
L'avaluació de l'impacte dels processos d'avaluació de la qualitat

PID_00248552

Anna Prades Nebot

Anna Prades Nebot

Índex

Introducció	5
1. Qüestionari inicial	7
2. Antecedents	8
2.1. Motivació	8
2.2. Reptes de l'avaluació de l'impacte en l'avaluació externa	9
2.3. En quina mesura les avaluacions de qualitat han estat eficients fins ara?	10
3. Els processos de metavaluació	12
4. L'avaluació de l'impacte	14
4.1. Breu apunt terminològic	14
4.2. Què té de diferent l'avaluació de l'impacte dels processos de metavaluació?	14
4.3. El projecte d'avaluació de l'impacte IMPALA	15
4.3.1. Marc teòric de l'avaluació de l'impacte	15
4.3.2. Marc metodològic	16
4.3.3. Resultats i conclusions del projecte	19
5. Conclusions	20
6. Qüestionari final	21
Bibliografia	23

Introducció

En aquest mòdul, a més d'explicar el concepte i l'abast de l'avaluació de l'impacte dels processos d'avaluació, es proposa una senzilla activitat que ajudarà el lector a situar-se de manera significativa en aquest tipus d'avaluació. Aquesta activitat inclou dos qüestionaris, un inicial i un altre final. Els detalls sobre el que cal fer i sobre com s'haurien d'interpretar els resultats que s'obtinguin es recullen en els apartats corresponents a cada un dels qüestionaris.

1. Qüestionari inicial

Hem preparat un breu qüestionari que té l'objectiu d'ajudar-vos a familiaritzar-vos amb el disseny de l'avaluació de l'impacte «abans-després». L'activitat s'ha dissenyat tenint en compte l'«impacte» que es pretén que tingui aquesta unitat en els estudiants. Amb aquests objectius, en aquest primer qüestionari es recull un registre inicial de la vostra «posició» inicial en relació amb aquests objectius. Al final de la unitat trobareu per segona vegada el mateix qüestionari. En la mesura que hi hagi hagut un increment –una millora– en els ítems recollits, la unitat haurà estat «eficient» en l'impacte dels objectius perseguits.

Si us plau, valoreu els aspectes següents abans de continuar amb la lectura del recurs:

Afirmació	Valoració (de 0 a 10)
El grau de coneixement que tinc actualment sobre els processos de metavaluació de l'avaluació externa de la qualitat	
El grau de coneixement que tinc sobre els processos d'avaluació de l'impacte de l'avaluació externa de la qualitat	
El grau en què dispo de recursos per dissenyar una metavaluació d'un procés d'avaluació externa de qualitat	
El grau en què dispo de recursos per dissenyar una avalució de l'impacte d'un procés d'avaluació externa de qualitat	
La necessitat d'avaluar l'impacte dels processos d'avaluació externa de qualitat	

2. Antecedents

2.1. Motivació

Les agències d'assegurament de la qualitat s'han esforçat des dels seus inicis per retre comptes i demostrar la fiabilitat i l'eficàcia dels processos avaluatius dels seus grups d'interès. Així, el 1999, la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) va centrar la seva conferència bianual en les bones pràctiques, i la va titular «Guidelines of good practice» i, el 2003, la European Association for Quality Assurance (ENQA) va organitzar un *workshop*, amb la col·laboració de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari (AQU) Catalunya, titulat «Taking our own medicine». En tots dos casos es va abordar la necessitat d'avaluar l'avaluador.

A l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), el Comunicat de Berlín marca el punt d'inici d'un conjunt consensuat d'estàndards, procediments i guies que vetllen per l'assegurament de la qualitat. No obstant això, ni la primera versió dels European Standard and Guidelines (ENQA, 2005), ni la segona (EURASHE, 2015) afronten com assegurar que els programes d'avaluació aconseguixin els objectius fixats.

Els estàndards per a l'assegurament de la qualitat de les agències estan focalitzats en el *fitness for purpose* –definició clara d'objectius, independència, publicació de resultats, millora interna de la qualitat–, però no aborden el *fitness of purpose* –la rellevància i la utilitat dels processos d'avaluació externa mateixos. Dit d'una altra manera, les agències realment aconseguixen els seus objectius d'assegurar i millorar la qualitat de les institucions, els programes i els serveis que avaluen?

Els procediments d'avaluació externa de qualitat (AEQ) tenen el supòsit inherent que milloren la qualitat de les institucions d'educació superior i els seus serveis. No obstant això, aquesta hipòtesi encara no ha estat sistemàticament examinada (Serrano-Velarde, 2008; Newton, 2012; Leiber i altres, 2015).

