

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS. DIFICULTADES PERCIBIDAS POR LOS RESPONSABLES DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD

(QUALITY ASSESSMENT OF UNIVERSITY DEGREES. DIFFICULTIES PERCEIVED FROM THE QUALITY ASSURANCE SYSTEMS)

Mercedes López Aguado
Universidad de León

DOI: 10.5944/educXX1.20195

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XX1*, 21(1), 263-284, doi: 10.5944/educXX1.20195

López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. [Quality assessment of university degrees. Difficulties perceived from the quality assurance systems]. *Educación XX1*, 21(1), 263-284, doi: 10.5944/educXX1.20195

RESUMEN

Introducción: Uno de los cambios más importantes que ha traído consigo la reforma de las enseñanzas superiores ha sido la obligación de evaluar periódicamente los Títulos Universitarios con un doble objetivo: la rendición de cuentas a la sociedad, en relación al cumplimiento de objetivos, y la búsqueda de la mejora constante de la formación universitaria. **Método:** En este trabajo se presenta una investigación por encuesta en la que participan responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad de Centros Universitarios con títulos de Educación. El objetivo principal de este trabajo es describir las principales dificultades que detectan los responsables de estos sistemas. **Resultados:** Los datos recogidos apuntan a que las dificultades detectadas son comunes en términos generales independientemente del territorio y del tamaño de la Universidad. El análisis de las respuestas presenta un panorama en el que la evaluación parece tener un carácter excesivamente burocrático asociado a una carencia de recursos (tanto personales como materiales), a una insuficiente formación específica de los agentes implicados en estos procesos, así como una falta de cultura de evaluación que se hace patente en los problemas de coordinación y participación de los agentes que no están directamente

implicados en la gestión de los Sistemas de Garantía de Calidad. Conclusiones: Los resultados coinciden, en líneas generales, con los descritos en otros estudios. Se aportan algunas sugerencias para reorientar los procesos de evaluación para estabilizar los procesos de evaluación, dirigirlos hacia aspectos más estratégicos y menos burocráticos y, en definitiva, hacia la mejora de la formación universitaria.

PALABRAS CLAVE

Evaluación; títulos universitarios; calidad; dificultades; educación.

ABSTRACT

Background: One of the most important changes that has been brought about by the reform of the higher teachings has been the required periodic evaluation of Academic Degrees with two objectives: accountability to society and the quest for constant improvement of university education. **Method:** This paper presents a survey research where those responsible for the Quality Assurance Systems of University Center Education titles participated. The objective of this paper is to describe the main difficulties that detected in these systems. **Results:** Data suggest that the difficulties encountered are not influenced by the territory or the size of the university. The analysis of the difficulties presents a panorama in which the evaluation seems to have an excessively bureaucratic character associated with a lack of resources (both human and material), insufficient specific training of the agents involved in these processes and a lack of evaluation culture that is evident in the problems of coordination and participation of actors who are not directly involved in the management of Quality Assurance Systems. **Conclusions:** The results match *grosso modo* with those reported in other studies. Some suggestions are provided to refocus the evaluation process in order to stabilize assessment processes, guide them towards more strategic and less bureaucratic aspects and ultimately redirect them towards improving university education.

KEY WORDS

Evaluation; degrees; quality; difficulties; education.

INTRODUCCIÓN

El actual sistema universitario, nacido de la Declaración de Bolonia de 1999, se diferencia de los anteriores en varios aspectos. Entre los más sustanciales cabe destacar el necesario cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de las metodologías docentes a estas

nuevas formas de entender el aprendizaje y el papel preponderante de los estudiantes. Estas cuestiones han suscitado ya un gran interés entre teóricos y prácticos y se puede encontrar un volumen importante de investigación sobre ellos. Sin embargo, uno de los cambios de mayor calado, que afecta al corazón mismo del sistema, hace referencia a los procesos de autoevaluación y evaluación externa a los que todos los títulos universitarios han de someterse periódicamente. Estos procesos desconocidos (e incluso impensables) en España hace tan solo dos décadas, ocupan un papel preponderante en el sistema universitario actual. La obligatoriedad de implantar Sistemas de Garantía de Calidad, los procesos de Acreditación, Seguimiento y Verificación de los títulos universitarios, se ha convertido en uno de los quehaceres más importantes y, en opinión de algunos autores, uno de los principales logros de la reforma de las enseñanzas universitarias (Vázquez, 2011). Estos procesos son muy recientes en la historia universitaria española, ya que los primeros títulos universitarios obtuvieron su acreditación hace apenas 10 años y las primeras renovaciones de las acreditaciones de los Grados oficiales han comenzado hace tan solo un par de años. Son varias las cuestiones que la investigación deberá dilucidar sobre estos procesos una vez que se asienten todos estos sistemas. Sin embargo aún no hay casi investigaciones sobre los sistemas de evaluación (González-Losada, García Rodríguez y Triviño García, 2014). Especialmente interesante será conocer cuáles serán las consecuencias y el impacto real de estas evaluaciones sobre los sistemas universitarios (Fernández Díaz, 2013; Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón, 2014; Urteaga, 2013).

