

La Evaluación de la Calidad en la Universidad Española: Un enfoque de sistemas PARTE-I. Análisis del proceso docente

Bernardo Prida Romero
Area de Ingeniería de Organización
Universidad Carlos III de Madrid. bprida@ing.uc3m.es

RESUMEN

En la actualidad distintas universidades españolas, al igual que muchas empresas, están incorporando diversos elementos relacionados con los nuevos enfoques de calidad para mejorar su actuación. El Plan Nacional para la evaluación de la calidad en las Universidades trata de impulsar estos temas a través un modelo mixto que utiliza un proceso de auto-evaluación de titulaciones derivado del modelo EFQM y se complementa con diversos informes realizados por expertos.

El esfuerzo de evaluación de la calidad en la universidad española puede ser de utilidad para reflexionar acerca de los distintos elementos del sistema universitario que pueden influir de forma positiva o negativa en el desarrollo de enfoques de calidad en dicho sistema. En este artículo se pretende aportar un análisis crítico del funcionamiento del sistema universitario actual con el fin de identificar distintos elementos del mismo que pueden favorecer el desarrollo de los modernos enfoques de calidad en el ámbito universitario o representar verdaderos escollos para su implantación.

1. INTRODUCCIÓN.

Los nuevos enfoques de calidad, utilizados previamente en empresas y organizaciones de distinto ámbito, han llegado en los últimos años también a las universidades (1). A juzgar por experiencias iniciadas por distintos países de la unión europea(2), esta iniciativa parece haberse centrado fundamentalmente en las experiencias de evaluación de la calidad de las universidades.

El interés con que las diferentes universidades españolas han acogido las nuevas metodologías de evaluación de calidad ha sido diverso, pero la evaluación de la calidad de titulaciones, centros y universidades, promovida en España por el Consejo de Universidades, se ha convertido, en la mayor parte de las universidades españolas, en una de las principales actuaciones en el ámbito de la calidad, eclipsando otras posibles iniciativas menos espectaculares.

Uno de los puntos centrales de la metodología de evaluación de calidad de las universidades españolas es la realización de una evaluación de titulaciones universitarias bajo una doble perspectiva:

- Una auto-evaluación por parte de la universidad, que utiliza como guía un modelo de evaluación derivado del modelo de excelencia en calidad E.F.Q.M. (3).
- Una evaluación externa, realizada por personal experto nombrado por el propio Consejo de Universidades.

Recientemente, el proceso de evaluación de calidad emprendido por las universidades españolas, bajo las directrices del Consejo de Universidades, parece haberse visto reforzado por la aparición de la nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU), que plantea como *“objetivo irrenunciable, la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes”*(4). La LOU confirma explícitamente la tendencia previamente iniciada de apoyarse de forma básica en los procesos de evaluación: *“Se profundiza por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de una Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia...”* (4).

Según el párrafo anterior, la LOU parece identificar la consecución del objetivo de calidad con la “profundización” en una “cultura de evaluación”, aunque no entra en definir claramente en qué consiste dicha cultura.

Como se verá a lo largo del presente artículo, la cultura de la evaluación es algo profundamente arraigado en la universidad en general y en la universidad española en particular. No obstante, una cultura de calidad fundamentada en objetivos claramente definidos y un enfoque de mejora continua en los “procesos básicos de negocio” es algo aún poco difundido en la actual universidad española. En esta situación las evaluaciones de calidad basadas en enfoques de excelencia no sólo pueden desvirtuar la imagen de la realidad actual de la universidad española, sino que podrían contribuir a aumentar los escollos que en la actualidad están inhibiendo los mecanismos de mejora continua de los principales procesos de la universidad.

Dado que los recursos disponibles para esta investigación no nos permiten un análisis en profundidad de los resultados de las evaluaciones de las distintas universidades españolas y que los datos recogidos por dichas evaluaciones, siguiendo los procedimientos establecidos, podrían estar sujetos a una gran cantidad de ruido que dificultaría su interpretación, hemos optado por realizar un tipo de investigación acorde con los recursos disponibles y dirigida a identificar puntos de mejora en el sistema universitario.