La necessitat d'avaluació de l'impacte es circumscriu en el corrent d'avaluació de polítiques públiques, que té per objectiu l'avaluació de l'eficiència de les seves intervencions. El terme *evidence-based policy* va guanyar popularitat a la fi dels noranta, durant l'administració de Blair (Sutcliffe i Court, 2005), i es va estendre durant el període de restriccions pressupostàries, fruit de la crisi financera que es va iniciar l'any 2008, a causa de la necessitat d'optimitzar on es destinen els recursos públics (Liebman, 2013). L'avaluació de l'impacte

Enllaç d'interès

El Comunicat de Berlín es pot consultar aquí: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Berlin-Communique1.pdf>.

European Standard and Guidelines

Se'n pot consultar la primera versió aquí: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf; i la segona aquí: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

comporta, per tant, «un pas més enllà» en la pressió exercida per verificar que, efectivament, la inversió en les agències de qualitat i els recursos subsegüents necessaris per afrontar aquests processos en les universitats està justificada.

2.2. Reptes de l'avaluació de l'impacte en l'avaluació externa

La principal dificultat per a l'avaluació de l'impacte de l'avaluació externa és la seva gran complexitat (Leiber i altres, 2015).

Un primer problema, com hem vist repetidament en aquesta assignatura, ve donat per la polisèmia del constructe de qualitat (Harvey i Green, 1993): diferents grups d'interès tenen diferents perspectives de qualitat –qualitat des de la perspectiva acadèmica, de l'usuari o del mercat laboral, per citar-ne algunes. D'acord amb Vroijenstijn (1995), la qualitat és un constructe que vindrà de la negociació de les parts implicades, en la qual totes les veus són vàlides, fins i tot estant en conflicte, però no pot ser que s'escolti una única veu. La implicació d'aquesta definició és que la qualitat és un constructe dinàmic que, a més de tenir diferents significats per diferents usuaris, pot variar de significat al llarg del temps.

A més, els mateixos processos d'avaluació difereixen en els seus objectius (Stensaker, 2003). Jeliaskova i Westerheijden (2002), des d'una perspectiva comparativa, assenyalen que els objectius varien segons el país, per la qual cosa, en consonància, varia la manera que té cadascun d'afrontar els diferents problemes. Així, per exemple, l'enfocament serà diferent en funció de la resposta a les preguntes següents:

- És un sistema d'educació superior compacte o altament heterogeni?
- És un sistema públic o privat? Per exemple, hi ha centres privats al càrrec de titulacions de ciències de la salut? Aquesta qüestió, donat el cost d'aquest tipus d'ensenyaments, determina el grau de «fiscalització» del procés avaluatiu.
- Opera sota el principi d'autonomia de l'educació superior?
- És un sistema en fase d'expansió o de restriccions pressupostàries?

D'altra banda, d'acord amb Harvey (2006), no es poden assumir relacions causals positivistes entre les accions i els requeriments de les agències de qualitat i l'avaluació externa i els efectes dins de la institució. Aquesta dificultat té a veure, segons Stensaker (2008), amb el caràcter polifacètic de les qüestions de qualitat. En conseqüència, hi ha poc acord entre els objectius de les polítiques i les accions que permeten resoldre el problema. Cal assenyalar que amb la in-

vestigació sobre els aspectes que tenen influència en la qualitat dels programes –vegeu, per exemple, Pascarella i Terenzini, 2005– no n'hi ha prou per establir aquesta relació causal entre objectius i accions.

Altres desafiaments en l'avaluació de l'impacte són els objectius ambigus de l'avaluació externa de la qualitat, la diversitat dels procediments, tant interns com externs de qualitat, a més del desconeixement dels factors determinants de la millora de la qualitat de l'educació superior. Els processos d'avaluació de l'impacte tenen el risc d'esdevenir processos de legitimació del procés.

A l'altre costat de l'avaluació de l'impacte hi ha l'acció política. Si les accions d'avaluació de qualitat han estat fruit d'una acció política, és lògic que es plantegi la seva eficàcia. No obstant això, les polítiques –educatives o no– són rarament un procés racional de la informació a la solució. Young i altres (2002) identifiquen cinc maneres d'interacció entre les evidències i la política: des del *knowledge driven model* –la investigació guia la política– a l' *enlightenment model* –la investigació dona un context o marc de referència per a la política. Maarja Beerkens (2016) suggereix fugir d'aproximacions lineals per definir polítiques des de les evidències, utilitzar evidències i opinions provinents de diferents aproximacions i complementar la investigació avaluativa –què funciona i què no– amb una anàlisi descriptiva i diagnòstica que qüestionari quin és el problema, analitzi el que està passant i proposi alternatives d'acció.

2.3. En quina mesura les avaluacions de qualitat han estat eficients fins ara?

Diverses investigacions han intentat esbrinar quin ha estat l'impacte de les activitats avaluatives que, des dels anys noranta, s'estan duent a terme cada vegada amb més intensitat.