En la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (modificado por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), se regula el establecimiento de sistemas de garantía de calidad de los títulos universitarios. En su título V (De la evaluación y la acreditación), se describen todos los ámbitos que deberán ser evaluados y se autoriza la constitución de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de acuerdo a los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia, atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional.

El desarrollo de esta norma general, se concreta en el Capítulo VI (Artículos 24 a 28) del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio y el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero) en el que se establecen los sistemas de verificación y acreditación de los títulos universitarios, la periodicidad de las evaluaciones, y los procedimientos tanto para la verificación como para la renovación de la acreditación de títulos universitarios. La ley establece que podrán realizar la evaluación de los planes de estudios la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen. Estas Agencias Autonómicas deben cumplir

con los criterios y estándares de calidad establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior y superar una evaluación externa que les permita ser miembros de pleno derecho de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA) y, así, estar inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). Todo ello de acuerdo con los protocolos de evaluación necesarios para la verificación y acreditación, que se han establecido conjuntamente, de acuerdo con estándares internacionales de calidad.

Al amparo de esta normativa legal, algunas Comunidades Autónomas han creado su propia Agencia de Calidad en desarrollo de la normativa nacional (Tabla 1), aunque solo seis de ellas están actualmente reconocidas por la EQAR: La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), la AAC-DEVA (Agencia Andaluza del Conocimiento, Departamento de Evaluación y Acreditación), la ACSUCYL (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León), AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña), la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia), fmid (Fundación para el Conocimiento Madrimasd) y Unibasq (Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco). Esta normativa Autonómica se describe en la Tabla 1. Del mismo modo, en aplicación de las normas señaladas anteriormente, cada Universidad ha establecido su propio Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC).

Tabla 1
Normativa autonómica para el establecimiento de los Sistemas de Garantía de Calidad

Comunidad	Normativa
Andalucía	Decreto 92/2011, de 19 de abril, por el que aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza del Conocimiento. (BOJA, 29 abril 2011) http://deva.aac.es/include/files/deva/marco_legal/estatutosAAC.pdf?v=2016418154340
Aragón	Decreto 239/2006, de 4 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón. (BOA, 22 diciembre 2006) http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/Agencia-CalidadProspectivaUniversitariaAragon/Areas/11_Legislaci%C3%B3n/Aragonesa/D_239_2006_ESTATUTOS.pdf

Comunidad	Normativa
Canarias	Decreto 1/2010, de 12 de enero, por el que se aprueba el Reglamento que regula la estructura organizativa y de funcionamiento de la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. (BOC, 21 enero 2010) http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/013/001.html
Castilla y León	Decreto 15/2015, de 19 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. (BOCyL, 19 febrero 2015) http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2015/BOCYL-D-23022015-3_Reglamento_Agencia.pdf
Cataluña	Ley 15/2015, de 21 de julio, de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. (DOGC, 23 julio 2015) http://www.aqu.cat/doc/doc_48752391_1.pdf
Madrid	Decreto 63/2014, de 29 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se designa a la Fundación para el Conocimiento Madrimasd como órgano de evaluación en el ámbito universitario de la Comunidad de Madrid. (BOCM, 5 junio 2014) http://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/Decreto-63-2014_Designacion_Fundacion_Organo_Evaluacion.pdf
Comunidad Valenciana	Ley 5/2006, de 25 de mayo, de la Generalitat, de Creación de la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP). (DOGV, 26 mayo 2006) http://avap.es/wp-content/uploads/2014/10/LEY-AVAP-TEXTO-CONSOLIDADO.pdf
Galicia	Resolución do 10 de decembro de 2008, da Dirección Xeral de Ordenación e Calidade do Sistema Universitario de Galicia, pola que se publica o convenio de colaboración entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a Consellería de Innovación e Industria, a Universidade de Santiago de Compostela, a Universidade da Coruña e a Universidade de Vigo, polo que se modifica o convenio do 30 de xaneiro de 2001 para a creación do Consorcio Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. (DOG, 20 enero 2009) http://www.acsug.es/sites/default/files/arquivos/gl/estatutos.pdf
Islas Baleares	Acord del Consell de Govern de dia 13 de desembre de 2002 pel qual s'aprova la creació del consorci de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears i també els seus estatuts (BOIB, 15 febrero 2003) http://aquib.org/cast/pdf/2002/Acord2013-12-02creacioconsorciiestatuts.pdf
País Vasco	Ley 13/2012, de 28 de junio, de Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (BOPV, 4 julio 2012) https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2013/05/1302179a.pdf

