
Los modelos de evaluación de la calidad en la educación superior

PID_00251976

Albert Basart

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 2 horas



Índice

Introducción	5
1. Las variables que inciden en el modelo de evaluación	7
1.1. Marco de referencia	7
1.2. Propósito	8
1.2.1. Rendición de cuentas	9
1.2.2. Mejora continua	10
1.3. Alcance	10
1.4. Procedimiento	11
2. Los modelos	16
2.1. Acreditación	16
2.2. Auditoría de calidad	20
2.3. Evaluación para la mejora	23
Bibliografía	27

Introducción

Este material pretende exponer, a través de un análisis de la literatura especializada, las principales características de los modelos sobre los que se realiza actualmente la evaluación externa, identificando el o los propósitos fundamentales de cada modelo, su alcance y los procedimientos de los que se sirve.

Las características diferenciadas de cada modelo que se explica no implican una exclusividad a la hora de su implantación, puesto que, como se verá más adelante en esta asignatura, los modelos adoptados a lo largo del tiempo, pero también en los distintos marcos regionales que se analizarán, tienen un carácter híbrido.

La realidad es que la confluencia de distintos enfoques y propósitos lleva a la implantación de procesos de evaluación que combinan elementos de más de un modelo. La coexistencia de distintos modelos se explica por el desarrollo, en orígenes diversos, de metodologías que responden a propósitos diferenciados, fruto de modelos de gobernanza de la educación superior también diversos.

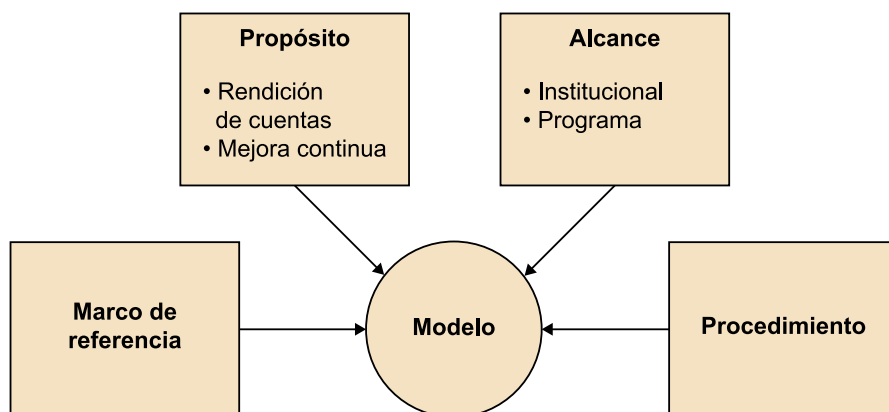
Por ser los que cuentan con un mayor grado de implantación en la evaluación externa de instituciones y programas de la educación superior, en este material se describen las características de los modelos siguientes:

- acreditación,
- auditoría de calidad,
- evaluación para la mejora.

Pero antes de describir las principales características de cada modelo de evaluación externa, analizaremos las variables que afectan a la definición del modelo y que, por lo tanto, nos permitirán comprender las diferencias principales entre los modelos. Estas **variables** son:

- El **marco de referencia**, entendido como aquellas cuestiones que se relacionan con la gobernanza y la organización de la evaluación de la calidad en un determinado contexto: intensidad del control gubernamental, tipología de agentes que participan, etc.
- El **propósito** de la evaluación, centrandolo en dos propósitos especialmente significativos: la mejora continua y la rendición de cuentas.

- El **alcance** de la evaluación, expresión que utilizamos para identificar el objeto de la evaluación, poniendo el foco en la evaluación institucional y la evaluación de programas (o titulaciones).
- El **procedimiento**, entendido como las principales fases y aspectos metodológicos de los modelos, donde identificamos aquellos mecanismos que son comunes a los diversos modelos y aquellos que los diferencian.



Existen otros posibles esquemas para clasificar las variables usadas en la definición de los sistemas de aseguramiento de la calidad externa, como por ejemplo este propuesto por la UNESCO (2006):

Purpose	Quality control	Accountant/public assurance	Improvement/guidance
Preferred mechanism	Licensing	Accreditation/assessment	Quality audit
Framework for QA	Standard-based approach	Fitness for purpose + fitness of purpose	Fitness for purpose
Procedures	Mostly external assessment	Both external and internal assessment	Mostly self-assessment
Nature	Compulsory	Compulsory or voluntary	Voluntary

Fuente: UNESCO (2006). *External quality assurance: options for higher education managers*. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182478e.pdf>.

1. Las variables que inciden en el modelo de evaluación.

1.1. Marco de referencia

Los modelos de gobernanza de la educación superior y sus desarrollos históricos determinan en buena medida el marco de referencia en el que se desarrollará la evaluación externa en un contexto, un país o una región. En otras palabras, citando a Rodríguez (2013), «Los modelos de evaluación están condicionados por la propia realidad universitaria de cada uno de los países que han adoptado tal práctica».

El marco de referencia evaluativo se refiere a cuestiones como:

- La mayor o menor capacidad de control externo sobre las instituciones de educación superior.
- La tipología de agentes que conducen o intervienen en un proceso de evaluación.
- Las consecuencias prácticas de los resultados evaluativos, entre otras.

En relación con la mayor o menor capacidad de control externo sobre las instituciones de educación superior, veremos más adelante que existen marcos en los que la regulación estatal tiene un peso significativo en la definición de los criterios de evaluación, y otros marcos con modelos que se alejan del control externo gubernamental (modelos autorregulados).

