, el continuo crecimiento y la rápida obsolescencia de la información y del conocimiento, la globalización y la nueva organización del trabajo entre otros, incrementan de forma continua y acelerada la complejidad de la sociedad y nos plantean con urgencia la necesidad de nuevas interpretaciones de la realidad buscándose en las instituciones educativas, especialmente en las universitarias, indicaciones para la creación de nuevos discursos que nos ayuden a comprenderla y a manejarlos más eficientemente dentro de ella.

Parece evidente que la educación debe atender a los nuevos desafíos sobre los que la sociedad se está construyendo. Sin embargo la institución universitaria no parece demasiado preparada sino se reorganiza previamente y adopta nuevas formas de gestión más eficaces que aceleren su propio cambio y que la capaciten para atender las enormes dificultades surgidas de la sofisticación y la diversidad de la demanda actual de una sociedad, que no siempre sabe lo que quiere y que en ocasiones plantea sus peticiones de forma confusa cuando no contradictoria.

La universidad en este nuevo marco es objeto de innumerables críticas y su misión, posiblemente por primera vez en la historia, es fuertemente cuestionada. La fractura en el enlace clásico existente entre la formación universitaria y el mercado laboral, entre su investigación y el sistema productivo y el vertiginoso crecimiento de sus costes, han colocado al sistema universitario en el ojo del huracán.

Si la universidad no toma conciencia de la dimensión e importancia de la educación superior en ese nuevo marco social, de la complejidad de la demanda, de la importancia de generar respuestas de calidad y de la necesidad de cambio en sus modos de gestión, estamos abocados a entrar en una grave crisis de imprevisibles consecuencias para la institución.

La educación superior en el marco de la sociedad.

Desde la década de los 80 la educación superior en los países industrializados ha experimentado importantes por no decir radicales cambios. La transición entre la universidad de “elite” a la de “masas” ha comportado un gigantesco crecimiento en los sistemas de educación superior así como un fuerte incremento en el número de instituciones, estudiantes y profesorado. A modo de ilustración hemos de señalar que en los Estados Unidos el 80% de los 2.1 millones de alumnos que alcanzan el diploma en educación secundaria se incorporan a la educación superior. En Europa dos países (Francia y Alemania) superan el millón y medio de estudiantes cada uno y tres (España, Italia y Reino Unido) ya alcanzan el millón. (Woot, 1998).

Por otro lado la UNESCO estima que alrededor de 120 millones de jóvenes cursaran estudios universitarios en el año 2040, la mayoría de ellos en los países en vías de desarrollo (Andrien, 1987). Esta tendencia al crecimiento del sistema educativo universitario se ha visto potenciada y reforzada por otros dos fenómenos que se han ido gestando a lo largo de toda la centuria y que han crecido exponencialmente en las últimas décadas: la enorme difusión del conocimiento y una progresiva diferenciación y fragmentación disciplinar. Ambas realidades han provocado un gran incremento de las estructuras y las áreas de conocimiento académicas.

Nos encontramos sin duda ante una universidad absolutamente distinta de la tradicional y a la que la creciente complejidad de la demanda la ha forzado a multiplicarse con la creación de nuevas universidades y a crecer internamente con la incorporación de nuevas unidades básicas, institutos, centros, departamentos y todo tipo de cursos (Chave et al. 1998).

Este doble crecimiento, sin embargo, ha chocado en la última década con las restricciones causadas por la denominada crisis del estado del bienestar que ha supuesto reducciones presupuestarias que han afectado al sector educativo en parecida medida a la sufrida por otros sectores fuertemente dependientes de la financiación pública.

Todo ello genera un escenario absolutamente distinto al que estaban acostumbradas las universidades en los últimos años (desde que los estados se habían hecho cargo de su financiación y consiguientemente habían incrementado su intervencionismo) y que deberemos explorar para tratar de comprenderlo y desde el que deberemos elaborar respuestas válidas a los nuevos problemas surgidos. Por una parte hemos de tener muy en cuenta que la propia complejidad de la demanda del entorno y la sofisticación interna de las universidades hace impensable el mantener modelos de control de las mismas de tipo centralizado. La única vía posible de gestión de la calidad en la universidad está en incrementar su flexibilidad de acción y esto pasa inevitablemente por desarrollar la autonomía institucional (a todo los niveles) y consecuentemente nos obliga, si queremos ser coherentes, a potenciar los procesos de autorregulación (Neave y Van Vaught, 1991).

El reconocimiento de la autonomía se ha extendido de forma imparable a la mayoría de los universidades de la Europa Occidental y ha obligado a lo largo de las dos últimas décadas a modificar las legislaciones de sus países (España 1983, Francia 1984 y 1989, Italia 1980, 89 y 90, Noruega 1987 y 1995, Portugal 1988 y Reino Unido 1998 y 1992) (Mateo et al, 1999). Por otro lado y tal como ya hemos señalado anteriormente, la

magnitud del crecimiento universitario en todos los sentidos ha supuesto la necesidad de aumentar de manera exponencial los recursos asignados a ellas.

La apuesta generalizada por el reconocimiento y el desarrollo de la autonomía universitaria y la nueva sensibilidad social frente al crecimiento constante de sus dotaciones desde el erario público, ha conducido a la necesidad de que se exploren nuevas fórmulas de control de la universidad que cumplan simultáneamente con el compromiso de ser respetuosos con la autonomía de las universidades y el mandato social de proceder a exigir la correspondiente rendición de cuentas respecto del cumplimiento de la misión de la institución y del uso de los recursos que la sociedad ha puesto a su disposición.

Es en este contexto donde aparece la necesidad de iniciar un cambio en la cultura organizativa de la universidad y a proceder en ese nuevo marco a implantar la evaluación institucional como fórmula de autorregulación por un lado y de rendición de cuentas por otro, como factor determinante en la retroalimentación de los procesos de gestión de la calidad en las universidades. de reflexión, de desarrollo institucional y de generación de nuevos valores.

Un nuevo paradigma organizativo para la educación superior.

Sin embargo el sentido y orientación que debe adoptar la evolución del sistema educativo superior se presenta como incierta en la mayoría de los países occidentales. Una nueva cultura no se implanta de un día para otro y las estructuras emergentes acostumbran a chocar con entramados de intereses más o menos ocultos y poderosos. En el debate en torno a estas cuestiones, se está imponiendo un enfoque sistémico. Los sistemas educativos se consideran cada vez más como un conjunto de procesos en transformación que a partir de unos determinados inputs, producen efectos, resultados, outputs.

A este esquema conceptual se incorpora como un elemento de capital importancia el contexto. Un sistema de formación siempre se sitúa en un entorno social, cultural, político y económico que lo alimenta y del que a su vez se nutre (Shavelson, 1989). Sin embargo el contexto también surte al sistema formativo con sus propias tensiones, conflictos y contradicciones, especialmente surgidas de las fuerzas más o menos convergentes y divergentes que interrelacionan con él. Evidentemente la incorporación del contexto en el análisis del sistema, introduce un claro componente dinámico en la reflexión.