A pesar de que estos procesos no están asentados de manera definitiva en la actualidad (Muñoz-Cantero y Pozo, 2014), nadie duda de la importancia que tienen en la mejora de los títulos universitarios. Muy interesante, como ejemplos, la experiencia de la Universidad de Cuenca en su utilización del SGIC como herramienta para promover la equidad (Ávila, Ramos, Sánchez-Antolín y Jiménez, 2014) o de la Universidad de Barcelona de la evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). El papel de los procesos de evaluación de la calidad, como motores para el cambio y la mejora, no solo afecta a la formación universitaria, sino a todos los niveles educativos, como en el caso del estudio de Villa, Troncoso y Díez (2015) quienes analizan las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos de enseñanzas no universitarias, y señalan cómo la gestión de la calidad se puede analizar desde dos puntos de vista. En primer lugar, lo que tiene que ver con la política en sus dimensiones de comunicación, planificación y reconocimiento y apoyo del profesorado y, en segundo lugar con la gestión de procesos con sus componentes de clima organizacional, proceso enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

Sin embargo, aunque los sistemas de evaluación de la Calidad están basados en dos ejes que deberían ser complementarios: la rendición de cuentas ante la sociedad y la evaluación continua de los títulos para la mejora (Rodríguez Conde, 2011), algunas de las críticas fundamentales al sistema son que el peso sustancial de dichos procesos está puesto únicamente en la rendición de cuentas, que existe un sesgo de la evaluación hacia el producto (y no tanto a los procesos), y que la evaluación está realizada por agentes externos (Fueyo, 2004). Esta orientación centrada en la rendición de cuentas deja en segundo plano la orientación a la mejora que debería ser uno de los objetivos básicos en las universidades (Michavila y Zamorano, 2008).

Según De Miguel y Apodaca (2009) estos sistemas pueden situarse entre los enfoques técnico/profesional y burocrático/especulativo. Mientras que en sus inicios se presentaba orientada a la mejora desde un enfoque técnico/profesional, la evaluación de la calidad se ha ido desplazando a una concepción centrada en la rendición de cuentas (orientada al control) y burocrática/especulativa. Se hace necesario, pues, conseguir que los sistemas vuelvan a asumir una orientación hacia la mejora de los sistemas, con un menor peso burocrático y administrativo y más técnico-profesional.

Para que los SIGC sean auténticos motores para la mejora del sistema deben de estar profundamente unidos a los procesos de gestión y gobierno de los Centros para así ser capaces de afectar sustancialmente a los

procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto la diversidad como el análisis contextualizado de planes, programas, centros e individuos (Paricio Royo, 2012). Del mismo modo, deben proveer información sobre los objetivos del Plan de estudios, las políticas y procedimientos de admisión, la planificación y desarrollo de la enseñanza, los procedimientos de evaluación y de las acciones para orientar a los estudiantes (Muñoz Cantero, 2009).

Por lo tanto, dada la novedad de estos procedimientos, además de las dificultades propias de los procesos de evaluación de unidades de análisis tan amplias y complejas, se considera de interés establecer cuál es la opinión de los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad de los Centros como una de las fuentes más relevantes para describir las dificultades que perciben en la concreción real de estos procesos.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es describir las principales dificultades de los sistemas de seguimiento y evaluación de los títulos de Educación desde el punto de vista de los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad de los Centros.

MÉTODO

Muestra

Participan, en un diseño de encuesta, 24 representantes de 24 Facultades y Escuelas Universitarias españolas con títulos de Educación (la relación de Universidades participantes se incluye en el Anexo). La selección de la muestra es intencional, los criterios para la selección fueron: a) que estuvieran representadas todas las Comunidades Autónomas, y b) que estuvieran representados centros con mayor y menor número de estudiantes. Estos criterios tenían como objetivo analizar si las dificultades en los procesos son comunes o presentan alguna peculiaridad territorial o respecto al tamaño de los Centros. El Decano/a determina quién responde al cuestionario eligiendo a la persona encargada de estas cuestiones en su Facultad (Tabla 2). El 37,5% de las Facultades participantes tienen un Vicedecano/a específico para cuestiones de Calidad que es quien responde al cuestionario. En el 25% de los casos responde el Coordinador del Sistema de Garantía de Calidad (o figura asimilable) y en el 20,8% otros Vicedecanos/as. Los Decanos/as se hacen cargo de la respuesta en un 8,3% y en un caso (4,2%) responden los Coordinadores de los títulos.