Siguiendo las directrices de los modelos de calidad más reconocidos para evaluar la calidad en empresas y organizaciones de el ámbito europeo, en particular de los modelos EFQM (5) e ISO (6), comenzaremos por realizar un análisis crítico de los dos “procesos básicos de negocio” (el docente y el de investigación), en los que sustenta la universidad, así como el papel y relaciones de los distintos agentes sociales que intervienen en ellos.

Esta investigación basada en la crítica constructiva, entronca con una de las metodologías de investigación clásicas en los sistemas sociales (7) y es adecuada para una investigación orientada a la acción en sistemas de tipo sociotécnico (8) y para tratar problemas de cambio organizativo (9), en los que es preciso entender la evolución dinámica de dichos sistemas (10).

2. EL PROCESO DOCENTE Y LA PÉRDIDA DE PRESTIGIO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, debido probablemente a la necesidad de hacer accesible la enseñanza pre-universitaria a la mayor parte de la población, se ha optado por enfocar estas enseñanzas a minimizar el esfuerzo aportado por el alumno (“teach without tears”). Sin embargo es preciso tener en cuenta que en el proceso docente, alumno tiene un

papel dual, como “producto”, sobre el que se realiza una transformación en su cultura y sus conocimientos, y como “cliente”, que recibe un servicio, en el centro donde se materializa su enseñanza.

Es indudable que en la enseñanza pre-universitaria ha mostrado una clara tendencia durante los últimos años a reforzar el papel del alumno como cliente frente al papel del alumno como producto. A la luz de los casos observados en los distintos sistemas educativos, como el aumento de enfermedades como la depresión y el estrés entre el profesorado preuniversitario, o el incremento de la violencia en las aulas, parece que el desequilibrio entre ambos papeles del alumno ha creado tensiones en el sistema educativo que, en algunos casos podrían llegar a ser graves. No siendo este el foco principal de nuestro estudio, esta observación inicial nos permite establecer una explicación del abandono de la cultura del esfuerzo personal en una parte importante de los alumnos que entran en la universidad.

Sin embargo, aunque los procesos docentes universitarios deben tener en cuenta las características culturales y de formación del alumnado que entra en ellos, establecer que la causa única de los problemas docentes de la universidad es la cultura y formación de los alumnos que llegan a la universidad, no es sostenible, cuando una de las funciones básicas de la actividad docente de la universidad es precisamente la de “transformar” la cultura y formación de sus alumnos. Por lo cual, parece adecuado buscar las causas que facilitan o inhiben la práctica de la calidad en la actividad docente dentro del propio proceso docente universitario.

2.1 EL PROCESO DOCENTE UNIVERSITARIO. ¿CUÁL ES EL PROCESO DOCENTE?

No hay duda que el proceso docente lo constituyen las titulaciones universitarias actuales diseñadas y puestas en funcionamiento a partir de un sistema organizado en base a la ley de reforma universitaria de 1983 (LRU), (11), que establece una estructura departamental estrictamente funcional¹ (que vino a sustituir un sistema previo aún más atomizado). Si bien la organización funcional estricta no se ha llegado a materializar completamente en todas las universidades españolas, lo cierto es que ha propiciado la creación de barreras funcionales en las universidades, fomentadas por frecuentes disputas y litigios más o menos encubiertos sobre las competencias docentes de cada departamento y área de conocimiento científico.

En el ámbito de la calidad es sobradamente conocida la fragmentación de los procesos producida por las barreras funcionales que suelen cortar de raíz las posibilidades de colaboración inter-funcional. Esta fragmentación de los procesos docentes ha producido una paradoja que el sistema universitario actual :

- Por una parte, la complejidad de los problemas sociales y tecnológicos del mundo actual exigen que cualquier titulación que intente abordar su estudio seriamente necesite de la colaboración interdisciplinar.
- Por otra parte, la fragmentación de un proceso docente (titulación) suele aumentar conforme se incrementa el número de departamentos y áreas independientes que intervienen en ella y esto lleva a bardar los problemas de forma parcial y muchas veces inconexa.