En cuanto a las tipologías de agentes que se encargan de la conducción de la evaluación externa, veremos que existe una gran variedad, desde organismos públicos con distintos niveles de independencia sobre el gobierno, de alcance regional o centralizados, hasta organizaciones privadas, de tipo sectorial, profesional, etc. En algunos casos, tienen el encargo de la definición y el desarrollo de los criterios y la metodología evaluativa; en otros casos, únicamente de la gestión del proceso diseñado en otras instancias, por ejemplo, gubernamentales.

Con relación a las consecuencias de la evaluación, veremos desde modelos de evaluación cuyas consecuencias podríamos denominar «duras», hasta modelos sin consecuencias en el corto plazo, orientados a una mejora de la unidad evaluada.

El marco de referencia también influye en otros elementos de procedimiento, tales como el protagonismo de la vertiente interna de la evaluación frente a la externa, o el protagonismo de la emisión de juicios basada en la opinión de expertos frente a la basada en datos e indicadores.

1.2. Propósito

Por otro lado, aunque estrechamente relacionado con el modelo de referencia, se otorga a la evaluación externa una gran variedad de propósitos. Sin tener la intención de ser exhaustivos en el listado de los mismos, sí podemos identificar elementos tales como la rendición de cuentas, la mejora continua, la identificación de la excelencia, la autorización y/o el reconocimiento, la comparabilidad entre instituciones o sistemas, etc.

Como se ha mencionado anteriormente, el propósito de la evaluación determina en buena medida el modelo que se va a adoptar, si bien no es el único elemento definitorio, pues también entran en juego otros como el alcance de la evaluación, su marco de referencia o los procedimientos que se van a implantar.

No obstante, y volviendo a los propósitos (el «para qué» de la evaluación externa), destacamos dos que la literatura especializada a menudo contrapone, pero que en la realidad se combinan en la mayoría de evaluaciones, que son la mejora y la rendición de cuentas (o, como se suele expresar, «mejora vs. rendición de cuentas»).

La **rendición de cuentas** se asocia normalmente a modelos articulados por las autoridades educativas, en marcos donde el control gubernamental es más intenso. Los autores McKay y Kember identifican los términos *assurance*, *accountability*, *audit* y *assessment* (las llamadas «A's of quality») como propios de la rendición de cuentas. Por otro lado, la **mejora** continua se asocia a modelos de menor regulación gubernamental. En este caso, los autores mencionados identifican *empowerment*, *enthusiasm*, *expertise* y *excellence* (las «E's of quality») como términos propios de los modelos cuyo propósito es la mejora continua.

Como decíamos, la relación entre ambos propósitos ha generado debate en la literatura especializada. Según Harvey, los debates han girado en torno a dos ejes principales:

- Por un lado, está la compatibilidad o incompatibilidad de los dos propósitos en los procesos de evaluación conducidos por una misma agencia. En este punto, si bien la práctica habitual demuestra que ambos propósitos son compatibles, parece que en aquellas evaluaciones en las que la rendición de cuentas es especialmente relevante, el objetivo de la mejora continua no termina de alcanzar las metas deseadas.

- Por otro lado, existe el debate sobre si tiene sentido la puesta en marcha en paralelo de procesos de evaluación externa con distintos propósitos, lo que tampoco parece posible. Así, si decíamos que en determinados procesos de evaluación el propósito de la mejora quedaba mermado, tampoco parece posible la implantación de procesos de rendición de cuentas que no contemplen o se solapen con los elementos propios de la mejora continua (Middlehurst y Woodhouse, 1995).

1.2.1. Rendición de cuentas

La rendición de cuentas (*accountability*) se define, de forma general, como el requisito, al emprender una actividad, de abordar expresamente las preocupaciones, los requisitos o las perspectivas de otros (Harvey).

Según el mismo Harvey, a menudo la rendición de cuentas se ha identificado como el principal propósito de los procesos externos de calidad. El acceso masivo a la educación superior y la dura competencia a la hora de conseguir fondos públicos han comportado que en muchos países se incrementen las demandas de información que demuestre el valor y que explique el uso de las inversiones públicas en educación (Lewis y otros, 2001). En contextos en los que, además, la autonomía de las instituciones de educación superior se ha visto incrementada, la necesidad de rendir cuentas ha comportado la generalización de este enfoque en una mayoría de sistemas externos de evaluación de la calidad.

También Harvey (2002) apunta en esta dirección:

«In countries with considerable traditional or market-based autonomy accountability has been increasingly imposed on higher education. In others, previously more controlled, accountability is the price for more autonomy.»

Más allá de la necesidad de satisfacer las demandas de información sobre las inversiones del estado, otras definiciones aportan otros elementos propios de la rendición de cuentas. Así, Cambell y Rozsinyai (2002) describen la rendición de cuentas como *«The assurance of a unit to its stakeholders that provides education of good quality»*. Los *stakeholders* o grupos de interés a los que se hace referencia pueden ser el gobierno, los estudiantes, el sector profesional y los empleadores.

Harvey identifica cinco grandes funciones de la rendición de cuentas:

- Asegurar que la institución o programa da respuesta a los intereses de los grupos de interés, como el gobierno (en nombre del contribuyente), las profesiones, los empleadores y los estudiantes.

- Asegurar que los principios y las prácticas dentro de la educación superior no se están erosionando, controlando el desempeño de los proveedores públicos y privados de educación superior.
- Asegurar que la calidad en la provisión del servicio se mantiene al nivel de lo esperable en función de la inversión realizada por la sociedad.
- Generar información pública sobre la calidad de las instituciones y los programas. Las demandas de información son muy variadas, pues han de dar respuesta a grupos de interés tales como los estudiantes o futuros estudiantes, los gobiernos, los empleadores, etc.
- Utilizar la evaluación de la calidad como un vehículo para lograr el cumplimiento de las políticas de un gobierno, o las preferencias de otras partes interesadas como los organismos profesionales y los grupos de presión de los empleadores.

