

**Evaluación de la  
calidad en la  
Universidad  
Española:  
Situación actual  
y propuestas de  
mejora**

Juan Carlos Tójar  
*Universidad de Málaga*  
Raquel Amado  
*Universitat de les Illes  
Balears*

*Educació i Cultura*  
(2001), 14:  
147-161

# **Evaluación de la calidad en la Universidad Española: Situación actual y propuestas de mejora**

**Juan Carlos Tójar**

Universidad de Málaga

**Raquel Amado**

Universitat de les Illes Balears

## **Resumen**

Este trabajo comienza justificando histórica y culturalmente la necesidad de la evaluación de la calidad de las Universidades Europeas. A diferencia de otros lugares, en los que ha prendido una idea de la calidad fundamentada principalmente en la acreditación, en Europa se ha arraigado un modelo de evaluación que combina procesos de autoevaluación con evaluación externa. Se destacan las principales características del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), haciendo hincapié en su justificación filosófica y en las cuestiones metodológicas. Por último, se repasan varios puntos débiles y fuertes generales de plan en su implantación actual, indicando las correspondientes propuestas de mejora.

## **Summary**

This paper begins justifying, historically and culturally, the need on quality evaluation in European Universities. Contrary to other places, in which a concept of quality principally based on accreditation, in Europe an evaluation model that combines self-evaluation processes with external evaluation took hold. Main characteristics of Universities Quality Evaluation National Plan (PNECU) are pointed out, insisting on its philosophical justification and in methodological aspects. At least, several weak and strong general plan points in its present implementation are examined, pointing out the corresponding improvement proposals.

## **Antecedentes**

Sin duda Estados Unidos es el país donde mayores experiencias evaluadoras se han producido, y donde se ha fomentado más intensamente, desde hace más años, una sensibilización por la calidad, tanto en las propias universidades como en la sociedad en general.

La denominada «cultura de la evaluación» se favoreció en ese país desde principios del siglo XX propiciada por la poca influencia que el gobierno ha tenido tradicionalmente sobre las instituciones de enseñanza superior. Estas últimas siempre han gozado de amplias prerrogativas emanadas directamente de la constitución estadounidense. La libertad para

desarrollarse de manera autónoma, sin un poder integrador del gobierno central, había desembocado a finales del siglo XIX en un panorama demasiado heterogéneo. En los Estados Unidos de aquella época, coexistían instituciones muy diferentes (en cuanto a programas, estructura organizativa e incluso fines), con capacidad teórica de formación de los mismos titulados.<sup>1</sup> Para paliar esta situación, las propias instituciones de enseñanza superior, durante la primera mitad del siglo pasado, sin necesidad de que interviniera el gobierno comenzaron a desarrollar procesos coordinados de evaluación de la calidad.

La *acreditación* ha sido en este contexto el principal instrumento utilizado para favorecer la evaluación de la calidad. La acreditación, resultado de una evaluación periódica, constante, independiente y externa de la calidad de cada enseñanza, se otorga siempre por periodos limitados en el tiempo y es la que garantiza ante la sociedad la *calidad* del titulado. Para su materialización tiene dos formas. Una institucional, dependiente de organismos estatales o regionales, y otra especializada o programática, dependiente de los cuerpos profesionales a nivel nacional.

Otros instrumentos utilizados, como por ejemplo el *examen sistemático de programas de estudio*, no han disfrutado de tanta aceptación como la acreditación. Para entender esto hay que tener en cuenta que la mayor parte de los recursos de las instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos son propios, y que estos otros instrumentos nunca han proporcionado la distribución de recursos importantes.

En Europa la realidad ha sido muy distinta. En contraposición con lo anterior, la educación superior ha sido mayoritariamente controlada por los Estados que se han responsabilizado de sus fines, de su organización y de sus recursos. Esto ha supuesto que tradicionalmente no se plantearan ningún tipo de evaluación de la calidad. Se trataba de una especie de «universidad de elite» que preparaba a las «elites de la sociedad». Varias circunstancias que comenzaron a producirse en la segunda mitad del siglo pasado fueron modificando esta realidad.

En efecto, el acceso masivo de ciudadanos a la educación superior produjo las primeras desestabilizaciones del sistema. Una merma en la calidad de las instituciones de enseñanza superior se hacía cada vez más patente al tener que dar la misma respuesta «de calidad», con los recursos de siempre, a las demandas de cada vez más ciudadanos y de todas las clases sociales. En una primera etapa el esfuerzo de los estados estuvo dirigido a dotar de mayor financiación para que, con un creciente grado de autonomía, las instituciones de educación superior gestionaran mejor los recursos. El esfuerzo financiero de los estados nunca ha sido suficiente para devolver las cotas de *presunta calidad* perdida (teniendo en cuenta además que los recursos han comenzado a limitarse a raíz de los diferentes periodos de crisis económica sufridos a lo largo del siglo XX). En este contexto, se iba imponiendo una conciencia más restrictiva que primara un aprovechamiento efectivo de los recursos disponibles y en el que se favoreciera la entrada de capital privado en instituciones públicas (contratos programa con la participación de empresas, cursos de expertos y masters,...).