Un dels camps sobre els quals hi ha hagut més investigació ha estat l'anàlisi de l'impacte de les auditories de qualitat: Dill (2000) compara el sistema de l'auditoria en quatre països; Wahlen (2004) analitza l'impacte del sistema nacional d'auditories de qualitat del sistema d'educació superior de Suècia entre 1995 i 2002; Cheng (2011) analitza les percepcions dels acadèmics sobre les auditories de qualitat a Anglaterra; Haapakorpi analitza els impactes directes o indirectes a Finlàndia, i Shaha (2012) avalua el grau en què les auditories externes a Austràlia han millorat l'assegurament de la qualitat en els últims deu anys. Newton (1999) i Bornmat i altres (2006) són exemples d'investigació sobre l'impacte en les avaluacions institucionals; en el cas de Newton es comparen dos sistemes d'avaluació: l'auditoria i l'avaluació institucional. El treball de Volkwein i altres (2007) és un bon exemple d'anàlisi de l'acreditació, ja que analitza la influència del canvi en els estàndards d'acreditació en una mostra nacional de dos-cents tres programes d'enginyeria en quaranta institucions.

Hi ha menys investigació en l'impacte de l'acreditació *ex ante*, relacionada amb l'aprovació de les propostes.

En aquest àmbit pot citar-se l'informe de Gerbic i Karenburg (2003), que compara dos sistemes d'aprovació de programes a Nova Zelanda, o el de Suchanek i altres (2013), que analitza l'impacte de l'acreditació de 1.380 titulacions de l'estat de Baixa Saxònia. Suchanek i altres conclouen que els processos d'acreditació *ex ante* ajuden a l'elaboració d'un programa coherent i a punt per a la seva implantació. A més, pot contribuir que un clima de cohesió entri a la comissió de disseny. L'anàlisi dels autors permet classificar la tipologia de debilitats detectades en els estàndards d'avaluació i identificar, d'aquesta manera, quins són els principals obstacles que afronta el sistema d'acreditació. Prades i altres (2013) analitzen els canvis produïts en el transcurs de dos anys d'un programa d'acreditació *ex ante* (Verifica) i conclouen que les millores en les propostes de títols es concentren en aspectes no acadèmics; d'altra banda, es detecten convergències, però també clares divergències, en la valoració del procés per part dels diferents grups d'interès. I no solament això, sinó que dins d'un mateix grup d'interès, com en el cas dels responsables de titulacions, el mateix procés pot ser valorat com un procés que ha millorat significativament el disseny del títol o com un tràmit burocràtic sense valor afegit.

3. Els processos de metavaluació

Les agències d'avaluació utilitzen diverses metodologies per avaluar i millorar les seves activitats d'avaluació. La taula següent, basada en l'article de Kajaste i altres (2015), recull i analitza algunes d'aquestes metodologies (vegeu la taula 1).

Taula 1. Accions de metavaluació: metodologia, fortaleces i debilitats

Tipologia	Metodologia i instruments	Fortaleces	Debilitats
Entrevistes qualitatives	<i>Feedback</i> qualitatiu amb institucions al final d'un procés avaluat amb experts al final de la visita externa.	Possibilitat d'obtenir <i>feedback</i> en profunditat.	Menor volum d'informants, menor representativitat. <i>Feedback</i> no sistemàtic sobre el procediment o l'impacte.
DAFO <i>workshop</i>	<i>Workshop</i> amb experts i «clients».	Possibilitat d'obtenir <i>feedback</i> en profunditat. Intercanvi entre institucions i experts.	No sistemàtic.
Qüestionaris en línia	Qüestionaris estructurats (escala de Likert i preguntes curtes obertes).	Recollida d'opinió de tots els agents involucrats: comitès externs, interns, unitats tècniques de qualitat. Útil per a la millora del procés.	Normalment els ítems reflecteixen elements del procés (claredat/utilitat de les guies), però no l'impacte del procés (quins canvis ha produït).
Anàlisi documental	Anàlisi quantitativa (per exemple, nombre de programes avaluadors i resultat del procés), i qualitativa (principals recomanacions o problemes detectats).	En tant que els informes recullen propostes de millora, es recullen indicadors de possibles canvis que es produiran com a resultat de l'avaluació. Permet sintetitzar el diagnòstic d'un procés d'avaluació: reptes que presenta l'objecte d'avaluació.	La relació de canvis en un informe extern no necessàriament implica que es duguin a terme. Se sustenta fonamentalment en la visió externa (informes d'avaluació externa).
Combinació: anàlisi documental + qüestionaris + grups de discussió	Combina dues de les estratègies comentades.	Triangulació de dades qualitatives (<i>focus groups</i>), resultats dels processos avaluatius documentats i dades quantitatives de les enquestes. Conseqüentment, més fiabilitat i reproductibilitat de l'avaluació.	En general, focalitzat més en el procés que en els seus resultats (no es mesura el canvi ni se li busca atribució). Més cost, tant econòmic com temporal. Més complexitat.

Font: elaboració pròpia a partir de Kajaste *et al.* (2015)

La taula 2 recull una mostra de possibles preguntes organitzades segons la fase d'avaluació.

