

P

377  
T 14

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA  
DPTO. SOCIOLOGIA Y PSICOLOGIA SOCIAL



TESIS DOCTORAL:

"EVALUACION DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS. ANALISIS DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE  
GRANADA"

61215233x  
i13517211

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA	
GRANADA	
Nº Documento	569388
Nº Copia	569406

TOMO I

Dirigida por: Dr. D. JULIO IGLESIAS DE USSEL  
Presentada por: ANTONIO TRINIDAD REQUENA

UNIVERSIDAD DE GRANADA
3 JUN. 1993
COMISION DE DOCTORADO



## INDICE

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

### PRIMERA PARTE

#### MARCO TEORICO



### CAPITULO I: ANTECEDENTES, CONCEPTO, PROPOSITOS Y TENDENCIAS DE EVALUACION

1.1. <u>Antecedentes históricos</u> .....	5
1.1.1. Origen y sistematización de la evaluación en Estados Unidos.....	5
1.1.2. Tendencias y factores en el caso español.....	11
1.2. <u>Concepto de evaluación de instituciones educativas</u> ....	16
1.2.1. Delimitación conceptual.....	16
1.2.2. Definiciones de evaluación de instituciones educativas.....	20
1.2.3. Concepto de evaluación institucional en la legislación vigente .....	23
1.2.4. Estudio y análisis de la definición sobre evaluación de instituciones educativas.....	27
1.3. <u>Objetivos de la evaluación de instituciones educativas</u> .....	30
1.4. <u>Tendencias de la evaluación de instituciones universitarias</u> .....	38
1.4.1. La acreditación, reputación o evaluación externa.....	38
1.4.2. Autoevaluación, autoestudios o evaluación interna.....	45
1.4.3. Estudios en base a indicadores objetivos.....	48



**CAPITULO II: LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LA EVALUACION INSTITUCIONAL Y PRINCIPIOS BASICOS PARA SU IMPLEMENTACION**

2.1. La naturaleza conflictiva de la evaluación de Instituciones educativas

- 2.1.1. Aspectos generales..... 58
- 2.1.2. Aspectos específicos..... 65

2.2. Criterios que deben presidir la evaluación de instituciones educativas

- 2.2.1. Criterios generales..... 76
- 2.2.2. Algunas propuestas ..... 86
  - 2.2.2.1. Aportaciones de Gilles G. Nadeau..... 86
  - 2.2.2.2. Consideraciones de Andrés Chordi Corbo... 95

**CAPITULO III: MODELOS DE EVALUACION EDUCATIVA**

3.1. Introducción..... 98

3.2. Clasificación de los distintos modelos de evaluación... 100

- 3.2.1. Clasificación de ERAUT..... 100
- 3.2.2. Clasificación de B. MACDONALD..... 101
- 3.2.3. Clasificación de POPHAM..... 102
- 3.2.4. Clasificación de GINENO SACRISTAN y PEREZ G.... 103
- 3.2.8. Clasificación de HOUSE..... 104
- 3.2.7. Clasificación de STUFFLEBEAM y SHINKFIELD..... 106

3.3. Análisis de algunos modelos..... 108

- 3.3.1. Evaluación referida a objetivos, R.W. TYLER..... 108
- 3.3.2. Evaluación basada en el método científico, SUCHMAN, E. A..... 114
- 3.3.3. Evaluación orientada a la toma de decisiones CRONBACH y STUFFLEBEAM..... 117
- 3.3.4. La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento TUFFLEBEAM..... 121
- 3.3.5. Evaluación orientada hacia el consumidor, SCRIVEN..... 122
- 3.3.6. Evaluación centrada en el cliente, STAKE..... 126
- 3.3.7. Evaluación iluminativa, M. PARLETT y HALMITON... 130

3.4. Conclusiones..... 134



<b>CAPITULO IV: OPCIONES METODOLOGICAS EN LA EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....</b>	<b>136</b>
4.1. <u>Estamento del que parte la opción de evaluar.....</u>	138
4.1.1. Evaluación interna o autoevaluación .....	139
4.1.1.1. Ventajas e inconvenientes.....	141
4.1.2. Evaluación externa.....	142
4.1.2.1. Ventajas e inconvenientes.....	143
4.1.3. Evaluación mixta o coevaluación.....	144
4.2. <u>Finalidad de la evaluación.....</u>	146
4.2.1. Finalidad de rendir cuentas. (Accountability)...	146
4.2.2. Finalidad de comparar instituciones. (Assessment).....	147
4.2.3. Finalidad la investigación.....	148
4.2.4. Finalidad la evaluación formativa.....	148
4.2.5. Finalidad la evaluación sumativa.....	150
4.3. <u>Enfoques de la evaluación.....</u>	151
4.3.1. Enfoque global u holístico.....	151
4.3.1.1. Ventajas e inconvenientes.....	153
4.3.2. Enfoque parcial.....	154
4.3.2.1. Ventajas e inconvenientes.....	155
4.3.3. Enfoque mixto.....	155
4.4. <u>Perspectivas en el que se enmarca la evaluación.....</u>	157
4.4.1. Perspectiva cuantitativa: Críticas.....	157
4.4.2. Perspectiva cualitativa: Críticas.....	158
4.4.3. Complementariedad de ambas perspectivas.....	164
4.5. <u>Modelos de Evaluación.....</u>	168
4.5.1. Entrada-operaciones-producto.....	168
4.5.2. Contexto-entrada-proceso-producto.....	170
4.6. <u>Instrumentos de evaluación.....</u>	172
4.7. <u>Pantilla de opciones metodológicas.....</u>	179



## SEGUNDA PARTE

### MODELO Y EVALUACION DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

#### CAPITULO V: MODELO Y PLANTEAMIENTOS METODOLOGICOS DE LA EVALUACION

5.1.	<u>Objetivos de la evaluación.....</u>	182
5.2.	<u>Contextualización del proceso de evaluación.....</u>	184
5.3.	<u>Planteamientos básicos.....</u>	189
5.4.	<u>Descripción del modelo.....</u>	200
5.5.	<u>Planificación de la intervención.....</u>	208

#### CAPITULO VI: IMPLEMENTACION DEL PRIMER NIVEL: NEGOCIACION

6.1.	<u>Objetivos.....</u>	210
6.2.	<u>Metodología.....</u>	211
6.2.1.	Muestra.....	211
6.2.2.	Materiales e instrumentos de evaluación.....	212
6.2.2.1.	Cuestionario de valoración de dimensiones.....	213
6.2.2.2.	Grupo de discusión.....	215
6.2.2.3.	Entrevistas.....	219
6.2.3.	Procedimiento.....	219
6.3.	<u>Resultados de la valoración de dimensiones.....</u>	221
6.3.1.	Valoración dimensiones "Contexto".....	221
6.3.2.	Valoración dimensiones "Recursos".....	229
6.3.3.	Valoración dimensiones "Profesorado".....	232
6.3.4.	Valoración dimensiones "Alumnos".....	243
6.3.5.	Valoración dimensiones "Organización y funcionamiento".....	252
6.3.6.	Valoración dimensiones "Rectorado".....	263



6.3.7. Análisis de la valoración de dimensiones por bloques.....	265
6.3.8. Análisis factorial.....	281
6.3.9. Análisis del grupo de discusión.....	285
6.4. <u>Conclusiones derivadas de la aplicación del primer nivel del modelo</u> .....	294

**CAPITULO VII: IMPLEMENTACION DEL SEGUNDO NIVEL: DESCRIPCION Y VALORACION**

7.1. <u>Objetivos</u> .....	301
7.2. <u>Metodología</u> .....	302
7.2.1. Población.....	302
7.2.2. Nuestra.....	304
7.2.3. Instrumentos utilizados en la recogida de información.....	306
7.2.3.1. Cuestionario de evaluación de la facultad para profesores.....	307
7.2.3.2. Cuestionario de evaluación de la facultad para alumnos.....	309
7.2.3.3. Cuestionario abierto para el equipo decanal.....	311
7.2.3.4. Grupo de discusión.....	311
7.2.4. Fiabilidad de los cuestionarios.....	315
7.2.5. Procedimiento seguido en la implementación del segundo y tercer nivel del modelo.....	321
7.3. <u>Descripción y análisis de los resultados del segundo nivel</u> .....	325
7.3.1. Análisis de las dimensiones <b>contextuales</b> de la Facultad.....	325
7.3.1.1. Instalaciones.....	325
7.3.1.2. Mobiliario.....	330
7.3.1.3. Relaciones con el entorno.....	332
7.3.2. Análisis de las dimensiones <b>recursos económicos y materiales</b> de la Facultad.....	335
7.3.2.1. Recursos materiales.....	335



7.3.3. Análisis de las dimensiones del <b>profesorado</b> de la Facultad.....	339
7.3.3.1. Curriculum.....	339
7.3.3.2. Condiciones de trabajo.....	347
7.3.3.3. Quehacer docente.....	351
7.3.3.3.1. Evaluación de los profesores de primero.....	367
7.3.3.3.2. Evaluación de los profesores de segundo.....	375
7.3.3.3.4. Evaluación de los profesores de tercero.....	382
7.3.3.4. Identificación con el trabajo.....	394
7.3.4. Análisis de las dimensiones del <b>alumnado</b> de la Facultad.....	399
7.3.4.1. Hábitos y formas de estudio.....	400
7.3.4.2. Resultados académicos.....	404
7.3.4.3. Identificación con los estudios....	414
7.3.5. Análisis de las dimensiones <b>organización y</b> <b>funcionamiento</b> de la Facultad.....	421
7.3.5.1. Organización y funcionamiento.....	421
7.3.5.2. Información.....	431
7.3.5.3. Departamentos.....	433
7.3.6. Análisis de las dimensiones referidas al <b>rectorado</b> de la Universidad de Granada.....	436

**CAPITULO VIII: CONCLUSIONES DE LA EVALUACION Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS**

8.1. <u>Conclusiones y juicio de valor de la propia</u> <u>Comunidad Educativa</u> .....	440
8.2. <u>Conclusiones ligadas a los resultados</u> <u>cuantitativos</u> .....	453

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	460
---	-----



<b>ANEXOS</b> .....	484
ANEXO I: CUESTIONARIO DE VALORACION DE DIMENSIONES...	448
ANEXO II: CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA FACULTAD PARA PROFESORES.....	494
ANEXO III: CUESTIONARIOS DE EVALUACION DE LA FACULTAD PARA ALUMNOS.....	507
ANEXO IV: CUESTIONARIO ABIERTO PARA EL EQUIPO DECANAL.	523
ANEXO VI: RESULTADO EVALUACION PROFESORES.....	525



"Nada es sin porqué"

HEIDEGGER

## INTRODUCCION

El trabajo que presentamos pretende abordar la evaluación de las instituciones universitarias y más concretamente la evaluación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Tema polémico dentro de la Comunidad Universitaria, como dice HOUSE, E. (1979) "nadie desea ser evaluado", situación reflejada en la polémica suscitada a raíz de la evaluación de la investigación y de la actividad docente por parte de los alumnos. Actitud que podría estar relacionada en nuestro país con la escasa implantación de esta actividad y, sobre todo, por el criterio implantado de considerar a la evaluación solo en su aspecto sancionador. Pero no por ello es menos novedoso, como lo demuestra la cantidad de publicaciones aparecidas recientemente en el mercado editorial, tanto de libros como de artículos de revista y sobre todo la prolífera cantidad de instrumentos de evaluación; sin olvidar que la mayoría de las Universidades en sus Estatutos la recogen como una práctica a realiza.

FOUCAULT, M. (1972), al referirse a las instituciones de internamiento aparecidas en el siglo XVIII, afirmaba que el sistema social tal y como se da en cada momento histórico, determina las modalidades de comportamiento y de relación social entre las personas miembros de las instituciones;



determinación que es concebida por este autor como un entramado acorde a ciertas direcciones y que impone unas ligaduras a las posibilidades de acción teóricamente infinitas. Desde este planteamiento es posible indagar sobre las causas que atienden al fenómeno de la "moda de la evaluación". Varios elementos cabría entresacar de la situación socio-cultural del momento: a primera vista nos encontramos en la actualidad con una sociedad que quiere saber qué sucede dentro de las instituciones públicas, estas tienen que competir con las privadas, los políticos necesitan legitimar sus decisiones. Por otro lado, el sistema de producción para aumentar las ventas y diferenciar los productos los recubre de la etiqueta de calidad, y así, aparecen departamentos de calidad, servicio de calidad, producto de calidad. Estos términos nos sugiere el preguntarnos a cerca del valor simbólico de la "calidad", especialmente cuando se observa la consiguiente **distinción** que incorporan aquellas personas que consumen calidad. Parecería que la evaluación, cual producto de mercado, ha incorporado estos elementos de la coyuntura socio-cultural en que vivimos, tomando "calidad de la enseñanza" un auge hasta ahora desconocido, ensalzándose todas las modalidades del término: enseñanza de calidad, profesorado de calidad y evaluar para aumentar la calidad.

Ante tal estado evaluativo, en este trabajo se pretende describir y valorar la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada para conocer el funcionamiento de sus servicios; su organización interna; sus programas; los medios y recursos que utiliza; las necesidades y características de sus alumnos; la capacidad y preparación de sus miembros directivos y profesores; los resultados obtenidos; el contexto de aprendizaje y la interrelación de estos factores.

Con estos propósitos hemos estructurado la presente tesis en dos partes, la primera -Capítulos I al IV- hace referencia al **marco teórico** de la investigación intentando definir conceptos, señalar objetivos, determinar criterios y seleccionar modelos; a la vez que se analizan una serie de



opciones metodológicas que han ayudado a determinar el enfoque de la evaluación. Se ha optado por una **evaluación interna**, entendiendo por tal, aquella que realiza la propia comunidad y que tiene por finalidad el realizar una **evaluación formativa** con el objetivo de contribuir al perfeccionamiento de la realidad educativa de la Facultad, tomando un enfoque global u holístico, que considera la evaluación como un todo en el que todas las partes, todos los sujetos implicados, todas las fases de su desarrollo son tenidas en cuenta de manera globalizadora.

Dentro de las perspectivas positivista/cuantitativo y naturalista/cualitativo, optamos por la **complementariedad de ambos**, superando tal disyuntiva y considerando que la mezcla de atributos de ambas perspectivas permite una mejora de la evaluación de los hechos sociales. Por último entendemos que el **estudio de casos** al plantearlo en el estudio de las instituciones educativas como clarificación de su funcionamiento en una situación real contextualizada, respetando su especificidad institucional y con una finalidad descriptiva es el que mejor se adapta a la perspectiva de la evaluación que se pretende.

La segunda parte de la tesis -Capítulos V al VII- la hemos denominado "**Modelo y evaluación de la Facultad**", en la cual se presenta el modelo de evaluación a seguir y su implementación en el contexto señalado. Tal modelo consta de tres niveles o fase, la primera denominada **Negociación**, la segunda **Descripción** y la tercera **Valoración**, -Capítulo V-.

En el primer nivel -Capítulo VI- se pretende que todos los sectores de la Comunidad Universitaria tanto profesores, alumnos y equipo directivo determinen aquellas dimensiones que a su juicio son las más relevantes para la evaluación de la Facultad para, a partir de ellas, poder establecer los criterios -según esa comunidad- mejor definen la calidad de la Enseñanza Universitaria. La elección de dimensiones e indicadores se realizará mediante una propuesta inicial, en la



que aparecen toda una serie de hechos y acontecimientos que tienen lugar en esa comunidad universitaria y a partir de esta propuesta se seleccionan la dimensiones y subdimensiones que serán objeto de evaluación.

La descripción que corresponde al segundo nivel, - Capítulo VII- abarca la fase propia de la evaluación en la que intervendrán todos los sectores de la comunidad -profesores, alumnos y equipo directivo- a partir de las dimensiones elegidas en el nivel primero agrupadas en los siguientes bloque: contexto, recursos económicos y materiales, profesorado, alumnos, organización, funcionamiento y por último rectorado.

La última fase de la evaluación tendría lugar en el nivel tercero del modelo denominado valoración en el que todos los agentes de la comunidad hacen un juicio de valor sobre la Facultad a partir de los resultados obtenidos en el nivel anterior.



## CAPITULO I

### ANTECEDENTES, CONCEPTO, PROPOSITOS Y TENDENCIAS DE EVALUACION

#### 1.1. Antecedentes históricos

Al revisar históricamente la evaluación de instituciones educativas universitarias no podemos guiarnos de nuestro país debido al estado incipiente de tal actividad. Por tal motivo, recurrimos a su evolución internacional centrandonos, en primer lugar, en el origen y sistematización de la evaluación en los Estados Unidos para examinar a continuación sus tendencias, enfoques y recorrido en España.

##### 1.1.1. Orígenes y sistematización de la evaluación en los Estados Unidos

Nuestro análisis histórico parte del conocimiento del origen del concepto de evaluación, tomando como punto de referencia el trabajo desarrollado por STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD A. (1987), autores que señalan cinco períodos básicos. Tomando como criterio de división el nacimiento, desarrollo y consolidación de tal actividad, caracterizado el primero por la



nula o casi nula actividad evaluadora, período denominado pre-Tayler, que abarca hasta 1930. En el segundo destaca la aportación realizada por Ralph Tyler, dando nombre al período que va desde 1930 á 1945, considerado el del inicio de la evaluación. La era de la "inocencia", (1946 - 1957), comprende la 3º etapa, donde la evaluación pasa por un momento de declive debido al desinterés que despierta la evaluación al igual que todo lo relacionado con la educación. El 4º tiempo lo denominan del realismo, (1958 - 1972), produciéndose un auge en la evaluación aplicada al contar con el apoyo financiero de las administraciones públicas y desarrollándose como una actividad con caracter propio. Por último, la época del profesionalismo, donde la evaluación se consolida como profesión a la vez que abre un período de reflexión teórica. Etapas que según estos mismos autores están caracterizadas por los siguientes hechos:

#### El período pre-tyleriano

Hasta la obra de Tyler no existe una preocupación formal y articulada para realizar evaluaciones de las actuaciones sociales. Pero eso no significa que no hayan existido antecedentes, con las más diversas finalidades. Así el origen de la evaluación sistemática y rigurosa debe cifrarse, según ALVARO (1988), en los años 30 con la aparición de una de las figuras estelares en el campo evaluativo: Ralph W. Tyler. Antes de esta década se habían hecho trabajos de tipo formal para investigar el rendimiento de determinados programas educativos consistentes en la mera aplicación de alguna de las técnicas de investigación de las Ciencias Sociales: encuestas, estudios de comisiones, comparaciones experimentales etc. De estos trabajos destacan los realizados por los funcionarios chinos en los exámenes para ingreso en la administración civil, hace casi 4.000 años, al igual que en el siglo V a C. cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica. En Inglaterra, en el siglo XIX, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos.



En 1945, en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación basada en tests de rendimiento. En esta misma línea, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar. Este estudio fue considerado como la primera evaluación formal sobre un programa educativo. Otra aportación importante de principios de siglo es la aparición de los tests estandarizados.

### La época tyleriana

Al principio de la década de los treinta, Ralph Tyler acuñó el término **evaluación educacional** y en un período de quince años desarrolló sus ideas hasta que conformaron un método que supuso una clara alternativa a otras perspectivas.