¹ La LOU afortunadamente parece haber relajado este aspecto negativo de la LRU.

Otro problema, quizá menos conocido, pero que incide también en la fragmentación del proceso docente surge de las directrices establecidas a nivel nacional para la elaboración de planes de estudio. En estas directrices se puede observar una tendencia a facilitar:

1. La movilidad del alumno introduciendo la posibilidad de cambiar a lo largo de sus estudios de universidad e incluso de país, dentro de la comunidad europea
2. La inserción con titulaciones de grado medio, en otras de grado superior, sin tener en cuenta el aumento de variabilidad que esto genera en los procesos docentes.
3. La confección de itinerarios docentes a medida con la introducción en los planes de estudio de multitud de materias optativas y de libre elección.

La aplicación de estas directrices ha provocado situaciones en las que los alumnos, a partir del ingreso inicial en una titulación, cuentan con una amplia gama de posibilidades de aventurarse por una compleja red de itinerarios no formales para llegar a obtener finalmente un mismo título académico. La cultura del mínimo esfuerzo subyacente en una parte importante del alumnado que entra en la universidad explica el interés creciente de los alumnos por esta red de lo que podríamos llamar “itinerarios alternativos” y ha impulsado a más de una universidad a pensar en la necesidad de establecer un “asesor personal del alumno”, cuya función sea la de guiar al alumno a través de un verdadero laberinto de itinerarios existente en sus titulaciones.

La necesidad de esta nueva figura del “asesor del alumno” está fuera de toda duda pero, dado que el número de itinerarios posibles (conocidos y desconocidos, incluyendo cambios de titulación, asignaturas cursadas en otras titulaciones, distintas universidades e incluso países diferentes, etc.), puede tender a infinito en algunas ocasiones, el coste económico de organizar con unas mínimas garantías de eficacia este proceso de asesoría al alumno, no parece estar en este momento al alcance de las universidades públicas

Frente a esta opción, el diseño adecuado de los planes de estudio y una adecuada organización del proceso de intercambio de estudiantes con otras universidades, puede ser una herramienta más eficiente para solucionar este problema. Sin embargo, lo cierto es que el problema existe y que un número variable de alumnos, dependiendo de la facilidad que encuentren en su universidad para diseñar a su medida su plan de estudios, opta por dedicar una parte importante de su esfuerzo a buscar aquel camino de mínima dificultad o el que les asegure obtener su título universitario lo antes posible.

La tendencia marcada por un número creciente de alumnos que entran en la universidad imbuidos en una cultura de “clientes exclusivos” del proceso docente y la fragmentación de dichos procesos, son factores que influyen positivamente en la tendencia de los alumnos a desmarcarse del proceso docente formal marcado por el diseño de la titulación universitaria. En esta situación al profesorado le quedan dos alternativas para mantener los objetivos de cada titulación:

- a. Reforzar el papel del alumno como “producto” iniciando un proceso de transformación cultural basado en el esfuerzo personal del alumno. Esta alternativa entra en conflicto con la cultura preexistente en buena parte de los alumnos y por tanto, el esfuerzo del profesor ha de dividirse entre sus tareas docentes habituales y las tareas que ha de desarrollar para restablecer su autoridad en el proceso docente.

- b. Continuar empleando estrategias docentes dirigidas a disminuir el esfuerzo empleado por los alumnos en el proceso docente. Esta alternativa produce un efecto desmultiplicador² del esfuerzo del profesor en el proceso docente, que ni las nuevas tecnologías multimedia, ni modernas estrategias pedagógicas, han logrado compensar hasta la fecha. En esta alternativa el “examen” de cada asignatura se convierte en el gran foco de atención sobre el cual gira buena parte de la actividad educativa³ del alumno.

En cualquier caso, la ausencia de la cultura del esfuerzo en buena parte del alumnado incide negativamente en la eficiencia de los procesos docentes ya que el profesor ha de dedicar una parte importante de sus recursos a restablecer la armonía del proceso, sin que esta nueva función del profesorado haya sido reconocida por la dotación presupuestaria destinada a los procesos docentes.