1.2.2. Mejora continua

La mejora (*improvement*) es un propósito presente en todos o casi todos los procesos evaluativos, a menudo expresado en términos de orientación: «evaluación orientada hacia la mejora». Según la definición de Campbell y Rozsnvai (2002), la orientación hacia la mejora de una evaluación es la que permite describir las fortalezas y las debilidades de la unidad evaluada para facilitar la mejora, con la posibilidad de incorporar recomendaciones sobre cómo alcanzarla. Así, la detección de fortalezas y debilidades y la aportación de propuestas de acciones de mejora son elementos básicos en el propósito de la mejora continua.

Por su parte, el CHEA (2002) describe la mejora de la calidad como la expectativa de que una institución establezca un plan para seguir y mejorar la calidad de sus programas. Mientras que Harvey refuerza la importancia del concepto de seguimiento:

«An important element of improvement, it is argued, is the follow-up after the evaluation to ensure suggested improvements are put in place.»

1.3. Alcance

Sobre el alcance de la evaluación tampoco nos extenderemos, pues el tema se desarrolla con más profundidad en otra asignatura. No obstante, conviene que se explique a qué nos referimos cuando hablamos de alcance de la evaluación externa y qué tipologías de alcance se pueden establecer. El alcance

hace referencia al objeto de la evaluación (el «qué» se evalúa). En este punto también se establece a menudo una contraposición de alcances, entre la evaluación institucional y la evaluación de programa.

El **alcance de programa** hace referencia a la evaluación externa de una o varias titulaciones y, por lo tanto, sin olvidar otros aspectos claves en la configuración de la calidad de las enseñanzas, pone en el centro los aspectos disciplinares y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **alcance institucional**, en cambio, hace referencia a la evaluación de las organizaciones (instituciones) encargadas de la impartición o provisión de las enseñanzas, y puede abarcar el global de la institución (una universidad, por ejemplo) o partes de ella (una facultad, una escuela, etc.). También es posible incluir dentro del paraguas de la evaluación institucional aquellos procesos que se llevan a cabo para evaluar servicios y recursos que sirven de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo paradigmático de estos últimos podría ser la evaluación de los servicios bibliotecarios de las instituciones de educación superior.

1.4. Procedimiento

En relación a los procedimientos de la evaluación externa («cómo» se lleva a cabo la evaluación), nos encontramos con una serie de elementos comunes a los distintos modelos de evaluación externa, así como otros que los diferencian. Entre los comunes podemos destacar:

- La participación de agentes internos y externos a la unidad evaluada.
- El empleo de una metodología conocida por ambos agentes.
- La emisión de juicios basados en la evidencia.
- La difusión de los resultados a través de informes.

De entre los elementos comunes a todo proceder evaluativo que acabamos de citar, la **emisión de juicios basados en la evidencia** merece ser desarrollado brevemente.

Por un lado, existe consenso en considerar que cualquier modelo de evaluación debe promocionar una cultura de la evidencia en las unidades evaluadas. Dicha cultura de la evidencia comporta necesariamente que los sistemas de gestión de las instituciones desarrollen la capacidad de proveer de información documentada acerca de aquellos aspectos que son o pueden ser objeto de la evaluación. La cultura de la evidencia comporta también que la institución recabe dicha información documentada o evidencia de manera periódica y regular, y teniendo en cuenta una serie de características que determinan la calidad de la evidencia (Rodríguez, 2013):

- La evidencia ha de ser **relevante**, por lo que tiene que mantener una relación directa con el objeto o cuestión sobre la que se ha de emitir un juicio valorativo.
- La evidencia ha de ser **verificable**, de modo que ha de estar documentada.
- La evidencia debe ser **representativa**, esto es, significativa de la situación, el aspecto o el período a evaluar.
- La evidencia debe ser **acumulativa**, permitiendo la comprobación independiente o la triangulación entre diferentes fuentes.
- La evidencia ha de poder ser **modificable**, permitiendo la reflexión y el análisis necesarios para conducir a la mejora.

Además, es esperable que tanto las afirmaciones que se realizan en las fases internas de una evaluación (por ejemplo, a través de un informe interno o autoinforme elaborado por la unidad evaluada) como las valoraciones realizadas en la fase externa por parte de los evaluadores, se apoyen en evidencias que cumplan con las características arriba mencionadas y, por lo tanto, se eviten opiniones basadas en hechos que puedan ser parciales, en impresiones o prejuicios subjetivos, o en informaciones que no puedan ser mostradas o demostradas.

Volviendo a las cuestiones generales del procedimiento, si atendemos a las fases habituales en cualquier modelo de evaluación externa, podemos tomar como referencia la propuesta de Westerheijden (1996), conocida como la «*quality assessment spiral*»: un proceso cíclico y circular que encontramos en la base de la mayoría de modelos implantados actualmente. Rodríguez (2013) lo resume de la siguiente manera:

1) Evaluación interna

Se inicia con la recogida y sistematización de la información referida a la unidad objeto de evaluación (realidad). Esta información está compuesta por estadísticas, datos de gestión e indicadores sobre los *inputs*, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad. El autoestudio elaborado por el comité interno de evaluación integrará esta información con las nuevas observaciones, opiniones y valoraciones generadas en el propio proceso.

2) Evaluación externa

Un comité externo de evaluación (*peer review*) analiza el autoestudio y realiza una visita *in situ* a la unidad evaluada. A partir de sus observaciones y de las informaciones, opiniones y valoraciones recogidas durante el contacto con las

diversas audiencias entrevistadas, emitirá un informe externo. Este informe será sometido a consideración de la unidad evaluada para que haga llegar las oportunas alegaciones o las consideraciones pertinentes.