Taula 2. Dimensions i preguntes avaluatives per al comitè d'avaluació extern

Formació	Organització, claredat, utilitat
Guia d'avaluació	Claredat, utilitat, comprensibilitat
Plantilles d'informe, rúbriques d'avaluació	Utilitat
Aplicatiu / plataforma informàtica	Usabilitat, utilitat
Autoinforme	Qualitat de les evidències aportades Qualitat de l'anàlisi de les evidències i de les propostes de millora
Treball del comitè extern abans de la visita	Qualitat de les aportacions dels membres abans de la visita
Desenvolupament de la visita	Valoració de la logística (gestió de viatges i allotjament, calendari, etc.) Representativitat de les audiències Actuació del CAE: participació, grau de consens entre els membres, puntualitat Informe oral: adequació, forma, consens...
Informe extern	Procés d'elaboració: consens, temps, forma, incorporació propostes de millores Qualitat de l'informe (fonamentació, forma, interès de les propostes de millora)
Procés d'al·legacions	Satisfacció
Valoració membres del comitè	Adequació de les aportacions: abans de la visita (treball previ), durant les visites (participació en les audiències, forma, etc.), aportacions a l'informe extern Treball en equip (puntualitat, comunicació, participació) Coneixements tècnics sobre el procés avaluatiu (què avaluar i com)
Satisfacció global amb el procés d'avaluació	

Font: elaboració pròpia

Cal observar que l'objectiu de les temàtiques analitzades és la de detectar quins són els elements del procés d'avaluació externa que s'han de millorar en futurs casos, ja sigui reelaborant el material o recursos de suport o ja sigui, per exemple, mitjançant un millor seguiment o accions formatives.

Aquests aspectes es poden recollir mitjançant un qüestionari o mitjançant tècniques qualitatives (*focus groups* o entrevistes).


4. L'avaluació de l'impacte

4.1. Breu apunt terminològic

Com s'ha apuntat, el primer pas per avaluar és definir el nostre objectiu i què farem. La figura següent recull la definició de Rothereo i Lumley (2014) d'*inputs*, activitats, *outputs*, *outcomes* i impacte, i se li ha afegit una exemplificació per mesurar l'impacte d'un seminari sobre com avaluar l'impacte de l'avaluació externa. L'objectiu d'aquesta figura és saber distingir entre *inputs*, activitats i resultats a curt termini (*outputs*), mitjà (*outcomes*) i llarg (impacte).

Un cop definits els resultats, els instruments –quantitatius o qualitius– s'han d'adreçar a detectar el seu assoliment.

Figura 1. *Inputs*, activitats, *outputs*, *outcomes* i impacte



	<i>Input</i>	Activitat	<i>Output</i>	<i>Outcome</i>	Impacte
Definició	Recursos invertits per aconseguir els objectius	Accions executades per aconseguir els objectius	Productes i serveis tangibles resultants de les activitats	Canvis o efectes en les persones i en l'entorn de les activitats	Canvis o efectes en la societat o en l'entorn que es produeixen com a conseqüència dels <i>outcomes</i>
Exemple	Recursos (materials i humans) per al desenvolupament del seminari	Seminari	Núm. d'assistents Núm. de descàrregues de les presentacions	Coneixements/ habilitats adquirides. Canvis actitudinals	Realització d'avaluacions d'impacte d'EEC

4.2. Què té de diferent l'avaluació de l'impacte dels processos de metavaluació?

L'avaluació dels processos d'assegurament extern de la qualitat (AEQ) necessita l'establiment previ d'objectius, indicadors i *key performance indicators* (KPI), també anomenats *targets* –o resultats– que, al seu torn, poden classificar-se entre resultats a curt, mitjà o llarg termini. El seguiment o la monitorització dels indicadors permet millorar el disseny i la implementació dels processos, i alhora retre comptes del seu funcionament, obrint un diàleg entre responsables polítics i els grups d'interès. Per contra, l'avaluació de l'impacte busca demostrar que els canvis en els KPI són deguts només a les polítiques específiques empreses (Khandker i altres, 2010).

En resum, el seguiment implica l'anàlisi del progrés de diferents indicadors al llarg de la implantació dels processos avaluatius i com a base de l'avaluació dels resultats. En canvi, l'avaluació de l'impacte estudia si aquests canvis es deuen, en realitat, als processos d'AEQ i no a altres factors.

La principal dificultat dels estudis d'impacte és trobar la hipòtesi de contrast (*counterfactual*), és a dir, un grup de comparació o metodologia que permeti aclarir què hauria passat sense la intervenció i, en el nostre cas, sense l'avaluació externa.

En la dècada passada, amb el suport dels fons de la Unió Europea, i vint anys després del llançament a escala europea del primer esquema d'avaluació institucional –Projecte experimental d'avaluació institucional 1993-2005–, s'ha vist un creixent interès a analitzar l'impacte dels processos d'AEQ (per exemple, la setena reunió de l'EQAF a Tallinn el 2012 o el fòrum d'EAIR a Rotterdam el 2013).