En cuanto a los inputs, un enfoque reduccionista o economicista tendería a sobrevalorarlos, creyendo ingenuamente que meros recursos humanos, materiales, temporales, etc. constituyen factores determinantes Sin duda son tal cual dimensiones importantes, pero su verdadero valor se produce cuando se asocian al conjunto de representaciones, creencias, actitudes, aspiraciones y expectativas que les acompañan y que es justamente el momento en el que se transforman en la verdadera capacidad del sistema. Estos componentes simbólicos son en gran parte consecuencia de la acción anterior del sistema, provienen en otros casos de la herencia de la historia colectiva y también se derivan de las propias biografías personales. Por lo que se refiere a los “outputs”, los logros, deberíamos establecer una distinción entre aquellos derivados directamente de la acción educativa: nivel y calidad de los conocimientos, dominios y

competencias adquiridas por los alumnos, calificación objetiva y subjetiva, ciudadanía, etc. y los que lo hacen indirectamente: inserción laboral, integración, cohesión social, solidaridad, etc.

En los procesos humanos conviene reconocer y valorar no únicamente los efectos directos de las finalidades previamente explicitadas, sino también, los denominados efectos secundarios, que pueden ser, tal como señala Boudon (1977): deseables, como sería el caso de algunos de los que aquí hemos señalado o perversos (rechazo a la educación, exclusión social, desigualdad etc.).

Hemos subrayado la naturaleza del enfoque y la complejidad de los elementos que lleva asociados a fin de ahuyentar la tentación de plantearnos la evaluación y la gestión de la calidad en la educación superior desde planteamientos simplistas. Así, las categorías mencionadas se aplican “mutatis mutandis” a todos y a cada uno de los niveles de la organización universitaria desde el aula hasta el sistema en su conjunto. Desde la perspectiva que propugnamos, la gestión positiva de la calidad se produce en la medida que somos capaces de ordenar, nivel a nivel, todos los procesos institucionales y vamos consiguiendo maximizar los efectos pretendidos y minimizar los no deseados.

Estos planteamientos están reclamando el establecimiento de un nuevo paradigma organizativo en la educación superior, que parametricen y orienten los procesos de evaluación y de gestión de la calidad educativa y que en los países europeos parecen responder a los cuatro principios generales que exponemos a continuación (Hutmacher, 1999, p.24):

- La primacía de las finalidades, que exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme a la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos, en todos los niveles del sistema, desde el aula hasta los niveles político-estratégicos.
- El principio de imputabilidad (accountability), según el cual los agentes de todos los niveles del sistema valoran y deben responder sistemáticamente del grado de logro de los objetivos.
- El principio de subsidiaridad, que plantea que las decisiones se han de tomar en el mismo nivel donde se produce su implantación, y únicamente se delegan a un nivel superior de responsabilidad si los objetivos no es posible obtenerlos de otra manera.
- El principio de auto-organización y de desarrollo continuo, que establece que los sistemas y sus componentes nunca están absolutamente fijados, sino que están en continua transformación, bien sea por la propia retroalimentación o bien forzados por el entorno.

Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio organizativo en las universidades.

Estos cambios que previsiblemente afectarán a la educación superior, en especial a su dimensión organizativa, implicará modificaciones sustanciales tanto en nuestra concepción respecto de la evaluación como en el papel que se le asignará en la construcción de la calidad educativa. En primer lugar implica una extensión importante de los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario. Por otro

lado esta extensión se acompaña de un cambio de lugar de la cultura de la evaluación que ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección como hacia la búsqueda, análisis y uso intensivo y extensivo de la información en los procesos de gestión de la mejora de la calidad educativa.

En el marco de este cambio los sistemas universitarios se enfocarán de otra manera y aunque continúe su expansión cuantitativa, se dará más importancia a la calidad: calidad al servicio de los individuos, de los alumnos y calidad desde el punto de vista de criterios sociales, políticos, culturales y económicos más globales. Pero la exigencia de la calidad precisa previamente de su definición y para ello deberá ser debatida, concretada y operativizada en el marco de la correspondiente planificación estratégica. El plan estratégico constituirá el espacio fundamental de encuentro de los diferentes “inputs” que lo deberán alimentar para que su ejecución sea viable y facilite la progresión hacia una calidad sostenida y sostenible. La información evaluativa constituirá la aportación clave y nuclear para entender la realidad educativa y el plan estratégico facilitará el uso intensivo y extensivo del conocimiento evaluativo generado a lo largo del proceso evaluador y servirá para vehicular eficaz y eficientemente los procesos de mejora.

Las instituciones universitarias constituyen la pieza clave en la nueva arquitectura organizativa de la educación superior. Desde la nueva perspectiva los tres grandes ámbitos de actuación de la Universidad adquieren nuevos matices así: (Woot, 1998):

- La investigación. La investigación al servicio de la sociedad como objetivo, pero también como base de la propia educación universitaria. La generación de conocimiento y la formación reflexiva y crítica frente a él constituyen ejes básicos en la formación y docencia universitarias

- La educación. Una educación orientada al desarrollo de la libertad y flexibilidad del alumno y de la sociedad. Capaz de facilitar la adopción de cambios y de orientar acciones basadas en el conocimiento y en el compromiso

- La presencia activa en la sociedad. Es importante enfatizar la importancia de la Universidad como generadora de opinión y de crítica social. No existe otro sector con la misma capacidad de creación de conocimiento y su misión no debe finalizar en ese punto, debe también introducir elementos de reflexión en el debate social frente al mismo a sus orígenes y a sus consecuencias.

A los que hay que añadir la sensibilización para que dedique importantes esfuerzos a la reflexión y a la innovación. Su estatus en la gestión de la calidad se revaloriza gracias a que las universidades se constituyen en comunidades autónomas que se sienten responsabilizadas de incorporar un cuarto gran objetivo: el de garantizar la calidad de sus procesos y de sus productos educativos mediante la reflexión evaluativa y la introducción de estrategias de autorregulación.

La Universidad en Europa. Factores comunes.