A pesar de este panorama delicado, no es hasta bien entrada la década de los 80 que algunos países comienzan a tomar determinaciones al respecto. En Francia y en Gran

---

<sup>1</sup> Quizá podría ser ilustrativo el término «university» para definir el panorama de la educación superior en USA en aquella época. Este término ha sido utilizado por Kisilevsky (1999), para referirse a la situación actual de la universidad en Latinoamérica. Ni las realidades ni las épocas son las mismas, ni tampoco comparables, pero el término «university», aunque con otro significado, puede ser entendido y aplicado con el sentido que se indica en este artículo para ilustrar una aproximación intuitiva a la heterogeneidad universitaria.

Bretaña, impulsadas por las autoridades gubernamentales, en otros casos, como en los Países Bajos, por medio de acuerdos entre éstas y las instituciones de enseñanza superior (Staropoli, 1987; Van Vught, 1988; Kells, 1989; Cave y otros, 1997).

En 1991 a iniciativa del Consejo y de los Ministros de Educación de la Unión Europea se encargó la realización de un estudio comparativo de los métodos de evaluación de la calidad en los estados miembros. La Comisión Europea además propuso la realización de proyectos pilotos europeos que utilizaran una misma metodología en los diferentes países. El primer proyecto europeo involucró a 46 universidades europeas de 17 países incluidas varias españolas (Comisión Europea, 1995).

La Universidad Española da los primeros pasos formales en el terreno de la evaluación de la calidad de las universidades en la década de los noventa. En 1992 se aprueba el «Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario» en el que participan 12 universidades españolas en diferentes niveles de análisis. (Consejo de Universidades, 1993). La necesidad de la evaluación se justificó entonces por diversos motivos:

- *La competitividad económica.* Se parte de que la educación superior es una pieza clave para afrontar los retos del futuro, como fuente de crecimiento económico y de desarrollo tecnológico, y de la responsabilidad que se tiene con la sociedad para proporcionar una formación de calidad.

- *La calidad de los procesos productivos* como derecho y exigencia de los ciudadanos en las sociedades desarrolladas.

- *La creciente exigencia de calidad* del mercado laboral que precisa profesionales cada vez más capacitados.

- *El elevado gasto* que suponen los estudios superiores, tanto a instituciones públicas como privadas, origina una preocupación por el control efectivo del uso de los recursos.

- *La estabilidad financiera y en el acceso del alumnado* facilita la reflexión sobre la calidad de las instituciones, habida cuenta que esta reflexión había sido pospuesta en periodos anteriores de gran expansión.

- *Rendición de cuentas.* La Ley de Reforma Universitaria (1983) transformó las universidades españolas en instituciones con autonomía en las que sus propios miembros eran los responsables de tomar las decisiones básicas sobre su funcionamiento. En contraprestación a esta autonomía, las universidades deberán ser más rigurosas en la rendición de cuentas a la sociedad del uso de los recursos que se ponen en sus manos.

En definitiva, todos estos argumentos llevan a establecer la necesidad de conocer cuál ha de ser el modelo de universidad que puede superar esta situación y, sobre todo, dar una respuesta adecuada a las demandas sociales.

En el primer nivel de análisis se consideró a todas las universidades participantes en el Programa Experimental, tomando como unidad evaluada a la Universidad considerada de manera global.

En el segundo nivel se incluyó a seis universidades (Córdoba, Politécnica de Cataluña, Autónoma de Madrid, Jaime I, Oviedo y País Vasco), en las que se evaluó, utilizando básicamente indicadores cuantitativos, la enseñanza en algunas titulaciones, la investigación (en un número reducido de áreas de conocimiento relacionadas con ellas), y el funcionamiento de algunas unidades de gestión.

Tres universidades (Politécnica de Cataluña, Córdoba y Autónoma de Madrid) participaron con mayor intensidad. En ellas además de lo anterior, se recibió la visita de un

Comité Técnico (asesorados por expertos en las áreas a evaluar), para contrastar el autoestudio de cada comité de autoevaluación. En este tercer nivel se aplicó también una metodología más cualitativa incluyendo entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión para la recopilación y el análisis de los datos.