La principal característica de su método -explicado en el capítulo 3- era que se centraba en unos objetivos claramente fijados, siendo la función de la evaluación determinar si han sido alcanzados esos objetivos.

Durante la década de los treinta, apareció en Estados Unidos un movimiento con el nombre de Educación Progresiva, inspirado en la filosofía del pragmatismo y empleando los instrumentos de la psicología conductista. Movimiento en el que Tyler se metió de lleno al encargarse de la dirección de la investigación "Eight-Year Study" (1942). Estudio que fue pensado para examinar la efectividad de ciertos currículos renovadores que se estaban empleando en treinta escuelas a los largo de toda América y que permitió a Tyler difundir y ensayar su método. Método centrado en determinar el grado de éxito de los programas, por lo que se opone a métodos indirectos que determinan factores como la calidad de la enseñanza, el número de libros que hay en al biblioteca, los materiales y la participación de la comunidad. Argumentos que fueron bien recibidos por la comunidad educativa del momento, suponiendo para Ralph Tyler el conseguir la suficiente categoría como para ejercer una gran influencia sobre el panorama educativo mundial de los últimos años.



### La época de la "inocencia,(1946/1957)

La razón por la que Stufflebeam denomina a ésta período de la inocencia, se debe a la falta de interés, tanto de la comunidad educativa como de la sociedad americana, por los temas relacionados con la educación. Esta época fue considerada de la expansión económica, del despilfarro de los recursos naturales y del consumo pero también de los prejuicios raciales y de la segregación. En educación la preocupación de las autoridades consistía en la expansión de la oferta educativa, de personal y de las facilidades. Se construyeron nuevos edificios y aparecieron diversos tipos de instituciones educativas.

Este panorama general de la sociedad, como de la educación, se reflejó en la evaluación educacional y sólo se preocupó por los instrumentos y estrategias aplicables a los distintos métodos evaluativos, como los tests, la experimentación comparativa y la coincidencia entre resultados-objetivos y sobre todo, se caracteriza, por la falta de estudios evaluativos, al depender éstos de los distritos locales y no disponer de ayudas federales. Esta situación cambiaría con la llegada del nuevo período de la historia de la evaluación.

### La época del realismo

Se inicia a principio de los años 60 con el auge de la evaluación de proyectos de currículos a gran escala financiados con fondos públicos y con una metodología evaluativa que estaba relacionada con los conceptos de utilidad y relevancia. Este violento despertar permitió que la evaluación se convirtiera en una industria y profesión.

Los métodos evaluativos utilizados en este período son fundamentalmente cuatro: Primero, el método Tyler usado para definir los objetivos de los nuevos currículos y valorar el grado en que éstos quedaban, más tarde, conseguidos. Segundo, los



nuevos tests estandarizados a nivel nacional. Tercero, el método del criterio profesional, usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados. Finalmente, muchos evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículum a través de pruebas concretas. Las críticas aparecieron al percatarse los evaluadores que sus conclusiones no ayudaban demasiado a los que elaboraban currículos y no respondían a las preguntas sobre los programas que planteaban aquellos que necesitaban comprobar su grado de efectividad. Esta valoración negativa la comparte CRONBACH (1963) al criticar los conceptos en los que se habían basado las evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad y aconsejar a los evaluadores basarse en comparaciones de los resultados obtenidos en tests tipificados, realizados por grupos experimentales y de control.

En 1965, se da un nuevo impulso a la evaluación a raíz de la declaración de "guerra contra la pobreza" promulgada por el presidente John Kennedy, destinando gran cantidad de fondo a programas sociales, lo que provoco evaluar, anualmente, hasta qué punto habían conseguido los programas sus objetivos. Evaluaciones que utilizan como instrumentos de evaluación los tests estandarizados que pronto demostraron su ineficacia al no servir para diagnosticar las necesidades y valores de los niños menos favorecidos, no diferenciar entre centros y/o programas y, sobre todo, al utilizarlos a nivel nacional. Estos problemas, junto a la falta de objetividad achacada a las visitas "in situ" por expertos y a los resultados negativos de la mayoría de las evaluaciones,<sup>1</sup> provocaron innumerables críticas, así como la creación del "National Study Committee on Evaluation" STUFFLEBEAM y Otros (1971). Este Comité tras revisar las

---

<sup>1</sup> Uno de estos estudios fue el llamado "Coleman Report" que por encargo del Congreso de los EEUU y bajo el patrocinio de la Oficina de Educación realizaron y presentaron Coleman y sus colaboradores en 1966.

Del informe "Coleman Report", destaca:  
"..Está claro que las escuelas no están actuando como un estímulo fuerte -en cuanto a resultados objetivos en tests estandarizados- independientemente de los antecedentes del estudiante o del nivel de su clase.. Esto no significa, por supuesto, que las escuelas no tengan ningún efecto, sino que los efectos que tengan están muy correlacionados con los antecedentes individuales del estudiante, y con los del conjunto de compañeros de su clase y de su escuela: es decir, los efectos parecen derivar no tanto de factores que el sistema educativo controla, sino de factores externos al medio escolar..."COLEMAN (1966).



distintas evaluaciones, concluyó afirmando que la evaluación educacional "era víctima de una grave enfermedad " recomendando el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación que ocasionaron nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación. PROVUS (1971), HAMMOND (1967) y EISNER (1967), propusieron la reforma del modelo Tyler. GLASER (1963) y POPHAM (1971), recomendaron los tests basados en criterios como una alternativa de los basados en normas. COOK (1966), pidió la utilización del método de análisis sistemático para la evaluación de programas. SCRIVEN (1967), STUFFLEBEAM (1971) y STAKE (1967), crearon nuevos modelos de evaluación que se alejaban radicalmente de los métodos anteriores -presentados en este trabajo en el capítulo 3-. Las nuevas conceptualizaciones reconocen la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, y analizar el perfeccionamiento y la presentación de los servicios, así como determinar los resultados que se desean -o no- obtener del programa e insistiendo, en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación.

### La época del profesionalismo

Sí la característica que mejor define la etapa del realismo es la realización de trabajos prácticos, la que podría definir la época del profesionalismo, sería, la teoría, si nos atenemos a la cantidad de publicaciones -tanto revistas como libros- aparecidas en los años setenta,<sup>2</sup> al igual que la elaboración de programas por parte de las universidades para graduarse en evaluación, sin menospreciar otros institutos u organizaciones profesionales y organizando talleres que tratan los distintos temas de la evaluación. Otras aportaciones importantes de esta época son la metaevaluación -evaluación de las evaluaciones-, SCRIVEN (1975), STUFFLEBEAM (1978),

---

<sup>2</sup> De estas publicaciones destacan: Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, CEDR Quarterly, Evaluation Review, New Directions for Program Evaluation, Evaluation and Program Planning y Evaluation News.



considerada como un medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones y las normas para juzgar y guiar las evaluaciones de los programas educativos del "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation", (1981).<sup>3</sup>

Para Stufflebeam D. y Shinkfield A., la contribución de la etapa profesional a la evaluación educacional ha sido: el incremento y mejora de la comunicación en la especialidad; la preparación y titulación de los evaluadores con la el fin de que las instituciones puedan disponer de servicios realizados por personal cualificado; la cooperación entre organizaciones profesionales relacionadas con la evaluación educacional, promovidas por el "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"; el incremento de la comunicación entre los partidarios de los métodos positivistas/cuantitativos y los que proponen métodos fenomenológicos/cualitativos. Finalizan estos autores con una semblanza a la profesión de evaluador, al considerarla dinámica y en expansión. Apesar de su inmadurez, estiman que, poco a poco, se va a convertir en una parte identificable del amplio aparato profesional y gubernamental de educación, salud y bienestar.

#### 1.1.2. Tendencias y factores en el caso español

En referencia directa a nuestro país, la evolución del ha seguido un proceso muy similar al internacional, aunque sería mejor decir parece que va a seguir un proceso similar, dado que se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo y le falta mucho para convertirse en una actividad profesional.

El análisis de las causas que explican el desarrollo de la evaluación en EE.UU., permite asimismo conocer algunas de las causas que probablemente contribuyen a un desarrollo tardío de la evaluación en nuestro país.

---

<sup>3</sup> Comité formado por 12 organizaciones profesionales americanas relacionadas con la evaluación educacional.



De una parte, como dice DERLIEN (1990), la evaluación se desarrolla como respuesta a la preocupación por determinar los efectos de los programas sociales y de la "guerra contra la pobreza" del Presidente Kennedy. Pero sobre todo, por la suma de dinero invertidas en esos programas.

España no participa de ese proceso hasta 1975 en que se inicia la transición hacia el Estado democrático y de una forma más intensiva hasta 1982, cuando el partido Socialista Obrero Español llega al gobierno. No obstante, el volumen del PIB español per cápita es inferior al de EE.UU y países de nuestro entorno lo que probablemente contribuya, como afirma BELTRAN, M. (1991),<sup>4</sup> a que aquéllos estén en condiciones de destinar una mayor proporción de recursos a programas de de intervención social.

De forma general, como dice BALLART (1992), se puede afirmar que únicamente en el Canadá y en algunas organizaciones internacionales, además de los EEUU, existe una evaluación sistemática de las políticas y programas públicos, mientras que en los demás países ésta se produce "ad-hoc", esto es, en relación con demandas específicas.

De otra parte, en relación a la educación, en las últimas décadas, las autoridades educativas de nuestro país, tenían como principal objetivo, el cubrir los aspectos cuantitativos del sistema educativo, sobre todo, dirigiendo sus esfuerzos a lograr una total escolarización de la población en edad escolar y olvidándose de los aspectos más cualitativos, como calidad, eficacia, evaluación.... Actualmente, y una vez conseguido el mencionado objetivo, las prioridades pasan a considerar los aspectos cualitativos. Así, no es extraño que las distintas universidades hayan incluido en sus estatutos el tema de la evaluación. Igualmente en la enseñanza no universitaria,

---

<sup>4</sup> Beltrán, analiza la composición por funciones de los gastos públicos en la RFA, Francia, Italia, Reino Unido y España y llega a la conclusión: "La comparación con países que gastan en números redondos entre el 45 y el 51 por 100 -del PIB- pone de manifiesto que el perfil de los gastos públicos españoles sólo se separa de ellos de manera sensible en lo que se refiere a la menor proporción de gastos en enseñanza, sanidad y seguridad social". Sectores en los que más interviene la evaluación.



la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, - L.O.G.S.E.-, dedica uno de sus artículos a la calidad de la enseñanza, considerando, como indicador de esa calidad, la evaluación del sistema educativo.<sup>5</sup> En este mismo período las universidades han experimentado cambios radicales que las han transformado en instituciones de masas, en las que ha crecido el número de centros, así como el tamaño de cada uno. El número de titulaciones se ha multiplicado y ha aumentado notablemente el presupuesto global del sistema universitario, enfrentándose en estos momentos a un nuevo reto: mejorar la calidad del servicio que presta a la sociedad. MORA RUIZ (1992), señala cuatro razones que justifican esta preocupación por la calidad:

1. La creciente competencia económica internacional, en la que nuevos países industriales emergen. Es la única solución razonable que tienen los países más desarrollados para mantener su nivel de competitividad -sin deteriorar sus condiciones sociolaborales- y la mejora de la productividad y del desarrollo tecnológico. Para el autor la educación -especialmente la superior- es considerada de nuevo como una de las piezas claves para afrontar el futuro económico de estos países.

2. La calidad de todos los procesos productivos, especialmente la de los servicios, es una de las demandas cotidianas de los consumidores en las sociedades desarrolladas.

3. La estabilidad, en cuanto presupuestos y alumnos, justifica que las universidades se preocupen de la calidad de la educación que están impartiendo y que, de algún modo, podía haberse deteriorado en los períodos anteriores de gran expansión de la demanda.

4. Los altos costes totales de la educación superior, demandan, por parte de las autoridades educativas como de la sociedad en general un mayor control sobre las universidades.

---

<sup>5</sup>El tema de la evaluación en la legislación vigente, lo desarrollamos en el punto 1.2, de este mismo capítulo.



Como consecuencia del interés por la calidad se está creando una predisposición hacia la evaluación que implica, no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino también una perspectiva que suponga, además de una verificación del funcionamiento del sistema, un método para mejorarlo.

Otro de los indicadores de que el tema de la evaluación empieza a preocuparnos es el número de autores que escriben acerca de ella: PEREZ GOMEZ A. (1983), ALVIRA, F. (1991), SANTOS GUERRA M.A. (1991), PEREZ JUSTE R. (1991), SABIRON SIERRA, F. (1990), MARIO DE MIGUEL (1992), BALLART X. (1992), MORA RUIZ J. (1992)...La mayoría comparten que la mejora de cualquier institución educativa, pasa por el conocimiento y valoración del funcionamiento de sus servicios; organización interna; programas; medios y recursos que utiliza; necesidades y características de sus alumnos; capacidad y preparación de sus miembros directivos y profesores; de los resultados obtenidos; del contexto de aprendizaje y de la interrelación de estos factores.

Por lo tanto, el tema de la evaluación, que en estos momentos está cobrando un gran protagonismo en todos los ámbitos de intervención social, tiene una importancia especial en el de la educación por todos los valores añadidos, los significados y las repercusiones que el concepto y su práctica tienen en este campo.

Parafraseando a SANCHO GIL (1990), en el campo de la educación la evaluación tiene un papel fundamental. Continuamente todos los implicados en ella, -administradores, profesores, alumnos...- emiten juicios valorativos, muchas veces sin contar con la información necesaria, sobre las decisiones que toman los demás y sobre las suyas propias. La administración, por su parte, emite juicios y toma decisiones. Los profesores, además de realizar valoraciones de "sentido común", tienen un amplio campo, aunque específico, de actuación evaluativa, que va desde la elección de libros de texto y los materiales y medios de



enseñanza, hasta la calificación de alumnos, tarea por excelencia en nuestro sistema educativo, que representa una relativa cuota de poder para los profesores y una fuente de controversia permanente.

En cualquier caso, lo cierto es que hoy en nuestro país parece que la cuestión va a tomar valor sustantivo. Así, la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) prevé la creación de un instituto nacional de evaluación que tendrá a su cargo todos los problemas relacionados con este campo.



## 1.2. Concepto de evaluación de instituciones educativas

### 1.2.1. Delimitación conceptual

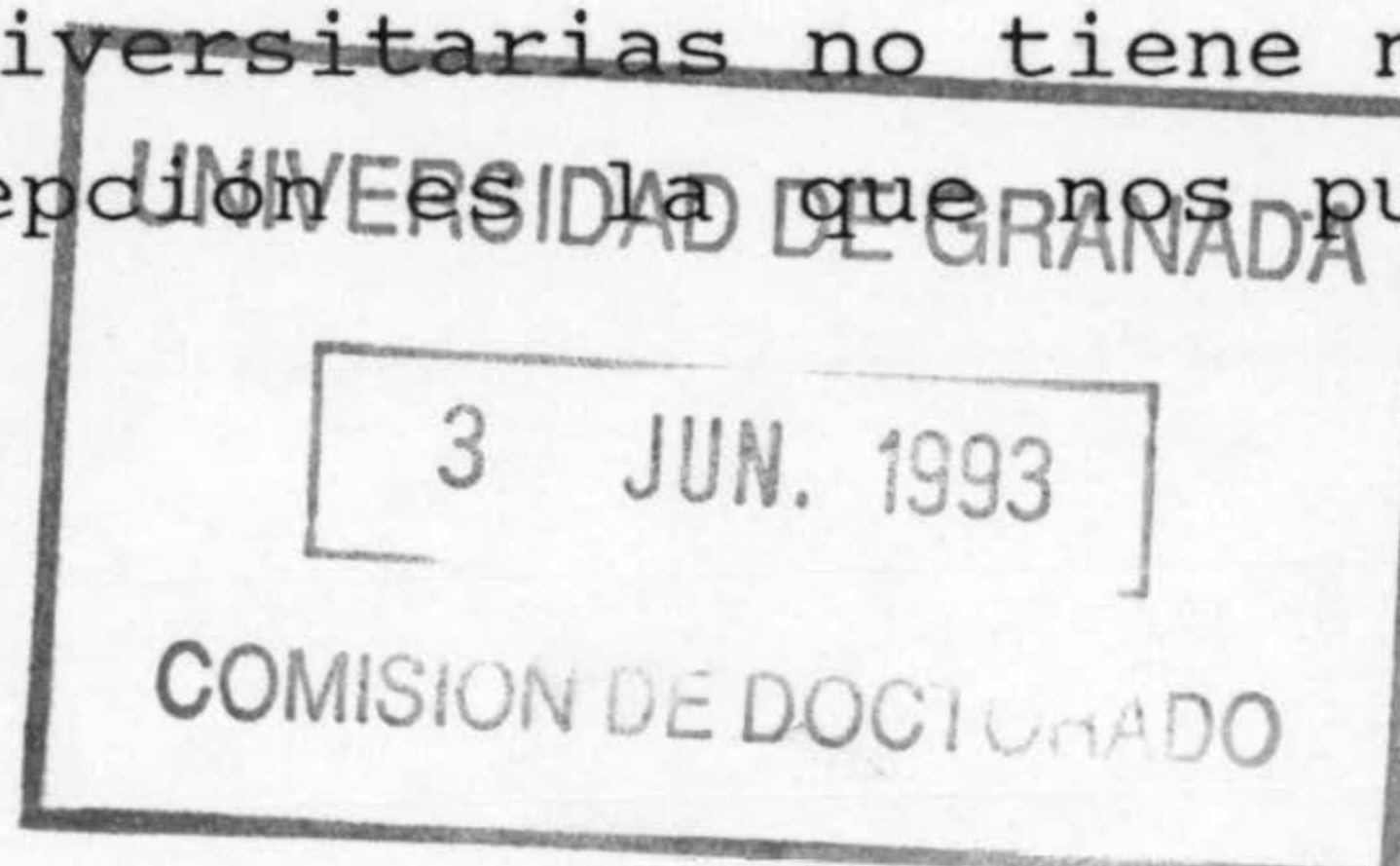
Al aproximarnos al concepto de evaluación de instituciones educativas, nos encontramos con una diversidad de términos referentes a tal proceso: Paraevaluación, revisión por colegas, coevaluación, metaevaluación, autoestudios, evaluaciones autorreguladas, evaluación interna, externa, formativa, sumativa, democrática...

Para clarificar tal diversidad, autores como MACDONALD B. (1976), GIMENO SACRINTAN y PEREZ GOMEZ (1983), y STUFFLEBEAM (1987), entre otros, han realizado diferentes clasificaciones atendiendo en ocasiones a las funciones asignadas a la evaluación, otras, a las necesidades a cubrir en los distintos momentos de la vida de una institución o a los componentes que se hayan seleccionado para la evaluación. Encontramos que por su finalidad o función la evaluación la definen como formativa o sumativa, por su extensión global o parcial, por los agentes evaluadores interna o externa, por su momento de aplicación inicial, procesual o final. Clasificaciones poco relevantes en cuanto al concepto de evaluación de instituciones educativas, y por el contrario, aumenta la confusión dispersando aun más el término.