Si analizamos la universidad en Europa frente a otras zonas culturales podríamos, aún a pesar de su gran heterogeneidad interna, identificar algunas características comunes que las diferencian claramente del resto. Entre ellas cabrían mencionar las siguientes:

a) La mayoría de las universidades europeas son de carácter público. Las autoridades públicas las crearon o las heredaron y las proveen de recursos para su funcionamiento al tiempo que tratan de controlar su misión, de incidir en los valores que deberían diseminar y de establecer las leyes que tendrían que respetar. En la actualidad estas autoridades no se limitan a las de orden estatal sino que se añaden las europeas, las autonómicas, las regionales y las locales.

b) Han pasado por una o varias reformas legislativas en los últimos quince años, conducentes al reconocimiento o reafirmación de su autonomía institucional.

c) Coexisten en su seno, poderosos cuerpos de profesionales (profesores, investigadores, administradores), surgidos de la propia evolución histórica del conocimiento y forjados en siglos de tradición, que en el marco de los sistemas de representación y designación establecidos en la propia normativa derivada de la autonomía universitaria ocupan las posiciones claves en el gobierno de las mismas (El Reino Unido constituye una excepción).

d) Diversificación de la misión asignada a la universidad. Las universidades en Europa han de afrontar la formación inicial y continuada, difundir la cultura, desarrollar la investigación científica y tecnológica, valorar sus resultados en la sociedad, desarrollar la cooperación internacional, preparar para el empleo, enfocar la formación orientada a la profesionalización, contribuir al desarrollo económico, etc.

e) Una cierta diversificación interna entre ellas en el marco de cada país. Existe una cierta tendencia hacia la heterogeneización, de forma que se está produciendo una jerarquización entre las universidades en términos de prestigio, lo que supone diferencias de atracción tanto para los estudiantes como para el profesorado.

Todo ello conduce a una percepción de la universidades como organizaciones complejas que junto a la necesidad de desarrollar una pluralidad de funciones, deben también gestionar las tensiones y las contradicciones surgidas de tantos y tan importantes polos de influencia. Cabe añadir a esta complejidad la enfatización en los últimos años del papel central de la universidad en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. Así hay que recordar que en la declaración de la Sorbonne del 25 de Mayo de 1998 se hizo especial hincapié en la creación del área europea de estudios superiores como clave para promover la movilidad y contratación, así como para el desarrollo general de todo el continente. Posteriormente la declaración de Boloña del 19 de Junio de 1999, independientemente de apoyar los principios generales establecidos en la declaración de la Sorbonne plantea los siguientes objetivos a cubrir dentro de la primera década del tercer milenio.

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables.

- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. El acceso al segundo ciclo requerirá haber completado con éxito el primero. El primer ciclo tendrá carácter profesional y el segundo conducirá hacia el Master o el Doctorado.

- Establecimiento de un sistema de créditos como manera adecuada de favorecer la más extensa movilidad estudiantil. Los créditos también podrán adquirirse en contextos de

estudios no superiores siempre que sean reconocidos por las universidades pertinentes.

- Fomentar la movilidad efectiva tanto para alumnos como para profesores, investigadores y equipos administrativos.
- Alentar la cooperación europea desarrollando criterios de calidad y metodologías de control de la misma comparables.
- Promover a nivel europeo aspectos tales como: el desarrollo curricular, la cooperación inter-institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación.

Es en este marco donde se está enraizando la nueva cultura de la evaluación que se está convirtiendo en un fenómeno irreversible y absolutamente necesario para tratar de conjugar en el contexto complejo y tenso que hemos expresado la acción de los diversos instrumentos de gestión y construcción de la calidad de la educación superior.

La evaluación en Europa. Tendencias y desarrollo. Elementos facilitadores de su introducción

La evaluación institucional de las universidades en Europa se inicia, tal como la concebimos en la actualidad, a partir de la década de los ochenta. Su desarrollo es distinto según el país, así en aquellos con mayor tradición evaluativa se lleva a término previo reagrupamiento de organismos ya existentes (Es el caso de Francia y el Reino Unido), mientras que en otros casos es necesario crear nuevos dispositivos para dinamizarla (España, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Italia, Noruega, Portugal, etc.) y en otros el proceso esta claramente ralentizado por las resistencias generadas desde las propias instituciones universitarias a la evaluación oficial (Alemania). Es importante señalar los tres procesos que más han colaborado a la introducción y generalización de la evaluación en los países de la Europa Occidental (Dubois, 1998):

En primer lugar hay que destacar el papel de motor jugado por las instituciones internacionales en especial las de la Unión Europea (programas marco de investigación y desarrollo, proyecto piloto europeo sobre la evaluación de la calidad en la educación superior) o las de la OCDE. Hemos de hacer especial mención a las conferencias nacionales de rectores que han supuesto un impulso decisivo en el desarrollo de la evaluación en países como España, Francia, Italia y Portugal.

El segundo se sitúa en la tendencia a relacionar la evaluación con los procesos de financiación de las universidades. Existe un claro movimiento de resistencia a financiar ámbitos universitarios que no puedan aportar información sobre la calidad de su funcionamiento.

El tercero está muy directamente vinculado a la petición de responsabilidades, en el sentido de que se considera muy importante el analizar críticamente los resultados obtenidos por las universidades y los procesos que conducen a ellos (como se consideran por ejemplo las tasas de éxito y fracaso, de abandono, etc.).

Pluralidad de modelos de referencia.

A finales de los ochenta convivían diferentes aproximaciones evaluativas que posteriormente han sido suprimidas o subsumidas en los actuales modelos de evaluación institucional. Cabe mencionar entre ellos el denominado modelo de control de conformidad, que consistía simplemente en controlar si se aplicaban correctamente los recursos en la consecución de los objetivos. Otro era el de evaluación por los pares, tan antiguo en su uso como la propia universidad. Se fundamenta en un proceso de evaluación externa basada en el juicio de los expertos. Bien conocida es su utilización para acceder al cuerpo de profesores, cambios de categoría, etc.

Un tercer modelo es denominado con términos como gestor o managerial, en el que se concibe la universidad no tan sólo como una administración pública o una organización de profesionales, sino también como una empresa que produce servicios para usuarios y clientes y que dispone de recursos limitados. Desde este modelo se postula utilizar la evaluación para el control de la gestión, la racionalización del presupuesto, la planificación estratégica, etc.

Un cuarto modelo de referencia es el que sitúa directamente en el corazón de la sociedad la responsabilidad de exigir el cumplimiento de la misión encomendada a la universidad. Este modelo supone dar la palabra a los ciudadanos, usuarios directos o indirectos de la educación superior. Contempla dos submodelos, el que plantea la evaluación desde la visión del ciudadano como consumidor y que postula adoptar la posición del cliente que exige obtener aquello por lo que ha pagado y el que fundamenta la evaluación sobre el principio de la “accountability”, la rendición de cuentas a los ciudadanos por el uso de los fondos públicos y que implica aplicar principios de transparencia y de responsabilización.

Finalmente cabe mencionar la evaluación por acreditación, consistente en un proceso en el que la institución facilita información sobre su actividad a un comité externo para que emita un juicio público a partir de unos estándares. Es posiblemente uno de los modelos más usados en los Estados Unidos.

Dominios básicos sujetos a evaluación.

Los dominios básicos que se han ido generalizando como ámbitos básicos sujetos a evaluación en Europa son:

- Las universidades como organizaciones.
- Las enseñanzas.
- La investigación. Los centros de investigación.
- Los enseñantes-investigadores.
- La relación formación-empleo.

Las universidades como organizaciones.