Pero en ausencia tanto de elementos motivadores del profesorado, como de recursos adicionales en el proceso docente, no debe extrañar que un número creciente de profesores se vea tentado a seguir la tendencia cultural de sus alumnos y contribuyan a reforzar el papel del alumno como “cliente” y opte por dedicar su esfuerzo a otras actividades mejor recompensadas por la propia institución universitaria, declinando en su esfuerzo por transformar la formación cultural previa de sus alumnos.

Obtener acuerdos no explícitos con los alumnos sobre la base de facilitar la obtención de sus objetivos como “clientes” (un título universitario) no es una tarea difícil en la situación actual, pero sus consecuencias aún están por determinar. Cuando alumnos y profesores alcanzan un acuerdo de disminuir el esfuerzo aplicado al proceso docente, lo que se resiente es uno de los activos intangibles más importantes de dicho proceso, su prestigio. Ciertamente, la pérdida de prestigio de la actividad docente en la universidad española es un hecho que la mayoría de los agentes sociales reconocen.

No obstante y a pesar de este reconocimiento casi universal de la pérdida de prestigio de la actividad docente en la universidad, los esfuerzos que se han hecho para cambiar esta tendencia son escasos y, en lo que yo conozco, no figuran de forma explícita en ninguno de los programas de mejora de calidad de la universidad española.

2.2 LA MEDIDA DE LA CALIDAD DOCENTE BASADA EN DATOS, PERO ¿QUÉ DATOS?.

Cualquier evaluación de calidad debe apoyarse en datos y no es extraño que el trabajo en las distintas universidades españolas recogiendo datos directamente o a través de encuestas se haya multiplicado considerablemente durante los últimos años. Sin embargo cabe preguntarse si este trabajo es efectivo o, dicho de otra manera, si los datos que se recogen son adecuados para evaluar la calidad docente.

Para proceder a una evaluación del proceso docente es preciso establecer claramente los objetivos que persigue la evaluación, distinguiendo claramente lo que son medidas de “calidad del producto”, habitualmente utilizada para su control a final del proceso o subproceso, y lo que son medidas de “control del proceso”, que pueden emplearse para

² El esfuerzo del profesor en el proceso docente se ve multiplicado por el esfuerzo de sus alumnos y a la inversa.

³ Una tendencia que puede contrastarse fácilmente es el constante incremento del tiempo de tutorías dedicado a satisfacer reclamaciones de los alumnos respecto a las calificaciones obtenidas en sus exámenes y la disminución del tiempo de tutorías dedicado a resolver dudas sobre los temas explicados.

identificar errores de funcionamiento o de diseño del proceso y cuyo objetivo es el de propiciar la mejora del mismo.

De esta manera convendría distinguir entre dos tipos diferentes de medidas (12):

- El examen que se realiza a los alumnos al final de una asignatura es una evaluación asimilable al “control de calidad” que se realiza sobre un producto y su objetivo es comprobar el nivel de formación alcanzado por los alumnos y certificar dicho resultado.
- La evaluación del proceso docente que debería medir aspectos relevantes del proceso que faciliten la identificación de errores y que alimenten un proceso sistemático de búsqueda de causas que generan un mal funcionamiento del proceso y de generación de nuevas alternativas de funcionamiento o diseño que puedan conducir a la mejora continua del mismo.

Ambos tipos de datos, utilizados por quienes conocen el proceso docente y tienen la capacidad de modificar su estructura y funcionamiento, constituyen herramientas complementarias imprescindibles para la mejora de la calidad docente. Sin embargo, debe señalarse que conforme se aleja el proceso de evaluación de quienes han contribuido a generar los datos del proceso docente, la información se va perdiendo y si los agentes sociales del proceso sospechan que el objetivo real de la evaluación es incorporar medidas de penalización a quien descubra los errores del proceso la conocida tendencia a “esconder los trapos sucios debajo de la alfombra” añade nuevo ruido a los datos, lo cual explica la dificultad, reconocida por algunos autores (13) para obtener datos fiables en el ámbito académico.