Tabla 2
Cargo de la persona que contesta el cuestionario

Cargo	Frecuencia	Porcentaje
Vicedecano/a de Calidad	9	37,5%
Coordinador/a del SGC	6	25%
Decano/a	2	8,3%
Otro Vicedecano/a	5	20,8%
Secretario Académico	1	4,2%
Coordinador/a de título	1	4,2%
Total	24	

Recogida de información

La información fue recogida entre los meses de marzo y abril de 2015 a través de un cuestionario online con el fin de facilitar la respuesta. La solicitud de información se realizó a través de la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos de Facultades y Escuelas con Títulos de Educación. Tal y como se describió anteriormente, los Decanos o Directores de cada una de las Facultades que recibieron la solicitud decidieron la persona que lo contestaría.

Procedimiento de análisis de los datos

Para el análisis de datos se siguió un procedimiento cualitativo sistemático y ordenado, basado en la búsqueda de tendencias, regularidades y patrones en la información para obtener categorías que permitan resumir los datos de manera ideográfica y holística. Siguiendo a García Llamas (2003) el proceso parte de los datos que, para poder extraer resultados y conclusiones, han de ser reducidos y transformados en un proceso que debe ser flexible a la vez que riguroso para ofrecer las suficientes garantías de validez y fiabilidad. Como datos para el análisis se tomaron las expresiones literales manifestadas en las respuestas abiertas a la pregunta sobre las dificultades encontradas en los procesos de evaluación de calidad de los títulos.

Para realizar el análisis se han seguido las indicaciones de Taylor y Bogdan (1984), por lo que en la primera fase de *descubrimiento en progreso* se han leído detenidamente las respuestas, registrado los temas que parecían surgir sobre los datos. Después, se ha procedido a *reducir los datos*

identificando los segmentos, en un proceso de codificación abierta (Glaser y Strauss, 1967) y preasignándolos a los temas detectados en el procedimiento anterior. Durante esta fase del análisis, Estas precategorias fueron reelaborándose siguiendo los criterios de exhaustividad (toda la información recogida está incluida en alguna de las categorías), exclusión mutua (cada unidad se incluye en una única categoría), objetividad (consistencia interobservadores) y pertinencia (relevancia y adecuación al contenido analizado), siguiendo como norma general que las categorías se ajusten a los datos y no a la inversa. De este procedimiento de análisis emerge un conjunto de 14 precategorias con las que se comenzó a trabajar. Este esquema inicial fue reelaborándose durante el análisis y configurándose, posteriormente, un sistema de 9 categorías y 7 subcategorías. En la tabla 3 se describen estas categorías y subcategorías junto con su descripción resumida y los códigos asignados a cada una de ellas.

Tabla 3
Categorías, subcategorías, códigos y descripción

Código	Categoría	Descripción	Subcategorías
BURO	Burocratización	Procesos de evaluación excesivamente burocratizados. Rigidez en sistemas, procedimientos e instrumentos.	
COMP	Complejidad	Procedimientos, instrumentos e información compleja, en ocasiones difícil de entender.	
INES	Inestabilidad	Cambios en pautas, criterios o en aplicaciones e instrumentos.	
FAPO	Falta de apoyo	Falta de soporte por parte de las instituciones, tanto de las Universidades como de las Agencias evaluadoras.	
TEMP	Temporalización	Brevedad de los plazos o desajustes entre los plazos normativos y la posibilidad de acceso a la información.	TEMP-P (Plazos) TEMP-I (Información)
COOR	Coordinación	Problemas de coordinación vertical y horizontal.	
PART	Participación	Bajas tasas de participación en las encuestas de todos los estamentos. Poca implicación del profesorado.	PART-E (Encuestas) PART-I (Implicación)

Código	Categoría	Descripción	Subcategorías
INFO	Información	Volumen de información necesaria, disponibilidad de indicadores, errores en la información.	INFO-C (Cantidad) INF-D (Disponibilidad) INFO-E (Errores)
APLI	Aplicabilidad de resultados	Dudas sobre la aplicación real de los resultados de las evaluaciones como herramienta para la mejora.	