España participa en el proyecto piloto europeo a lo largo del curso 1994-1995. En concreto participaron la Universidad Politécnica de Cataluña y la Universidad del País Vasco con la titulación de Ingeniería y Telecomunicaciones, y la Universidad de Granada y la Universidad Carlos III con la titulación de Documentación.

El diseño del proyecto reúne los principios de los sistemas de evaluación existentes en Dinamarca, Francia, Países Bajos y Reino Unido (Comisión Europea, 1995: 51): a) Autonomía e independencia de procedimientos y métodos relativos a la evaluación de la calidad tanto por parte del gobierno como por parte de las instituciones de educación superior; b) autoevaluación; c) evaluación externa a cargo de un grupo de pares (expertos) y visitas sobre el terreno; y d) publicación del informe de evaluación. Estos principios se demostraron «válidos» en las conclusiones del informe.

En términos generales, el proyecto europeo contribuyó a sensibilizar a las instituciones universitarias de los países participantes sobre la necesidad de la evaluación, produjo un interesante intercambio de experiencias y aportó una dimensión europea a los intereses evaluadores de los diferentes países. Además consideró la necesidad de establecer redes de evaluación a nivel internacional que facilitaran la colaboración a nivel europeo.

En este contexto de experimentación de la evaluación, el Consejo de Universidades propone en septiembre de 1995 el «Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades», o como más tarde se ha denominado PNECU (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades). A partir de este programa, cualquier universidad que lo desee puede presentar proyectos para evaluar una o varias titulaciones, o la propia universidad de forma global. También son posibles acciones especiales como la llevada a cabo por las diferentes universidades andaluzas que propusieron la creación de una Unidad para la Calidad de carácter interuniversitario.

En la primera convocatoria participaron 46 universidades públicas y privadas. En sucesivas convocatorias el número se ha ido incrementando de manera paulatina. Así, ya en la segunda convocatoria del PNECU (1998) se presentaron proyectos de 51 universidades (el 82% del total), 45 de las 47 universidades públicas y 6 privadas.

## **El concepto de calidad en la universidad**

El término calidad tiene diversas connotaciones en función del enfoque o modelo que se emplee. En las universidades españolas, a imagen de las europeas, el concepto de calidad se aproxima al modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad. Se trata de un enfoque multidimensional y relativo que quiere tener en cuenta los objetivos y los actores del sistema universitario. Esto quiere decir que el análisis «*debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan objetivos y actores...*» (Consejo de Universidades, 1998: 10).

Se admiten dos perspectivas complementarias de calidad. Una *intrínseca* o absoluta, que hace referencia a la observación de las normas de la ciencia o de una disciplina, y otra *extrínseca* o relativa, que tiene más relación con el contexto social de desarrollo, y que necesariamente implica un equilibrio entre los fines o *misiones* de la Universidad y sus objetivos coyunturales.

Admitir estas dos perspectivas al mismo tiempo, supone contemplar un panorama multidimensional de la calidad y acentuar además el enfoque comprensivo del modelo: en cada institución universitaria existirán unos fines y unas demandas propias que concretarán el concepto de calidad y la mejora que precisan. Entre las dimensiones que dibujan el perfil de la calidad en las universidades están (Consejo de Universidades, 1998):

- *Dimensión de la disciplina.* Esta dimensión de calidad tiene como característica principal la excelencia. La excelencia se concreta a partir de estándares que fijan las áreas o disciplinas específicas. Cada área o disciplina, a través de sus propios comités de expertos pertenecientes al ámbito científico o profesional, establecería los estándares que permitieran concretar los centros de excelencia.

- *Dimensión de la reputación.* Directamente relacionada con la anterior, la reputación es la imagen de calidad que transmite la institución a la sociedad en general, surge como resultado de la opinión que merece la universidad desde los diferentes estamentos sociales.

- *Dimensión de la perfección o consistencia.* Hace referencia al concepto de cero defectos desarrollado por Crosby (1990), e implica hacer las cosas de manera óptima en los tiempos planificados. Introduce por tanto la previsión de especificaciones que determinan la forma y el tiempo en que han de realizarse múltiples tareas dentro de la organización.

- *Dimensión económica o de resultados.* A su vez incluye varias sub-divisiones o categorías:

- La calidad como disponibilidad de recursos. Accesibilidad de los recursos existentes y capacidad de conseguir nuevos.

- La calidad como logro de objetivos. Se trata de un concepto característico de los sistemas racionales que ponen su acento en la *calidad del producto* o eficacia, esto es, conseguir los objetivos propuestos, y en la *economía de la producción* o eficiencia, esto es, obtener el máximo con los recursos disponibles.

El modelo de producción industrial asume que el proceso educativo tiene bastantes similitudes respecto al industrial. Los resultados del proceso educativo serían valorados en tanto permiten satisfacer las necesidades del sector productivo y de servicios.