El ejemplo que se expone a continuación, es una buena prueba de la dificultad de interpretación de los datos recogidos en una evaluación del proceso docente: **En una reunión de evaluación de calidad de una titulación, en la que un grupo de profesores entabló una acalorada discusión sobre las causas por las que en las encuestas docentes los alumnos respondían sistemáticamente que las asignaturas eran demasiado teóricas, independientemente que se hicieran prácticas de laboratorio, discusión de casos reales, visitas a empresas o simulación de supuestos prácticos, etc. El delegado de alumnos, que había permanecido callado durante toda la discusión, finalmente nos dando la solución al problema planteado cuando nos dijo: “ en realidad, los alumnos cuando decimos que las asignaturas son poco prácticas, lo que queremos decir es que son poco prácticas...para el examen”.**

Como muestra este sencillo ejemplo, dada la complejidad del equilibrio de intereses que existe actualmente en los procesos docentes universitarios, las consecuencias de actuaciones basadas en datos obtenidos a partir de evaluaciones realizadas por personas ajenas al proceso docente son imprevisibles y pueden inducir a los agentes sociales del proceso a cometer “excesos” de celo por obtener rápidamente resultados apoyados por datos y a los decisores del sistema universitario a cometer “despilfarros” con una aplicación inadecuada de recursos.

Un ejemplo puede ilustrar este hecho mejor que nuevas explicaciones. La aplicación de un incentivo, que interese suficientemente al profesorado, para promover el contenido práctico en

una titulación puede promover rápidamente un aumento de los datos medios⁴ referentes a este aspecto y provocar “excesos” como la supresión de teoría esencial para entender el significado de las prácticas o, según la interpretación, antes referida, de algunos alumnos, la dedicación de la mayor parte del esfuerzo docente a explicar la resolución de los exámenes.

2.3 LA EVALUACIÓN DOCENTE, ¿CONTRIBUYE A LA MEJORA DE LA CALIDAD?.

Una vez establecidos los riesgos que han de asumir quienes deseen realizar una evaluación del proceso docente y en la hipótesis que el objetivo de dicha evaluación fuera promover la mejora de calidad, se podrían distinguir dos estrategias diferentes para efectuar dicha evaluación:

La primera alternativa:

- Emplea una estrategia de evaluación tipo “bottom-up” orientada al auto-control.
- Pone los recursos de evaluación a disposición de quien está mejor posicionado para actuar en la mejora del proceso docente.
- Reconoce que cada asignatura puede tener objetivos docentes distintos. Puesto que cada asignatura tiene objetivos de formación diferentes, la formación y el alumnado que acude a ella es diferente y los recursos y metodología docente empleada es distinta las medidas de control que exige cada asignatura pueden ser diferentes.
- Admite la existencia de componentes comunes en las distintas asignaturas. Aunque el diseño del sistema de control del proceso ha de ser realizado “ad hoc” para cada asignatura, la aplicación de técnicas de benchmarking (14) puede ser de gran utilidad tanto para mejorar los procesos y los propios sistemas de evaluación empleados, como para difundir experiencias de interés general.

La segunda alternativa:

- Tiene una clara orientación “top-down” y en ella se intenta reducir al máximo la intervención de los agentes del proceso (profesor y alumno) en el proceso de evaluación con el argumento de evitar que el profesor influya en los resultados de la misma⁵.
- Se comunica el resultado al profesor, en algunas ocasiones “depurado” de información difícilmente cuantificable, se le suelen pedir explicaciones de malos resultados y, en ocasiones, se le envían felicitaciones testimoniales cuando se obtienen buenos resultados en los datos obtenidos.
- Es común para cualquier materia y asignatura y se basa en datos fundamentalmente numéricos, concediendo escasa importancia a información cualitativa.
- Las sugerencias de mejora al profesorado se ofrecen de forma general e indiscriminada⁶ a toda la comunidad universitaria y la aplicación de técnicas de benchmarking no pasa de una mera comparación de datos, sin tener en cuenta las características de los procesos en los que se han recogido.