Al recurrir al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, para conocer el significado del término evaluación, encontrándonos con una doble acepción:

- 1.-Valoración de los conocimientos adquiridos y del rendimiento de los alumnos.
- 2.-Cálculo del valor de una cosa.

El primer significado se refiere a lo que tradicionalmente se ha entendido por evaluación, que en el caso de la Evaluación de Instituciones Universitarias no tiene nada que ver, mientras que la segunda acepción es la que nos puede





ayudar a clarificar nuestro término. Valor significa -dentro de sus múltiples acepciones- "grado de utilidad, importancia o buenas cualidades de algo". Por lo tanto, de acuerdo con los elementos aportados por los diferentes autores y atendiendo al segundo de los significados de evaluación, podemos decir que la **Evaluación de Centros o Instituciones Universitarias** se refiere a un proceso que supone enjuiciar la realidad de esa institución, proceso que puede tomar distintas formas dependiendo de variables como: Temporalización, funciones, finalidades, métodos, técnicas, partes implicadas y ejecutores.

Si por el contrario recurrimos a la literatura especializada nos encontramos con que cada autor da una definición distinta de evaluación, según su perspectiva, objetivos o marco teórico de referencia, encontrándonos autores como SANTOS (1990), que hablan de paraevaluación, coevaluación, y metaevaluación, entendiendo por Paraevaluación, el proceso por el que el evaluador analiza, atribuyendo valor, siguiendo criterios rigurosos, la dinámica del centro educativo. Así, un centro que es evaluado, a petición propia o por iniciativa externa, debería recibir dos tipos de valoración:

a. De carácter intrínseco: El evaluador se planteará la cuestión en los términos siguientes: Si esto es lo que pretenden en el centro, lo están consiguiendo de forma rápida, intensa, a corto plazo, con excelente ritmo. En el centro está sucediendo aquello que se persigue y se está consiguiendo aquello que se pretende.

b. De carácter extrínseco: Donde el evaluador respondería a: lo que están haciendo en el centro, lo que están consiguiendo no debería plantearse de este modo, ya que su proceso y resultado constituyen un desenfoque de la verdadera finalidad educativa.

De la definición de paraevaluación destaca el emitir, por un evaluador externo, un juicio de valor sobre la realidad de una institución educativa, mientras por Coevaluación, entiende



el mismo autor, la combinación de la evaluación externa e interna y por Metaevaluación, el proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación.

Otros autores como SCRIVEN (1967) definen distintos tipos de evaluación centrandose en las finalidades o en las personas que efectúan el proceso, distinguiendo entre evaluación sumativa, formativa, amateur, profesional, final, intrínseca y sin metas. La Evaluación Formativa, la define como aquella que tiene lugar durante las fases de planificación y puesta en marcha y con ella se trata de detectar fallos y corregirlos. En oposición a la formativa se encuentra la Evaluación Sumativa, que se realizará a la finalización del proceso y con ello se pretende tomar una decisión última sobre la conveniencia de continuar o bien de abandonar o sustituir los aspectos de la institución que no funcionan.

La Evaluación Amateur, es la que realizan las personas no profesionales implicadas directamente en el programa, y que otros autores denominan autoevaluación. Por el contrario, la Evaluación Profesional, es la realizada, como su nombre indica, por profesionales de la evaluación. Con referencia a otros aspectos completamente distintos Scriven define lo que él entiende por Evaluación intrínseca y que consiste en valorar las cualidades de un programa sin tener por objeto los efectos sobre los clientes. En oposición a la intrínseca se encuentra la Evaluación final, que supone valorar los efectos del programa sobre los clientes, pero no se preocupa de la naturaleza del programa. Por último, Scriven define lo que entiendo por Evaluación sin metas, refiriéndose a aquella que ignora a propósito todas las metas fijadas en el programa e investiga todos los efectos del mismo.

Hay otro grupo de autores como GONZALEZ (1987), DE LA ORDEN (1987), CAJIDE (1988), PUIG, M. (1989), NADEAU G. G. (1988), que al definir la evaluación se centran en un aspecto concreto de la institución educativa como pueden ser los programas de



estudios, alumnos, profesores... Así, para González la Evaluación de Programas, consiste en el examen cuidadoso y sistemático de las características y funcionamiento del mismo con la finalidad de determinar el valor del mismo. PUIG, M. (1989), Cuando se refiere a la evaluación de programa, plantea la necesidad de realizar la evaluación diferida, para ver si los resultados de la evaluación se han tenido en cuenta en la preparación del próximo programa, es decir, constatar si los fallos encontrados en la evaluación del programa se han corregido antes de aplicarlo de nuevo. DE LA ORDEN (1987), al referirse a la Evaluación del Profesorado, dice, que consiste fundamentalmente en determinar su competencia y eficacia. Por tanto, los criterios de eficacia docente serán, a su vez, los criterios o pautas referenciales para su evaluación. NADEAU G. G. (1988), plantea Evaluación por los alumnos, como aquella que consiste en la evaluación del profesorado por parte de los alumnos.

Las aportaciones de los diferentes especialistas en el tema proporcionan una serie de elementos relacionados con la evaluación que nos permiten aproximarnos al término para describir su componentes. Destacan:

- Juicio de valor
- Temporalización
- Funciones
- Finalidades
- Método
- Técnicas
- Parte implicada
- Ejecutores

Esta diversidad de aspectos nos confirma la complejidad del proceso evaluativo así como la multiplicidad de finalidades que puede cubrir la evaluación dentro del campo de las instituciones educativas. Dificultades que tenemos que minimizar, y considerarla como una tarea habitual y necesaria para nuestras instituciones.



### 1.2.2. Definiciones de evaluación de instituciones educativas

En relación a los múltiples elementos relacionados con la evaluación como juicio de valor, temporalización, funciones, finalidad, métodos... vamos a ver las diversas definiciones aportadas por los especialistas en el tema para clarificar los posibles enfoques que puede tomar la evaluación de instituciones universitarias.

Respecto al momento de su aplicación o temporalización, hay autores como CASANOVA, M.A. (1992) que distinguen tres tipos de evaluación: inicial, procesual y final. Evaluación inicial es la que se realiza al comenzar un proceso evaluador y consiste en la recogida de datos sobre la situación de partida de la institución. El análisis y la interpretación de estos datos proporcionan el diagnóstico que servirá para efectuar, si es necesario, el replanteamiento del funcionamiento general de la institución, de los objetivos que se desea conseguir en un plazo de tiempo determinado o de otros numerosos aspectos. En la evaluación inicial, habitualmente, se recogen datos relativos a las dimensiones denominadas por algunos autores como STUFFEBEAM D.(1987) y otros, de contexto y de entrada. El contexto lo constituyen las circunstancias que rodean el centro y que, en parte, van a condicionar su funcionamiento y los resultados que en él se alcancen. Los datos de entrada, comprenden los distintos recursos que están disponibles en la institución para efectuar a cabo su actividad.

La evaluación procesual, consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de la institución durante un período de tiempo, que, en nuestro caso, puede ser un curso escolar. Este tipo de evaluación es de gran importancia dentro de la concepción de la evaluación formativa, propuesta por Scriven, ya que, al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los



resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción educativa que se esté llevando a cabo.

Para finalizar con los distintos tipos de evaluación según el momento de aplicación, nos falta por definir la evaluación final, que es aquella que permite obtener datos al terminar el período de tiempo previsto para la realización de un trabajo o para la consecución de los objetivos institucionales. Esta información suele referirse a los resultados de diversa naturaleza obtenidos por la institución. Evaluación que es semejante a la que Scriven denomina sumativa.

Si seguimos con las distintas definiciones de los especialistas en la evaluación de instituciones universitarias, nos encontramos con autores como: SANCHO, SANTOS GUERRA, ALONSO...que matizan en sus definiciones el "cómo" de la evaluación, respondiendo a la pregunta del ¿cómo evaluar?, sugiriendo la descripción, sistematización e incluso la perspectiva, ya sea la cualitativa o cuantitativa. SANTOS GUERRA (1990), define la evaluación de centros como "un proceso de reflexión sistemática sobre la actividad del centro de modo que sea posible comprender, con mayor profundidad, aquello que se está realizando y sus resultados y, por otra parte, tomar decisiones que faciliten la mejora institucional". SANCHO (1990) completa la definición de Santos al señalar el juicio de valor, al entender por evaluación la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo y presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice la "calidad" del juicio formulado. Igualmente ALONSO (1986), señala que evaluar significa establecer un "juicio de valor". En este sentido, según el autor, resulta evidente que dos elementos son indispensables: una información lo más objetiva, válida y fiable posible, cuantitativa y/o cualitativa, y unos criterios racionales, acorde con la concepción que se tenga del currículum y de evaluación, que permita la interpretación de la información y hacer el juicio de valor.



KUSHNER, junto con ALVARO y HERNANDEZ, incluyen en sus definiciones la finalidad que debe cumplir la evaluación, señalando la comprensión de la realidad, reflexionar y la de ayudar a un grupo de clientes si fuera una evaluación externa. ALVARO (1988), recoge la definición del Joint Committee on Standardr for Educación Evaluation (1981), considerando que "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto".... Un estudio sistemático planificado dirigido y realizado para ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto". Una análisis parecido refleja KUSHNER, (1986) en su definición al constatar que la evaluación es un proceso que genera y comunica comprensión sobre la práctica, para que sea útil, entendiendo por "utilidad" la ampliación de la calidad de todos y cada uno de los participantes para utilizar la práctica como un recurso crítico para buscar mejoras educativas. HERNANDEZ (1990), por su parte sugiere la reflexión como la finalidad que debe cumplir la evaluación, al entenderla como la puesta en marcha de un proceso que exige, por parte de quienes lo inician, la voluntad de reflexionar sobre la práctica con el ánimo profesional de aprender de ella de forma constante.

Respecto a las distintas definiciones aportadas por los especialistas en el tema, concluimos con la definición de Evaluación de Instituciones Universitarias, que en esta tesis defendemos, sirviendo de guía al modelo de evaluación que en la segunda parte del trabajo exponemos. Considerando que la **Evaluación de Instituciones Universitarias deber ser un proceso descriptivo, sistemático y riguroso, con un enfoque global u holístico, permanente, integrado en la actividad educativa de la institución, reflexivo, comprensivo, que facilite y sirva de ayuda la mejora de la institución educativa.**



### 1.2.3. Concepto de evaluación de instituciones educativas, en la legislación vigente

La importancia de la evaluación y sus efectos ha originado que se haya difundido extraordinariamente su práctica. Incluso que se haya establecido su obligatoriedad en textos legales. En el caso de la sociedad española la Ley de Reforma Universitaria -L.R.U-; los Estatutos de la Universidad de Granada; la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), .

La Ley de Reforma Universitaria no hace mención específica del tema de la calidad de las instituciones universitarias. Por lo que respecta a la evaluación institucional , sólo toma en consideración al profesor -art. 45.3-. "Los Estatutos de las Universidades dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción". El posterior desarrollo de este artículo en el Real Decreto 1427/1986, en su artículo 8.4, vinculó este punto al simple hecho de que los informes llegasen a tiempo. Ley que algunos autores como RODRIGUEZ ESPINAR S. (1992), llaman del profesorado universitario -hecha por el gobierno y diputados universitarios- y cuyo Título Quinto -del

profesorado- contiene el 27% del articulado (16/59) y más del 35% de la extensión material del mismo. Así mismo -continúa el autor- ocupa el 75% de las Disposiciones Adicionales y Transitorias (9/12), con un 50% de la extensión material de las mismas.

Los Estatutos de la Universidad de Granada, -al igual que los del resto de las universidades andaluzas- no siguen el enfoque restrictivo de evaluación de la L.R.U., haciendo referencia a la evaluación de los departamentos, institutos, programas y profesorado tanto en docencia como investigación, -



Art. 17, 249 y 277-. El artículo 17, se refiere a la evaluación de los departamentos, exigiéndoles una memoria anual de actividades dando cuenta del cumplimiento de las mismas, con especificación de las actividades y publicaciones de los miembros del Departamento. Igualmente señala el artículo que se evaluará la docencia. "(...) Las Comisiones creadas al efecto por la Junta de Gobierno evaluarán la actividad docente con criterios de objetividad científica que serán hechos públicos con anterioridad".

En el artículo 249 de los mencionados estatutos, introducen un concepto de evaluación nuevo, la "auditoría" al referirse a la evaluación de los proyectos de investigación y a la labor total de un departamento.

"La Universidad de Granada podrá designar auditores científicos en los casos en que la Junta de Gobierno lo estime oportuno o a petición de los Departamentos e Institutos, para evaluar el interés y calidad tanto de proyectos de investigación concretos como de la labor total de un Departamento o Instituto. Estos auditores habrán de gozar de reconocido prestigio en el área de conocimiento correspondiente. Los profesores e investigadores de los Departamentos e Institutos Universitarios reflejarán en las Memorias de actividades la labor investigadora realizada por cada uno de ellos". -Art. 249-.

En la Sección Tercera, Disposiciones Comunes, artículo 277, se desarrolla la evaluación del profesorado, especificando temporalización, criterios e instrumento de evaluación.

"La Junta de Gobierno de la Universidad de Granada nombrará una Comisión encargada de evaluar el rendimiento de la actividad docente e investigadora de su profesorado. Esta comisión realizará sus funciones con carácter bienal, salvo en aquellos casos en que la Ley establezca otra periodicidad, para los que se habrá de pronunciar en el momento requerido. Utilizará para ello los baremos y encuestas para el alumnado establecidos



por la Junta de Gobierno y aprobadas por el Claustro y los datos contenidos en las memorias de los departamentos.

Esta comisión tendrá en cuenta para su evaluación los informes y memorias del departamento, los de la junta de centro o Centros, así como la presentada por el profesor y el informe reservado emitido por los alumnos, que será preceptivo respecto de la actividad docente, a través del Consejo del Departamento al que pertenezca el profesor evaluado".

En cualquier caso se podrán solicitar asesoramiento de cualquier instancia que se estime oportuno". -Art. 277-.

Como se desprende de los tres artículos de los estatutos de la Universidad de Granada, se opta por una evaluación externa, parcial -la entidad más grande que se evalúa es un departamento, pero nunca se habla de escuelas o facultades- sumativa o de resultados, cuantitativa, sin especificar la función o fines de la evaluación y señalando como modelo la auditoría. Modelo que procede del mundo empresarial y que en los últimos años han aparecido, en nuestro país, numerosas publicaciones referentes a este modelo. Debe destacarse la guía del profesor PEREZ JUSTE R. (1989), denominada "El enfoque Empresarial (Modelo de Auditoría) aplicado a la evaluación externa de centros educativos".

Aunque el ámbito de esta tesis sólo es la universidad, nos parece interesante conocer el concepto de evaluación de instituciones educativas no universitarias desarrollado en la legislación al respecto. Para ello, empezamos por la Ley del 70, la cual nos sorprende por concebir una idea de evaluación más completa que la L.R.U. y los estatutos de la Universidad de Granada, e incluso más avanzado que la defendida hoy en muchos sectores educativos, pero con un gran error, el no aplicarse tal concepto nunca.

"La valoración del rendimiento de los centros se hará



fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional, titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno/profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes; el número e importancia de las materias optativas, los servicios de orientación pedagógica y profesional, y la formación, experiencia del equipo directivo del centro, así como las relaciones de éste con la familia de los alumnos y con la comunidad en que está situado". Art. 11.5.

Al analizar la L.R.U, decíamos que no contemplaba específicamente la calidad de la enseñanza, por el contrario, La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) -LOGSE-, dedica su título cuarto a la calidad de la enseñanza, considerando que un aspecto de esa mejora lo constituye la evaluación del sistema educativo. Su artículo 55 dice:

"Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) **La evaluación del sistema educativo.**

La evaluación propuesta en el apartado "g" del artículo 55 de la LOGSE lo referente a la evaluación de los Centros Educativos es desarrollado en la Ley de Reforma de las Enseñanzas no Universitarias, especificando:

"Supone la detección de los conocimientos previos del alumno, así como el seguimiento atento del modo en que éste



adquiere nociones, emplea estrategias y se enfrenta con dificultades. Pero supone, además, la evaluación de todas las piezas que componen el engranaje curricular: desde los objetivos y la organización y secuenciación de contenidos, hasta la organización del centro, el uso y la calidad de los materiales curriculares y la formación permanente del profesorado".

El concepto de evaluación de centros educativos no universitarios, que se desprende del estudio de la legislación al respecto, es una evaluación global, tanto interna como externa, integrada en el proceso educativo y defienden una perspectiva cualitativa como se podrá comprobar en otros apartados de este trabajo.

Si comparamos el concepto de evaluación de instituciones educativas desarrollado para la enseñanza no universitaria y universitaria, nos encontramos con dos perspectivas completamente diferentes. El concepto más completo, novedoso y específico es el que hace referencia a la enseñanza no universitaria, pero con una característica en común, la no aplicación de ninguno de ellos a la realidad educativa, lo cual contribuye a la escasa cultura evaluativa de nuestro país y el estado evaluativo del mismo. Si nos planteáramos realizar un estudio sobre la cultura evaluativa de nuestro país, y, tomáramos tan solo como referencia la legislación, podríamos llegar a la conclusión de que tal cultura es abundante. Si tal estudio se contrasta con la realidad, los resultados serían totalmente diferentes. Ello supone un incumplimiento total de la legislación vigente en materia de evaluación de instituciones educativas.

#### **1.2.4. Estudio y análisis de las definiciones sobre evaluación de instituciones educativas**

Si analizamos las diferentes tipos o clases de evaluaciones presentadas en los apartados anteriores, nos encontramos con que todas ellas ponen el acento en alguno de los siguientes aspectos:



- Establecer un juicio de valor
- Integrada en la actividad educativa
- Una reflexión sistemática
- Facilitar la mejora institucional
- Permanente
- Ayuda a comprender la realidad
- Es un proceso sistemático.
- Facilita la toma de decisiones.
- Exige por parte de quien lo inicia la voluntad de reflexionar.

Merecen especial atención tres aspectos. Juicio de valor, que implica no sólo que se recoge y se interpreta la información, sino también la emisión de juicios sobre el valor de los objetivos mismos, su "bondad", su "deseabilidad". El término valor es central en todo el proceso evaluativo. Hasta tal punto es así que si un estudio no informa de cuán bueno o malo es el objeto que está siendo estudiado, no puede decirse que lo que hace sea evaluación, según las definiciones señaladas.

El segundo aspecto es la sistematización, y se refiere a la precisión con que la información es recogida, atendiendo a un proceso descriptivo, riguroso y no normativo. Por último la ayuda, es decir, la finalidad de la evaluación debe ser de ayuda a la institución para comprender su realidad, reflexionar sobre ella y realizarla de un modo permanente e integrada en el proceso educativo de la institución. Aunque tenemos que tener en cuenta, que todas las definiciones, sobre evaluación de centros educativos, dependen de la perspectiva e importancia, que el autor de a los siguientes parámetros:

- .Evaluación interna - externa.
- .Evaluación cualitativa - cuantitativa.
- .Evaluación sumativa - formativa.

El tipo de evaluación de instituciones universitarias que nosotros defendemos en esta tesis, opta dentro de estos tres



parámetros, por una evaluación interna, formativa y por la complementariedad de lo cualitativo y cuantitativo.