- *Dimensión de satisfacción de los usuarios.* Esta visión de la calidad supone poner en primer término los requerimientos y las expectativas de los usuarios del proceso educativo actuales y potenciales. Desde esta dimensión de calidad, la prioridad de la evaluación y de la toma de decisiones debería estar guiada por los intereses y las demandas de los estudiantes principalmente, pero también del resto de los reales y posibles usuarios de la universidad (personal docente y de administración y ciudadanos en general). Dentro de esta dimensión también se pueden destacar varias categorías añadidas:

- Relevancia profesional: relacionada con la satisfacción de los requisitos y expectativas del campo o de los campos profesionales para los que el alumno está siendo teóricamente preparado.

- *Flexibilidad/capacidad de innovación:* relacionada con la anticipación en la respuesta a las demandas de los usuarios y de los nuevos avances dentro del campo o de los campos profesionales.

- *Dimensión de la organización.* Implica el trabajo en equipo y la cohesión de los miembros de la organización en favor de la realización de las tareas, cada vez más complejas, que le son demandadas para satisfacer los requisitos de la calidad educativa deseada.

## El método. La materialización de la calidad

Como en otros muchos ámbitos sociales, no basta con definir un concepto para que todos los interesados sepan cómo éste se piensa materializar. A menudo es necesario observar cómo se desarrolla en la práctica, cómo es percibido por los agentes, el resto de los implicados, e incluso por la sociedad en general. En este apartado se va a desarrollar el primero de estos aspectos: qué metodología es la que articula el concepto de calidad.

Al concepto de calidad universitaria es la evaluación, y más concretamente la denominada evaluación de programas, la encargada de darle cuerpo. En este sentido, la evaluación se entiende como un proceso *deliberado* y, al mismo tiempo, *sistemático* de obtención de información, cuantitativa y cualitativa, que es contrastada racionalmente con *criterios establecidos* y que tiene como fin la *toma de decisiones*.

Se habla de un proceso *deliberado* porque se realiza de forma intencionada. No se encuentra información mientras se están realizando otras tareas, sino que se busca intensamente información de una forma *sistemática*, esto es, utilizando algún tipo de procedimiento, diseño, o protocolo establecido para la obtención de información.

Los criterios pueden ser preestablecidos o establecerse, en alguna medida, durante el propio proceso. Pueden ser estándares, que tienen interés comparativo entre unidades (de carácter normativo), o bien referirse al propio contexto de evaluación (idiográfico).

Pero, aparte de las matizaciones anteriores, el aspecto que le da el verdadero sentido a la evaluación de programas es la toma de decisiones. Sin la capacidad de informar razonadamente la toma de decisiones, la evaluación se quedaría en un mero proceso acumulativo de información que no conduciría a ninguna parte. La evaluación de programas resulta un instrumento útil para desarrollar la calidad en las universidades porque posibilita la toma informada de decisiones.

La burocracia de las administraciones, incluida la universitaria, ha propiciado tradicionalmente la recogida de información indiscriminada, pero ello no ha implicado necesariamente un uso científico de la misma dirigido a la toma de decisiones. Este hecho se ha puesto de manifiesto en los propios informes de evaluación de la calidad del PNECU (Consejo de Universidades, 2000: 13). Como causas que han propiciado esta desconexión entre información y toma de decisiones pueden citarse las siguientes:

- Predominio del criterio de accesibilidad en la obtención de los datos sobre otros criterios más sustantivos, es por esto que en las estadísticas oficiales aparecen datos directamente expresados por los implicados, la mayoría de las veces no contrastados por otras fuentes y no obtenidos por personal especializado.
- Estadísticas muy centradas en el inicio (datos identificativos, contexto, categorías diferenciales,...) o en final del proceso (resultados, rendimiento, logros obtenidos,...), y casi nunca en aspectos centrados en conocer el funcionamiento del proceso, en la estructura del progreso en los objetivos y los problemas que se pueden plantear durante el mismo.
- Estadísticos e indicadores técnicamente muy mal contruidos, que no tienen en cuenta las cohortes de manera que permitan realizar comparaciones de relevancia y, por ende, cuando éstas se hacen a pesar de lo anterior, los resultados no expresan conclusiones representativas.
- Los análisis de los datos obtenidos o son inexistentes, o son muy simples (frecuencias y porcentajes), que no permiten ir más allá de una mera descripción intuitiva de las situaciones.

- Descoordinación o falta de acuerdo en los estadísticos relevantes entre diferentes distritos o sistemas universitarios lo que no favorece la, a menudo interesante, comparación de resultados con vistas a tomar decisiones generales que afecten a amplios colectivos.
- Necesidad de tomar decisiones políticas apremiantes, nunca al ritmo que la evaluación ha podido proporcionar.
- Resultados no acordes con las políticas más globales emprendidas han sido siempre desestimados en favor de posiciones, más o menos argumentadas, más coincidentes con las primeras.