Siendo consistente con la actual orientación del sistema universitario hacia la jerarquía académica y no hacia los procesos docentes y con la cultura tradicional de evaluación basada

⁴ Las prácticas en una asignatura pueden tener interés, pero cuando no tienen un contenido teórico en el que apoyarse, pueden convertirse en repeticiones de escaso valor docente y que provocan el “despilfarro” del tiempo de profesores y alumnos.

⁵ Algo incomprensible, si se tiene en cuenta la contaminación a la que se hallan sujetos los datos, tal y como pudo verse claramente en alguno de los ejemplos expuestos.

⁶ A través de la organización de cursos, etc..

en el examen y no en el desarrollo de mecanismos de mejora continua en el proceso, no debe extrañar que la segunda alternativa de evaluación es la que se utiliza con más frecuencia en las universidades españolas. Una consecuencia inmediata es que en la actualidad no pocos alumnos y profesores universitarios piensan que la evaluación docente es un nuevo mecanismo de “examen” al profesor, (interpretación que se ve apoyada por la amenaza mas o menos explícita de tomar medidas de castigo⁷ contra aquellos profesores que obtengan puntuaciones insuficientes en las evaluaciones docentes).

Pero lo más preocupante es que la aplicación de este enfoque de evaluación interfiere con cualquier intento del profesorado para instaurar un sistema de auto-control⁸, sistema que no sólo duplicaría el esfuerzo de recogida de datos, sino que provocaría un aumento de la confusión en el objetivo de las evaluaciones docentes.

Las consecuencias de esta falta de autocontrol del proceso docente son inmediatas:

- Por una parte, cuando aquellos alumnos mal motivados perciben la posibilidad de utilizar el proceso de evaluación docente para penalizar a aquellos profesores que no actúan de acuerdo a sus objetivos como “cliente” exclusivo del proceso e intentan influir en el proceso docente a través de la evaluación, condicionando fuertemente los resultados de la misma. Como consecuencia, el “ruido de fondo” en los datos se incrementa y, en esa situación, gastar recursos para realizar un proceso organizado de “benchmarking”, parece superfluo.
- Por otra parte, el profesorado percibe cada vez más claramente la desviación entre los objetivos de formación del proceso docente y los resultados de la evaluación docente. Siendo frecuentemente penalizados en la evaluación docente por dedicar un esfuerzo importante a anteponer la calidad docente a objetivos mal orientados de los alumnos.

En estas condiciones no debe extrañar que la evaluación docente fomente aún más la tentación a que se hallan expuestos los profesores universitarios de utilizar su conocimiento del funcionamiento del sistema de evaluación para adecuarlo también a sus intereses particulares, adoptando políticas que le permitan asegurar una “calificación docente aceptable” y disminuir el esfuerzo dedicado a la actividad docente para dedicarlo a otros usos más estimulantes. Políticas como las expuestas a continuación pueden ser el resultado de un razonamiento de esta naturaleza:

- Programas docentes bien conocidos y cimentados con ejercicios estrictamente orientados a facilitar la solución del examen final, suelen asegurar mejores calificaciones en las evaluaciones docentes que aventurarse en innovaciones en las materias explicadas o en el método docente. Enfrentarse con situaciones nuevas crea inseguridad, obliga a un mayor esfuerzo y crea una mayor incertidumbre de cara al examen.
- El incidir en que los alumnos empleen capacidades que ya tienen (por ejemplo, de memoria, capacidad de cálculo, etc.) asegura una mejor valoración docente que intentar fomentar nuevas capacidades no desarrolladas previamente por los alumnos (creatividad, etc.). Los cambios siempre presentan dificultades. (No hay que olvidar que muchos

⁷ Eliminación de complementos salariales por docencia, u otras medidas disciplinarias mas graves.

⁸ Es sorprendente que cuando muchas empresas consideran que sus trabajadores (cuya formación dista mucho de la de un titulado universitario), tienen capacidad suficiente para gestionar sus procesos mediante “auto-control”, la universidad no considera que su profesorado sea capaz de emplear este enfoque adecuadamente.

alumnos estudian de los apuntes de sus compañeros que han cursado la asignatura en años anteriores y saben resolver los exámenes propuestos en años anteriores).