El *Lifelong learning project IMPALA* (2013-2016) és fruit, precisament, d'aquest interès i de la necessitat de treballar conjuntament en el disseny i la implementació de propostes concretes per a l'avaluació de l'impacte. En aquest sentit, el motor del projecte el conformen quatre agències de qualitat de quatre països i quatre universitats amb l'objectiu d'establir una metodologia comuna i flexible per a l'avaluació de l'impacte dels processos d'AEQ, contribuir al coneixement del funcionament de l'AEQ, i a l'establiment de models de governança basats en les evidències i informats per la investigació –polítiques de qualitat europees, nacionals i d'IES.

A l'apartat següent, aprofundirem una mica més en el plantejament i el desenvolupament del projecte IMPALA, com a referent internacional destacat de l'avaluació de l'impacte dels processos d'avaluació externa.

4.3. El projecte d'avaluació de l'impacte IMPALA

A partir del projecte IMPALA, abordarem un marc teòric de referència, identificarem diferents propostes metodològiques aprofundint en la d'IMPALA i revisarem els resultats obtinguts.

4.3.1. Marc teòric de l'avaluació de l'impacte

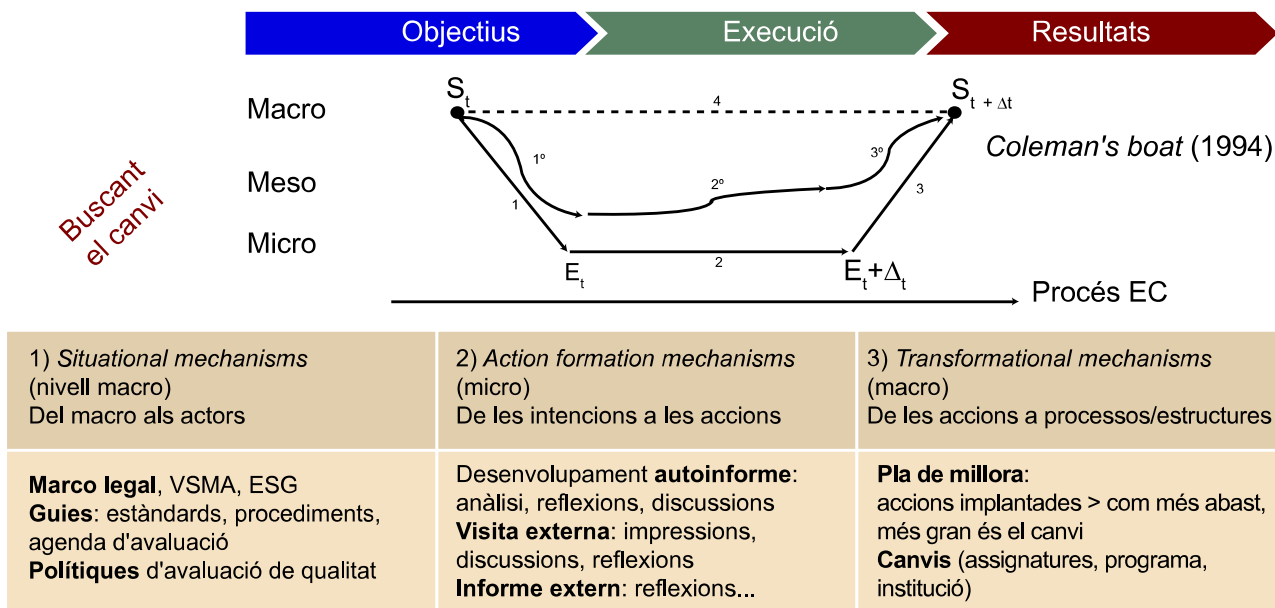
En aquest apartat es resumeix el marc teòric adoptat pel projecte europeu *Impact analysis of external quality assurance processes of higher education institutions: Pluralistic methodology and application of a formative transdisciplinary impact evaluation* (a partir d'ara IMPALA) per a l'avaluació de l'impacte.

Enllaç d'interès

El *Lifelong learning project IMPALA* es pot consultar aquí: <http://www.impala-qa.eu/impala/>.

El projecte adapta la teoria del sociòleg Coleman, en la qual intenta relacionar com els canvis en el macrosistema (canvis politicolegals) acaben implicant canvis en el microsistema (individus), que, al seu torn, són capaços de produir canvis institucionals. En aquesta adaptació s'assenyala que elements determinats fora de la institució –estàndards d'avaluació internacionals, per exemple– determinen l'enfocament de les guies d'avaluació a les quals s'adapten la recollida d'indicadors i els processos reflexius en les institucions, processos que són liderats usualment per la unitats tècniques de qualitat (nivell intermedi). Les discussions, els debats, les conclusions i les propostes de millora que es redacten al llarg del procés d'elaboració de l'autoinforme –recordeu l'espiral de qualitat– poden produir canvis en les percepcions de què funciona i què no funciona que condueixin a canvis actitudinals que es concretin en accions institucionals: canvis en les metodologies docents, d'avaluació, en l'organització del calendari, en els sistemes de coordinació d'un centre, en el calendari d'avaluació, etc. En la mesura que aquests canvis són acceptats per la institució –polítiques d'accés, d'avaluació de l'alumnat, etc.–, els canvis s'institucionalitzen, és a dir, passen a nivell macro.