Tras este panorama de complejidad, la evaluación para la calidad universitaria se debate además en los principales ejes de la teoría evaluadora: sumativa *versus* formativa, interna *versus* externa. Quizá en estos dos ejes se pueden sintetizar en la actualidad otras grandes polémicas tradicionales de la evaluación (p. ej. cuantitativa / cualitativa, juicios de expertos / estadísticas, objetiva / subjetiva,...).

La evaluación sumativa es aquella que permite acumular información de manera periódica para determinar el éxito o fracaso de determinadas tareas emprendidas. La formativa, por su parte, se fija más en el proceso e informa de los aspectos mejorables del mismo.

La evaluación interna es la que se genera en el seno de la propia unidad universitaria evaluable y es realizada desde la perspectiva de los usuarios o participantes de los procesos de educación superior. La externa es la que se genera en una unidad de origen diferente (del mismo nivel o superior) a la que va a ser evaluada, y que además establece la perspectiva general de evaluación.

Por supuesto en cada uno de los dos ejes existen muchas variedades de evaluación, lo que hace posible hablar de grados (p. ej. más o menos interna, atendiendo a los aspectos que parten, o no, de la propia unidad evaluable), y tampoco son incompatibles, se pueden complementar dirigiéndose unos polos a unos aspectos y otros a otros tantos. Si además los mencionados ejes se mezclan, las variedades evaluativas se multiplican. Este proceso de complejidad creciente hace que las universidades, e incluso algunas unidades de entidad inferior dentro de las anteriores, no entiendan la evaluación de la misma forma y sea difícil concretar con exactitud el modelo general.

Esta diversidad evaluativa no ha impedido establecer un modelo de evaluación institucional que ha sido asumido por gran parte de las universidades españolas, a imagen de las europeas.

Dicho modelo se ha establecido principalmente en torno a una unidad básica de análisis: la titulación. Se trata de una unidad transversal de la que participan unidades de diversa índole (universidades, facultades y centros universitarios, departamentos, áreas de conocimiento), con un nexo común: la formación de un futuro titulado universitario. En ella se dan cita alumnos con un interés común, profesores con formación pluridisciplinar y con intereses investigadores diversos y unidades de administración, gestión, apoyo a la enseñanza y a la investigación de variada envergadura.

Bajo esta unidad de análisis aglutinadora de intereses y colectivos se priorizan tres ámbitos de evaluación:

- Enseñanza. Que tiene en cuenta aspectos tales como el plan de estudios, las características del alumnado matriculado, del profesorado, del personal de apoyo, del personal de administración, los recursos materiales, los resultados académicos, la metodología didáctica, la evaluación del alumnado,...



- Investigación. Que incluye los objetivos y líneas desarrolladas, características del personal investigador, la dotación de infraestructura, los indicadores de actividad y de productividad, la calidad de los resultados y la repercusión de los mismos, la incidencia de dichos resultados en el entorno económico y social de la universidad de origen.

- Gestión y otros servicios. Considerando desde la gestión económica y administrativa hasta los servicios culturales, deportivos y/o asistenciales, las bibliotecas, los laboratorios,...

Las estrategias principales que se utilizan para la recogida de la información son la autoevaluación y la evaluación externa.

La primera pretende recoger información de toda la comunidad universitaria para describir y valorar su realidad. De alguna manera, se le da un margen de confianza a la propia universidad para que, reflexionando sobre sus propias debilidades y virtudes, se implique en el proceso de evaluación y reflexione sobre cada uno de los ámbitos señalados anteriormente. La autoevaluación requiere la motivación interna de la comunidad y precisa de ella misma que formule propuestas de mejora.

La responsabilidad de la autoevaluación recae en un comité que, aunque se recomienda esté compuesto por un número reducido de miembros en aras a la funcionalidad (Consejo de Universidades, 1998: 18), debe incluir a representantes de todos los estamentos de la comunidad universitaria implicados, reflejando la propia organización interna de la institución.

Los resultados de la autoevaluación se plasman en un informe (o autoinforme) que incluye dos partes. Una primera que trata de reflejar la parte más objetiva: «un análisis objetivo y riguroso de la realidad» en el que han de incluirse los aspectos fuertes y débiles, y una segunda en la que debe realizar una propuesta razonada de las mejoras, estableciendo prioridades, procedimientos y niveles institucionales implicados para ponerlas en marcha.