Constituye un campo relativamente nuevo y su evaluación es aún muy marginal en la mayoría de países (salvo en Francia, Finlandia y parcialmente en el Reino Unido). Este campo de evaluación se diseñó para que las universidades pudieran analizar y escoger

su organización (estatutaria, pedagógica, administrativa y financiera) evidentemente en el marco legal en vigor.

La evaluación de las enseñanzas.

Se contemplan dos grandes dominios, la evaluación de los cursos y currícula y la de los estudiantes. Constituye el apartado más desarrollado en la mayoría de países europeos.

La evaluación de la investigación y de los centros de investigación.

La evaluación de la investigación constituye el segundo gran ámbito de evaluación institucional. Son muy pocos los países que no incluyen este análisis en los informes anuales. Sin embargo, pocos tenían hasta hace muy poco estructuras estables dedicadas a su análisis exceptuando el caso de Francia con su Centre National de la Recherche Scientifique que analiza sistemáticamente la producción científica y el Comité Nacional del CNRS que evalúa a los investigadores y a los enseñantes-investigadores.

La evaluación de los enseñantes-investigadores.

La evaluación de los universitarios para el acceso a los grados de master o doctor constituyen desde muy antiguo parte de la práctica evaluativa universitaria. Sin embargo resulta a todas vista insuficiente ya que se trata de una actividad puramente inicial por lo que en la mayoría de países europeos se han introduciendo sistemas continuos para evaluar la actividad investigadora de los enseñantes universitarios y se han establecido sistemas de reconocimiento de la labor investigadora (p. ej. los tramos de investigación en España).

La evaluación de la relación formación- empleo.

A pesar de que en estos momentos la evaluación de la relación formación-empleo no constituye objeto de la evaluación institucional en los países europeos con la excepción del Reino Unido, la creciente dificultad para la inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo y las dudas existentes respecto de la idoneidad de la dimensión profesionalizadora del modelo de formación recibido en las universidades han ido focalizando el interés por este dominio.

La evaluación institucional: Un modelo comprensivo y una nueva referencia.

Como hemos podido observar, las universidades ya hace años que han introducido procesos más o menos globales de evaluación. Sin embargo la evaluación institucional constituye un proceso mucho más comprensivo, que pretende integrar juntamente con la evaluación las perspectivas de la calidad y de la mejora continuada. Según la AQSUC (2000, p.7), la evaluación institucional es:

- Un mecanismo de progreso racional.
- Un mecanismo para la mejora de la unidad evaluada.
- Una herramienta de las políticas universitarias.

- Un instrumento de rendición de cuentas.
- Un proceso de participación de la comunidad.

Y no es:

- Un mecanismo de inspección.
- Una puesta al día de las técnicas de control.
- Un mecanismo para generar “rankings” entre las universidades.
- Una imposición institucional.

“La evaluación institucional es un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continua como garantía de la calidad de la institución. Es por tanto una forma de constatar el cumplimiento de los objetivos de la institución, analizando simultáneamente los medios y los resultados. Es un proceso relativo y multidimensional caracterizado por su gran flexibilidad y adaptabilidad al contexto e institución que se evalúa.” (AQSUC, 2000, pp 7-8). Según el nuevo enfoque, los procesos de evaluación institucional han de contribuir a garantizar:

- La calidad de un sistema de masas que adoptará dos perspectivas: a) La igualdad en el tratamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades y la equivalencia en la calidad de los programas y b) Estimular la propia identidad de cada universidad aplicando una financiación selectiva.
- La eficacia y la eficiencia en la aplicación de las inversiones en la educación superior.
- El cumplimiento de los estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y la competitividad internacional.
- Satisfacer las demandas de formación de la sociedad.
- Que las universidades cumplan su misión, que formulado en otros términos supone el crear una cultura de responsabilidad hacia la sociedad.
- Crear una cultura interna y externa de calidad.

Experiencias en el ámbito de la evaluación institucional.

La evaluación institucional, tal como la hemos caracterizado, constituye el modelo de actuación que están tratando de seguir la mayoría de países occidentales. Vamos a referirnos a continuación a las experiencias en este ámbito, pilotadas por los países más emblemáticos en cuanto al desarrollo de sus procesos de evaluación.

La evaluación institucional en los Estados Unidos.

Estados Unidos es posiblemente el país con mayor tradición en cuanto a la implantación de procesos de evaluación institucional. La acreditación es el sistema más aplicado en la

educación superior americana y es generalmente llevado a término por agencias especializadas. Las agencias especializadas son organismos de carácter privado sustentados por las propias universidades. La acreditación es solicitada voluntariamente por las propias universidades y generalmente, ser acreditado, constituye la condición necesaria para acceder a determinados beneficios. Los rasgos característicos del sistema de acreditación empleado son (AQSUC, p. 12):

- No se evalúa la calidad absoluta (la excelencia) sino la relación entre las finalidades propuestas y los resultados.
- El proceso es autorregulado, es decir, son las propias universidades las que lo generan y las que se hacen responsables.
- El proceso se articula a partir de un autoestudio que es revisado por una comisión externa.
- Los indicadores de rendimiento constituyen una herramienta fundamental en todo el proceso.

La evaluación institucional en Europa.

La mayoría de los países europeos se hallan inmersos en procesos de evaluación, sin embargo el estado de desarrollo de los mismos no es homogéneo. Vamos a tratar de relatar brevemente las experiencias de los que poseen mayor tradición: Francia, Holanda, Dinamarca y Reino Unido, a los que añadiremos España por razones obvias de oportunidad. El material expuesto procede de Q.A.A. (2000), Arboix, J. (2000), Torres, J.M. (2000) Michavila, (1998) y Du Bois (1998)

Francia.

El CNE (Comité National d'Évaluation) creado el año 1984, es el órgano francés encargado de la evaluación de calidad de todos los establecimientos públicos de carácter científico, cultural y profesional, especialmente de las universidades. Está compuesto por 17 miembros (once representan la comunidad académica y el resto diferentes estamentos de la administración). El CNE goza de plena autonomía y rinde cuentas directamente al Presidente de la República. Los principales objetivos del CNE son la mejora de la calidad y el rendimiento de cuentas a la sociedad. Sus juicios no tienen una relación directa con la financiación de las instituciones, pero el Gobierno las tiene muy en cuenta especialmente en el momento de decidir los contratos cuatrienales de financiación. El CNE orienta su acción en tres grandes ámbitos:

- La evaluación global de las universidades (más de 100) y escuelas universitarias.
- Evaluaciones transversales de ámbito nacional, bien sea de disciplinas concretas o de instituciones como las universidades tecnológicas o los institutos de formación del profesorado que tienen estatus diferenciado al de las universidades.
- También evalúa la propia misión de las universidades. Se centra especialmente en comprobar el cumplimiento de los contratos-programa gobierno-universidad.