Figura 2. Marc teòric del projecte IMPALA



Font: elaboració pròpia a partir de Leiber et al. (2015).

4.3.2. Marc metodològic

Per establir una relació causal cal tenir més d'un punt d'observació. Si només hi ha un punt, com a molt, és possible concloure que l'objectiu s'ha aconseguit, però no es pot atribuir el resultat a la intervenció (Khandker i altres, 2010, pàg. 22). El repte més gran de l'avaluació és, per tant, com s'ha assenyalat més amunt, determinar situacions contrafactuals, és a dir, determinar què hauria passat si no s'hagués produït la intervenció (*counterfactual*).

Leiber i altres (2015) assenyalen quatre possibles dissenys metodològics: experimental, grup de control (comparació «amb» o «sense»), comparació abans-després i *ex post*, que es recullen a la taula 3. L'enfocament *ex post* és el predominant fins al moment i es caracteritza per recopilar informació del procés un cop ha acabat el procés avaluat; no obstant això, aquests dissenys no disposen de contrafactual. Els altres tres, però, sí. El disseny experimental assumeix que l'estat original és reconstruïble i que hi ha disponibles diferents sistemes equivalents entre ells. No obstant això, la complexitat de les IES i els seus diferents subsistemes, a més del seu dinamisme, fa que difícilment siguin comparables entre ells. El grup de control s'enfronta a un problema similar – comparació amb tractament o sense, és a dir, amb avaluació externa o sense –, a més de presentar problemes. En canvi, els dissenys abans-després fan servir de contrafactual l'abans de la intervenció, fet que els fa més factibles.

Taula 3. Possibles dissenys d'avaluació de l'impacte

Metodologia	Descripció	Fortaleses	Debilitats
Disseny experimental	Assignació aleatòria al grup de tractament i al grup de control	Complexitat d'objectes d'avaluació de la qualitat (AQ) no factible	Assumpció que l'estat original és recuperable o que hi ha diversos sistemes que són equivalents. Marc legal AQ No factible
Grup de control (<i>with-without</i>)	Comparar grups de tractament amb grups de control	<i>Counterfactual</i>	Dificultat de trobar grups de control (motius legals, circumstàncies equivalents...)
Abans-després (<i>before-after</i>)	<i>Baseline + endline</i>	<i>Counterfactual</i>	Fluctuacions responents Problemes de memorització
<i>Ex post</i>	Reconeixement d'efectes un cop finalitzada l'AQ implica una anàlisi documental, entrevistes amb grups d'interès.		Com que no hi ha <i>counterfactual</i> no es pot atribuir causalitat.

Font: elaboració pròpia a partir de Leiber, 2005

El domini d'aquestes metodologies, però, sobrepasa els objectius d'aquest mòdul.

L'orientació metodològica concreta que assumeix el projecte IMPALA es resumeix a continuació.

Cada país soci del projecte IMPALA (Alemanya, Espanya, Finlàndia i Romania) va seleccionar un procés d'avaluació externa que inclogués una visita. Després d'una primera fase en què es van analitzar els objectius de les metodologies dels diferents socis i la literatura existent sobre avaluació de l'impacte i les seves metodologies, es va elaborar una enquesta que es va distribuir en tres moments: abans de la visita externa, durant la visita externa i sis mesos després de la visita externa. La taula 4 recull la relació d'ítems inclosos en l'enquesta.

Metodologies d'impacte

Per aprofundir en les metodologies d'impacte podeu consultar Gertler i altres (2010). A la part II del seu llibre *Impact evaluation in practice*, aborden les metodologies d'avaluació de l'impacte (pàg. 31-138).