La evaluación externa comienza a realizarse analizando los informes provenientes de la autoevaluación. Técnicamente es realizado por comités de expertos que se desplazarán a las universidades evaluadas, recogerán datos de los diferentes colectivos y elaborarán un *informe de evaluación externa*. Estos comités estarán formados por miembros con perfiles de amplia experiencia académica, investigadora, profesional o evaluadora según el caso:

- Experto académico. Profesor universitario con experiencia y prestigio en el campo académico de la titulación a evaluar y procedente de una universidad distinta a la evaluada.

- Representante del mundo empresarial. Profesional en el campo laboral relacionado con la titulación a evaluar.

- Experto en metodología de la enseñanza y la evaluación universitaria. Profesional con conocimientos y experiencia en metodología de evaluación de programas o evaluación institucional.

El informe que han de realizar tiene un esquema similar al de autoevaluación. Se trata de reflejar los puntos fuertes y débiles detectados, y ha de proporcionar propuestas de mejora razonadas y priorizadas para superar las dificultades.

El mismo comité de autoevaluación será el encargado de realizar una síntesis del primer autoinforme y del informe de evaluación externa. Este nuevo documento o informe de evaluación de la titulación o unidad evaluada debe ser ampliamente difundido a toda la comunidad universitaria de origen y remitido al Consejo de Universidades, a la Administración Educativa competente y al Comité de evaluación de la Universidad.

El Comité de evaluación de la Universidad recibirá todos los informes de las titulaciones y de las unidades evaluadas bajo su ámbito de competencia y elaborará un Informe de Calidad del Conjunto de la Universidad. Este comité debe tener amplios poderes que le permitan aprobar las propuestas de mejora que sugieren las titulaciones o unidades evaluadas, comprometerse a prestar apoyo necesario (económico, humano, institucional,...) y ha realizar un seguimiento de las acciones de mejora planteadas por las propias unidades.

Reuniendo y analizando todos los Informes de Calidad de cada Universidad participante en el Plan, el Consejo de Universidades elaborará el Informe sobre los resultados de la Convocatoria Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En él se realizará un balance del desarrollo, coordinación y gestión del plan, así como de los resultados aportados por la evaluación de cada universidad en cuanto a enseñanza, investigación, servicios y organización universitaria. Lógicamente, recogerá las propuestas de mejora generales en cada uno de los ámbitos y sobre el propio Plan Nacional. Cuando esté realizado este informe ha de dársele la máxima difusión.

## **Puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora en la evaluación de la calidad**

Teniendo en cuenta que el fin último de toda evaluación realizada es la toma de decisiones de forma planificada, racionalizada y crítica, aún quedan muchos aspectos que mejorar en la universidades. En los párrafos siguientes se incluyen algunos aspectos generales con sus correspondientes propuestas de mejora, en la misma línea que sugiere la filosofía del PNECU.

### **La ilusión de la representatividad**

La imagen de la Universidad que se quiere transmitir al resto de la sociedad es de una institución comprometida con el progreso científico, cultural e incluso socio-económico, con esfuerzos que se proyectan desde el entorno más cercano hasta el ámbito internacional, y que se interesa, a través del PNECU, por la mejora de la enseñanza, de la investigación, de la gestión y de los servicios que ofrece. Esto último, sin dejar de ser la realidad, no lo es aún en toda la Universidad Española. Es verdad que una gran mayoría de las universidades nacionales se encuentran «representadas» en el PNECU (más del 82% en la segunda convocatoria), pero tampoco es menos cierto que todavía queda un largo camino por recorrer para obtener un *diagnóstico global* de la Universidad Española a partir de los resultados de la evaluación de la calidad.

Como se observa en la tabla 1, si bien un gran número de universidades presentan proyectos, no todas cumplen las fases previstas y pocas, o muy pocas, llegan hasta el final realizando y difundiendo el informe final de la Universidad.

Además, cuando se habla de una universidad representada se está considerando, en la mayoría de los casos, entre tres o cuatro titulaciones (media = 3,71). Es más, algo más del 50% de las universidades presentan proyectos para tres o menos titulaciones (mediana = 3), y sólo el 11,76% lo hace sobre diez o más titulaciones (Consejo de Universidades, 2000).

Está claro que para hablar del conjunto de la Universidad Española hay que esperar todavía un poco, aunque es verdad que se están dando pasos de gigante hacia ese lugar.

	Proyectos presentados	Informe de autoevaluación	Informe final de las Titulaciones	Informe final de la Universidad
Universidades	51	46	26	17
% con respecto al total (N=62)	82,26	74,19	41,93	27,42
*Fuente: Consejo de Universidades (2000).				

Tabla 1. Numero de Universidades en las diversas fases del PNECU\*

### Autoevaluación y evaluación externa

La combinación de estas dos estrategias en sendas fases del proceso de evaluación de la calidad supera la tradicional dicotomía externa-interna, integrando teóricamente los aspectos más positivos de ambas y minimizando sus inconvenientes. Sin embargo, todavía queda mucho que avanzar en cada una de las dos perspectivas.