La metodología empleada consta de una fase interna y otra externa. Cada evaluación esta coordinada por dos o tres personas del CNE que entre otras tareas, desarrollan los cuestionarios metodológicos, las guías de valuación y redactan los informes finales. Durante la fase interna que dura entre tres y seis meses, la institución elabora un informe de autoevaluación que recoge los principales puntos fuertes y débiles de la institución. Paralelamente el CNE reúne información complementaria sobre el centro que le servirá posteriormente, junto al autoinforme, para preparar un dossier de síntesis, que será enviado a los expertos externos. El comité externo, designado por el CNE, analiza la documentación y visita el centro donde se entrevista con las diferentes audiencias implicadas. Esta fase que dura aproximadamente de cuatro a seis meses concluye con un informe confidencial que es enviado al CNE. Finalmente el CNE redacta un informe final, que incorpora un comentario del rector de la universidad evaluada. Una síntesis del informe es el que se hace llegar a la prensa y al público en general.

Holanda.

El organismo encargado de evaluar la educación superior en Holanda desde el 1985 es el VSUN (Association of Universities in the Netherlands) que es una organización independiente del gobierno. Su papel principal es dar apoyo al proceso de evaluación y responsabilizarse de la evaluación externa. Evalúa ciclicamente cada seis años la misma titulación. El modelo que aplica es muy similar al francés (Recordemos que los máximos inspiradores y dinamizadores del modelo básico utilizado en Europa son los holandeses Westerheijden y Vroeijenstijn) y se basa como el anterior en dos procesos uno interno y otro externo. Lo ámbitos de aplicación son la docencia y la investigación, que son tratados de forma independiente.

Dinamarca.

En Dinamarca el organismo encargado de la evaluación es el EC (Evaluating Centernet), que es financiado por el Estado Danés. Su pape como en el caso de Holanda es prestar apoyo en el proceso general evaluativo y coordinar la evaluación externa. En su modelo el punto de inicio es la creación del comité de planificación que se encarga de todos los aspectos profesionales. El EC se encarga de los aspectos administrativos. La evaluación interna es llevada a término por la propia universidad en la que participan todos los estamentos. El comité de planificación una vez ha recibido el autoinforme elaborado por la universidad procede a visitarla, entrevistándose con todos sus estamentos. El comité de planificación y el EC son los encargados de elaborar el informe final que es posteriormente discutido por todos los colectivos del centro a puerta cerrada. Una vez debatido y añadiendo todas las sugerencias que se crean convenientes, es el EC quien definitivamente lo cierra y lo envía para su publicación. Los ámbitos evaluados son fundamentalmente los programas de educación superior. El EC también centra gran parte de su esfuerzo en el desarrollo de métodos de mejora de la calidad.

El Reino Unido.

Los organismos responsables de asegurar la calidad del sistema universitario son los denominados Consejos para la Financiación de la Enseñanza Superior en Inglaterra, Gales y Escocia. (HEFCE, HEFCW y SHEFC), sin embargo desde que en el 1997 se

crea la Agencia para Asegurar la Calidad en la Enseñanza Superior (QAA) es esta organización la que bajo acuerdo contractual con los mencionados consejos y todas las instituciones de educación superior, la que se encarga en la Gran Bretaña y en Irlanda del Norte de vehicular los procesos de evaluación. Este organismo es el responsable de la evaluación externa, como manera de confirmar el cumplimiento de las responsabilidades de las instituciones en relación al mantenimiento y mejora de los estándares de calidad de los servicios. En el sistema británico todos los procesos evaluativos comportan su publicación sin ninguna clase de reservas. Fundamentalmente abarcan cinco tipologías:

- Los procesos internos de aseguramiento de la calidad. Estos procesos son llevados a cabo por las propias universidades.
- La auditoria de la calidad académica, realizada por la Q.A.A.
- La evaluación de la calidad, a cargo también por la Q.A.
- La acreditación, realizada por los consejos de financiación.
- La evaluación de la investigación resuelta también por los mencionados consejos de financiación.

España.

Durante el periodo 1992-94, se desarrolla y se pone a prueba un programa de evaluación de la calidad de la universidad, con aplicación de una metodología inspirada en las experiencias internacionales. Se le conoció con el nombre de Programa Experimental de Evaluación de la Calidad. La experiencia fue voluntaria y no tuvo carácter gubernamental. Posteriormente en el bienio 1994-95 se aplicó el Proyecto Piloto Europeo de la Calidad de la Educación Superior, cuyos objetivos básicos eran:

- Intensificar el conocimiento de la necesidad de la evaluación de la calidad en la educación superior.
- Introducir una dimensión europea en la evaluación de la calidad.
- Enriquecer los procesos existentes en la evaluación de la calidad.
- Contribuir a mejorar el reconocimiento actual de los diplomas y los periodos de estudio.

La metodología aplicada era muy similar a la anterior. Desde 1995 se puso en marcha, como en las ocasiones anteriores dinamizado por el Consejo de Universidades, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (concretamente surgió en el pleno celebrado en Almería en Septiembre de ese año) con una duración prevista de cinco años, con revisión anual, que pretendía llevar a cabo sus acciones mediante convocatorias anuales, que pueden ser temáticas o globales. En ambos casos, se trata de evaluar la docencia, la investigación y los servicios de forma integrada. Las convocatorias temáticas deben atender al análisis de una o varias titulaciones en concreto y los departamentos afectados por las mismas. En las convocatorias globales,

por el contrario, se trataba de evaluar a una Universidad en su conjunto. Los objetivos más importantes que se plantea el plan vigente son:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades, tanto en la docencia, como en la investigación y en los servicios.
- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad, integradas en la práctica vigente de la Unión Europea.
- Proporcionar a la sociedad información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas, sobre sus diferentes programas de estudio, sobre sus áreas de especialización científica y sobre el nivel de prestaciones y servicios que ofrece.
- Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva, que debe servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias.

El Plan Nacional de Evaluación deberá además contribuir a mejorar otros tres aspectos (Michavila, 1998, p.111):

- Incrementar la eficacia y la eficiencia del gasto en la Enseñanza Superior.
- Incentivar el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación.
- La evaluación de la calidad puede ser una herramienta, singularmente útil, para satisfacer demandas de formación, cada vez más amplias y complejas.

Finalmente cabe añadir que las consecuencias inmediatas que se persigue producir en las instituciones universitarias serían las siguientes (Michavila, 1998, p.112):

- El desarrollo por parte de las universidades, de actuaciones concretas de mejora de la calidad.
- Incremento de la transparencia de la acción universitaria, de forma que su elección resulte un ejercicio verdaderamente libre.
- La toma de decisiones por parte de las administraciones educativas, basadas en el conocimiento real de nuestras oportunidades y de las ventajas competitivas de cada instancia universitaria.