### 1.3. Objetivos de la evaluación de instituciones educativas

Cuando una institución educativa se plantea la necesidad de realizar su evaluación, son diversas las opciones metodológicas: perspectiva, enfoque, finalidad, modelo, diseño e instrumentos de evaluación. Una de las opciones que van a determinar el tipo de evaluación que se desea realizar determina los objetivos que se conseguirán en la evaluación planteada. Nos referimos a la finalidad de la evaluación que variará según el grupo o persona del cual procede la iniciativa de la evaluación y de sus pretensiones más inmediatas.

Si atendemos a la literatura especializada las finalidades de la evaluación pueden ser múltiples. La afirmación es constatada al encontrarnos con dificultad para localizar a dos autores que señalen las mismas, al no ser que su perspectiva, enfoque o formación epistemológica sea idéntica. Ante tal diversidad señalamos como finalidades de la evaluación:

1. Rendir cuentas. (Accountability).
2. Comparar Instituciones. (Assessment)
3. Realizar una evaluación formativa.
4. Evaluar un proceso (evaluación sumativa).

#### **1. Finalidad de rendir cuentas, (Accountability)**

El concepto de "accountability" se refiere a criterios de eficacia social. Dado que se utilizan fondos públicos en educación es preciso saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias. Los responsables políticos, y técnicos deberá exigir garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia.

Siendo la **finalidad de rendir cuentas (Accountability)**, los objetivos a conseguir son numeros, especificados por autores como: GOMEZ DACAL (1987), MEDINA A. (1988), PEREZ JUSTE (1988),



MARTINEZ (1988) y SANTOS GUERRA, M. A. (1990), de los que conviene destacar:

- Garantizar que en las instituciones de enseñanza se respetan los derechos educativos que las leyes reconocen a los ciudadanos.
- Permitir valorar los resultados y el rendimiento de los centros educativos.
- Proporcionar información utilizable por los responsables de la dirección y planificación general de la enseñanza para mejorar la eficacia del sistema educativo.
- Posibilitar el asesoramiento y orientación de centros, profesores, alumnos y padres de alumnos respecto del desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, y de los resultados que alcanza.
- Información puntual a cada sujeto.
- La estimación crítica de la calidad del sistema.
- Un diagnóstico, pronóstico, asesoramiento, retroalimentación y valoración objetiva.
- Aumentar en cada centro el rendimiento.
- El control. Encaminado a garantizar el cumplimiento de la normativa, a rentabilizar las inversiones, a optimizar los recursos y, en normativa, a conseguir las metas socialmente deseables.
- Saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias los fondos públicos dedicados en educación.
- Mejora de la calidad del servicio educativo, comprensión de las dimensiones del programa, desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica, control democrático de la evaluación y elaboración de teoría sobre la escuela.

Santos Guerra y Pérez Juste, matizan aún más los objetivos que señalan, al especificar la unión entre la finalidad de rendir cuentas y la Evaluación Externa, con la pretensión de conseguir los siguientes objetivos:



- Ver si cumple el compromiso social y educativo que la sociedad le encomienda.
- Exigencia de responsabilidades.
- Explicación de la eficacia de los centros a través de los factores subyacentes a la misma.

## **2.Finalidad de comparar instituciones educativas, (Assessment)**

Proceso que consiste en evaluar un número determinado de instituciones para comparar sus resultados, estableciendo una clasificación en orden a sus resultados.

SCRIVEN (1981) aclara que frecuentemente se usa (el término assesment) como sinónimo de evaluación, pero a veces es utilizado para referirse a procesos más enfocados a lo cuantitativo y a las pruebas standard -testing-. Aclara, igualmente, que la cantidad puede ser dinero -como en el verdadero assesment estatal-, números o puntuaciones. Algunos autores sugieren que el assesment es menos un juicio y más un proceso de medida que otros tipos de evaluación; pero según Scriven "puede argumentarse que es simplemente un tipo de evaluación en el cual el juicio está basado en los resultados numéricos".

Cuando es la **finalidad la de comparar instituciones educativas, (Assessment)** los objetivos a conseguir han sido estudiados por los siguientes autores: SIZER J.(1991), CUENIN S.(1991) y FRACKMANN E.(1991), considerando como los más significativos:

- Analizar las tasas de matriculación de cada centro.
- Comprobar los costes por unidad.
- Diferenciar las instituciones por el número de licenciados incorporados al mundo del trabajo.
- Establecimiento de "ranking" entre las distintas instituciones tanto a nivel regional como nacional.



- Determinar el número de licenciados por año.
- Determinar la producción científica del profesorado universitario.
- Conocer el nivel de acceso de los estudiantes en cada institución.

### **3.Finalidad la evaluación Formativa.**

Este tipo de evaluación contribuye al perfeccionamiento de una institución educativa, que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso. Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Si la **finalidad es la evaluación Formativa**, autores como MACDONALD (1976), MARTIN RODRIGUEZ (1988), PEREZ JUSTE (1988), NADEAU (1988), GARCIA (1988) y SANTOS GUERRA, han señalado los siguientes objetivos:

- Mejora de la calidad del servicio educativo.
- Comprensión de las dimensiones del programa.
- Desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica.
- Control democrático de la educación y elaboración de teorías sobre la escuela.
- Promoción del desarrollo profesional del docente y en la mejora de su práctica.



- Perfeccionamiento profesional del cuerpo de profesores mediante la identificación de los puntos fuertes y "puntos débiles" respectivos, a fin de orientar y asegurar el seguimiento en el perfeccionamiento.
- Ayudar a entender lo que está pasando.
- Ayudar a la comprensión y a la reorientación de la práctica.
- La mejora. No sólo de aquellos puntos en que se aprecian disfuncionalidades, problemas, conflictos o rendimientos insatisfactorios. Cabe también, la potenciación de aspectos considerados satisfactorios, en función de una nueva situación.
- Mejorar la toma de decisiones, para desarrollar la profesionalidad del docente, para generar actitudes de autocrítica que favorezcan el cambio.

Santos Guerra y Pérez Justes, de nuevo realizan una identificación -en este caso- entre evaluación Interna, y el realizar una evaluación formativa, señalando como objetivos de la misma:

- Conocer, de forma rigurosa y sistemática, la realidad en que se ejerce la actividad profesional.
- Facilitar la toma de decisiones para la mejora del centro basadas en la información recogida.
- Comprobar el resultado de su actividad y mejorar la toma de decisiones, para potenciar la profesionalidad de sus responsables.
- Saber qué es lo que está sucediendo en el centro.



Otras aportaciones importantes, dentro de la finalidad de realizar una evaluación formativa son las realizadas por DRESSEL (1973) y YOUNG (1983), considerando la especificidad de los autoestudios e identificandolos con la evaluación formativa, estableciendo los objetivos a conseguir en esta identificación:

- Lograr una comprensión de la institución para determinar sus efectivos y debilidades relacionadas con sus fines y sus responsabilidades.
- Revitalizar y actualizar las metas y actividades para mejorar la formación y calidad del producto de la institución.
- Proveer la base para toda planificación, poniendo de relieve los aspectos institucionales más sólidos y los más débiles para tratar de proyectar la institución hacia el logro de las metas nuevamente clarificadas.
- Conducir al continuo autoanálisis e investigación institucional.
- Estimular la revisión de políticas, prácticas, procedimientos y archivos a través de ideas útiles y documentos que el autoestudio puede proporcionar para servir de base a tales decisiones.
- Permitir y facilitar el desarrollo del personal de la institución, mediante la participación de sus miembros en los autoestudios.

#### **4.Finalidad de realizar una evaluación Sumativa**

Este tipo de evaluación puede considerarse como la complementaria a la formativa, y esta orientada a comprobar la eficacia de los resultados de una institución. Este tipo de



evaluación sirve para adaptar, continuar, aplicar o rechazar un programa educativo o un material de aprendizaje.

Los objetivos que se pueden conseguir cuando la finalidad es realizar una evaluación Sumativa. Dichos objetivos han sido recogidos por: SERRANO (1988) GARCIA (1988), CHORDI (1988), BENEDITO (1989), PEREZ JUSTE (1989) y SANTOS GUERRA, M. A. (1990), destacando su referencia al profesorado, hecho no sorprendente, al considerar por algunos autores la evaluación sumativa como un rendir de cuentas del profesorado con repercusiones tanto a nivel económico como administrativo.

- El control de calidad al final de un proceso.
- Retroalimentación para el proceso en curso o para el siguiente.
- Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la función insustituible de control.
- Determinar la eficacia de la enseñanza del profesor y el progreso del aprendizaje del alumno.
- Determinar el esfuerzo del profesorado en conseguir los fines de la institución.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.
- Mejorar las informaciones sobre las que se sustente la acción de gobierno en los centros docentes.
- Detectar aspectos a mejorar.
- Reconocimiento de la labor realizada.
- Promoción.
- Advertencias administrativas.
- Información a los alumnos y órganos docentes.
- Mejora de la Calidad docente.
- Identificación de variables de eficacia. Si efectivamente se han de tomar decisiones de mejora, es preciso no hacerlo sólo sobre la base de la buena voluntad, el esfuerzo y la dedicación del profesorado, sino que tales factores humanos deben actuar de modo técnico e incidir en aquéllas dimensiones fuertemente relacionadas con la eficacia.



- Validación de modelos explicativos.
- Comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados de lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reformular teorías interpretativas de la realidad.



#### 1.4.Tendencias en la evaluación de instituciones educativas universitarias

La evaluación ha pasado de referirse sólo al rendimiento de los alumnos a una amplitud de facetas que se engloban bajo este vocablo: evaluación del alumno en sus múltiples niveles -cognitivo, sociales, conductuales-; evaluación del profesor desde distintas perspectivas -rendimiento, satisfacción, motivación, moral-; evaluación de las autoridades académicas -decanos, directores de departamentos- y administrativas, evaluación del curriculum, programas y cursos; evaluación de climas escolares, institucional; evaluación de departamentos y de instituciones; evaluación de las comunidades educativas.

Evidentemente, no existe una única forma de evaluar tales aspectos. En las universidades, sobre todo americanas, la manera de llevar a cabo la evaluación ha ido evolucionando, al igual que la evaluación en su conjunto, como lo demuestra las distintas tendencias que pasamos a estudiar, destacando aquellas que han tenido una repercusión especial dentro de las instituciones de educación superior a lo largo de este siglo, destacan:

- 1.La acreditación o reputación.
- 2.El autoestudio o autoevaluación.
- 3.Estudios en base a indicadores objetivos.

##### **1.4.1.La acreditación, reputación o evaluación externa**

La acreditación constituye para FERNANDEZ DIAZ (1988), un sistema de auto-control, propio y característico de la



educación superior americana que surge a finales del siglo XIX y principios del XX, y es el principal sistema de evaluación institucional en el campo de la educación universitaria.

La evaluación por acreditación es el sistema por el que el reconocimiento de un centro se concede si éste cumple una serie de criterios mínimos prefijados. En el casos de las instituciones universitarias estos criterios mínimos pueden referirse a ratio profesor/alumno, número de alumnos por aula, cualificación del profesorado etc.

El origen del movimiento de la acreditación no hay que buscarlo en una causa única, sino en la combinación de varias razones que motivan e impulsan el desarrollo del mismo. Merece destacar la necesidad de coordinación entre universidades y el nacimiento de asociaciones regionales como causas fundamentales. Estas asociaciones regionales son organizaciones de instituciones educativas miembros de la Asociación, no gubernamentales y financiadas por las propias instituciones que acreditan. Todas tienen comisiones separadas, elegidas para los varios niveles de educación postsecundaria, secundaria y media.

Dentro del proceso de acreditación se distinguieron, desde el principio, dos tipos claramente diferenciales. Por una parte, la acreditación institucional o también llamada evaluación global u holística que evalúa la institución en su conjunto, tratando de analizar los aspectos que se consideran esenciales dentro de la misma para realizar sus funciones fundamentales y cumplir los objetivos propuestos. Por otra parte, la acreditación especializada o evaluación parcial tiende a ser mucho más específica e incluso más prescriptiva en sus recomendaciones de reforma o cambio.

En el año 1945 se marca el inicio de una nueva etapa en la acreditación al crearse la agencia nacional de acreditación, "National Commission on Accrediting" -NCA-, apoyada por muchas de las universidades que consideraban que debía



existir algún tipo de control ordenado, pasando la asociación en breve espacio de tiempo a tener cerca de 1.000 instituciones como miembros.

El nuevo enfoque de la acreditación institucional en la década de los 40 culmina en la década de los 50 con la institución de la reevaluación periódica de los centros que supone un mayor control y una revisión cada año, dos años....Otra decisión importante y decisiva en el desarrollo de la acreditación fue la incorporación de la autoevaluación a dicho proceso.

La gran crecimiento del alumnado universitario de los años 60 originó un grave problema en las instituciones universitarias por la incapacidad de hacer frente a tan rápido crecimiento de la demanda. Como consecuencia de esta nueva situación, la acreditación se vio seriamente afectada. Por una parte, las agencias de acreditación se vieron desbordadas por el incremento del número de instituciones que requerían acreditación; por otra parte, la organización y estructura de las mismas se había alterado por el aumento del número de alumnos y sobre todo por la incorporación de nuevos programas que exigían una reconsideración de los procedimientos de evaluación más acordes con estas instituciones.

La acreditación se vio, como consecuencia de esta nueva situación, seriamente afectada, las agencias de acreditación necesitaban replantearse su situación. Ello suscitó una gran polémica sobre la problemática de la acreditación, determinando que la "Council on Postsecondary Accreditation" -COPA-, creada en 1975, llevase a cabo una investigación para determinar los criterios y procedimientos evaluativos para la acreditación de la educación. Tal proyecto se encargó a ANDREWS (1976), sugiriendo los siguientes cambios básicos que las comisiones de acreditación deberían realizar para dar una respuesta eficaz a las instituciones:



1. Centrarse más en los resultados educativos y menos en la estructura y procesos.

2. Mayor preocupación para asegurar una comparación razonable en los programas de grado entre las instituciones - asegurar que los grados otorgados en determinados campos tengan algún significado común en términos de rendimiento del estudiante cuando se ofrece en diferentes instituciones-

3.-Lograr un consenso en principios básicos o standards que deberían caracterizar las estructuras y procesos institucionales.

4.-Encontrar vías directas para examinar las actividades y productos del estudiante.

#### **1.4.1.1. Características del sistema de acreditación**

A fin de conocer mejor las características intrínsecas de este proceso, consideramos importante realizar un primer paso de síntesis para poder adentrarnos en el conocimiento del sistema de acreditación tal como se nos presenta en la actualidad. Son muchas las definiciones de acreditación dadas desde su aparición. Recogemos una de los últimos años de COPA (1982), que define como "un proceso por el que una institución o unidad especializada de educación postsecundaria periódicamente evalúa sus actividades educativas y pretende un juicio independiente de especialistas sobre si logra sustancialmente sus propios objetivos y satisface los criterios establecidos por el organismo del que pretende acreditación". Este mismo autor sostiene que todo proceso de acreditación implica: 1) un claro establecimiento de los objetivos de la institución o de la unidad educativa; 2) un autoestudio por la institución o unidad que examina sus actividades en relación con aquellos objetivos; 3) una evaluación "in situ" por un grupo seleccionado de expertos que informa al organismo de acreditación y 4) una decisión por dicho organismo



independiente de que la institución o unidad cumple o no sus criterios para acreditación.

Las características fundamentales de la acreditación han sido sintetizadas por FERNANDEZ DIAZ (1988), de las que destacamos:

1. Es una actividad fundamentalmente voluntaria, desde sus orígenes, ya que las universidades decidieron organizarse su propio control para mejorar la calidad educativa de sus centros.

2. Constituye el primer sistema de autorregulación en la educación postsecundaria. Dicho control no se ejerce, en general, por ningún organismo gubernamental.

3. Funciona esencialmente como un proceso evaluativo en el que el auto-estudio institucional ocupa un lugar destacado.

4. Se centra principalmente en juzgar la calidad educativa de las instituciones y puesto que existe una gran diversidad de ellas, los criterios tienden a ser generales y variados.

5. Asiste y aconseja a la institución en sus actividades de auto-evaluación, planificación e investigación.

Para cumplir adecuadamente su función, la acreditación se efectúa a través de un proceso que ha incrementado su complejidad a lo largo del tiempo. Proceso de acreditación que se centra en dos conceptos fundamentales: 1) calidad educativa y 2) integridad institucional, de forma que la institución o programa sea lo que dice que es y haga lo que dice que hace.

Este proceso está organizado en primer lugar para motivar y asistir a la institución a realizar su autoevaluación y después para que el organismo de acreditación correspondiente valide lo que la institución ha dicho sobre sí misma. Según este plan, en el proceso de acreditación intervienen dos elementos básicos:

a. La evaluación por iguales.

b. La autoevaluación institucional.



La evaluación por iguales, consiste en un juicio de expertos desde fuera de la institución, que, generalmente, realizan profesores en ejercicio o determinados especialistas, según la naturaleza de la institución o programa, y en algunas ocasiones otras personas que representen intereses públicos específicos.

La función del equipo de evaluación es realizar un análisis independiente de la eficacia de los procedimientos de una institución, la calidad de su ejecución, y la adecuación de los recursos para mantener y mejorar sus acciones educativas. En general, el equipo de evaluación trata de crear la coherencia sobre lo que la institución dice y hace.

La gran variedad de estudios realizados dentro de la reputación o evaluación externa sobre estudios del tercer ciclo -postgraduado- es inmensa y destaca el informe de ALLAN CARTTER (1966), "una evaluación de la calidad de la enseñanza de postgrado, la réplica a éste, dirigida por ROSE, K. y ANDERSEN, CH. (1970). Otros estudios como los de MAGOUN (1966), PETROWSKI (1973), WEBSTER (1983) y el realizado por el NATIONAL SCIENCE BOARD (1969), han añadido a la puntuación institucional las de los departamentos, es decir, utilizaron tanto la evaluación interna como externa en la acreditación de los programas de las distintas universidades. No obstante, la mayoría de estos estudios se han realizado siguiendo alguna de estas variables:

- Nº de profesores.
- Nº de graduados.
- Nº de estudiantes.
- Nº de estudiantes con beca.
- Media de años para alcanzar doctorado.
- Proporción de graduados con empleo.
- Proporción de graduados con empleo académico.
- Prestigio del profesorado.
- Eficacia del programa.
- Mejora del programa.



- Familiaridad de los evaluadores.
- Indicador global sobre biblioteca.
- Proporción de profesores con subvenciones.
- Gastos de investigación.
- Publicaciones de los profesores.

Una de las críticas más repetidas en la literatura especializada referente a los estudios de acreditación es su preferencia a centrarse en programas de tercer ciclo y olvidarse de los estudios de licenciatura o programas profesionales. Teniendo en cuenta estas críticas, algunos investigadores se han centrado en el estudio de licenciaturas, destacando: CARTTER y SOLMON (1977), CARPENTER y CARPENTER (1970), JOHNSON (1978) y ASTIN y SOLMON (1981).