3) Informe de evaluación

La síntesis ponderada y comprensiva del autoestudio y del informe externo da lugar al informe definitivo de la unidad evaluada, que deberá tener la adecuada y pertinente difusión y publicidad. El agente que promueve el proceso de evaluación determina el modo y la forma en que la comunidad de la institución tiene acceso a dicho informe.

4) Metaevaluación

En toda evaluación, pero de modo especial en aquellas que se orientan hacia la mejora de la calidad, es necesaria una fase de análisis y reflexión sobre el propio proceso de evaluación. Su objetivo es validar la evaluación realizada y analizar el contexto y las condiciones en los que debe generarse el plan de mejoras que naturalmente seguirá a la fase evaluativa.

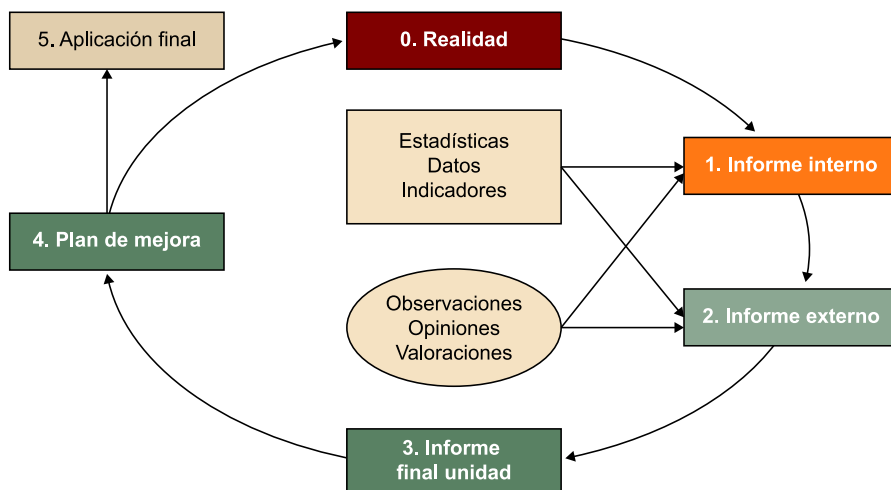
5) Plan de mejora

El modelo de evaluación tiene que incluir el diseño de las acciones que se consideran pertinentes para eliminar o aminorar las debilidades detectadas en la evaluación. La explicitación de los objetivos, las acciones y los indicadores de los logros, así como la de los responsables de su ejecución, son algunas de las exigencias de un plan de mejora.

6) Seguimiento y evaluación del plan de mejora

Esta fase permitirá valorar los cambios de mejora de la calidad aplicados a la unidad evaluada. Se inicia así un nuevo ciclo de evaluación continua de la calidad en dicha unidad.

Esquema con las fases propias de la espiral de la evaluación de la calidad utilizado en las metodologías de AQU Catalunya.



También existen, como decíamos, elementos de tipo «procedimental» que pueden establecer diferencias entre los distintos modelos de evaluación externa. Se trata de rasgos que a menudo se presentan como contrapuestos y propios de alguno de los modelos:

- Procedimientos que ponen el foco en la información cuantitativa frente a otros que se centran en la información cualitativa. Tiene relación con estos rasgos otra posible confrontación que aparece en la literatura especializada: procedimientos que abordan el análisis de indicadores frente a aquellos centrados en la evaluación externa (de expertos). No obstante, hay que tener en cuenta que la evaluación de expertos o pares no únicamente se basa en información cualitativa. Los evaluadores han de poner en contexto e interpretar información de las dos naturalezas (cualitativa y cuantitativa).
- Procedimientos que ponen el foco en los *inputs/outputs* frente a procedimientos que estudian los procesos.
- Procedimientos que generan un resultado de tipo binario (sí/no) frente a procedimientos que proporcionan un resultado de naturaleza cualitativa.
- Procedimientos que funcionan con independencia de gestión frente a procedimientos que cuentan con la colaboración participativa de las instituciones evaluadas.

Si bien los aspectos de tipo procedimental citados se muestran como contrapuestos entre sí, la experiencia demuestra que es posible incorporar a los procesos evaluativos elementos que inicialmente podrían parecer opuestos.

A continuación, se procede a la definición, la descripción y el análisis de los modelos de evaluación externa seleccionados, aportando para cada uno de ellos menciones al marco de referencia, los propósitos, los alcances y los procedimientos que les son más propios.

2. Los modelos

2.1. Acreditación

Múltiples organizaciones y autores han aportado sus propias definiciones sobre la acreditación a lo largo de las últimas décadas (probablemente el recurso más completo de definiciones sea el «Analytic Quality Glossary» de Harvey: <http://www.qualityresearchinternational.com>).

La **acreditación** (*accreditation*) como modelo de evaluación externa de programas o instituciones de la educación superior es, según una de las definiciones más básicas o sencillas que podemos encontrar, una evaluación orientada a determinar si una institución (o programa) alcanza o no un determinado estatus. Claro está, el estatus tendrá implicaciones sobre la institución o el programa, pues le ha de permitir, por ejemplo en el caso de las instituciones, operar como centro de enseñanza que pueda impartir titulaciones reconocidas o recibir financiación por parte del gobierno; o, en el caso de los programas, ser implantado, habilitar para una determinada profesión o ser reconocido como programa por el cual los estudiantes pueden recibir una beca, entre otros aspectos.