Taula 4. Dimensions i ítems del qüestionari IMPALA

Dimensions	Ítems del qüestionari
Informació sobre els participants	Grup d'interès: estudiants, professorat, PAS, govern. Membre de la comissió d'estudis del centre o CAI (Comitè d'avaluació interna): sí/no
Activitats formatives	Tipologia: classes magistrals, metodologies actives (treball en equip, presentacions...), sessions pràctiques (laboratori, clíniques, camp...), basades en projectes, virtuals Observació de canvis en l'últim any: sí/no Per a cada tipus, increment / disminució / no canvi Atribució d'inici de canvis: iniciativa d'estudiants, professorat, equip de govern, AEQ, processos interns de qualitat, requisits legals, entre d'altres
Coherència avaluació	Valoració de la relació de l'avaluació amb els resultats d'aprenentatge explicitats en les guies docents (només professorat): canvis en la coherència (major, menor, igual), atribució d'inici dels canvis (iniciativa d'estudiants, professorat, equip de govern...)
Revisió del programa de formació	Només per a professorat: previsió de canvis importants en el pla d'estudis (sí/no) Tipologia de canvis: recursos (materials, personal), procediments d'accés, revisió càrrega de treball, revisió de la definició de competències, ajustament d'activitats d'avaluació, optimització d'assignatures, incorporació de processos AQ, millora de l'ocupabilitat...
Instruments d'assegurament de qualitat	Pologia (enquestes, reunions...) i regularitat de l'ocupació (mai, ocasionalment...) Només professorat: nombre de reunions de coordinació, observació de canvis en freqüència l'últim any (major, menor...), atribució de la iniciativa de canvi (iniciativa d'estudiants, professorat, AQ...)
Actitud cap a l'avaluació de la qualitat	Actitud (positiva, neutral, negativa) En l'últim any, canvi d'actitud (positivament, negativament, no canvi) Reconeixement del canvi: experiència d'avaluació de l'impacte de qualitat (AIQ), experiència AEQ, informes Per al professorat: <ul style="list-style-type: none"> • les preguntes anteriors es fan de manera separada per AIQ i AEQ, • avaluació del cost i benefici de la garantia i desenvolupament de qualitat, • avaluació de la posició de l'equip de govern sobre AQ, valoració de canvis en l'últim any (més suport o menys), • claredat de les responsabilitats en els processos d'AQ.
Observació d'efectes	Els procediments AQ tenen efectes observables: sí/no Aquests efectes han canviat en l'últim any: efectivitat creixent / decreixent / marca d'efectivitat

Font: elaboració pròpia a partir del web de IMPALA (<http://www.impala-qa.eu/impala/>)

4.3.3. Resultats i conclusions del projecte

Els resultats del projecte IMPALA van ser presentats en una conferència final a Barcelona, el juny de 2016, i difosos amb posterioritat en quatre *workshops* regionals.

A continuació, es recullen les principals conclusions del projecte:

- Les agències d'avaluació tenen la responsabilitat no només de participar en processos de millora continuada, sinó de conèixer quin és el valor afegit de les seves activitats.
- L'avaluació de l'impacte afegeix una dimensió de resultats a les metavaluacions que s'han dut a terme fins al moment, que estan més orientades a processos.
- Cal tenir identificats clarament els *outcomes* desitjats en els processos avaluatius. Aquests *outcomes* avaluatius difereixen per a cadascun dels sistemes. Això va fer que el qüestionari unificat no permetés recollir les particularitats de cada procés avaluatiu, la qual cosa és una limitació del projecte.
- El projecte ha significat una oportunitat perquè les agències s'apropiïn de noves metodologies que els donen més legitimitat a l'acció.
- El disseny abans-després és viable.

Resultats del projecte IMPALA

Per conèixer amb més profunditat els resultats, es pot consultar el monogràfic del *Quality in higher education* que es va publicar el 2015 –núm. 3 (21)– o consultar al web del projecte <http://www.impala-qa.eu/impala/>

5. Conclusions

Com s'ha vist al llarg d'aquesta assignatura, no hi ha una única concepció de qualitat en l'educació superior. Per això, de la mateixa manera que hi ha tantes «intel·ligències» com «tests» que les mesuren, hi ha tantes qualitats com «processos avaluatius». Dit d'una altra manera, l'únic nivell d'especificació de qualitat possible és el que es deriva de l'enfocament d'avaluació adoptat (Rodríguez Espinar, 2013, pàg. 14).

Els enfocaments avaluatius reflecteixen una concepció de qualitat, fruit de la negociació de concepcions dels diferents agents implicats en el seu disseny. Aquesta concepció es concreta en estàndards d'avaluació i els seus corresponents indicadors. En conseqüència, el primer pas per a l'avaluació de l'impacte és definir els resultats esperats en cadascuna de les dimensions o estàndards objecte d'avaluació (Kajaste i altres, 2015).

Pràcticament totes les agències de qualitat analitzen els seus processos avaluatius de manera cíclica amb el doble objectiu de millorar les seves activitats i de retre comptes sobre les misses. No obstant això, els processos d'avaluació de l'impacte de les seves activitats són molt més recents i encara poc desenvolupats.

El projecte IMPALA ha permès posar de manifest la viabilitat de l'avaluació de l'impacte amb un disseny abans-després, però també amb les complexitats del procés. La principal dificultat rau en un disseny «comú» de qüestionari que no permet recollir els veritables objectius o impactes buscats en cadascun dels sistemes d'educació superior que van participar en el projecte.

6. Qüestionari final

A continuació, i com a continuació de l'exercici que hem iniciat al començament d'aquest mòdul, s'inclouen dos models de qüestionari: un amb format *ex post*, orientat a la millora del procés, i un altre que replica el qüestionari inicial. La finalitat és visualitzar la diferència entre les dues metodologies.