Astin y Solmon, utilizaron un enfoque bastante diferente a los otros estudios realizados, con la finalidad de identificar los principales departamentos en economía, historia, inglés, química, sociología y biología. Se pidió a los evaluadores que categorizasen los departamentos basándose en los siguientes 6 criterios: 1) La calidad global de la educación a nivel de primer ciclo y segundo ciclo. 2) El nivel de preparación de los estudiantes para el tercer ciclo. 3) El nivel de preparación de los estudiantes para el mundo laboral después de la universidad. 4) El compromiso de los profesores con la enseñanza. 5) Los éxitos profesionales o académicos de los profesores. 6) Innovación del currículum y de la metodología didáctica. En base a tales criterios se elaboró una lista de las diez primeras universidades cuyos programas reunieran, al menos, uno de los seis criterios.

Los estudios de acreditación han provocado numerosas críticas por parte de los especialistas en evaluación. Estas críticas que fueron recogidas por TAN DAVID L. (1991): la mayoría de los autores insisten en que lo que realmente se mide en estos estudios es el renombre o el prestigio del programa, institución o profesorado, pero no la calidad de los resultados, DOLAN,



(1976), LAWRENCE y GREEN, (1980). El sesgo es otro de los problemas que se plantean, bien porque los evaluadores hayan sido antiguos alumnos de las universidades evaluadas, WEBSTER (1981); CARTTER (1966), o bien porque están familiarizados con los programas que se les pide que evalúen, LAWRENCE y GREEN (1980). La tercera crítica a la acreditación es debida a su contribución a producir el llamado efecto "Hertz-Avis" estableciendo un orden jerárquico entre las universidades y por último, el no considerar el entorno institucional, como el tamaño institucional y la mezcla cultural de los estudiantes ASTIN y SOLMON (1981).

#### 1.4.2. Autoestudios, autoevaluación o evaluación interna

La autoevaluación constituye el análisis de una institución en particular que se realiza generalmente por parte de ella. Este tipo de estudios, que se realizaron en algunas instituciones desde principio de siglo hasta 1950, no tuvieron demasiado eco dentro del contexto de las universidades. Desde un principio estos auto-estudios estuvieron estrechamente relacionados con los gabinetes u organismos de investigación institucional o educativa que se establecieron en algunas universidades con el fin de evaluar programas, recoger información relevante para planificación o para la asignación de recursos.

Uno de los primeros trabajos de autoevaluación que se conocen es el coordinado por DONALDEON (1959), que realiza 38 auto-estudios. De su informe se deduce que el valor de una autoevaluación para la institución depende, en gran parte, de la calidad del profesorado y de la participación administrativa en el proceso de auto-estudio.

En la literatura sobre el tema se suele utilizar indistintamente los términos **autoestudio** y **autoevaluación** institucional para referirse al proceso de análisis y valoración de alguno de los aspectos de una institución en concreto o de



todos ellos considerados globalmente.

Para TRITSCHLER (1981), la autoevaluación es un sistema continuo y objetivo de controlar la calidad educativa que una institución educativa emplea para comprender y planificar el desarrollo de sus programas y las actividades que los sustenten. Para BLACKWELL (1979), serviría como una parte integral de planificación de la gestión recogiendo información para la normal toma de decisiones. Ambos autores manifiestan la importancia de la autoevaluación como mejora de la calidad y la gestión de la institución educativa.

En el proceso de autoevaluación es necesario que participe toda la comunidad educativa de la institución, incluyendo en la comisión de evaluación a los administradores, profesores, equipo directivo y alumnos, dado que el rasgo esencial de toda autoevaluación es ser una estrategia decidida y conformada por la propia institución, y no ordenada por organismos externos.

Al igual que la acreditación que se podía centrar en el análisis global o parcial de la institución, de la misma forma, la autoevaluación puede ser global o parcial según se centre en un aspecto o en la totalidad de los mismos. Analizar globalmente una institución universitaria significa considerar cada una de sus partes esenciales. CHAMBERS, (1984), señala las siguientes partes como objeto central del autoestudio:

- Misión, metas y objetivos de la institución.
- Programas y currícula.
- Resultados que se consiguen y que se esperan conseguir.
- La política de admisión de alumnos.
- Servicios que se proporcionan a los estudiantes.
- Papel del profesorado en relación con las metas de la institución y con las necesidades de los alumnos.



- La organización administrativa como vehículo que facilita las funciones docente y de aprendizaje.
- Papel del equipo dirigente como garante de que los objetivos están siendo cumplidos.
- Políticas y prácticas de presupuestos, de planificación de contabilidad.
- Los servicios de biblioteca y de ordenadores para uso de los estudiantes.
- La adecuación de sus edificios y equipamiento.
- Relaciones públicas, catálogos y publicaciones.
- Apertura a la innovación, la experimentación y al crecimiento futuro.

#### **1.4.2.1. Ventajas e inconvenientes de los autoestudios**

Las ventajas que proporciona un sistema interno de evaluación para una institución educativa, son recogidos así por BAUER (1988). En primer lugar señala como ventaja el seguimiento continuo de las actividades que son evaluadas, al entender que los problemas que necesitan resolverse en una institución educativa, son continuos y no momentáneos. Igualmente señala que con la autoevaluación, no sólo se está más cerca de las actividades que son evaluadas que con otro sistema, sino que también es más fácil pasar a la acción, ya que existe menos resistencia a los cambios que en el caso de las evaluaciones externas. Por otra parte señala que la autoevaluación conduce a una amplia pluralidad de valores y jerarquías que, aunque ocasionalmente pueda ser molesto, garantiza la inexistencia de abusos de poder a cualquier nivel. Otra ventaja que le reconoce Bauder a la autoevaluación, es que hace referencia a la responsabilidades asumidas por las personas durante el proceso de autoevaluación, sirviendo como estimulante de la preocupación de los individuos sobre la marcha de las actividades de la institución que han sido o están siendo evaluadas. Por último apunta a la iniciativa de la autoevaluación pudiendo partir de diferentes niveles dentro de la institución, y no necesariamente



de los cargos directivos.

El principal inconveniente con que cuentan los autoestudios es la posibilidad de convertirse en una evaluación-justificación. Peligro que encierra la falta de distancia emocional y el compromiso de los propios implicados en convertirlo en autojustificación.



#### 1.4.3. Estudios en base a indicadores objetivos.

Los indicadores han sido -desde principio de los sesenta- y siguen siendo una de las herramientas que más se han utilizado en la evaluación de instituciones universitarias -entendiendo por indicadores el conjunto de datos que pueden representarse numéricamente-. Prueba de ello es la cantidad de estudios realizados desde este enfoque en países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Suiza, Holanda y España. En el caso de España, es de los pocos enfoques desarrollados en los últimos años y es en la actualidad el que más partidarios encuentra tanto a nivel institucional como de especialistas en evaluación de instituciones de educación superior. Así puede constatarse en seminarios y congresos celebrados recientemente en nuestro país sobre el asunto. En primer lugar, el seminario organizado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE- (1991),<sup>6</sup> nos da un panorama de la novedad de los indicadores, no solo a nivel nacional sino también internacional; la mayoría de las ponencias desarrolladas en el mismo fueron sobre indicadores: MCDONNELL, L. M. (1991), "Introducción a los indicadores educativos, U.S.A; ROLF K BLANK (1991), "Los indicadores educativos problemas de medida", U.S.A.; DELFAU I. (1991), "Proyecto de la OCDE sobre indicadores internacionales de la educación"; MEURET D. (1991) "Indicadores

---

<sup>6</sup> Seminario dirigido por ALVAREZ PAGE M..Es necesario aclarar que el CIDE, en la actualidad, esta realizando la evaluación de los Centros de primaria y secundaria del territorial gestionado por el ministerio y, pertenece al Ministerio de Educación y Ciencia, lo que denota la línea seguida a nivel oficial o institucional en nuestro país.



sobre funcionamiento de las escuelas", Francia; DE WILDE (1991), "Indicadores sobre actitudes y expectativas", Holanda; OWEN E. (1991), "Indicadores sobre los logros educativos de los estudiantes", U.S.A.. No sólo las ponencias sobre aspectos teóricos versaban sobre indicadores. Los investigadores de los países invitados a exponer sus respectivos sistemas de evaluación se encontraban en esta misma línea: Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, y Holanda.<sup>7</sup>

Por otra parte, el Congreso Internacional celebrado en Madrid en julio del 92, sobre universidades, las ponencias marco sobre calidad y evaluación de la enseñanza universitaria, respondían todas ellas a la misma perspectiva de evaluación - indicadores objetivos-: DE LA ORDEN HOZ A.; WOLF R.M.: BORRERO CABAL A.; NEAVE R.; y ACHERMAN H.. Por último nos gustaría resaltar el libro editado por el Consejo de Universidades que es una selección de textos preparada por DE MIGUEL M., MORA J.G. y RODRIGUEZ S. (1991), con el título de La evaluación de las instituciones universitarias, de los diecisiete artículos incluidos, la mayoría hacen referencia a los indicadores de rendimiento y los de SIZER, DOCHY, DE MIGUEL, CUENIN, FRACKMANN y KELLS, concretamente al uso de los indicadores de rendimiento.

Dos son las causas del desarrollo de los indicadores en la evaluación de las instituciones universitarias, según WILLIAMS (1986).<sup>8</sup> La primera, el elevado coste de los recursos de todo tipo dedicados a la educación superior, y segunda, el incremento del valor de esta educación como puerta a casi todos los puestos de trabajo valiosos. Para SIZE (1982), estas dos causas no son suficientes y añade una tercera, al considerar que pueden ayudar a detectar con rapidez las tendencias de los cambios en las necesidades de la sociedad, en las preferencias

---

<sup>7</sup> Los autores que desarrollaron las ponencias sobre los respectivos países fueron: NEALE M. -Inglaterra-; LÖVGREN E. -Suecia-; THÉLOT CL. -Francia-; MARENUS B. -U.S.A-; WIJNSTRA J. -Holanda-.

<sup>8</sup> Citado por MORA RUIZ J. (1991).



por determinados tipos de cursos o estudios, y, en consecuencia, en la reasignación de recursos a las partes del sistema universitario más necesitadas en cada momento.

Una vez constatado la novedad de los indicadores objetivos definimos el concepto de indicador de rendimiento según la literatura especializada. Para BALL y HALWACHI (1987), los indicadores de rendimiento son "las medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de los logros de una institución o de todo un sistema de educación superior".

El problema principal que plantea la utilización de indicadores es el de la posibilidad de que sea factible construir tales indicadores. Esta dificultad, que se agudiza si se pretende evaluar globalmente la institución, en la mayoría de los casos se opta por evaluaciones parciales que son más fácilmente medibles, tendencia que puede ser peligrosa según SIZER (1979), si no se tiene en cuenta al usar estos indicadores parciales que, en un sistema complejo como el universitario, el optimizar las partes no significa necesariamente optimizar el sistema como un todo. Para evitar tal problema Sizer, presenta distintos tipos de indicadores de rendimiento para evaluar globalmente una institución universitaria, clasificándolos atendiendo a la utilidad que tienen los indicadores dentro del proceso evaluador, por lo tanto, podemos tener indicadores que midan:

- .Disponibilidad.
- .Publicidad.
- .Accesibilidad.
- .Utilización.
- .Adecuación.
- .Eficiencia.
- .Efectividad.
- .Impacto externo.
- .Aceptabilidad.



En la mayoría de los casos, el uso de los indicadores se mueve en la perspectiva economicista de la evaluación. En este sentido la evaluación se centra fundamentalmente en la relación entre los costes de la educación -inputs- y los "outputs" o productos conseguidos. Por lo tanto, no es de extrañar que su origen se remonte al declive económico de los años 70, donde empieza la preocupación por los recursos y su asignación razonable, de forma que se puedan lograr buenos y mejores productos con el menor coste posible, junto el gran crecimiento del alumnado universitario con sus correspondientes costes. Un caso típico de esta preocupación por la eficiencia y eficacia es la del Reino Unido, donde los indicadores han tenido un gran auge, sobre todo por dos razones que señala SIZER J. (1991). La primera, la elección de un gobierno conservador en mayo de 1979 y, la segunda, el enfoque altamente selectivo adoptado por el "University Grants Committee", al aplicar reducciones de fondos en julio de 1981, así, el gobierno ha exigido a las universidades que justifiquen las actividades y rindan cuentas del empleo de sus recursos y de su rendimiento en términos de:

- economía en la adquisición y empleo de los recursos,
- eficiencia en el empleo de los recursos y
- eficacia en el resultado de los objetivos institucionales, departamentales e individuales, a través de una puesta en práctica de estrategias y planes de acción.

Los indicadores no solo son utilizados con la finalidad de rendir cuentas -accountability-, también pueden tener como finalidad valorar la calidad mediante medidas objetivas, utilizando los investigadores diversas variables, según sus propios criterios, que son las más apropiadas para evaluar la calidad. Estas variables se pueden categorizar en cinco tipos generales según tengan relación con: TAN D. (1991)

- 1.-El profesor
- 2.-Los estudiantes



- 3.-Los recursos del departamento o de la institución
- 4.-Los resultados
- 5.-Otros criterios

Los estudios realizados en cada unos de los cinco bloques son numerosos, tanto a nivel nacional como internacional. Los **estudios basados en el profesorado** sostienen que la calidad de un departamento depende de la calidad de su profesorado. El problema se plantea en la falta de acuerdo en cómo medir la calidad del profesorado, aunque el investigador holandés WERSTERHEIJDEN (1991), sostiene que "no es que existan conceptos distintos de calidad, sino que las personas tienen diferentes experiencias y expectativas en torno a ella, que les lleva a plantear formas de apreciación diferentes". Y, ello determina, según el mismo autor, que el concepto de calidad de la docencia sea un concepto relativo y multidimensional a los objetivos y actores del sistema universitario. Todo ello ha llevado a que la mayoría de los estudios basados en el profesorado, tomen como variables los premios recibidos o su origen académico, reduccionismo criticado por el profesor DE MIGUEL M. (1991), señalando en primer lugar, la distinción entre **la unidad de docencia universitaria** y la **actividad docente** que realiza un profesor, aclarando que los aspectos y procesos que conlleva la función docente en una Universidad en modo alguno pueden ser reducidos a la actividad desarrollada por un profesor en clase. Por consiguiente, plantear la evaluación de la docencia universitaria a través de la evaluación del profesorado constituye un reduccionismo generador de descontentos y confusión en la comunidad universitaria.

Otro reduccionismo que hay que evitar, según De Miguel, cuando se habla de docencia universitaria, es limitar esa función a la actividad que se desarrolla en el aula. No puede considerarse que todas las actividades relacionadas con la docencia puedan quedar restringidas a la clase. Finalmente, este mismo autor, propone una serie de componentes de la unidad de docencia a nivel universitario que recogemos en la tabla 1.1.



Los estudios basados en el profesorado universitario son los más numerosos, dentro de éstos destacan los que han utilizado la productividad de la investigación como variable para medir la calidad: SOMIT y TONENHAUS (1964), LEWIS (1986), KNUDSEN y VAUGHN (1969), GLENN y VILLEMEZ (1970), COX y CATT (1977), LIU (1978) y HOUSE y YEAGE (1978). Estos autores han tomado como indicadores en unas ocasiones el número de libros y artículos, las veces que eran citados los profesores del departamento evaluado e incluso en número total de páginas publicadas por profesor.

En nuestro país los trabajos relacionados basados en el profesor universitario, en unas ocasiones, prestan atención a los problemas derivados de la aplicación de la ley de Reforma Universitaria: ALABART, BOSCH y RODRIGUEZ, (1984) y ALFARO (1986), otras veces, estudian aspectos más específicos como el clima institucional, rol del profesor, ambiente educativo: VILLAR ANGULO, (1985) y (1987), MARTIMEZ (1981), ALVIRA, (1976).

Existen otros trabajos basados en la evaluación del profesor por parte de los alumnos: GOMEZ ALONSO, A. (1988), VILLAR ANGULO, L.M. (1983), GIMENEZ BLANCO V., MORENO A. (1989). En esta misma línea se sitúan los estudios realizados a instituciones universitarias específicas, como es el caso: FERNANDEZ, SANCHEZ, J. (1988), centra su evaluación en la Complutense, DE MIGUEL DIAZ, M. (1988), en la universidad de Oviedo, SALVADOR BLANCO, L. (1988), evalúa la Universidad de Cantabria y TEJEDOR TEJEDOR E. (1988), realiza la evaluación del profesorado basada en la opinión de los alumnos en la universidad de Salamanca, sin olvidar los trabajos realizados por APODAKA, P. y Colaboradores, (1991-92), sobre la universidad del País Vasco y la utilización de los resultados de la evaluación, así como las actitudes ante los contenidos de la evaluación docente en la universidad.



TABLA 1.1: Componentes de la unidad de docencia universitaria.

CONTEXTO	INPUT	PROCESO	PRODUCTO
Condiciones de la institución.	Características de las enseñanzas a evaluar.	VARIABLES relativas a los procesos enseñanza aprendizaje.	Evaluación de los resultados.
Infraestructura: Recursos Alumnado Profesores	Reconocimiento social de las enseñanzas.  Prestigio del profesorado  Nivel de entradas de los alumnos.	Organización de la docencia.  Elaboración de programas.  Actividades docentes en el aula.	Rendimiento de los alumnos: .Durante las enseñanzas. .Al finalizar los estudios, .A largo plazo,
Cultura Organizacional.	Adecuación de edificios e instalaciones  Dotaciones y equipamiento necesarios.	Actividades académicas fuera del aula.	Resultados a nivel institucional .Sobre eficacia, .Eficiencia .Cambio institucional

Por otra parte, hay otro grupo importante de trabajos de evaluación centrando en los **Estudiantes**, utilizando los resultados de éstos para medir la calidad de las instituciones universitarias. En el caso de KNAPP-GREENBAUM (1953), se valoraron las instituciones basándose en la proporción de sus alumnos que obtuvieron título de doctor; DUBE (1974), clasificó 100 instituciones según el número de licenciados entre 1973-74; ASTIN y SOLMON, (1979), utilizaron las preferencias de



universidades de los buenos estudiantes para medir la calidad y GLOWER (1980), tomó como criterio el éxito en las carreras de los antiguos alumnos según datos biográficos.

En los estudios realizados en nuestro país, tomando como base del rendimiento institucional a los estudiantes, destaca la recopilación de ponencias realizada por LATIESA M. (1986), y las investigaciones puntuales de: PIZARRO DE LA TORRE N. (1982), CELORIO (1983), CONZALEZ TIRADOS (1989), analiza las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid, SALVADOR L. y GARCIA V. (1989), estudian el rendimiento académico en la Universidad de Cantabria, tomando como criterios los abandonos y retrasos en los estudios; GARCIA LLAMAS, J.L. (1986), realiza un estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia, BLAZQUEZ ENTONANDO F. (1988), evalúa el rendimiento de BUP y COU en el distrito universitario de Extremadura atendiendo a las calificaciones de los alumnos y LATIESA M. (1992), analiza las causas de la deserción universitaria en la Universidad Autónoma de Madrid.