RESULTADOS

Principales dificultades de los procesos de seguimiento y evaluación

Los resultados del análisis de los datos permiten afirmar que, en la muestra encuestada, no parece haber diferencias en los problemas detectados ni en función del tamaño de la Universidad ni del territorio.

Por otro lado, como se puede ver en la Figura 1, los encuestados señalan como la principal dificultad los problemas de información (21,9% del total de fragmentos) tanto en el volumen o cantidad exigida (28,6% del total de fragmentos asignados a la categoría) como en su disponibilidad (57,1% del total de fragmentos asignados a la categoría) y en los errores o incongruencias detectados en los datos (14,3% del total de fragmentos asignados a la categoría).

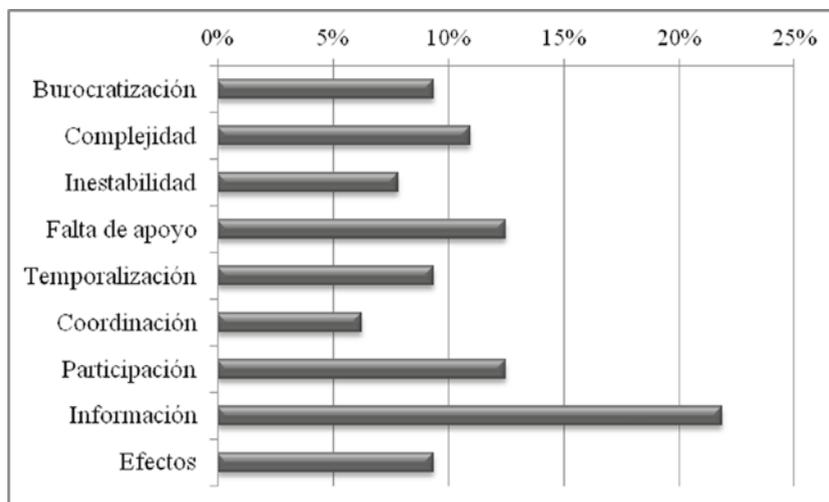


Figura 1: Porcentaje de segmentos asignados a cada una de las categorías

En segundo lugar, con el mismo porcentaje respecto al total (12,5%) se señala la Falta de apoyo y la escasa Participación de los agentes. Ambas cuestiones parecen estar relacionadas entre sí, de forma que, a menor participación de los diferentes agentes se detecta un menor grado de apoyo.

Rondando el 10% se señalan como dificultades la gran complejidad de las tareas que los centros tienen que realizar durante los procesos de evaluación (10,9% del total), la excesiva burocratización de los procedimientos, los problemas en la temporalización y en la aplicación de los resultados de evaluación o en sus efectos (9,4% en los tres últimos casos).

Por último, los fragmentos que hacen referencia a la inestabilidad, reflejada en las modificaciones de los procedimientos llevadas a cabo por las Agencias Evaluadoras o por las propias Universidades, suponen un 7,8% del total de los fragmentos válidos y solo el 6,3% hace referencia a los problemas de coordinación.

A continuación se describen cada una de estas categorías emergentes del análisis y se acompañan con algunos fragmentos literales ejemplificadores.

Burocratización

Una de las principales quejas de los responsables de la Calidad en los Centros analizados es que las herramientas, la información y los procedimientos están excesivamente burocratizados, de forma que encorsetan en gran medida los procesos de evaluación y mejora. Por otro lado, indican que el volumen de *papeleo* y requisitos es excesivo.

También deberían contextualizarse las evaluaciones teniendo en cuenta el momento actual. Un indicador como la tasa de empleabilidad de los títulos no puede valorarse hoy sin tener en cuenta la fuerte crisis actual y las repercusiones que esta tiene para el empleo en general y para el de los educadores (oposiciones prácticamente congeladas, entre otros) en particular.

«Excesiva burocratización y protagonismo de la evaluación de programas estandarizada».

«Rigidez de los indicadores utilizados».

Complejidad

Unida a la anterior, se señala también la complejidad del proceso en sí. Esta dificultad se hace especialmente patente en el caso de universidades multiprovinciales o aquellas en las que el mismo título se imparte de forma paralela en varios centros, aunque, en ambos casos, es evaluado de forma única.

«Excesivo trabajo. Dificultad con la comprensión de algún apartado,...»

«Cantidad de procedimientos en marcha. Es muy difícil completar todos los procedimientos. Además tenemos un centro adscrito privado, que comparte titulaciones y que deben ser acreditadas de forma conjunta.»