Otras definiciones añaden elementos como la necesidad de que quien evalúa, y por lo tanto determina el alcance del estatus determinado, sea una organización externa y autorizada. Es el caso, por ejemplo, de la definición aportada por la Agencia de Calidad del Reino Unido (QAA): «*A process for verifying or approving a higher education programme, or provider, by an authorised external organisation*».

Sin movernos del Reino Unido, otra definición, aportada en este caso por el organismo encargado de la financiación de la educación superior (HEFCE), añade otros elementos presentes en buena parte de las definiciones existentes; la necesidad que la acreditación se obtenga mediante el cumplimiento de unos estándares requeridos y, por lo tanto, predefinidos con anterioridad a la evaluación:

«Accreditation is any process of approval leading to assurance that a programme meets the standards required by a particular profession, or for statutory or regulatory purposes.»

Un tercer elemento presente en varias definiciones es el carácter temporal de los efectos de la acreditación, lo que le confiere una naturaleza cíclica al proceso si la institución o el programa desea mantener el estatus alcanzado. Así, por ejemplo, la definición aportada por la Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés) incluye todos estos aspectos ya mencionados:

«Accreditation is a formal published statement regarding the quality of an institution or programme, following a cycle of evaluation based on agreed standards.»

Un recorrido por otras definiciones nos muestra un marco de referencia evaluativo de resultado binario (cumple/no cumple) y de consecuencias trascendentes para la institución o el programa evaluado.

El marco de referencia de la acreditación también viene determinado por la naturaleza de los agentes acreditadores, las *«authorised external organisations»* de la definición de la QAA. Por «naturaleza de los agentes acreditadores» entendemos su titularidad pública o privada, su ámbito de actuación central o regional, su alcance general o, sobre un ámbito de conocimiento concreto, su vinculación profesional, etc.

La acreditación tiene sus orígenes en los Estados Unidos y cuenta ya con un largo recorrido histórico, dado que se va gestando a lo largo de la primera mitad del siglo XX como respuesta a la necesidad de ordenar el complejo sistema de educación superior norteamericano. Aparece, por lo tanto, como el primero de los sistemas o modelos para la evaluación de la educación superior, en un marco en el cual el funcionamiento de esta educación está poco regulado desde el punto de vista administrativo. En este contexto, la acreditación es el proceso por el cual organizaciones de carácter público y privado, pero en todo caso con un funcionamiento independiente del gobierno, actúan como garantes del cumplimiento de una variedad de propósitos, que comportan consecuencias de tipo normativo (cumplimiento o no cumplimiento con la normativa), profesional (cumplimiento o no cumplimiento con los requisitos establecidos para el acceso a una determinada profesión), financieros, etc. Al fin y al cabo, las organizaciones de acreditación reciben el encargo de definir los criterios de calidad y, al mismo tiempo, de llevar a cabo el proceso que permite determinar si el programa o la institución cumple con los requisitos (alcanza o no el estatus). Vemos, por lo tanto, que en el caso de la acreditación se constata el peso mayor del enfoque evaluativo orientado a la rendición de cuentas (o, según algunos autores, al control de calidad) por encima del enfoque de la mejora continua.

El modelo norteamericano de acreditación se extiende por otros contextos regionales, un proceso de expansión que se acentúa a partir de la última década del siglo XX y de la primera del XXI. Si bien en general la rendición de cuentas se mantiene como el propósito principal de la acreditación allí donde se ha implantado, en diversos contextos cobran protagonismo otros propósitos, como pueden ser la distinción según diferentes niveles de calidad o la identi-

ficación de la excelencia. Asimismo, mientras que en el contexto norteamericano las organizaciones acreditadoras se caracterizan por ser asociaciones no gubernamentales de tipo regional o sectorial, en otros lugares la acreditación la llevan a cabo estamentos gubernamentales o agencias creadas a iniciativa de la administración.

El foco de la evaluación suele estar puesto en los *inputs* del proceso de enseñanza-aprendizaje, como los recursos materiales, el profesorado y la planificación curricular, si bien también cabría esperar que la acreditación permitiera asegurar que la institución dispone de mecanismos internos que le permiten mantener niveles de calidad satisfactorios. No obstante, esta orientación de la evaluación externa hacia los procesos internos es más propia, como veremos más adelante, del modelo de auditoría.

Los posibles alcances de la acreditación ya se han puesto de manifiesto con anterioridad. Merece la pena, de todas maneras, identificar las principales características de la acreditación institucional y de la acreditación de programas:

- La **acreditación institucional** hace referencia al proceso de evaluación de una institución entera que, en caso de ser superado, permite a la institución seguir operando. Una acreditación institucional superada también comporta asumir que la institución dispone del potencial para continuar formando a graduados que cumplirán con requisitos académicos y/o profesionales en el futuro. Es característica de contextos regionales con un volumen relevante de instituciones de educación superior del sector privado. En la acreditación institucional el foco de la evaluación suele ponerse en aspectos como el gobierno y la estrategia de la institución, la gestión de las finanzas y la administración, las infraestructuras, el profesorado y la satisfacción de los grupos de interés.
- La **acreditación de programas** hace referencia al proceso de evaluación de una titulación concreta. De nuevo, superar la evaluación permite al programa renovar el estatus de reconocimiento que posee o desea alcanzar. Así, por ejemplo, una acreditación desfavorable no comporta necesariamente su desaparición, pero sí la pérdida de las implicaciones que comporte la acreditación en su contexto (acceso a financiación, capacidad de habilitar a los graduados para una determinada profesión, reconocimiento de créditos obtenidos en programas de movilidad de estudiantes, etc.).