Por último, no podemos olvidar, otro grupo de trabajos referente a la **institución universitaria en su conjunto**. Citamos la tesis doctoral de MARTINEZ MEDIANO C. (1991), que estudia los factores de eficacia de los centros asociados de la UNED para el curso de acceso directo, basándose en las variables de contexto, entrada, proceso, producto y logros. Otros trabajos que han empleado el enfoque global o multivariado han sido GOURMAN (1983), y BROWN (1967). Este último utilizó ocho variables objetivas para valorar las instituciones universitarias: 1. Relación de profesores con doctores, 2. Sueldo medio y los ingresos adicionales, 3. Proporción de estudiantes que continuaban estudios de tercer ciclo, 4. Porcentaje de estudiantes licenciados, 5. Número de libros en la biblioteca para cada estudiante a tiempo completo, 6. Número de profesores a tiempo completo, 7. Ratio profesor-alumno y 8. Total de ingresos por estudiante, clasificando un total de 1.121 instituciones según los ocho criterios anteriores.



#### 1.4.3.1. Críticas a los indicadores de rendimiento

El ecepticismo y las críticas de autores como: FRACKMANN D. (1991), KELLS H. (1991) y TAN D. (1991), a los indicadores de rendimiento pueden resumirse del siguiente modo:

-Los indicadores de rendimiento intentan ser medidas cuantitativas, aunque el resultado del proceso de la educación superior es cualitativo.

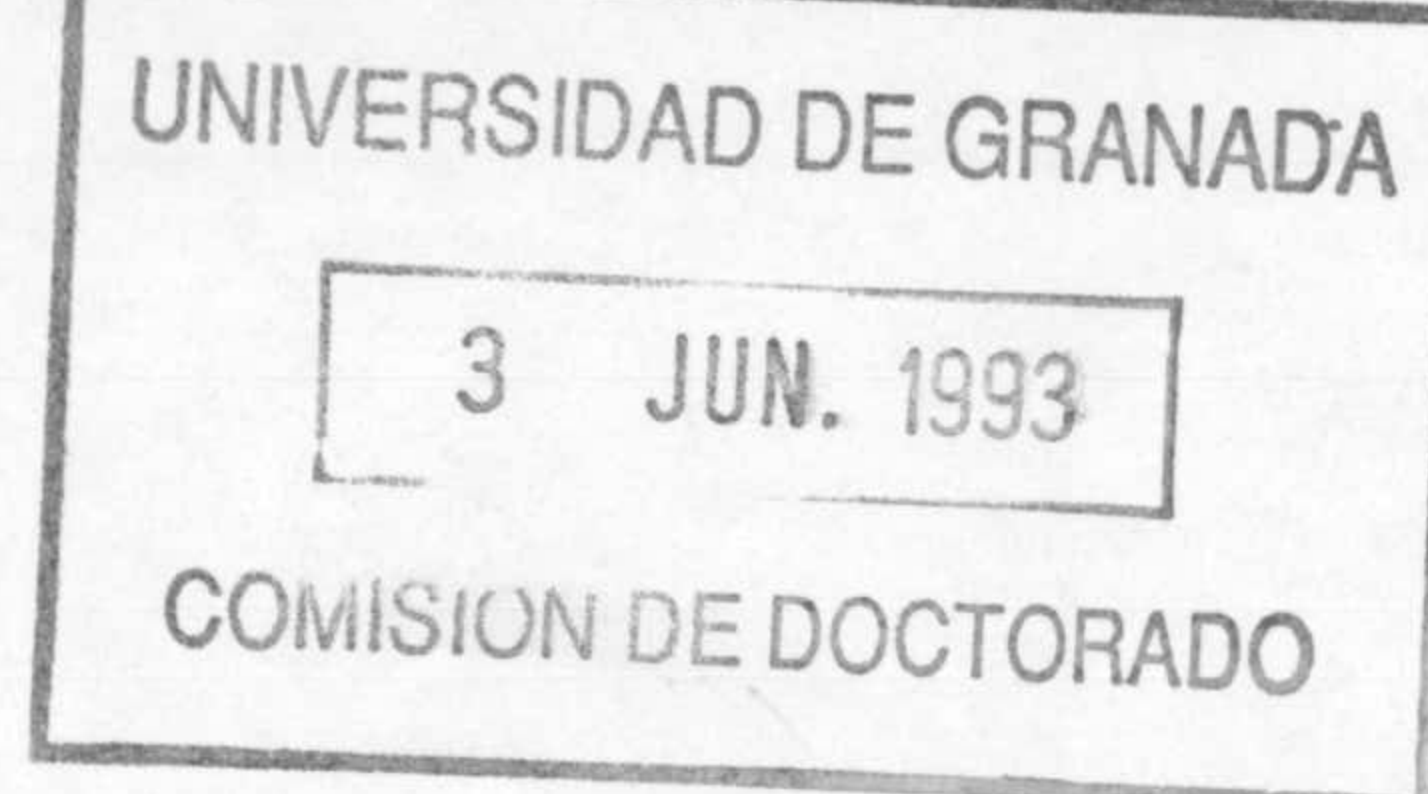
-Intentan comparar algo que no es comparable: los procesos de producción en la educación superior no aspiran a producir masivamente productos idénticos.

-Simplifican la complejidad y diversidad de la educación superior y de la ciencia.

-Son variables aproximativas, sustitutivas de una realidad compleja, pero no representan los hechos reales en sí mismos. Existe el peligro de que esas variables se conviertan en un objetivo por sí mismas.

Frackmann E., señala que la actitud crítica hacia los indicadores de rendimiento en la comunidad universitaria, revela la existencia de una controversia subyacente. Por un lado la idea predominante "de que la educación superior, las artes y la ciencia no pueden tener en absoluto un tratamiento gerencial y no podrían ser gestionadas por otros que no fueran los propios científicos", según el mismo autor esta idea sugiere que los científicos como individuos piden libertad para la investigación y para la docencia al mismo tiempo que solicitan recursos sociales para efectuar la investigación y la docencia.

La otra parte -sociedad y sobre todo dirigentes- afirman -según Frackmnn- que en el sistema de educación superior las decisiones deben tomarse en función del tipo de flujo de recursos sociales al sistema, y las decisiones prioritarias deben





estar basadas en algún criterio que reduzca la complejidad. Podemos concluir afirmando que, la controversia sobre los indicadores de rendimiento se mueve entre las dos posturas señaladas por Frackmnn, determinando el enfrentamiento entre los partidarios y detractores de los indicadores, pudiendo incluso extender ese mismo razonamiento a la crítica que suscita la evaluación de las instituciones universitarias en la comunidad educativa.



## CAPITULO II

### LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LA EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PRINCIPIOS BASICOS PARA SU IMPLEMENTACION

En este capítulo procedemos al análisis y determinación de la dificultad que encierra el proceso de evaluación de las instituciones educativas. La primera parte del capítulo plantea los aspectos o problemas más generales, posteriormente se atiende a los más específicos; y por último, se recogen las soluciones propuestas para la resolución de los mismos. El capítulo finaliza con aquellos criterios que según diversos autores, deben presidir la evaluación de instituciones educativas.

#### 2.1. La naturaleza conflictiva de la evaluación de instituciones educativas

##### 2.1.1. Aspectos Generales

Cuando se plantea el tema de la evaluación de centros o instituciones educativas por cualquiera de los sectores implicados en la Comunidad Educativa, ya sean alumnos, administración, cargos directivos, profesores..., la reacción es muy diversa, pero generalmente es de rechazo, sobre todo por parte del profesorado. Esta actitud, en general, podría estar



relacionada en nuestro país con la escasa implantación de esta actividad y, sobre todo, por el criterio de considerar a la evaluación solo en su aspecto sancionador.

Sin embargo en los países europeos, y sobre todo en Estados Unidos, es una actividad más usual y extendida a lo largo de las últimas décadas. Esta práctica aparece ligada a una concepción más amplia sobre el contenido evaluador.

La encuesta encargada por el Ministerio de Educación y Ciencia realizada al profesorado no universitario, refleja parte de la actitud enunciada anteriormente, a la pregunta relativa a la evaluación del profesor, el 41% considera que nadie puede evaluarlo, MARTIN (1988). Ante tales resultados, considera el mismo autor que, para este amplio sector, su actividad está autojustificada y supuestamente debe permanecer dentro del ámbito privado e individual que ellos delimitan.

Para el 59 % restante, la tendencia general es que los docentes consideran que deben ser evaluados por las personas más próximas y que más directamente pueden conocer su práctica: alumnos, compañeros y directivos en ese orden.

El panorama no es muy diferente entre el profesorado universitario. Así lo refleja la polémica suscitada a raíz de la evaluación de la investigación y de la actividad docente por parte de los alumnos. Concretamente la Junta de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Granada, se ha pronunciado ante estas dos actividades, en los términos siguientes:

A. Sobre la evaluación de la actividad investigadora del profesorado y sus efectos retributivos

Comienza la crítica con el rechazo a la O.M. de 5 de febrero de 1990, al considerarla impuesta unilateralmente por la Administración, así como denuncian su aplicación



incoherente. Por todo ello, consideran necesario, que se proceda a la revisión de los resultados de la reciente evaluación de la labor investigadora y haciendo las siguientes reivindicaciones:

1. Que se hagan públicos los criterios de evaluación.
2. Que se definan las diferencias entre la evaluación global y la realizada por tramos.
3. Que se especifique la cuantía de la partida presupuestaria destinada a financiar el complemento de productividad del profesorado universitario.
4. Que se clarifiquen los datos parciales de la evaluación por áreas de conocimiento, correspondientes a las universidades y al Consejo Superior de Investigación Científica.

#### B. Sobre la encuesta de evaluación del rendimiento docente

El análisis que realiza la Junta de Personal Docente e Investigador (JPDI), en relación con la evaluación del rendimiento docente por parte de los alumnos, empieza aclarando que ellos son partidarios del incremento de la **calidad de las prestaciones universitarias**, y que la evaluación ha de tener como objetivo la mejora de la docencia y la investigación prestadas por la Universidad. Por lo tanto, tal objetivo se consigue:

1. Con la utilización de instrumentos adecuados para la evaluación de la calidad.
2. Evaluando a toda la comunidad universitaria: departamentos, grupos de investigación, centros, servicios administrativos y técnicos, y los órganos de gobierno.
3. Utilizando más de un medio en la evaluación de la docencia.
4. Considerando que la calidad de la enseñanza universitaria está relacionada con la profundidad, el rigor científico y el esfuerzo de aprendizaje.



Ante tales consideraciones la (JPDI) termina rechazando los supuestos en los que según ellos, se basa la evaluación de la actividad docente:

- 1.El empleo de instrumentos inadecuados (encuesta)
- 2.El uso de un único medio (encuesta) para la evaluación del rendimiento docente, que sólo valora el grado de satisfacción de los alumnos como "usuarios".
- 3.La coacción que supone mantener la encuesta, con la amenaza pendiente de poderla utilizar en cualquier momento.
- 4.Suprimir el cuestionario de autoevaluación.

Varios autores se han pronunciado sobre la dificultad de la evaluación de instituciones educativas: IGLESIAS DE USSEL, J. (19 ), SANCHO GIL (1990), SANTOS GUERRA (1990); MCDONALD R. y ROE E. (1991); BATER (1988) y CANAL, J. y NOVAL, J. (1988)..., abordándola desde diferentes puntos de vista. Mcdonald R. y Roe E., constatan en primer lugar, la idea sugerida por algunos miembros de la comunidad universitaria de no efectuar una evaluación sistemática de los departamentos, aduciendo como razones el temor a que los evaluadores no sean competentes, o considerados, o que utilicen un criterio equivocado, o que las revisiones cuenten dinero y no sirvan para ningún propósito útil e, incluso, que puedan hacer daño. Temores posibles de hacerse realidad si la evaluación no está bien pensada y planificada, comentan Macdonald y Roe, sugiriendo para evitar tales problemas responder y hacer explícito los siguientes interrogantes: ¿cuál es el propósito de la evaluación?, ¿cuáles son las cuestiones a revisar?, ¿cómo se debe organizar?, ¿quién debe efectuar la evaluación?, ¿qué información se precisa de quién y cómo?, ¿cómo se debe procesar la información?, ¿qué tipo de informes se debe efectuar y para quién? y por último ¿cómo asegurar que las propuestas se lleven a cabo?.

Para el profesor SANCHO GIL, uno de los problemas más graves que plantea la evaluación de instituciones



universitarias es la emisión de un juicio, al considerar que cualquiera que se emita ha de sustentarse en datos que faciliten una comprensión global del fenómeno estudiado. De lo contrario tiene muchas posibilidades de constituir un "pre-juicio", es decir, un juicio que se emite sobre un fenómeno, hecho o situación, que no es conocido o sin considerar algunos de sus aspectos. A la vez, el autor señala que el tema de la evaluación es extremadamente complejo, no sólo porque existen diferentes formas de entenderla y abordarla, sino, y sobre todo, porque una de las funciones tradicionales del sistema educativo ha sido decidir qué individuos eran susceptibles de seguir una determinada vía de formación y esto ha propiciado una serie de concepciones sobre el proceso de enseñanza y ha generado unas determinadas formas de conceptuar sus resultados.

Otros autores señalan la problemática al cuestionar la evaluación que se suele realizar en las instituciones al adolecer de graves errores y limitaciones. SANTOS (1990), señala como error el tener que realizar la evaluación por "imperativo legal", aludiendo, en el caso de los centros no universitarios, a la memoria de centro y en los universitarios a la llamada memoria de departamento -artículo 17 de los estatutos de la Universidad de Granada-, evaluación de la actividad investigadora y evaluación de la docencia por parte de los alumnos. Así, añade Santos, "cuando se ordena a los centros que realicen una memoria anual se consigue provocar una escasa reflexión compartida".

Esta obligatoriedad según el autor, surge de la desconfianza hacia la comunidad educativa para que por sí misma haga la evaluación. Además plantea que el hecho de realizarla al final del curso, y no durante el proceso, permite que el informe se acabe convirtiendo en un documento burocrático sin capacidad generadora de cambio. Otra limitación señalada, es la de convertir la evaluación en una aplicación de cuestionarios estandarizados que no evitan la discrepancia entre la práctica y su interpretación, ni la diferencia entre la concepción de la



actividad y la expresión manifestada.

En una publicación más reciente, el mismo autor,<sup>1</sup> señala otra serie de hechos condicionantes de la evaluación aumentando a su vez la problemática de tal actividad, destacando:

1) La complejidad del análisis de los "productos" en el ámbito de la educación, considerando que el encontrar las causas de los resultados obtenidos al final de un proceso no es siempre una tarea fácil y menos aún segura. 2) El diagnóstico etiológico, siendo un problema planteado al utilizar como técnica de evaluación las visitas "in situ" o la observación participante, dado que, la explicación de un fenómeno fácilmente observable puede atribuirse, gradual e interesadamente, a causas muy diversas. 3) El desequilibrio temporal, aludiendo en este punto que el tiempo que dedica una institución a diseñar la acción y a desarrollarla es desproporcionado respecto al tiempo dedicado a la evaluación, necesitando -según el autor-, romper esa dinámica temporal al no tener ninguna lógica el considerar menos importante saber dónde se quiere ir, que ponerse a caminar sin rumbo, "es más importante saber hacia dónde se camina que acelerar el paso hacia ninguna parte". 4) El peligro de las simplificaciones. La complejidad de entender y de valorar lo que sucede en una institución educativa es tan grande que los intentos más ambiciosos se pueden convertir en peligrosas simplificaciones. Y más, si tenemos en cuenta que la organización educativa está sometida a un cambio permanente que, en algunos momentos, se convierte en acelerado por exigencias internas y/o externas.

Por último señala Santos La objetividad de la evaluación, al entender que la evaluación no es un proceso aséptico, neutral, sino que está cargada de ideología y de dimensiones políticas. Defender una evaluación objetiva es una

---

<sup>1</sup>SANTOS (1990). Hacer visible lo cotidiano, Akal Madrid.



pretensión tan vana como inviable. En este mismo sentido se pronuncia BATER (1988), afirmando que en realidad "la evaluación rara vez es neutral, siendo de hecho más probable que sea problemática, ya que, invariablemente, implica intereses, aspiraciones y actividades de uno o más grupos de personas. La verdadera decisión para efectuar una evaluación supone que lo que se coloca bajo escrutinio pueda ser dirigido de formas alternativas que podrían ser más beneficiosas o que los recursos dedicados a la actividad podrían ser aplicados mejor en otra parte, y así sucesivamente".

Por su parte CANAL, J. y NOVAL, J. (1988), aluden al hecho de que el sistema educativo, tanto el subsistema público como privado, es reacio a cualquier evaluación; señalando como motivos:

-La condición académica de casi todos sus trabajadores, los cuales tienen tras de sí una larga historia de exámenes, controles, oposiciones..., lo cual entraña unas consecuencias tanto profesionales como personales, puesto que el paso por un número tan elevado de filtros provoca resistencias a cualquier nueva indagación que pueda cuestionar su "status".

-La infrecuencia de los ejercicios de autoevaluación, es decir, el análisis y valoración del propio trabajo y de su rendimiento, que es a menudo, según los autores, vista entre los profesores como una moda pedagógica con escasa virtualidad educativa.

-La ausencia de prácticas y de programas operativos de evaluación de los centros y de sus profesores por parte de la inspección educativa.

Por último, queremos señalar otra serie de factores por los que la evaluación institucional constituye una práctica infrecuente e impopular. El primero, concierne a la exigua capacidad de la administración educativa para considerar



las aportaciones hechas a pie de obra por sus miembros, pues la maquinaria administrativa suele limitarse a engullir informes (raramente a digerirlos), sin responsabilizarse demasiado de contribuir a paliar las deficiencias que pudieran detectarse.

Sea por temor, hastío funcional, ignorancia o por la convicción de que tal trabajo no es útil para nada, la evaluación de la función docente es bastante impopular entre sus actores, especialmente entre el profesorado, y en todo caso, muy raramente ejercitada. Ante tal cúmulo de hechos, consideramos necesario realizar una fase previa a la implantación de cualquier proceso de evaluación institucional durante la cual lo importante es crear un clima favorable hacia la misma, sensibilizar a cada uno de los miembros y órganos de la comunidad universitaria de la necesidad de la evaluación y de sus ventajas, dándoles a conocer las competencias respecto a las cuales va a ser evaluada su actividad, estableciéndose los objetivos que, en cada caso, van a ser utilizados como criterios de evaluación, DE MIGUEL M. (1991).

### **2.1.2. Aspectos Específicos**

La problemática hasta aquí planteada, puede darse en cualquier tipo de evaluación: interna, externa, global, parcial, etc. Pero al intentar aplicar alguna de ellas, surge toda una serie de problemas colaterales a tal opción.

Las dificultades que a continuación analizamos las agrupamos en dos apartados. El primero, referido a las dificultades que pueden surgir en la evaluación externa y, el segundo, a las que brotan de la evaluación interna o autoevaluación.

#### **A. Cuando la evaluación es externa**

Entendemos por evaluación externa, aquella



que es realizada por agentes externos a la institución educativa. Con dependencia del sector de la comunidad educativa, que la solicite, surgirá un tipo de problema u otro:

A.1. Si la iniciativa procede de los altos cargos de la Administración Educativa, es fácil que la evaluación sea percibida por los miembros de la comunidad educativa, como un mecanismo de control, dado que en el poder se hallan arraigados intereses políticos, económicos e ideológicos. Los integrantes de las instituciones educativas pueden considerar al evaluador como una persona representante de la jerarquía ante la cual hay que protegerse. Los riesgos de fomentar actitudes a la defensiva, o sus contrarias, están ligados a este tipo de evaluación, pudiendo brindar una imagen distorsionada de la realidad de la institución educativa.