«Cada vez se pide más información.»

Inestabilidad

Además, al ser procesos de reciente implantación, han sido frecuentes los cambios, lo que ha producido inestabilidad en los sistemas. Así, tanto desde las agencias evaluadoras como desde las propias universidades, se han ido produciendo modificaciones en plazos, criterios, formatos, instrumentos y herramientas informáticas. Un buen ejemplo de estos problemas se resume con los comentarios:

«El aplicativo a usar se ha ido creando a medida que se avanzaba en la implantación. Esto ha ocasionado muchos problemas de fiabilidad con respecto a los datos volcados.»

«Inestabilidad en pautas de actuación: cambios frecuentes de criterios o directrices.»

«Adaptación a los diferentes formatos requeridos por la ANECA en diferentes momentos, cambios en el procedimiento...»

Falta de apoyo

Otra queja persistente de los centros es la percepción de falta de apoyo. Parece que es una tarea que ha sido encomendada a los centros sin la suficiente preparación previa y sin una adecuada orientación por parte de las universidades y las agencias de forma que los responsables informan de un sentimiento de soledad y de tener que *salir del paso y resolver los problemas en el momento en que se presentan*. Por otro lado, se sugiere que haría falta

algo más de apoyo administrativo para que los centros pudieran desarrollar bien esta tarea.

«Falta de orientación y apoyo externo a los centros.»

«Falta de información previa en relación a los aspectos que la agencia autonómica considera relevantes.»

«Escasez de apoyo administrativo para llevar a cabo tanto papeleo y burocracia.»

Temporalización

Las dificultades respecto a la temporalización se señalan en dos aspectos. En primer lugar a que los plazos para la realización de estas tareas suelen ser muy ajustados, de forma que la información no siempre está disponible con la suficiente antelación.

«Brevedad del tiempo entre que la universidad facilita los datos necesarios y el periodo de emisión de informes que además han de ser revisados y aprobados por la comisión de calidad del centro.»

Por otro lado, al ser los procesos tan largos, se producen desajustes e incongruencias temporales, de forma que no siempre la información está disponible en el momento de realizar las evaluaciones o, por ejemplo, se informa de la futura puesta en marcha de planes de mejora cuando estos ya están concluidos.

«Desajuste entre la devolución de resultados de los informes de seguimiento y el periodo de solicitud de mejoras en el título e incluso entre dicha devolución de resultados y la emisión del siguiente informe de seguimiento.»

Coordinación

También se indican problemas de coordinación para las tareas de evaluación y seguimiento. Varios son los comentarios que hacen referencia a las dificultades para la coordinación. El siguiente es un buen ejemplo de ellos:

«La presencia de 13 departamentos implicados en la docencia de las distintas materias y asignaturas hace casi imposible mantener las reuniones de coordinación planificadas en el tiempo. Esta debería ser una información vital para la redacción de los autoinformes, lo compensamos con reuniones de toda la titulación e informes procedentes de las propias coordinaciones de cada título.»

Participación

Además de los problemas de coordinación, en los centros se detecta un problema de participación de los agentes implicados. Estos problemas se detectan en dos niveles.

En primer lugar en la baja tasa de participación de los diferentes agentes en las encuestas de satisfacción.

«Cuesta conseguir que los alumnos, profesores y PAS rellenen las encuestas de satisfacción.»

Y, en segundo lugar, en la escasa implicación en los procesos de evaluación, a no ser que formen parte del equipo directivo del centro:

«Poca implicación del profesorado (sin cargos de gestión) en el proceso de seguimiento y acreditación.»

Información

Uno de los principales puntos de fricción es la gestión de la información necesaria para realizar estos procesos. En este sentido se detectan varios problemas. Por un lado, la gran cantidad de información que demanda el sistema y, por otro, si esta es realmente la más apropiada para valorar el impacto de un título (empleabilidad de egresados vs. efecto de la facultad en el entorno socio cultural).

«Cada vez se pide más información.»

«La recogida de evidencias es el trabajo más arduo, en ocasiones obstaculiza la agilidad en la gestión». «Sobrecarga de trabajo para el seguimiento y obtención de algunos indicadores.»

También se señala que no toda la información está siempre disponible, no es muy estable, es difícil de localizar o no está disponible en el momento necesario, lo que implica que en algunos casos se sustituya con información que no siempre es pertinente y en otros que se obtenga desde el centro con «métodos rudimentarios». Por ejemplo, cuando no está disponible la información sobre los cursos de formación docente realizados por el profesorado del título y, o bien se sustituye por una información accesible en ese momento que sin ser la más adecuada puede dar alguna cuenta de la preocupación de los docentes por mejorar la ca-

lidad de su docencia (p. ej., proyectos de innovación subvencionados), o desde el Centro se solicita a los profesores que aporten individualmente esta información y se elaborarían de «forma artesanal» estos listados que, aunque incompletos, aportarían información sobre la formación de los docentes.