La acreditación de programas suele referirse a una situación evaluativa en la que la unidad evaluada (la titulación) ya está en funcionamiento (evaluación *ex post*). Para aquellas situaciones en las que un programa requiere de una evaluación inicial para ser implantado (evaluación *ex ante*), o como mínimo para alcanzar el estatus o reconocimiento deseado, la acreditación toma el nombre de **validación** (*validation*) o **verificación**.

En la acreditación de programas, la evaluación suele centrarse en aspectos como el currículo o plan de estudios, el profesorado, los recursos materiales y los servicios de soporte al aprendizaje. En menor medida, también en el alcance del perfil de egreso y en la calidad de la inserción laboral de los egresados.

Finalmente, haremos referencia a los aspectos de tipo procedimental propios de la acreditación. Según Rodríguez (2013), el proceso de acreditación es aquel «por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y sus logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información con el fin de emitir un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y la calidad de la institución o el programa». Efectivamente, un proceso de acreditación contempla obligatoriamente una serie de fases:

- Evaluación interna o autoevaluación. En esta fase, la unidad evaluada, siguiendo la metodología previamente establecida por el organismo acreditador, da respuesta a los estándares de calidad y pone a disposición de los evaluadores externos las evidencias del cumplimiento de los estándares. De forma general, ha de demostrar que:
 - ha definido unos objetivos claros y apropiados desde un punto de vista académico,
 - demuestra que está alcanzando o bien se encuentra en condiciones de alcanzar de manera razonable dichos objetivos, y
 - es esperable que estas condiciones se mantengan en un futuro.
- Evaluación de pares (*peer review*), que incluye una visita a la unidad evaluada. En esta fase, los evaluadores tienen la tarea principal de emitir sus juicios en base a la información proporcionada en forma de evidencias. Las evidencias para la acreditación pueden ser:
 - documentos (incluyendo normalmente un informe producto de la autoevaluación),
 - datos e indicadores de rendimiento,
 - procedimientos establecidos en el marco del sistema de garantía de calidad institucional,
 - opiniones de los agentes y otras informaciones recabadas en la visita a la unidad evaluada.
- Decisión por parte del organismo acreditador, informada a través de un informe de evaluación. La aprobación del informe recae normalmente en una instancia distinta al comité de evaluadores externos. Los criterios de

transparencia y publicidad del organismo acreditador determinan en cada caso la difusión de los informes o los resultados de la acreditación.

2.2. Auditoría de calidad

La auditoría de calidad (*quality audit*) se puede definir como un proceso de comprobación externa (*check*) sobre el cumplimiento de los objetivos marcados por la propia institución.

La mayoría de definiciones que hacen referencia a la auditoría de calidad (o simplemente auditoría) en el contexto de la educación superior focalizan el objeto de evaluación en el cumplimiento de los objetivos institucionales (explícitos o implícitos), pero también en otros elementos como las estructuras y los sistemas de funcionamiento, o la eficiencia de sus procedimientos.

En este sentido, podemos tener en cuenta la definición aportada por Westerheijden (2007): «*Quality audit*” is used in the jargon of higher education for an evaluation mechanism that investigates quality management arrangements within higher education institutions»; o la que apunta la INQAAHE (2001): «*Audit is the evaluation or review of procedures, processes and mechanism in an HEI or a part of an HEI (e.g., school of Medicine, school of Business & Management). Not quality itself is subject of review, but procedures and mechanisms to assure the quality and the processes to achieve the mission and goals*».

Puede sorprender *a priori* la referencia a que la calidad de la unidad evaluada no es objeto de evaluación en un proceso de auditoría de calidad. La respuesta está en la asunción de que un desarrollo adecuado de los procedimientos de aseguramiento de la calidad permite alcanzar los efectos o resultados pretendidos.

De las definiciones aportadas se desprende otro elemento clave para explicar el enfoque de las evaluaciones que siguen el modelo de auditoría: el «*fitness for purpose*» . Rodríguez (2013) apunta que «la calidad desde la perspectiva del *audit* se identifica con “*fitness for purpose*”: la verificación del logro de los objetivos establecidos». También la definición aportada por la Southern Cross University (2003) incide sobre este aspecto: «*The audit will assess the extent to which the university is “fit for its purpose” and achieving its missions and objectives*». Este es un punto especialmente relevante, pues seguramente establece una de las diferencias principales con otros modelos (como por ejemplo con el de la acreditación), en los que el principio del «*fitness for purpose*» se complementa con el «*fitness of purpose*»: en otras palabras, en los otros modelos no únicamente se mide el grado de alcance de los objetivos establecidos internamente, si no que también se toma en consideración la relevancia y pertinencia de dichos objetivos en relación con las necesidades de los grupos de interés.

Cabe señalar que, en origen, la auditoría de calidad como sistema de evaluación proviene del mundo de la empresa y la industria, y que fue la International Standard Organisation el organismo que desarrolló en profundidad el sistema. Fue en el Reino Unido (Dill, 2000) donde se empezó a aplicar este modelo en la educación superior, pero otros países, en especial del norte de Europa, adoptaron y adaptaron el modelo ya en las últimas décadas del siglo XX. Si bien la auditoría existe hoy en una multiplicidad de contextos regionales bien distintos, inicialmente se implantó en países con un desarrollo significativo de la cultura de la calidad en sus instituciones de educación superior. Otras características de los sistemas universitarios que han favorecido la aplicación de la auditoría de calidad son un elevado grado de homogeneidad entre instituciones de educación superior del país, o unas dimensiones del sistema universitario no demasiado grandes.

También en contextos como el estadounidense (con fuerte implantación del modelo de acreditación) se ha adoptado la auditoría como mecanismo que mejora la capacidad de las instituciones para asegurar de manera independiente la calidad de sus programas.