La metodología que se adopta definitivamente corresponde a la ya experimentada y validada en el Programa Experimental e inspirada en el modelo general europeo, es decir, una metodología mixta que incluye una primera fase de autoevaluación y una segunda fase de evaluación externa. El Comité técnico del Plan Nacional es el encargado de cuidar por la aplicación de la metodología mencionada y que expondremos posteriormente con más detalle.

Organismos dinamizadores de los Planes de Evaluación.

Tal como ya hemos mencionado, el Consejo de Universidades es el organismo central fundamentalmente encargado de coordinar y dinamizar la Evaluación a nivel del Estado. Sin embargo en los últimos años se ha ido produciendo un movimiento de emergencia de otras organizaciones que a nivel autonómico están tomando el relevo o complementando la acción del Consejo. Hacemos referencia fundamentalmente, y las cito por el orden de su creación, a la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQSUC) y al Consorcio Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas. (UCUA).

La Agencia para la Calidad del sistema universitario de Cataluña.

La Agencia nace en octubre de 1996, y es un consorcio formado por el Comisionado para la Universidad y la Investigación (ahora ya Consejería) y las siete universidades públicas de Cataluña (Decreto 355/1996, de 29 de Octubre). Su función es la de impulsar la mejora de la calidad del sistema universitario catalán a través de la evaluación de la calidad de los servicios que ofrecen las universidades catalanas a la sociedad. Los elementos que caracterizaron y motivaron su creación fueron (Rauret, 1999):

- El establecimiento de un nuevo modelo de financiación universitaria basada en la consecución de objetivos de calidad.
- Las experiencias previas en el campo de la evaluación de la calidad de las universidades.
- Las nuevas tendencias internacionales, especialmente las propuestas por el Comité Económico y Social de la Unión Europea que recomienda la creación de sistemas transparentes de evaluación y de garantías de calidad, como elementos necesarios para rendir cuentas a la sociedad. Entre sus principales objetivos figuran:
 - El desarrollo de instrumentos necesarios para evaluar la calidad docente e investigadora.
 - La promoción de programas de mejora.
 - La optimización y rentabilización en la aplicación de los recursos disponibles y el esfuerzo inversor a cargo de los presupuestos públicos.

El Consorcio Unidad de las Universidades Andaluzas.

En el año 1998, en el marco del Consejo Andaluz de Universidades y a iniciativa del Consejero de Educación y Ciencia de Andalucía se formaliza el Consorcio Unidad como una “entidad de derecho público, de carácter asociativo, voluntario e indefinido, dotado de personalidad jurídica plena e independiente de la de sus miembros, con la plena capacidad jurídica que requiera el cumplimiento de sus objetivos” (Galán, 1999, p.40). Participan en su constitución la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Educación y Ciencia y las Universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla, Internacional de Andalucía y Pablo de Olavide. La Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, establece como objetivos propios (Galán, p.40-41):

- Promover y difundir una cultura de la calidad, en el ámbito de las Universidades Andaluzas, que permita enriquecer la reflexión sobre el papel de las universidades con relación a la sociedad.
- Salvaguardar la calidad de la enseñanza superior en los ámbitos de la docencia, la investigación, la gestión y la prestación de servicios
- Ayudar a los centros de enseñanza superior a utilizar las técnicas de garantía de la calidad como mecanismos orientadores que garanticen la flexibilidad organizativa y aporten una mejora permanente.
- Velar por que los sistemas de garantía de la calidad se basen en los principios de autonomía e independencia de las autoridades encargadas de la evaluación; la adecuación de los procedimientos; la conjunción de la evaluación interna y externa; la participación de todos los interesados y la publicación de los informes de evaluación.
- Promover la adopción de medidas de seguimiento que permitan a los centros de enseñanza superior aplicar sus planes de mejora.
- Velar por que se conceda una gran prioridad al intercambio permanente de experiencias y la cooperación en materia de garantía de la calidad.

La Unidad para el cumplimiento de los objetivos anteriores promoverá las siguientes actividades:

- Analizar los planes de estudios universitarios y evaluar el impacto y los resultados de sus reformas y modificaciones, y su grado de experimentalidad.
- Determinar y regular las condiciones que deben cumplir los centros, titulaciones y departamentos para el reconocimiento de la garantía de la calidad, acreditando su cumplimiento.
- Efectuar evaluaciones de la calidad de la docencia en relación con la formación inicial o permanente impartida por el profesorado de las universidades, por departamentos, para titulaciones o centros.
- Realizar evaluaciones de la calidad de la investigación que se efectúa desde los departamentos e institutos universitarios, y valorar su incidencia en el desarrollo del sistema de ciencia y tecnología.
- Analizar la adecuación y uso de las infraestructuras destinadas a las enseñanzas universitarias.
- Analizar la efectiva relación de las universidades con los sectores económicos y productivos y su incidencia en estos ámbitos.
- Comprobar el nivel de eficacia y eficiencia de la gestión de los recursos de las universidades y de sus centros, así como de la organización docente y administrativa.

- Estudiar el nivel de eficacia y eficiencia en la prestación de los servicios.
- Elaborar informes y propuestas en relación con el análisis de los sistemas de educación superior de otros países y sus modalidades de mejora de la calidad.
- Determinar las condiciones que deben reunir los evaluadores y certificar su adecuación.
- Cualquier otra que se le encargue, en relación con su ámbito propio de actuación.

El Consejo, la Unidad, la Agencia.

Como final de este apartado destinado a los organismos impulsores de la evaluación institucional, debo indicar, que parece que la línea de futuro está en que cada comunidad autónoma desarrollará su propia unidad y que cada vez más el papel del Consejo será el de coordinación y apoyo a todo el sistema en su conjunto. En estos términos se manifestó el Secretario de estudios del Consejo de Universidades el Sr. Vicente Ortega Castro en el acto de clausura del Seminario sobre “Evaluación externa, ¿cómo buscamos la calidad?”, celebrado en Sitges el pasado mes de Mayo de 2000 y promovido conjuntamente por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña.

El Modelo Adoptado en España.