«El acceso a la información que nos facilita la universidad. No siempre estaba disponible con tiempo suficiente y no es muy estable de un año para otro. Sigue habiendo algunos indicadores que la universidad no facilita y a veces los tenemos que obtener nosotros por vías un tanto rudimentarias.»

«Falta de información sobre egresados e implantación laboral que se suple con los datos de los diplomados.»

«En algunas ocasiones dificultad de encontrar la información.»

Por otro lado, se detectan algunas incongruencias, e incluso errores, entre los datos aportados por los organismos universitarios y los recogidos en los centros. Por ejemplo, se han detectado divergencias en el número de estudiantes matriculados debido a la diferente forma de considerar a los estudiantes de movilidad.

«La alimentación de indicadores no siempre era correcta, no coincidía con los datos recogidos en el centro». «Disonancias entre los datos reportados por el vicerrectorado y los aportados por las coordinaciones de grado».

Efectos

Por último, los participantes indican algunas reflexiones sobre la aplicación real de estos procesos de evaluación señalando que, para que tengan un efecto real sobre la calidad de los títulos, deberían formar parte de los procesos de gestión ordinaria del Centro. Se plantean también algunas cuestiones que van más allá de los propios sistemas de evaluación.

«Se realizan desde de mi punto de vista demasiado tarde y una vez realizados no hay recursos para incorporar las mejoras requeridas.»

«Desajuste entre la devolución de resultados de los informes de seguimiento y el periodo de solicitud de mejoras en el título e incluso entre dicha devolución de resultados y la emisión del siguiente informe de seguimiento.»

CONCLUSIONES

Las dificultades señaladas por los responsables de los Sistemas de Garantía de Calidad coinciden en líneas generales con los detectados en otras investigaciones. La coordinación entre los agentes, la excesiva y creciente burocratización, la carencia de recursos así como la necesidad de formación de los agentes implicados, son deficiencias que ya han sido señaladas recientemente por Pozo y Bretones (2015). El peso en el eje de la rendición de cuentas (Rodríguez Conde, 2011) que dirige las evaluaciones hacia los aspectos más formales puede convertir los procesos de evaluación, en palabras de Vázquez (2011, p.35), en un *viaje hacia ninguna parte* perdiendo su carácter de procesos para la mejora.

Para recuperar este enfoque constructivo de los sistemas de evaluación de títulos habría que:

- Reorientar estos sistemas hacia los aspectos más estratégicos y menos burocráticos. En la actualidad los procesos de evaluación de los títulos universitarios parecen más una recopilación de información que un análisis estratégico de búsqueda de mejora. Para conseguir este enfoque, tanto el análisis realizado por los Centros como los resultados de la evaluación tendrían que convertirse en una estrategia de mejora temporalizada y asumida de manera colegiada por los financiadores, las universidades y los centros, en la que se hicieran patentes los aspectos deficitarios y las posibles acciones para la mejora.
- Incrementar la participación y la capacidad de decisión de los centros y las universidades en la planificación y ejecución de los procesos de evaluación. Se debe dar mayor peso en la toma de decisiones a los gestores universitarios de forma que puedan asumir su papel en los procesos de mejora. Este aumento en la capacidad de intervenir en la toma de decisiones repercutirá también en la creación de una mayor «cultura de evaluación» y producirá un incremento en la participación y una disminución de la resistencia ante estas tareas de todos los implicados.
- Asentar y estabilizar los procesos de evaluación. Tanto en lo que a los procedimientos se refiere como a la *profesionalización* de los agentes implicados. A pesar del excelente trabajo realizado por las Oficinas de Calidad u organismos asimilados, estas no siempre cuentan con los recursos suficientes para hacer frente a las demandas de la tarea. Las Universidades deben asumir las exigencias que

conlleva la evaluación de los títulos y dotar tanto a estos servicios como a los centros de personal técnico (no docente) formado específicamente. Los gestores de los centros podrán, en esta situación, asumir un papel activo en los procesos de innovación, gestionando las estrategias propuestas en los planes de mejora y velando por su cumplimiento en los plazos programados.