- Un buen método para asegurarse buenas calificaciones de los alumnos es emplear la simpatía y una exigencia escasa, siempre que la exigencia esté suficientemente organizada de cara al examen.

3. CONCLUSIÓN AL ANÁLISIS DEL PROCESO DOCENTE

El énfasis publicitario hacia la calidad que se ha producido en los últimos años, ha inducido a muchas empresas y organizaciones a embarcarse en programas de calidad de diversa naturaleza confiando en ellos como un nuevo “maná” que iba a resolver todos sus problemas y la universidad española se ha visto arrastrada por este ímpetu arrollador.

En algunos casos los nuevos enfoques de calidad promueven una reflexión sobre el diseño y funcionamiento del sistema, pero promover la calidad en sistemas de tipo socio-técnico no se consigue simplemente aplicando “etiquetas” o “técnicas” prefabricadas, aunque estas tengan un marchamo de la calidad “certificado”. Las nuevas técnicas sólo serán de utilidad si sirven para promover en los agentes sociales que intervienen en el proceso unos valores compatibles con una cultura de calidad, basada en la mejora continua de los procesos y enfocada hacia los objetivos del sistema.

En el análisis realizado se ha mostrado que utilizar herramientas de evaluación de calidad sin un control adecuado de la aplicación de dichas herramientas y sin un análisis exhaustivo de su impacto posible influencia en la actuación de los agentes sociales (“stakeholders”) que intervienen en los procesos, puede conducir al sistema universitario a una verdadera batalla de intereses entre los distintos agentes sociales por utilizar las evaluaciones para justificar intereses particulares, habitualmente “poco confesables” que poco tienen que ver con los objetivos de calidad de los procesos docentes universitarios.

Si bien la frase de que “los datos hablan” es cierta, cuando la evaluación no tiene unos objetivos claramente definidos y se aplica a sistemas socio-técnicos en los que existen conflictos de intereses, los datos obtenidos de quienes responden a entrevistas o encuestas suelen hablar de intereses no confesados, de acuerdos de equilibrio no explicitados entre distintos agentes sociales, etc. Por lo cual, los sistemas de evaluación suelen ser percibidos como autoritarios y se muestran incapaces de asegurar un control externo de la calidad de procesos como el proceso docente, pero lo que es más grave, suelen inhibir los mecanismos de mejora continua de los procesos suelen propiciar decisiones que llevan a “despilfarros de recursos” y “a cometer excesos” que pueden conducir a un deterioro del mismo.

REFERENCIAS

1. Rey García, A.A. Como gestionar la calidad en las universidades. El modelo europeo de excelencia/ Club Gestión de la calidad (1998).
2. Reawill, L.R.P. / Quality assesment, total quality management and the stakeholders in the UK higher ducation system/ Managing Service Quality Vol 8 N° 1.(1998).
3. GUIAS DE EVALUACIÓN DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999) y (2000).
4. Ley orgánica de Universidades. Diciembre (2001).
5. Modelo europeo de calidad. Club Gestión de calidad (1997). Actualización (1999).
6. ISO 9000 (Versión 2000). AENOR (2000).

7. Casey C. /Critical analysis of organizations. Theory, Practice, Revitalization/ SAGE publications (2002).
8. Trist, E; Murray, H./ The social engagement of social science. A Tavistock anthology.: The sociotechnical perspective University of Pensilvania Press (1993).
9. Hellriegel, D.;Slocum, J.Woodman R. / Organizational behaviour /(8 ed.) / South Westwrn Ed. (1998).
- 10.Senge P./The fifth discipline/ Doubleday.(1990).
- 11.Ley de Reforma Universitaria.1983.
- 12.Prida, B./ Evaluación docente sí, pero ¿de qué tipo?. Revista de la Universidad Carlos III. Diciembre 1993.
- 13.Walker, Sharron/ Customer feedback from the classroom/ Quality progress (1997).
- 14.Prida, B; Durán,A.; Gutiérrez, G. Rivera, F. /Metodología de Benchmarking. Proyecto publicado y financiado por la Cátedra CASA/ (1995).