El modelo adoptado en nuestro estado se corresponde al modelo común europeo y sigue la concreción experimentada en Holanda. Tiene como núcleo fundamental la evaluación interna o proceso de autoevaluación. La fase externa y el uso de indicadores se consideran complementarias. La fase de evaluación interna se inicia con la recogida y sistematización de la información de la unidad de análisis. Esta información esta compuesta por estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los “inputs”, procesos y resultados de la actividad más importante de la unidad a evaluar. El autoestudio es elaborado por un Comité Interno nombrado al efecto por la Institución, el cual integrará la información mencionada con nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas durante el propio proceso de evaluación interna. El autoestudio debe reunir las siguientes propiedades (AQSUC, 1998, p.11):

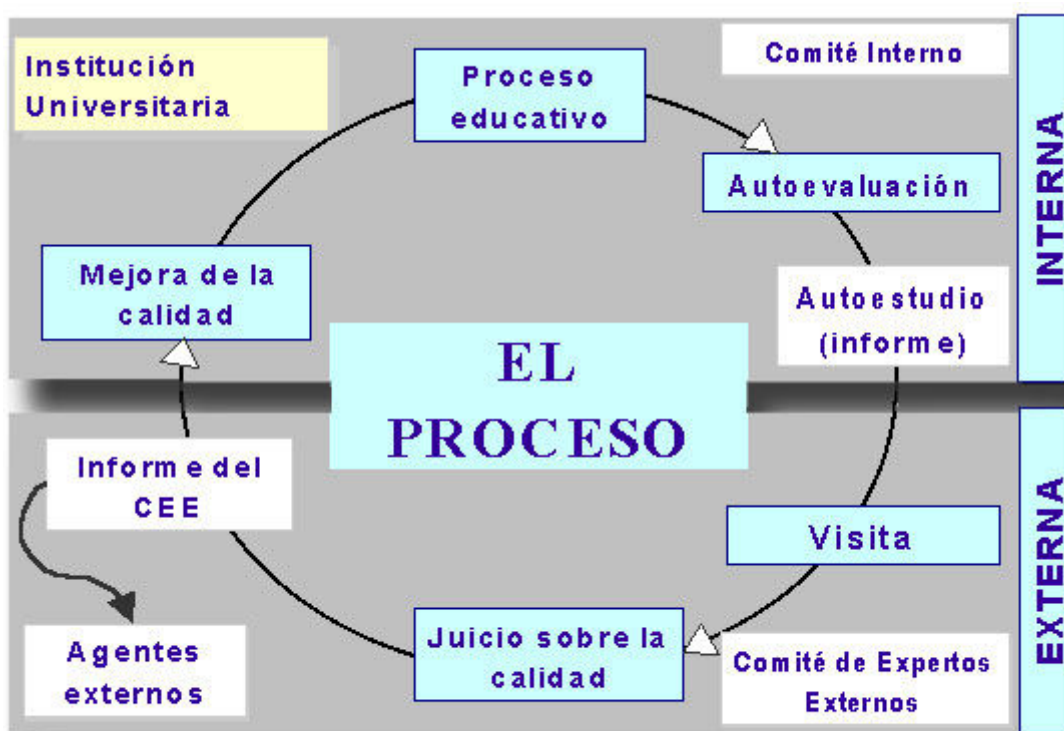
- Apoyarse sobre evidencias de calidad.
- Ser fruto de un proceso de participación.
- Tener un consenso amplio de la comunidad correspondiente a la unidad evaluada.
- Proponer acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles detectados.

La fase de evaluación externa se inicia con el estudio y análisis del autoestudio realizado por el Comité Interno por parte de un Comité de Expertos Externos, nombrado por el Consejo, la Agencia o la Unidad, según sea el caso. El Comité Externo realizará una visita “in situ” donde recogerá nuevas observaciones, opiniones o valoraciones y emitirá con todo el material su informe externo, el cual es sometido a la consideración del comité interno para que exprese sus matizaciones o alegaciones. El informe de

evaluación externo a su vez deberá reunir las siguientes propiedades (AQSUC, 1998, p.11):

- Apoyarse sobre una evidencia de calidad.
- Estar consensuado por sus miembros.
- Explicitar las fortalezas y debilidades más significativas.
- Proponer las acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles.

La síntesis de las dos fases dará lugar al Informe de Evaluación Final, que deberá tener la difusión y publicidad pertinentes. El modelo y sus fases podemos sintetizarlos en la figura que exponemos a continuación, que está inspirada en la conocida “Quality assesment spiral” de Vroeijenstein (1994) y que consideramos que lo ilustra perfectamente: (ver figura)



La evaluación institucional y la mejora de la calidad.

Evaluación y mejoras.

Todo proceso evaluativo acaba y debe ir necesariamente asociado a los procesos de toma de decisiones orientados a la mejora, en este caso, de la institución universitaria. Una evaluación que no acabe tomando cuerpo finalmente en propuestas de mejora, se convierte fácilmente en un ejercicio burocrático y estéril. En evaluación se mantiene la máxima que aquello que substantiva la actividad evaluadora: la emisión de juicios de valor, no es lo que la legitima: la mejora del objeto evaluado.

El proceso evaluativo ha de permitir:

- Establecer el nexo crítico y razonado entre la práctica existente y un nivel de calidad determinado.
- Fundamentar críticamente los criterios de calidad perseguida.
- Formular la conexión entre la nueva práctica y los objetivos de calidad previstos.

Y las características que debe reunir una buena propuesta de mejora son (AQSUC, 2000,b):

- Han de ser coherentes con la evaluación realizada.
- Fundamentadas en la pertinencia y en la calidad de la evidencia aportada.
- Contextualizadas al momento y situación de la unidad evaluada.
- Realistas
- Viables-factibles para producir los efectos deseados a corto y medio término.
- Priorizadas y consensuadas entre el mayor número de personas posibles.
- Creativas para aportar nuevas soluciones a viejos y reiterados problemas.
- Sistematizadas en su diseño.

A las que personalmente añado la de ser sostenidas y sostenibles.

El contexto institucional y las mejoras.

Hemos de huir de las aproximaciones lineales en todo lo que hace referencia a la gestión de la calidad en las universidades, así sería ingenuo el pensar que las mejoras se derivan directamente del proceso evaluador. Éste es condición indispensable para que ellas se produzcan pero no es suficiente, es preciso activar y considerar al menos dos elementos:

- El contexto institucional.
- Los agentes de decisión.

El contexto institucional.- El contexto institucional es el ámbito mediador de todo plan de mejoras, pero este deberá previamente haber diseñado su modelo de calidad y su plan estratégico, si quiere realmente potenciar al máximo su capacidad de cambio.

Los planes de mejora deben insertarse en el plan de calidad del centro evaluado. Las instituciones deben tener debatido y especificado su modelo de calidad, que es el que permite insertar las mejoras sugeridas desde la reflexión evaluativa, en un espacio previamente aceptado por la comunidad universitaria y que contempla y entiende el

centro en su globalidad.

Por otro lado cualquier institución debe diseñar su plan estratégico, documento básico para la gestión de la mejora de la calidad del centro. El plan estratégico es elaborado a partir del análisis de la información total de la institución, no únicamente de la evaluativa, y planifica su desarrollo racional por un espacio de tiempo. Es el que permite priorizar y desarrollar las actividades de mejora desde una concepción sostenible y sostenida de la calidad.

Los agentes de decisión.- Es fundamental que los órganos institucionales de decisión participen y se responsabilicen en el proceso evaluativo desde el principio y es absolutamente necesario su implicación en el plan de mejoras.

En todo caso hay que evitar a toda costa, la creación de canales paralelos para vehicular las mejoras, de actuar así difícilmente se integrará cualquier cambio en las rutinas habituales del Centro convirtiéndolo en mejora permanente.