Igualmente, puede que existan presiones, tanto desde los integrantes de la comunidad educativa como de la Administración, por conseguir información rápida. Esta dinámica origina diversos problemas:

- Se exige información en momentos y formas inoportunas.
- Se condiciona al observador para que ofrezca información con un sentido determinado.
- Se falsifica la descripción de la realidad para que el evaluador tenga una visión deformada.
- Se utiliza la información recibida del evaluador de forma partidista, arbitraria e interesada.
- Se pretende dirigir la evaluación para que llegue a los lugares, personas, problemas y situaciones que interesan.

Esta problemática, si no es controlada por el evaluador o equipo de evaluación puede provocar dos de las situaciones descritas por MACDONALD (1976). Una denominada evaluación Burocrática, constituyendo un servicio incondicional para las agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre



la distribución de los recursos educativos. En este caso, el evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a efectuar los objetivos de su política. La segunda situación que podría darse Macdonald la llama evaluación Autocrática, siendo un servicio condicional a las autoridades gubernamentales. Los evaluadores ofrecen una validación externa de su política a cambio de la aceptación de sus recomendaciones.

**A.2. Si la evaluación externa es solicitada por la propia institución educativa,** En ese caso, todos los planteamientos hechos anteriormente para la administración, son ahora válidos para la propia comunidad educativa, pudiendo surgir diferentes cuestiones:

-Al elegir el equipo que realice la evaluación, el Centro está haciendo una opción importante. Si desea conseguir un informe conformista se dirigirá a equipos de planteamientos, plenamente identificados con la filosofía del Centro.

-Aun siendo el centro el que activa la evaluación, puede ocultar los cauces de información y dificultar la difusión de los resultados, si la evaluación discurre por cauces no previstos y/o deseados.

-La utilización de los informes deberá ser democrática, propiciando debates serios y rigurosos que faciliten la reflexión, la autocrítica, y la toma de decisiones coherentes,

En las dos situaciones analizadas anteriormente, interviene un **evaluador externo**, el cual, tendrá que hacer frente a toda una problemática -sobre todo si la evaluación está enfocada desde una perspectiva cualitativa- estudiada por SANTOS (1990), WOODS (1987), SCRIVEN (1975) y SABIRON SIERRA (1990). Problemática referente a la actividad a



desarrollar por el evaluador tanto antes, durante como después del proceso de evaluación.

En primer lugar, el evaluador corre el riesgo de ser utilizado por una parte de la comunidad educativa, sobre todo cuando existe algún tipo de conflicto, prestando una atención especial aquellos miembros que tienen dificultades de comunicación en su propia comunidad, por los aislados, por los peor comunicados. A medida que vaya avanzando el estudio, el evaluador pasará de ser un observador sin poder -sin información - a ser una persona poderosa -con información-; ante esta nueva situación es probable que exista una solicitud de información por parte de algún miembro de la comunidad, una demanda de resultados casi permanente, igualmente algunos profesores/alumnos de la institución estarán dispuestos a ofrecer una información "condicionada". Los sentimientos juegan un papel importante en este tipo de evaluaciones. Hay que tenerlos en cuenta para evitar una reacción de hostilidad hacia el investigador, que pondría en peligro algunas colaboraciones. Si alguien pretende paralizar el estudio porque se considera amenazado por los resultados, tendrá que actuar con claridad y valentía. Es necesario que el comportamiento del evaluador sea discreto, cordial e inteligente.

El evaluador, al planificar el trabajo deberá evitar la rigidez o, mejor dicho, deberá ser "rígidamente flexible", sin olvidar la jerarquización existente en una institución educativa que puede evocar a un proceso de negociación y desarrollo de la exploración en sentido vertical. En la negociación inicial se acordará cuándo, cómo y a quién se entregarán los informes. Igualmente, hay que evitar el ocultismo en el proceso de evaluación. En la negociación ha debido quedar claro qué se pretende y cómo se piensa conseguir. Para evitar generar expectativas falsas conviene explicar claramente qué pueden esperar razonablemente del trabajo del equipo los usuarios.



Por otra parte, al comienzo, es preciso tomar notas de forma discreta o grabar lo menos posible. El evaluador no debe ser identificado con un "registrador" que daña la espontaneidad del comportamiento. No puede olvidar que la institución está en funcionamiento, que tiene un ritmo y una actividad que no puede poner a su servicio. El tiempo destinado a la permanencia en la institución ha de estar alejado de dos extremos. No ha de ser excesivamente largo, de manera que los evaluados pierdan el interés por los datos y se cansen de una colaboración constante ni excesivamente breve, ya que sólo sería posible una aproximación superficial a la realidad.

Por último, conviene que el equipo de evaluación se reúna con frecuencia para contrastar opiniones respecto a lo que sucede en la institución y, sobre todo, a la forma en que se está desarrollando el trabajo de evaluación. Cuando se hayan cometido errores, es preferible disculparse por ellos, sean de la naturaleza e intensidad que sean. Cuando surgen problemas, a propósito de la evaluación, hay que plantearse cuál es su origen, de dónde proceden y recordar que la ética exige que la confidencia de los datos se resguarde escrupulosamente.

ANGUERA, M. (1978), analiza esta misma problemática del evaluador atendiendo solamente a la técnica de la observación participante en la evaluación, asociándole todos los inconvenientes de esta técnica al evaluador, que nosotros resumimos en los siguientes puntos:

1. La subjetividad es uno de sus peligros más graves, atribuyendo al grupo sus propios sentimientos o prejuicios.
2. Posible falta de espontaneidad.
3. Absorción por parte del grupo en algunos casos, perdiendo la capacidad de crítica.
4. Posible influencia en la vida del grupo.
5. Habitual carencia de estandarización.
6. Las réplicas apenas existen.



## 7. Pueden darse sesgos.

Uno de los enfoques dentro de la evaluación de instituciones universitarias -como vimos en el capítulo anterior- en el estudio de indicadores objetivos, TAN D. (1991), siendo, en la mayoría de los casos, evaluaciones externas; presentan también, algunos problemas específicos señalados por MORA RUIZ J.G. (1991), y BOGUE, (1982):

-la evaluación de la efectividad exige el uso de una metodología que no está bien desarrollada.

-Es difícil de obtener un consenso sobre los criterios adecuados para evaluar la efectividad.

-No todas las variables relacionadas con el rendimiento de los estudiantes o de los programas están bajo control interno de las instituciones.

-Existe una tendencia a creer que sólo lo medible es importante.

-La utilización de definiciones de efectividad demasiado estrechas puede conducir a resultados contraproducentes para el propio rendimiento de la institución. Existiendo el peligro de un mal uso de los datos manejados.

Los problemas planteados por Bogue y Mora se centran en los aspectos metodológicos utilizados en este tipo de estudios: los criterios a utilizar es uno de estos problemas, la falta de control de las influencias externas a la institución y el centrarse en los aspectos tangibles o medibles de la institución olvidando los cualitativos tan importantes en educación.



## B. Cuando se realiza una evaluación interna o autoevaluación

Entendemos por evaluación interna, la realizada desde el interior de la propia comunidad educativa.

Al igual que la evaluación externa, la interna también conlleva toda una serie de problemas que la frenan y que deberían ser atajados para que no se viese rota y/o amenazada en su misma sustancia. Entre ellos destacan:

- La resistencia de algunos profesores a ser observados, a ser objeto de evaluación.
- El carácter individualista de la función docente.
- La falta de motivación profesional.
- La carencia de tiempo.
- Falta de apoyo técnico.
- Falta de credibilidad.
- Retraso del momento preciso.
- Ocultación de los problemas sustantivos.
- Impaciencia por obtener resultados.

Además de los problemas enumerados debemos recordar que, para establecer sistemas de autoevaluación que aseguren la reforma de las instituciones desde la perspectiva que garantice la mejora de sus procesos, se deben tener en cuenta previamente algunos obstáculos que podemos encontrar al realizar una autoevaluación. Son fundamentalmente de índole práctico y político, pero también incluyen condiciones tales como inercia institucional o la salvaguardia del propio status TRITECHLER, (1981). Entre ellos vamos a destacar: la dificultades que, tanto a nivel individual como organizativo, se tienen para ser objetivos en una autoevaluación, relacionado con la escasa preparación de los miembros del equipo de evaluación para desarrollar estas funciones. Al mismo tiempo algunos tienden a trabajar mejor individualmente que en grupo, donde se exige llegar a un consenso y comprobar la eficacia de una institución. Otro de los obstáculos que podemos encontrar es la falta de



motivación primera de algunos colectivos de la institución para realizar la autoevaluación, sobre todo cuando la motivación para el autoestudio se ve como una reacción a fuerzas externas más que como base para una planificación interna.

Debemos recordar que algunas barreras están relacionadas con la dirección de la institución, particularmente con actitudes hacia la utilidad de la autoevaluación, al igual que la tendencia de las instituciones a ignorar cuestiones humanas en la iniciación y organización del trabajo KELLS (1979).

Por su parte SIMONS (1986), entiende que la autoevaluación exige, para ser efectiva, que se rompan las barreras que pueden levantarse por la jerarquía, la territorialidad y la privacidad. De lo contrario, los núcleos de conflicto y de estancamiento permanecerán intactos. Para ello considera que la jerarquía, debe abrir las puertas de "su" reducto, para que los evaluadores actúen con libertad. Si la autoridad participa preservando con celo "su" reducto, no será posible analizar con claridad procesos que se desarrollan en el centro y tenderán a multiplicarse las líneas de resistencia.

Acercas de la territorialización, Simons considera que, dentro de las instituciones educativas, hay lugares con fronteras demarcadas, -sala de profesores, aulas, etc- que a modo de cotos pueden cerrar sus puertas a la presencia de observadores para realizar la evaluación. Entiende por privacidad que el profesor domine su aula sin permitir que observadores alteren la actividad normal que realiza con los alumnos.

Hay otra serie de factores y efectos que pueden distorsionar la validez de una evaluación interna o externa. Nos referimos a los sesgos y efectos que distorsionan los resultados de la evaluación. Sesgos que se producen casi siempre y otros que están directamente ligados, con el entorno específico de la evaluación, a los instrumentos utilizados o al



diseño de la evaluación. En este trabajo explicamos en qué consiste.

El primero de los sesgos a considerar es el denominado **de instrumentación**, producido cuando el instrumento de evaluación empleado, por sí solo, introduce diferencias entre los sujetos implicados en la evaluación. El instrumento introduce diferencias entre los sujetos independientemente de su situación relativa en el rasgo o variable que se pretende medir.

Un ejemplo de este tipo de sesgo es el del lenguaje empleado en los tests o cuestionarios que puede tener distinta dificultad para unos sujetos y otros. Otro ejemplo es el producido en los instrumentos de evaluación que utilizan preguntas abiertas -entrevistas, cuestionarios, diarios, autorreflexiones-, apareciendo el sesgo instrumental en la interpretación de las respuestas y en el juicio emitido por el evaluador.

Un segundo sesgo es el denominado **efecto reactivo al programa**. Se produce por la mera existencia del programa de evaluación, pero que no tiene relación con la existencia del programa a evaluar. Estos efectos se pueden producir en los sujetos observados y en los evaluadores y puede tener su origen en el contexto y en los instrumentos de evaluación.

Dentro de los efectos reactivos, el de Hawthorne, John Henry y Pigmalion merecen una atención especial en materia de evaluación.

El **efecto Hawthorne**, se produce cuando un sujeto se percata de que es motivo de evaluación modificando su comportamiento habitual. Un ejemplo de este efecto puede darse al utilizar la observación participante en la evaluación. Un profesor o grupo de alumnos puede modificar su comportamiento ante la presencia de un evaluador externo. El **efecto John Henry**,



consiste en producir una fuerte reacción competitiva.

Una forma muy concreta de efecto Hawthorne o John Henry, es el relatado por ESCUDERO ESCORZA (1989), al considerar que sucede cuando el profesor enseña, en el grupo experimental o en el grupo de control, con miras de alcanzar éxito en el test de rendimiento.

El **efecto Pigmalión** se fundamenta en la consideración de que las expectativas del profesor sobre el rendimiento educativo de sus alumnos puede influir positiva o negativamente en el rendimiento real de los mismos. Este es un ejemplo de efecto asociado a un tipo de evaluación como es la basada en el rendimiento de los alumnos. Para evitarlo es conveniente que el profesor y el evaluador no sean una misma persona, que no tenga un conocimiento profundo de los objetivos finales del estudio y que el evaluador no conozca previamente al alumnado.

El tercero de los sesgos es el **efecto halo**. Aparece cuando en una evaluación se utilizan jueces para puntuar a los sujetos en una serie de rasgos de conducta. Puede ocurrir que los juicios se emitan en base a la impresión general sobre el sujeto más que a la impresión sobre el rasgo específico. MEDLEY, D. y MITZEL, H. (1963), nos presentan un caso muy claro en materia de observación de profesores. Dado que el efecto halo es, en buena medida, fruto de concepciones previas, es importante controlar que los observadores no puedan tenerlas, esto es, que sean observadores externos. Si la batería de observación -aconsejan estos autores- es muy larga, valerse de distintos observadores, según los rasgos, puede disminuir el efecto halo. Igualmente nos recuerdan que las preguntas amplias o vagas son las que más refuerzan que este efecto se produzca.

El último de los sesgos es el producido por los **límites en el instrumento de medición**. En ocasiones al aplicar una escala o test, se obtienen muchas puntuaciones que



están en el máximo o en el mínimo, de forma que la estructura del propio instrumento hace el papel de barrera en cuanto a las puntuaciones que realmente debieran obtener los sujetos. Se produce un **efecto techo** cuando el instrumento corta las puntuaciones por arriba y un **efecto suelo** cuando las corta por abajo.



## 2.2. Criterios que deben presidir la evaluación de instituciones educativas

### 2.2.1. Principios Generales

Diversos autores han tratado de estructurar una dinámica de evaluación que respete tanto los principios de rigor de la investigación como los de una ética de la acción. Entre las aportaciones realizadas por varios autores se destacan: STAKE (1972), MACDONALD B. (1976), SIMONS (1982), MARTIN (1988), HOUSE E. (1990), SANTOS GUERRA (1990), MACDONALD R. (1991), KELLS H. (1991), SPEE, A. (1991), MORA RUIZ, J.G. (1991), ANGULO RASCO J.F. y CONTRERAS DOMINGO J. (1991).

Clarificaremos sus criterios diferenciando a los autores que optan por una perspectiva de evaluación cualitativa/ formativa/ etnográfica y los que optan por la perspectiva cuantitativa/ sumativa/ evaluativa.

Dentro de la primera perspectiva, destacan los criterios aportados: STAKE (1972), MACDONALD B. (1976) SANTOS GUERRA (1990), HOUSE E. (1990) y ANGULO RASCO J.F. y CONTRERAS DOMINGO J. (1991). Se han tomado como principios base los señalados por ROBERT STAKE, completándolos con las aportaciones del resto de autores, hasta configurar los principios básicos que toda evaluación naturalista debe seguir en su implementación y desarrollo, con la finalidad de ser útil a los centros universitarios. Tales principios se concretan:

#### 1. Igualdad (Equality)

La evaluación es la declaración del valor de algo. Existen varias dimensiones del mérito y del demérito de las cosas. Para juzgar el mérito deben existir criterios explícitos, si bien es cierto que debe tener en cuenta el contexto y las particularidades del centro. También lo es que el evaluador



aplica unos criterios de igualdad cuando valora la acción de otros centros universitarios. De lo contrario, la evaluación se convertiría en una tautología antropológica del centro y en un simple eco de la voz de la acción. El juicio del mérito o demérito no debe ser del evaluador, sino que facilite que sean los implicados los que lo hagan. Desde esta perspectiva ANGULO RASCO, considera que una evaluación pregunta sobre el sentido y el valor de las realidades objeto de evaluación, con el fin de orientar la recolección de las evidencias, informaciones y puntos de vista que permitan a los interesados ampliar y matizar su comprensión, profundizar en su reflexión, elaborar apreciaciones más informadas y dirigir sus actuaciones futuras de forma colectiva y en colaboración.

La razón para optar por un juicio compartido se basa en que la verdad ni la valoración correcta están en posesión de grupos o personas privilegiadas, ya sean los evaluadores, los patrocinadores o los sujetos implicados en la realidad evaluada. La verdad y la valoración es asunto de construcción democrática de todos.

## 2. Ubicuidad (Ubiquity)

"La evaluación es la compañera de todo esfuerzo", con este mensaje STAKE, nos introduce en lo que él considera la ubicuidad de la evaluación, defendiendo que lo pequeño puede ser considerado con frialdad o con pasión por el evaluador, pero todo ha de ser analizado.

En ocasiones, se tiende a convertir las complejidades naturales en simplificaciones que falsifican la realidad, con la justificación de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios, siendo necesario para evitarlo, la utilización de procedimientos metodológicos sensibles a la riqueza, complejidad estructural e interacciones que se producen en toda realidad social, así CONTRERAS J. (1991),



recomienda utilizar procedimientos suficientemente sensibles como para captar las valoraciones, aspiraciones, interpretaciones e intereses de las personas tal como son expresadas por ellas mismas, sin antemano presuponerlo, .

STAKE, sostiene que los evaluadores se esfuerzan por la especificación, a costa de la validez. Dicen: No a la supersimplificación. Comprometámonos con la ambigüedad. Los evaluadores no están cómodos con la medida exacta de lo irrelevante. La ambigüedad no está reñida con el rigor sino con la simplificación abusiva que ofrece la superficialidad y la esquematización de una exploración pretendidamente exacta e incontrovertible.

### 3. Diversidad (Diversity)

Cada aspecto de un programa educativo contiene, al menos, tantas verdades como puntos de vista. El evaluador está obligado a conseguir un consenso explicativo, es decir, a tener en cuenta la variedad de explicaciones y a demostrar cómo y por qué se producen.

Esta diversidad se reflejada en el valor educativo de una institución que no puede basarse únicamente en la cantidad y la calidad de los aprendizajes de los alumnos, dependiendo también de un conjunto de circunstancias humanas, técnicas, políticas y materiales que van más allá del aprendizaje de los alumnos y considera la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo, como un fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos.

SIMONS H. (1982), atendiendo a la diversidad de las instituciones educativas y apostando por una evaluación democrática, sostiene que debe asegurarse tanto la discusión franca y abierta acerca de la institución, como el derecho de



los individuos a la **privacidad**.

#### 4. Utilidad, (utility)

Los estudios de evaluación deben ser un servicio, más que simples investigaciones, para proporcionar ayuda necesaria y la información útil para la comunidad universitaria. Para ello, es necesario utilizar el contenido de los informes de evaluación como punto de referencia para dicha discusión, alimentando y proponiendo dudas, interpretaciones, hechos y recomendaciones. La publicidad de sus informes es necesaria, no sólo por el derecho de la sociedad en general a conocer el valor de las instituciones, sino porque puede contribuir a un mayor conocimiento y a crear una estructura social de relaciones y participación, evitando malos entendidos. Un informe no debe ser la conclusión inapelable y taxativa de la evaluación, aconsejando SANTOS GUERRA, en la medida en que los evaluadores sean conscientes de ello y acepten el compromiso de que el informe y la evaluación, en su conjunto, deberían ayudar a la introducción y generalización de procesos y dinámicas democráticas de conocimiento y reflexión. Así no sólo estaría sirviendo a la sociedad, y enriqueciendo a los participantes, sino que ellos mismos aprenderían.