Si en el modelo de la acreditación hemos visto que el principal propósito es la rendición de cuentas, en la auditoría este propósito no desaparece, pero emergen otros que se sitúan, en función del momento y contexto regional, adquieren una importancia igual o superior.

La orientación hacia el fortalecimiento de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones marca otra diferencia sustancial con el modelo de acreditación: no se trata tanto de reconocer el alcance de unos determinados estándares, como de asegurar el logro de determinados niveles de calidad que cubran las necesidades de los grupos de interés.

Claramente, el propósito de la mejora continua se considera consustancial a la adopción de sistemas de garantía de calidad y, por lo tanto, es una orientación fundamental en la evaluación llevada a cabo en cualquier auditoría. También en determinados contextos la auditoría ha servido para el propósito de preparar las instituciones para superar los futuros procesos de acreditación.

Otro efecto esperado de la implantación del modelo de auditoría es la generación y generalización de la cultura de la calidad en las instituciones. Como se apuntaba anteriormente, la auditoría refuerza los sistemas de garantía de la calidad por la vía de:

- Fijar los objetivos determinados por la institución.
- Evaluar los procedimientos utilizados para asegurar la calidad de sus actividades.
- Revisar el funcionamiento y la utilidad del propio sistema de garantía de la calidad.

En cuanto al alcance, la literatura especializada nos indica que la auditoría de calidad cobra especial sentido aplicada a la evaluación de instituciones, si bien no se excluye la posibilidad de evaluar aspectos más concretos referidos a los programas, como podrían ser la actualización de metodologías de aprendizaje, el desarrollo de determinadas competencias, el impulso de la igualdad de oportunidades, etc.

La realidad es que se ha convertido en una práctica habitual la implantación de sistemas de auditoría de calidad centradas en evaluar instituciones enteras, o bien partes de una institución (facultades, escuelas, etc.).

En cuanto a procedimientos, la auditoría cuenta con las fases de la evaluación ya explicadas en este documento y que podemos resumir en una fase interna, una fase externa, un informe de resultados sobre la evaluación y un establecimiento de un plan de mejora y un seguimiento del mismo.

En la fase interna, normalmente se requerirá a la institución que facilite toda aquella documentación relacionada con la política y los objetivos de calidad, los procedimientos internos que de ellos se derivan, la identificación de responsabilidades internas y los indicadores previstos también internamente para medir el desarrollo de los procesos. A menudo los procesos que conforman los sistemas de garantía interna de la calidad en las instituciones vienen definidos por protocolos establecidos a nivel nacional o internacional, así como por códigos de buenas prácticas elaborados por organizaciones externas.

En la fase externa, un equipo auditor compuesto por evaluadores tiene el encargo de asegurarse de que la institución dispone de procedimientos de control de calidad internos claramente definidos y vinculados a una acción efectiva. Lo hace mediante la revisión de la documentación aportada, así como por medio de una visita a la institución en la que recaba información directa de los responsables de los diversos procedimientos objeto de evaluación.

Como se ha comentado, en el caso de la acreditación la relevancia del resultado binario (acreditado/no acreditado) es principal. En la auditoría de calidad también es esperable un resultado de tipo binario (que, por ejemplo, se puede materializar en la obtención de una certificación o no certificación de la implantación de los procedimientos internos). No obstante, la orientación del modelo de auditoría hacia la mejora y el enfoque del «*fitness for purpose*» hace que sea especialmente relevante la información que el equipo auditor pueda aportar sobre el cumplimiento de los objetivos, o sobre las debilidades (o no conformidades) detectadas. Asimismo, también se espera un posicionamiento externo sobre las acciones que figuran en el plan de mejoras que ha de regir las actuaciones futuras de la institución en materia de calidad.

2.3. Evaluación para la mejora

La evaluación para la mejora o evaluación orientada a la mejora de la calidad es, como modelo de evaluación, un proceso que se fundamenta en gran medida en el componente interno de la evaluación, si bien puede complementarse con la fase externa, motivo por el cual lo hemos incluido en este material como un modelo diferenciado de los ya explicados (acreditación y auditoría).

A la hora de aportar definiciones que nos sirvan para ubicar las características del modelo, hemos de tener en cuenta que el término *evaluación* se usa para describir el proceso de examinar y aportar un juicio sobre la adecuación o el nivel de calidad y, al mismo tiempo, se utiliza también como un término genérico para todos los modelos: «*Evaluation*” is used here as an umbrella term for all forms of quality monitoring, assessment, audit, enhancement legitimation, endorsement or accreditation» (Harvey 2002).

Por ello, las definiciones sobre la evaluación para la mejora que encontramos en la literatura especializada utilizan el término *assessment*, o *quality assessment*, si bien este también es un término con numerosos significados e interpretaciones según el contexto.

Así, por ejemplo, Westerheijden (2007) aporta una definición en la que se observa el uso indistinto de *assessment* y *evaluation*:

«*Quality assessment*” or “*evaluation*” is used for external quality assurance schemes when focusing on the “*measurement*” (quantitatively and qualitatively) of quality.»

Por su lado, la UNESCO en su glosario equipara *assessment* y *review*, aportando en la definición algo más de detalle:

«*Quality Assessment/Quality Review*: Indicates the actual process of external evaluation (reviewing, measuring, judging) of the quality of higher education institutions and programmes. It consists of those techniques, mechanisms, and activities that are carried out by an external body in order to evaluate the quality of the higher education processes, practices, programmes, and services.»