Aquest primer qüestionari final s'ha dissenyat des d'una perspectiva de metavaluació «tradicional» i pretén recollir la vostra opinió sobre el **procés** formatiu, i no sobre si el procés ha tingut impacte o no. Aquesta opinió ha de ser útil per a la subsegüent millora o revisió de la unitat didàctica.

Qüestionari 1. Metavaluació de la unitat

Afirmació	Valoració (de 0 a 10)
En general, estic satisfet amb el contingut d'aquest mòdul	
Els conceptes del mòdul són clars	
El mòdul es correspon amb els objectius de l'assignatura	
Els recursos citats són útils per a l'aprofundiment de la matèria	

Qüestionari 2. Avaluació de l'impacte de la unitat

Afirmació	Valoració (de 0 a 10)
El grau de coneixement que tinc actualment sobre els processos de metavaluació de l'avaluació externa de la qualitat	
El grau de coneixement que tinc sobre els processos d'avaluació de l'impacte de l'avaluació externa de la qualitat	
El grau en què dispo de recursos per dissenyar una metavaluació d'un procés d'avaluació externa de qualitat	
El grau en què dispo de recursos per dissenyar una avaluació de l'impacte d'un procés d'avaluació externa de qualitat	
La necessitat d'avaluar l'impacte dels processos d'avaluació externa de qualitat	

La comparació del qüestionari de metavaluació i la de l'impacte us pot ser útil per al disseny dels vostres futurs processos d'avaluació. Fixeu-vos que la principal diferència entre tots dos és la seva orientació: mentre que el primer està focalitzat a identificar i valorar elements del **procés**, en el segon es pretén mesurar-ne els **resultats**; però per poder atribuir aquests resultats a l'activitat corresponents cal fer-ho abans i després de l'activitat per disposar així d'un *counterfactual*.

Bibliografia

Beerens, M. (2016). *Evidence-based policy in higher education quality assurance: Learning from the experience of others*, presentació a la conferència IMPALA International. Leiden: Universitat de Leiden. <https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/impala/presentations/impala_barcelona_beerens_160617.pdf>

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

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

Dill, D. D. (2000). «Quality in higher education designing academic audit: Lessons learned in Europe and designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia». *Quality* (núm. 6 (3), pàg. 187-207). DOI: 10.1080 / 1353832002000594

Gerbic, P.; Kranenburg, I. (2003). «The impact of external approval processes on programme development». *Quality in higher education* (núm. 9 (2), pàg. 169-177). DOI: 10.1080/13538320308152

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

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

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

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

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

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

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

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

Liebman, J. B. (2013). *Building on recent advances in evidence-based policymaking*. Washington. <<https://www.brookings.edu/research/building-on-recent-advances-in-evidence-based-policymaking/>>

Newton, J. (2012). «Is quality assurance leading to enhancement?». A: F. Crozier; M. Kelo; T. Loukkola i altres (eds.). *How does quality assurance make a difference?* (pàg. 8-14). Brussel·les: Associació Europea d'Universitats (EUA).

Newton, J. (1999). «An evaluation of the impact of external quality monitoring on a higher education college (1993-1998)». *Assessment & evaluation in higher education* (núm. 24 (2), pàg. 215-235). DOI: 10.1080/0260293990240210

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

Prades, A.; Març, N.; Segura, S. (2013). «Yes, there is impact. But is it positive, negative or none of the above? The case of the Faculty of Sciences and the Facultat de Biosciences of the Universitat Autònoma de Barcelona». *8th European Quality Assurance Forum Working To-*

gether to Take Quality Forward. Gothenburg. <https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/international/impala/prades_et_al_eqaf_gothenburg_2013_.pdf>

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

Shah, M. (2012). «Ten years of external quality audit in Australia: Evaluating its effectiveness and success». *Assessment & evaluation in higher education* (núm. 37 (6), pàg. 761-772). DOI: 10.1080/02602938.2011.572154

Serrano-Velarde, K. E. (2008). «Quality assurance in the european higher education area: The emergence of a german market». *Higher education management and policy* (núm. 20 (3), pàg. 1-18). <<http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v20-art19-en>>

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

Stensaker, B. (2008). «Outcomes of control de qualitat: A discussion of knowledge, methodology and validity». *Quality in higher education* (núm. 14 (1), pàg. 3-13). DOI: 10.1080/13538320802011532

Suchanek, J.; Manel, P.; Künzel, R. H. F. i altres (2012). «The impact of accreditation on the reform of study programs in germany. An empirical study». *Higher education management and policy* (núm. 27 (7), pàg. 1-24). DOI: 10.1787/hemp-24-5k994dvr0d41

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

Volkwein, J. F.; Lattuca, L. R.; Harper, B. J. i altres. «Measuring the impact of professional accreditation on student experiences and learning outcomes». *Research in higher education* (núm. 48 (2), pàg. 251-82).

Vroeijenstijn, T. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between scylla and charybdis, higher education policy series 30*. Bristol: Taylor and Francis.

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

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