Habitualmente el plan de mejora debería tomar cuerpo institucionalmente mediante un contrato entre la Administración y la Universidad por un lado y entre esta y cada uno de los niveles afectados por otra, en el que se especificará el plan de acción a seguir y las contrapartidas en recursos asignados para potenciar o hacer posible el desarrollo del plan.

El plan de acción

El plan de acción constituye el documento técnico que sirve de concreción al plan de mejora y en el que se debe especificar la selección de mejoras efectuada, el plan de seguimiento y su evaluación.

En cuanto a la selección de las mejoras, deberían responder a las características siguientes:

- Dirigidas tanto a la eliminación de los puntos débiles como al mantenimiento de los puntos fuertes detectados en la evaluación.
- Relacionadas con los factores más significativos del modelo de calidad de la unidad evaluada.
- Implicar a los diferentes agentes o niveles de gestión y de responsabilidad de la unidad evaluada.

Como criterios generales de selección se acostumbran a priorizar aquellas mejoras:

- Que buscan un impacto directo en las personas, por el elevado nivel de satisfacción que generan.
- Que atienden a la gravedad de los problemas detectados, por su nuclearidad en el proceso de mejora.
- Las orientadas al incremento de los resultados de la institución, por razones obvias de

impacto.

- Las que tengan en cuenta la capacidad del sistema que ha de ejecutarlas, por puro realismo.

En cuanto al seguimiento cabe señalar que cualquier plan de acción debe tener previsto el seguimiento de su ejecución y la evaluación de sus resultados. Sin embargo hemos de recordar aquí el carácter cíclico de la evaluación institucional, la cual ya contempla que el punto de arranque de un nuevo ciclo evaluativo estará en la comprobación de si se han conseguido los objetivos de mejora surgidos en el proceso anterior.

Como resumen y cierre.

Como epílogo de nuestra aportación queremos simplemente señalar que las nuevas necesidades y exigencias para la gestión de la calidad en las universidades, han forzado a la creación de una nueva cultura de la evaluación que constituye, a nuestro juicio, un fenómeno irreversible y que está implicando, independientemente de cambios profundos de mentalidad en los profesionales universitarios, la creación de organismos y unidades que están extendiendo los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario.

Esta extensión se acompaña de un cambio de percepción de la propia evaluación, que ya no se orienta tanto hacia el control como hacia la recogida, análisis e interpretación de una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa.

Esta información actúa como retroalimentadora de la acción y apunta a estimular la reflexión y la búsqueda de las soluciones más eficaces y eficientes por tal de responder a las expectativas exigentes y a menudo contradictorias dirigidas a la Universidad desde la sociedad.

Una de las claves para un posible éxito de la acción evaluadora está en la explotación intensiva y extensiva de la información y del conocimiento evaluativo. Con ello señalamos una de las características básicas de las sociedades post-industriales, en las que el elemento básico de diferenciación respecto de las tradicionales, no está tanto en la información que poseen sino en su capacidad para hacer uso de forma rápida de la misma, afectando de forma significativa a todos los niveles y subniveles del sistema.

Sólo las organizaciones potentes, bien estructuradas, con madurez en su conocimiento y con capacidad tecnológica, estratégica e instrumental están realmente capacitadas para el uso exhaustivo y eficiente de la información.

En el marco de este cambio los sistemas de educación superior se enfocan de otra manera, concediéndole más importancia al crecimiento en calidad más que en cantidad. Calidad al servicio de los individuos, de los alumnos y calidad desde el punto de vista de criterios sociales, políticos, culturales y económicos más globales.

Las políticas educativas de la mayor parte de los países europeos tienden a pasar de una lógica centrada en los "inputs" a una lógica centrada en los logros y en los procesos que los producen y que tratan de explicarlos convincentemente. En el nuevo paradigma

organizativo emergente, la evaluación se convierte en parte de los procesos de control y de desarrollo de la propia calidad y sirve también para la rendición de cuentas. Reviste una gran importancia estratégica y está al servicio de la progresión hacia la realización de las finalidades del sistema y del conjunto de los componentes que están al servicio del desarrollo hacia la calidad.

Es en este marco donde debe insertarse la evaluación institucional que sin lugar a dudas se está convirtiendo en uno de los ejes básicos del desarrollo de la educación superior en los países del área occidental.

BIBLIOGRAFÍA:

- Andrien, J.** (1987) *Rapport pour le Conseil Economique et Social. Paris.* Paris.
- AQSUC** (1998) *Guia d'Avaluació.* Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.. Barcelona.
- AQSUC** (2000) *Quaderns d'autoformació: Comitè intern.* Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.. Barcelona.
- Arboix, E.** (2000) *El model francès d'avaluació de la qualitat.* en Butlletí d'Informació sobre la Qualitat Universitària, 4, p.2.
- Bourdon, R.** (1977) *Effets pervers et ordre social.* PUF. Paris.
- Chave,D., Boffo, S., Hauhonen, E. y Randi, L.** (1998) *Evaluation of Research.* en Dubois, P. Final Report: Evaluate. Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe. Project 2001. Contract. SOE2-CT 95-2004, pp.58-83.
- Dubois, P** (1998) *Evaluate: Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe.* Final Report. Project 2001, Contract:SOE2-CT 95-2004.
- European Commission** (1995) *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education.* European Report.. Brussels.
- Galán, M.** (1999) *La organización de la calidad en las universidades andaluzas: "El Consorcio Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas"*. en Cuadernos IRC, 3, pp. 31-39.
- Hutchmacher, W.** (1999) *L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees en Avaluació i Educació.* pp. 15-34. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.. Barcelona.
- Mateo, J. et al.** (1999) *"Institutional Evaluation in Europe, a Case Study: The University of Barcelona.* en Concepts and applications of systemics, cybernetics and informatics. World milticonference. Vol. VIII, Section dedicated to Higher Education Evaluation, pp.417-423.
- Michavila, F.** (1998) *Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica en Universidad: Estrategias para avanzar.* pp.95-112. U.P.C.. Barcelona.
- Neave, G. y Van Vaught F.A.** (1991) *Prometeus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe.* Pergamon Press.. Oxford.
- Rauret, G.** (1999) *El modelo Catalán de Agencia para la Garantía de la Calidad Universitaria.* en Cuadernos IRC, 3, pp. 39-44.
- Shavelson, R.J.** (1989) *Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book.* Rand.. Santa María.
- Torres, Josep M.** (2000) *El model britànic d'avaluació de la qualitat.*, en Butlletí d'informació sobre la Qualitat Universitària, 2, p. 2.

UNESCO (1993) *Strategies for Change and Development in Higher Education, Policy Paper*.. París.

Vroeijenstijn, A.I. (1994) *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis: guide for external quality assessment in higher education*.. Jessica Kingsley. London.

Woot, P. (1998) *Managing Strategic Change in University en Universidad: Estrategias para avanzar*. pp.7-24.. U.P.C.. Barcelona.