Woodhouse (1999) añade que, para facilitar la mejora o la superación de las debilidades, la evaluación concluye con resultados según una escala predefinida:

«*Assessment* is an evaluation that results in a grade, whether numeric (e.g. a percentage or a shorter scale of say 1 to 4), literal (e.g. A to F) or descriptive (excellent, good, satisfactory, unsatisfactory). There may or may not be a pass/fail boundary somewhere along the grade spectrum (or it may simply be a two-point scale).»

Una de las principales diferencias entre la evaluación para la mejora y los otros modelos es, como el propio nombre indica, la clara orientación hacia la mejora continua. Así, más allá del propósito genérico, se pueden establecer una serie de objetivos más concretos. En este caso, se aporta un conjunto de objetivos sugeridos por Rodríguez (2013) para la evaluación de programas:

- Proporcionar información a los responsables de la toma de decisiones.
- Establecer objetivos para el futuro y asegurar que las decisiones se basan en información veraz.
- Determinar la efectividad del programa y considerar posibles mejoras.
- Proporcionar datos comparativos con relación a programas de idéntica naturaleza.
- Servir como fundamento para la asignación de recursos.
- Seguir los mandatos de algún organismo gubernamental.

En relación con el alcance de la evaluación orientada a la mejora de la calidad, hemos visto en la definición de la UNESCO que el modelo se puede aplicar indistintamente a instituciones y a programas. Sin embargo, se trata de un planteamiento reduccionista, pues la evaluación para la mejora se ha aplicado, además, a una gran variedad de servicios, recursos y procesos propios de las enseñanzas superiores, entre otros:

- Evaluación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las aproximaciones pedagógicas.
- Evaluación para la mejora de los servicios de soporte al aprendizaje (por ejemplo, servicios bibliotecarios).
- Evaluación para la mejora del rendimiento del profesorado.
- Evaluación para la mejora de los resultados de la investigación.

La evaluación para la mejora atiende o puede atender tanto a la relación *inputs-outputs-outcomes*, como a los procesos. Harvey lo ratifica en una de sus definiciones:

«Assessment thus may focus on inputs (such as teaching staff, learning resources) or processes (such as teaching, learning, support services) or outcomes, (such as students academic standards of achievement or professional competence, employment rates, student perception of their learning).»

También queda abierta la cuestión sobre quién tiene la responsabilidad de definir los criterios de evaluación. En este sentido, existen procesos de evaluación para la mejora en los que los estándares se establecen externamente (por ejemplo, por una agencia de calidad), y procesos en los que los objetivos los establece internamente la institución.

A nivel metodológico, como en los modelos anteriormente analizados, la evaluación para la mejora se sirve de evidencias que incluyen informes de autoanálisis, indicadores cuantitativos, observación directa, opinión de los grupos de interés, etc.

La fase externa de un proceso de evaluación externa tampoco difiere especialmente de las fases externas de otros modelos en lo relativo a cuestiones de tipo procedimental. Es habitual que una organización externa nombre un comité

de evaluadores al que se le encarga la revisión de la información proporcionada por la institución, la realización de una visita para contrastar *in situ* la situación real y la elaboración de un informe de resultados.

Es en el tipo de información que contiene el informe de evaluación externa donde encontramos algunas diferencias con otros modelos más orientados a la rendición de cuentas. Como se ha comentado anteriormente, no se espera que el informe proporcione un resultado binario (pasa/no pasa), sino que incida en una serie de aspectos como:

- Validación del análisis realizado en el proceso de evaluación interna.
- Detección de fortalezas y buenas prácticas propias de la unidad evaluada.
- Detección de debilidades.
- Recomendación de acciones de mejora que ayuden a dar respuesta a las debilidades.
- Validación del plan de mejoras elaborado por la institución.

En resumen, la evaluación para la mejora aparece como un modelo mucho más flexible y adaptable a diferentes necesidades que los anteriormente analizados, que a menudo se implanta como un proceso voluntario y de consecuencias menos «duras». Y, sin embargo, estas características, junto con el protagonismo que se otorga a la fase interna de la evaluación, lo convierten a menudo en un modelo idóneo para fomentar la mejora de la calidad institucional y de los programas formativos.

Bibliografía

Campbell, C.; Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education, Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe*. Bucarest: UNESCO.

Council For Higher Education Accreditation (2002). «Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation».

Harvey, L. (2004-2017). «Analytic Quality Glossary». *Quality Research International*. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>.

Harvey, L. (2002). «Quality assurance in higher education: some international trends» Higher Education Conference, Oslo, 22-23 de enero. Disponible en: <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202002%20Some%20International%20Trends,%20Oslo.pdf>.

Lewis, D. R.; Ikeda, T.; Dundar, H. (2001). «On the use of performance indicators in Japan's higher education reform agenda». *Nagoya Journal of Higher Education* (1).

Mckay, J.; Kember, D. (1999). «Quality assurance systems and educational development: part 1 the limitations of quality control». *Quality Assurance in Education* (vol. 7, n.º 1, págs. 25-29).

Middlehurst, R.; Woodhouse, D. (1995). «Coherent Systems for External Quality Assurance». *Quality in Higher Education* (vol. 1, n.º 3).

Rodríguez Espinar, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis («Biblioteca de Educación», 21).

UNESCO (2006). *External quality assurance: options for higher education managers*. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182478e.pdf>.

Westerheijden, D. F. (1996). «Use of quality assessment in Dutch universities». En: Maassen, P. A. M.; van Vught, F. (eds.). *Inside Academia. New challenges of the academic profession*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (págs. 269-289).

Westerheijden, D. F. (2007). «The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning». En: Cavalli, A. (ed.). *Quality Assessment for Higher Education*. Londres: Portland Press.

Woodhouse, D. (1999). «Quality and Quality Assurance». *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: OECD- IMHE.