Es preciso que la autoevaluación se aleje progresivamente de lo que realmente es en la actualidad: una internalización de la evaluación externa (Tójar, 1999). En efecto, si se pretende recoger información desde la perspectiva de la propia comunidad universitaria, habría que ir avanzando en que las propias universidades elaboren sus propias estrategias de recogida de información, y establezcan las dimensiones de análisis que para ellas sean más representativas. Los pasos dados por las universidades andaluzas y catalanas, creando unas unidades con cierto grado de descentralización,<sup>2</sup> son positivos en tanto que permiten incorporar instrumentos y dimensiones más cercanas al contexto diferencial de cada Universidad. Parece razonable avanzar por este camino descentralizador, aunque sin perder de vista unos objetivos comunes si se quiere ser consecuente con el modelo de autoevaluación.

Del mismo modo es preciso mejorar los procedimientos de evaluación externa como propone el informe anual de la segunda convocatoria (Consejo de Universidades, 2000: 16 y 141), sobre todo en lo que se refiere a la formación metodológica de los comités de evaluadores externos y en la necesaria difusión entre la comunidad universitaria de los procesos de evaluación.

### El artificio del esquema puntos fuertes / puntos débiles / propuestas de mejora

Es preciso reconocer que el esquema ofrece una herramienta poderosa para que la comunidad universitaria reflexione sobre su institución, valore sus virtudes, reconozca sus defectos y proponga mejoras desde su propia realidad. Sin embargo, este mismo esquema puede propiciar el *efecto compensación* al poner en la balanza similar número de puntos fuertes y débiles, no importa el peso específico o la relevancia sustantiva de cada uno de ellos. Esto es un hecho que se comprueba empíricamente al comparar cuantitativamente el

<sup>2</sup> En concreto la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) y L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AGENQUA).

número de aspectos de uno y otro tipo que recogen las Universidades en sus informes. Basta con observar las fuertes relaciones directas, obtenidas a partir del coeficiente de correlación de Pearson, entre número de puntos débiles y fuertes, tanto para la enseñanza ( $r_e = 0,946$ ), como para la investigación ( $r_i = 0,818$ ). Los datos fuente han sido recogidos en las tablas 2 y 3.

Como es lógico, y aunque sólo sea contemplando la vertiente cuantitativa, a más puntos débiles debe corresponder un mayor número de propuestas de mejora. Esto es así tanto para la enseñanza ( $r_{eJ} = 0,978$ ), como para la investigación ( $r_{iJ} = 0,975$ ). Lo que ya no resulta tan lógico es que las correlaciones sean altas entre puntos fuertes y propuestas de mejora: así es sobre todo en el ámbito de la enseñanza ( $r_{e2} = 0,936$ ). En la investigación, la tendencia es similar aunque no tan acentuada ( $r_{i2} = 0,737$ ).

Dimensión	Puntos fuertes	Puntos débiles	Propuestas de Mejora
Contexto Institucional	120	161	154
Metas	124	147	144
Programa Formación	342	488	497
Desarrollo Enseñanza	272	303	266
Resultados de enseñanza	91	93	64
Alumnos	140	161	184
Recursos humanos	318	434	352
Instalaciones	222	419	375
Relaciones externas	128	91	131
Otras	48	48	38

\*Fuente: Consejo de Universidades (2000)

Tabla 2. Total de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora en el ámbito de la enseñanza presentadas por las Universidades en sus informes\*

Dimensión	Puntos fuertes	Puntos débiles	Propuestas de Mejora
Contexto	101	138	105
Objetivos	51	51	61
Recursos	133	210	209
Estructura	131	161	157
Resultados	89	43	41
Rendimiento	109	59	31
Otras	10	7	12

\*Fuente: Consejo de Universidades (2000)

Tabla 3. Total de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora en el ámbito de la investigación presentadas por las Universidades en sus informes\*

Quizá este *efecto artificio*, o tendencia a equilibrar cuantitativamente los puntos fuertes y débiles, pueda ir desapareciendo progresivamente de los informes de las diferentes universidades como ocurre en el Informe global de la Segunda Convocatoria (Consejo de Universidades, 2000), donde ya no aparece.