- Considerar las evidentes diferencias entre centros, contextualizar las evaluaciones y orientarlas hacia el exterior. Es evidente que para que se realice una evaluación real se deben tener en cuenta las diferencias existentes entre los centros. Por otro lado, la evaluación de los diferentes títulos debería orientarse hacia el exterior valorando, desde diferentes puntos de vista (no solo desde el universitario) los efectos que la presencia de esa Universidad y de cada título en concreto tienen en la sociedad a la que pertenece, no solo como un recuento del número de egresados que consiguen encontrar un empleo sino los efectos más genéricos que produce.

En resumen, resulta necesario realizar cambios estructurales en las universidades, que permitan a los gestores universitarios jugar un papel fundamental como agentes de innovación y de liderazgo para el cambio (Mira Solves, Galán Vallejo, Van Kemenade, Marzo Campos, Gilabert Mora, Blaya Salvador y Pérez Jover, 2012).

Según De Miguel y Apodaca (2009), para mejorar los Sistemas de Calidad habrá que reflexionar sobre las audiencias implicadas, la profesionalización de los agentes implicados, la adecuación de los propios sistemas institucionales y sobre los fundamentos teóricos, los modelos y las distintas prácticas evaluadoras.

En definitiva, se trata de que los Centros y las Universidades vuelvan a asumir el liderazgo en los procesos de cambio para la mejora y que los procesos de evaluación externa sirvan como motor y guía para su funcionamiento más eficaz, más que como elementos exclusivamente de control. O, en palabras de uno de los participantes en este estudio, superar la *«sensación permanente de «vigilancia» en los informes, lo que dificulta una verdadera y sincera evaluación orientada a la mejora.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Francés, M., Ramos Pardo, F. J., Sánchez-Antolín, P., y Jiménez Márquez, L. (2014). Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad en una Facultad de Educación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 183-203.
- Fernández Díaz, M. J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 119-140.
- Fueyo Gutiérrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 207-220.
- Galán, A., González-Galán, M. A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, 136-164.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P. y Triviño García, M. A. (2014). La evaluación institucional en la Universidad: percepción del profesorado y del Personal de Administración y Servicios. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 17-37.
- Mauri, T., Coll, C., y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(1), 1-11.
- Michavila, F., y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, (Número extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa), 235-266.
- De Miguel, M., y Apodaca, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310.
- Mira Solves, J. J., Galán Vallejo, M., Van Kemenade, E., Marzo Campos, J. C., Gilabert Mora, M., Blaya Salvador, I., y Pérez Jover, M. V. (2012). Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EEES *Revista de Educación*, 357, 445-465.
- Muñoz Cantero, J. M. (2009). Los sistemas de garantía de calidad. Una directriz europea. *Revista Fuentes*, 9, 118-150.
- Muñoz-Cantero, J. M., y Pozo Muñoz, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 1-16.
- Paricio Royo, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69.

- Pozo Muñoz, C., y Bretones Nieto, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367, 147-172.
- Rodríguez Conde, M. J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 99-117.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Urteaga, E. (2013). Los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (3), 149-163. DOI: 10.13042/bordón.65323169
- Vázquez García, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y posgrado. *Revista de Educación*, (Número extraordinario: Tiempos de cambio universitario en Europa), 23-40.
- Villa Sánchez, A., Troncoso Ruiz, P. E., y Díez Ruiz, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *RIE, Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-85.

ANEXO**Relación de Universidades participantes**

UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Universidad Complutense de Madrid

Universidad de Alcalá

Universidad de Cantabria

Universidad de Castilla-La Mancha

Universidad de Extremadura

Universidad de Granada

Universidad de La Rioja

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Universidad de León

Universidad de Murcia

Universidad de Oviedo

Universidad de Valladolid

Universidad de Zaragoza

Universidad del País Vasco

Universidad Pública de Navarra

Universidade da Coruña

Universidade de Santiago de Compostela

Universidade de Vigo

Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat de les Illes Balears

Universitat de València

Universitat Rovira i Virgili

Centro de Estudios Universitarios Superiores La Salle

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Mercedes López-Aguado. Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación prioritaria son: el aprendizaje de los estudiantes, fundamentalmente en el ámbito universitario, y los procesos de innovación y calidad.

Dirección postal de la autora: Mercedes López-Aguado
Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía
Universidad de León
Campus de Vegazana, s/n
24071-León
E-mail: mmlopa@unileon.es

Fecha recepción del artículo: 19. Mayo. 2016

Fecha modificación artículo: 21. Octubre. 2016

Fecha aceptación del artículo: 21. Noviembre. 2016

Fecha revisión para publicación: 31. Mayo. 2017