## La enseñanza en las Universidades

Aunque la investigación científica sea el elemento distintivo que hace de las instituciones de educación superior verdaderas Universidades, la enseñanza continua siendo el elemento vertebrador de las mismas y al que se le suele dar más prioridad en el análisis (Consejo de Universidades, 2000: 12). Esta prioridad, no obstante, no suele venir acompañada de una gran atención a los temas centrales del análisis de la enseñanza, aunque tampoco de la investigación: «*Las propuestas de mejora de estos Informes de Autoevaluación se concentran, relativamente, en las instalaciones y recursos en ambas funciones (23% en enseñanza y 45% en investigación), en detrimento de dimensiones descritas y valoradas como el Desarrollo (9%) y los Resultados de la Enseñanza (donde sólo el 3% de los temas han dado lugar a alguna propuesta)*» (15).

Los temas sustantivos desde el punto de vista pedagógico, los relacionados con el desarrollo de la enseñanza (acción tutorial, metodología docente, trabajo de los alumnos, evaluación de los aprendizajes,...), siguen sin merecer una adecuada atención en los análisis. Es más, en términos generales, la exhaustividad y la profundidad de los análisis realizados por los comités de evaluación queda en entredicho cuando se observa cómo se describen los apartados pedidos (en el 79% de los casos) sin aportar evidencias en la mitad de las ocasiones (50%) y «*no se formulan puntos fuertes ni débiles en un gran número de apartados (72%) al igual que las propuestas de mejora (86%)*». (Consejo de Universidades, 2000: 70)

Probablemente quede mucho por avanzar en este sentido. Esto puede conseguirse plasmando en la realidad propuestas de mejora como la siguiente (Consejo de Universidades, 2000: 145): «*Promover la utilización de las nuevas metodologías docentes mediante programas específicos de innovación educativa*».

Las propuestas de mejora ofrecen una gran oportunidad de ir progresando en las estrategias y los instrumentos de evaluación, en tanto que pueden, y deben, guiar buena parte de los criterios de las evaluaciones futuras. En efecto, los sucesivos proyectos de evaluación han de referirse prioritariamente a las propuestas de mejora que se han ido desarrollando en los informes previos de las titulaciones y de las universidades. Los mismos puntos débiles no deben repetirse, aunque cuando se reiteren los puntos fuertes. Las propuestas de mejora han de plasmarse en decisiones y toma de posturas activas por parte de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, de manera que se transformen en nuevos puntos fuertes.

Esto último es más fácil cuando las propuestas de mejora se redactan un paso más allá del qué hay que hacer, insistiendo sobre el cómo hay que proceder, qué mecanismos hay que poner en marcha, qué elementos y qué comportamientos hay que modificar para dar respuesta a los puntos débiles.

En el vocabulario de la *calidad* no existe la palabra *problema*. En su lugar se encuentran las *oportunidades de mejora* que se nos brindan diariamente y, sólo en una institución que vive la evaluación como algo consustancial, son aprovechadas eficientemente. La Universidad Europea tiene ante sí el reto de la calidad, de contribuir al

desarrollo del conocimiento, de las nuevas tecnologías y de las nuevas formas de anticiparse a las demandas de los pueblos que la componen. El camino es largo, la dirección buena.

## Bibliografía

- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- CAVE, M., HANNEY, S., HENKEL, M. Y KOGAN, M. (1997). *The use of performance indicators in Higher Education: The challenge of quality movement*. Third Edition. Higher Education Policy Series 34. Bristol: Taylor & Francis.
- COMISIÓN EUROPEA (1995). *Proyecto Piloto Europeo para evaluar la calidad en la enseñanza superior*. Informe Europeo.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1993). *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades. MEC.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998). *Plan Nacional de evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General ().
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999). *Informe sobre los resultados de la convocatoria del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General (/informes.html).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades. Informe anual de la segunda convocatoria*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General (/informes.html).
- CROSBY, P. (1990). *Calidad*. México: McGraw-Hill.
- EURYDICE (2000). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. Bruselas: EURYDICE European Unit.
- KELLS, H. R. (1989). University self-regulation in Europe: The need for an integrated system of programme review. *European Journal of Education*, 24 (3), 299-308.
- KISILEVSKY, M. (1999). Indicadores universitarios en la mira: El caso de Argentina. En Consejo de Universidades *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. (pp. 51-63). Secretaría General Técnica. Consejo de Universidades. MEC.
- Ley Orgánica 11/1983, de 3 de octubre de 1983, de Reforma Universitaria (Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983).
- STAROPOLI, A. (1987). The Comité National d'Evaluation: Preliminary results of a French experiment. *European Journal of Education*, 22 (2), 123-131.
- TÓJAR, J. C. (1999). Indicadores de evaluación de la innovación educativa en la Universidad. En Consejo de Universidades *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. (pp. 187-197). Secretaría General Técnica. Consejo de Universidades. MEC.
- VAN VUGHT, F. (1988). A new autonomy in European higher education? An exploration and analysis of the strategy of self-regulation in higher education governance. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 12 (1), 16-26.