Para cumplir todas las funciones, el informe ha de cuidar que el lenguaje sea accesible no sólo a los directamente implicados en la realidad evaluada, sino a cualquier otro ciudadano interesado en el conocimiento de dicha realidad. En este sentido, apunta ANGULO RASCO, que la calidad del trabajo de los evaluadores no puede cifrarse en la ilegibilidad o dificultad de comprensión de un informe sino en la capacidad de situar a los lectores en la realidad evaluada, logros, errores, dificultades y aspiraciones.



## 5.Redundancia (Redundancy)

Para Stake, la reiteración en el encuentro permite conocer y descifrar las claves de la realidad educativa; continuidad demandada también por KELLS H.R. (1991), al pedir desarrollar e instaurar estudios y revisiones continuas de las instituciones que involucren a profesionales en el proceso de mejorar su organización, sin olvidar la atención a los criterios éticos que conformarían los límites de su desarrollo, pretendiéndose con ello no sólo asegurar su aplicación democrática, sino mantener en lo posible el difícil equilibrio entre el derecho a la privacidad y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social de aquellos que están implicados en la realidad evaluada. Esta dualidad también es reflejada por SIMONS, (1982), al entender que la evaluación debe dar cuenta de la acción de la institución, encontrando vías para incrementar la información al exterior de la institución, pero teniendo en cuenta que la evaluación y crítica interna es mucho más importante. La información al exterior debe proporcionarse con ciertos recaudos, dependiendo del ambiente local y de la naturaleza de los problemas que fueron objeto de la evaluación.

## 6.Generalización (Generalizability)

El evaluador y el mismo cliente han de buscar la generalización de los resultados de la evaluación. No es que sea insuficiente la utilidad que se obtiene para una realidad concreta, sino que transferir los resultados posibilita la multiplicación de la eficacia de la evaluación en la medida que permite comprender la realidad.

Los partidarios de la segunda perspectiva -cuantitativa- STUFFEBEAM D. (1987), MARTIN (1988), MACDONALD R. (1991), KELLS H.(1991), SPEE, A. (1991), MORA RUIZ, J.G. (1991), sostienen otra serie de principios en la evaluación de los centros universitarios, atendiendo a características propias



de la perspectiva. Para enumerar tales principios respetaremos las recomendaciones de la convención celebrada en Cambridge sobre evaluación de instituciones educativas, en diciembre de 1972,<sup>(2)</sup> que recogió en sus conclusiones los criterios que deben presidir los procesos de evaluación en los centros educativos y, en general, en la práctica educativa. Entre ellos se destaca:

**1. Responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias.** La evaluación debe ser útil. Se precisa que esté dirigida a aquellas personas y grupos relacionados con la tarea de realizar lo que se está evaluando e informándoles no sólo acerca de virtudes y defectos, sino de soluciones para mejorarlo.

Para conseguir tal utilidad el comité señaló una serie de normas concebidas para asegurar que la evaluación proporcione las informaciones prácticas que necesitan los implicados e interesados en ella. En primer lugar señalan la necesidad de describir los colectivos afectados para que todas sus necesidades puedan ser satisfechas. En alusión a los equipos directivos, MORA RUIZ, J.G. (1991), considera necesario su compromiso con el proceso y manifestarlo a todos los componentes de la institución, añadiendo, que en el caso de las universidades públicas, se exigiría, además del compromiso de las personas que ejercen algún tipo de autoridad sobre las instituciones -como directores de departamentos- que estén implicados en el proceso de evaluación.

En este proceso de atender las necesidades de los implicados KELLS H.R. (1991), pide cuidar las necesidades de las autoridades académicas, informándoles de la forma, proceso, estado de salud y logros de las instituciones, así como de sus programas de estudio, reivindicando al mismo tiempo financiación para poder disponer de más oportunidades para examinar las instituciones educativas.

---

<sup>2</sup>Citado en SANTOS (1990) op. cit.



**2. Iluminar el proceso organizativo de enseñanza aprendizaje utilizando procedimientos evaluativos que puedan ser aplicados fácilmente**

Las normas de viabilidad del proceso de evaluación especificadas por el comité celebrado en Cambridge, están concebidas para asegurar que una evaluación sea realista, práctica, prudente, diplomática, moderada y, sobre todo, que forme parte de las actividades normales de la institución educativa. Práctica para que los problemas sean mínimos y pueda obtenerse la información necesaria. Urge la necesidad de planificarla y dirigirla conociendo las distintas posturas de los diferentes grupos de interés, con el fin de obtener su cooperación, y evitar las posibles influencias de estos grupos en los resultados.

Una de las formas de asegurar la viabilidad de la evaluación en un centro universitario, en palabras de MACDONALD R. (1991), es "vendiendo" el concepto de evaluación como un modo de contribuir a la salud académica de la institución, formando al profesorado sobre los objetivos, actuaciones y resultados de la evaluación y proporcionando los medios necesarios para remediar la deficiencias detectadas en cada evaluación.

Centrando la evaluación en el **diagnóstico del trabajo en las instituciones educativas** y, con el objetivo de facilitar a la propia institución un perfil de los puntos fuertes y débiles de su organización y de funcionamiento, lo que constituirá la base en la que diseñar y desarrollar sus propias estrategias de mejora. Para asegurar la viabilidad de este proceso la evaluación debe cumplir las siguientes condiciones a juicio de GARCIA GOMEZ (1990):

- Señalar básicamente sus posibilidades.
- Centrarse en los procesos.
- Ser comprendido.





- Ser capaz de identificar, medir y analizar de manera operativa las conductas de la organización implicadas en cada apartado o problema a resolver.
- Utilizar tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos.
- En su diseño y desarrollo debe seguir los pasos del método científico.
- Centrarse, en aspectos concretos del desarrollo de la Institución.

### **3. Facilitar decisiones públicas y profesionales relevantes desde la ética profesional del evaluador**

Con este epígrafe el comité se centró en la ética de la evaluación, basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Las obligaciones derivadas de las distintas etapas de la evaluación -qué evaluar, cómo evaluar, quién evalúa y cuándo- deben ser plasmadas -a juicio de los expertos- en un compromiso escrito, para que éstas se cumplan o renegociarlas formalmente, sin que esto signifique rigidez en el diseño, al entender que la evaluación ha de diseñarse con suficiente flexibilidad como para permitir respuestas a situaciones no esperadas (enfoque progresivo más que un diseño prefijado).

Otros aspectos para resolver desde la ética profesional son los conflictos de intereses afrontándolos abierta y honestamente, para que no interfieran en el proceso STUFFEBEAM D. (1987). Igualmente recomienda, en relación con los informes la necesidad -tanto en los orales como escritos- de ser francos, directos y honestos en la revelación de las conclusiones pertinentes, incluyendo las limitaciones de la evaluación, con el propósito de asegurar el derecho del público a conocer la realidad de las instituciones educativas, siendo necesario utilizar un lenguaje accesible a tal audiencia.



MACDONALD R. (1991), para asegurar la viabilidad del proceso de evaluación y que este, a su vez, transcurra de acuerdo con unas normas éticas, recomienda a los encargados evaluar- y atender a principios como:

a) Disponer de datos relevantes antes de expresar sus juicios. Ser cautos con los comentarios y opiniones que se efectúen sobre un sujeto cualquiera, independientemente de su experiencia, hasta confirmarla con evidencia.

b) Solicitar consejos profesionales -si es necesario- para asegurar que los procedimientos que se utilicen sean apropiados para el tiempo que se dispone y para las circunstancias concretas de la evaluación.

c) Consultar con los profesores de los departamentos implicados en cuanto a los procedimientos de evaluación.

#### **4. Claridad en definición de objetivos, proceso y contexto**

Las normas señaladas por la mayoría de expertos en este apartado están concebidas para asegurar que la evaluación revele y transmita una información técnicamente exacta acerca de las características de la institución, para poder determinar su valor o su mérito, señalando como normas: identificación del objeto para evaluar; análisis del contexto; descripción de intenciones y procedimientos; identificar fuentes de información fiables; determinar la validez; determinar la exactitud, controlar sistemáticamente los datos; análisis de la información cualitativa y cuantitativa; conclusiones justificadas y por último objetividad en el informe.

No sólo son los especialistas del tema los que señalan los principios que deben regir la evaluación de instituciones educativas. También las instituciones, como la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en



los diseños curriculares base para la reforma de las enseñanzas no universitarias, señala los principios que deben guiar la evaluación de los centros educativos de su competencia. Estos principios no afectado a las instituciones universitarias pero consideramos necesario mencionarlos al revelarnos la opción adoptada por la Consejería en materia de evaluación de instituciones educativas. Estos, son:

a. Carácter procesual y continuo de la evaluación. Debe estar presente de forma sistemática en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados.

b. Debe ser contextualizada, adecuarse a las características propias de la situación singular de la comunidad y de los participantes en el proyecto.

c. Debe ser democrática, interviniendo en ella aquellos sectores de la comunidad educativa implicados directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje: profesores, padres, alumnos...

d. Debe ser holística, es decir, tener presente la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo, considerado como fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos.

e. Debe ser individualizada y tener en cuenta a los propios sujetos, analizando el proceso de aprendizaje seguido por éstos según sus características y necesidades personales.

f. Debe ser primordialmente cualitativo y explicativa, ofreciendo datos e interpretaciones para poder entender y valorar los procesos seguidos sin tener que calificar como buenos o malos dichos procesos.

g. Debe respetar la intimidad de los participantes en el



proceso evaluador, en cuanto a la utilización de cualquier información que les afecte.

### 2.2.2. Algunas propuestas

Hay autores que sólo se han dedicado al estudio y evaluación de los Centros Universitarios, CHORDI CORBO, A. (1988), NADEAU G. (1988), DE MIGUEL M. (1991), teniendo en cuenta sus peculiaridades y dificultades; mientras que otros se han centrado en la evaluación de los Centros no Universitarios, BARBERA ALBALAT V. (1990), SANTOS GUERRA (1990), el motivo de la separación, desde nuestro punto de vista es simplemente de intereses personales. Por nuestra parte entendemos que los criterios orientadores del proceso de evaluación pueden ser los mismos para los centros de primaria, secundaria o universidad. Las propuestas que recogemos a continuación sí hacen referencia directa a las instituciones universitarias -debido a la finalidad de este trabajo- presentado en primer lugar la propuesta de NADEAU G., para finalizar con la de CHORDI CORBO, A.

#### 2.2.2.1. Aportaciones de GILLES G, NADEAU.

En 1988 NADEAU G. presenta una propuesta general para la evaluación de la enseñanza universitaria y una alternativa a la evaluación por parte de los alumnos. Según el las directrices que deben guiar un buen programa de evaluación de la Enseñanza, resumido en 3 grandes bloques -objetivos, metodología y profesorado- y por último su propuesta de evaluación de la enseñanza por parte de los alumnos.

Como punto de partida, Nadeau considera que cada punto sea discutido por administradores, profesores, estudiantes y personal de los departamentos, facultades y universidades en general, con la finalidad, de que el proceso de evaluación se haga en un clima de confianza, respeto mutuo,



apertura e intercambios como concierne a una comunicación honesta y en el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de cada uno. La evaluación debe considerarse como parte de los deberes y responsabilidades del profesorado. Nadeau expone a continuación los aspectos concernientes a cada uno de los bloques señalados.

**1.Objetivos:** el principal objetivo de un buen programa de evaluación de la enseñanza universitaria es a juicio de Nadeau: mejorar los métodos de aprendizaje y enseñanza, la evaluación formativa y el diagnóstico. A fin de estimular la satisfacción y la motivación en el trabajo conllevando mecanismos de retroacción (feed-back) frecuentes sobre los puntos fuertes (reforzar) y sobre los débiles (a mejorar), estableciendo un plan de mejora específico que suponga la unión de la responsabilidad de los profesores y de sus supervisores, abriendo una larga concertación en la planificación del proceso de desarrollo e implementación de la evaluación.

El segundo de los objetivos indicados por Nadeau es conseguir que el proceso de evaluación sea vigorizante, estimule el entusiasmo en el trabajo contribuyendo al desarrollo personal, pedagógico y profesional, orientándolo hacia el reconocimiento del trabajo que el individuo hace. Advierte Nadeau que no hay una solución milagrosa para la evaluación de la enseñanza universitaria, tratándose tan solo de un programa de crecimiento individual y colectivo integrado en las actividades y funciones normales de los individuos y de los departamentos, facultades, escuelas e instituciones, basado en un enunciado claro de políticas a nivel de institución, facultad, escuela, departamento, estableciendo las líneas directrices y los componentes del programa de evaluación.

**2.Metodología:** Nadeau aclara que un buen programa de evaluación de la enseñanza universitaria debe estar integrado en un plan sistemático de desarrollo y perfeccionamiento del profesorado. Perfeccionamiento que necesita tiempo, esfuerzos



constantes, recursos materiales y humanos para su desarrollo, mantenimiento y mejora, siendo un proceso dinámico, cambiante, continuo y complejo pero sin método pre-establecido válido.

Nadeau opta por un enfoque global de evaluación, defendiendo una evaluación de los recursos humanos y de servicios de la universidad: profesores, administradores, estudiantes, servicios pedagógicos y administrativo; incluyendo en el perfil del profesor la enseñanza, la investigación, la creatividad artística y literaria, la supervisión de los estudiantes, desarrollo de cursos y programas, servicios internos en la universidad y servicios externos a la misma. Para conseguir tal globalidad Nadeau, establece tres tipos de evaluación: la auto-evaluación, la visita en el trabajo y el plan de crecimiento personal, pedagógico y profesional.

Para Nadeau la evaluación no es algo que se hace en un momento preciso -al término de una conferencia, por ejemplo- sino que es proceso continuo y cooperativo que combate la inercia administrativa y pedagógica, evite la soledad y la desnutrición pedagógica y frene la rigidez profesional, comportando un mecanismo de revisión y de evaluación continua de todos sus componentes o partes; necesitando de un esfuerzo planificador a lo largo de un período de dos a tres años (dos de desarrollo y uno de ensayo y revisión inicial).

En cuanto a la elaboración de los instrumentos de evaluación, Nadeau considera que es necesario una larga discusión y concertación sobre lo que constituye una "buena enseñanza" en la situación específica del profesor y según sus planteamientos pedagógicos; utilizando en la recogida de información multi-fuentes y multi-métodos para asegurar su validez, credibilidad, objetividad e integridad.

La contextualización es otro de los aspectos tratados por Nadeau al abogar por un programa de evaluación individualizado a nivel de profesor de su departamento, facultad



e institución. El programa debe ser desarrollado localmente y reflejar las necesidades, expectativas y criterios de evaluación considerados como importantes. Finaliza el autor la metodología con la afirmación de que un buen programa de evaluación recoge la auto-evaluación y el autoanálisis como estilo profesional de enseñanza.

**3. Profesorado:** para Nadeau, el profesorado es pieza clave para garantizar la viabilidad del proceso de evaluación, siendo necesaria en cada parte de un programa de evaluación de la enseñanza desarrollarlo en cooperación y concertación con los profesores. El profesorado tiene que conocer sus responsabilidades, los objetivos de la evaluación, criterios de evaluación y participar en la elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación. En términos de Nadeau, lo que se espera del profesor tiene que estar claramente precisado por escrito, estableciendo para cada criterio de evaluación utilizado un programa de ayuda al profesor con la pretensión de mejorar las necesidades de formación y de perfeccionamiento de profesores y administradores.

Continúa diciendo Nadeau, que los "standards" y expectativas institucionales deben estar publicados y ser bien conocidos por el profesor. Este debe saber lo que constituye un programa satisfactorio y excelente. Las mejoras necesarias deben ser discutidas con la suficiente antelación y al profesor se le debe conceder el tiempo necesario y los medios adecuados para mejorar. La integridad, confidencialidad y la ética profesional deben estar aseguradas en los procesos de administración y utilización del programa de evaluación. Una descripción clara y exacta de todo el programa de evaluación debe ser presentada por escrito al cuerpo de profesores explicando los derechos y responsabilidades de los mismos, de los estudiantes, y de los supervisores o administradores en el proceso. Entregar los resultados de la evaluación al profesor sin darle la necesaria asistencia es contrario a todo programa de evaluación objetivo



y efectivo.

Aparte de los aspectos referidos a los objetivos, metodología y profesorado, finaliza Nadeau su exposición de principios con una serie de condiciones que deben cumplir los programas de evaluación de la enseñanza universitaria, para ser calificado de satisfactorio, condiciones que responden a si:

- Es ampliamente aceptado por los profesores y tiene el apoyo activo y continuo de los más altos administradores de la institución.

- Se inscribe en un sistema de evaluación institucional, de evaluación de los programas y de la ecología pedagógica y administrativa de la institución.

- Se inserta en una gestión de recursos humanos adoptada partiendo de la contratación, selección, evaluación continua y el perfeccionamiento de los profesores.

- Tiene como referencia un buen programa de evaluación que ya está funcionando y adaptar un programa (no adoptarlo) a las necesidades y tradiciones institucionales.

- Tiene el soporte activo de los administradores institucionales. Es necesario que los administradores estén públicamente comprometidos con el programa de evaluación y aseguren una operatividad eficaz. La administración debe asegurar los recursos financieros necesarios para la consecución del objetivo propuesto.

- Tiene en cuenta los derechos de la persona sin ningún tipo de discriminación o parcialidad y debe garantizar "el debido proceso" de la justicia más elemental.

- Es planificado de forma que tenga también en cuenta las



tendencias naturales de la gente a resistir y a reaccionar negativamente a la evaluación. El programa de evaluación debe ser bien rodado y experimentado, estar en revisión continua y basado sobre un programa de investigación.

- Presupone un buen programa de evaluación efectiva y de perfeccionamiento de los administradores y supervisores.

En su segunda propuesta, **evaluación de la enseñanza por los alumnos**, NADEAU G.(1988), presenta los principios que debe guiar tal evaluación, proceso que según el autor, debe ser insertado en el programa de evaluación de la enseñanza universitaria. Propuesta sintetizada en cinco bloques - declaración de principios, objetivos, planificación, metodología e informe de evaluación- que recogemos a pesar de su extensión, por dos razones: la primera, por su importancia, la segunda, - quizás la más importante-, al ser esta el enfoque de evaluación adoptado por la mayoría de la universidades de nuestro país en los últimos años.

**1.Principios generales:** Nadeau, considera la evaluación de la enseñanza por el cliente -alumnos- como una actividad inherente al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Actividad guiada por una serie de principios de los que conviene destacar:

- Los estudiantes tienen el derecho y la obligación de evaluar la actividad docente del profesor.

- Deben ser administradas y analizadas por una instancia central que proporcione una logística adecuada y neutra y asegure la continuidad e integridad del proceso.

- Los criterios de evaluación deberían ser objetivos y basarse en observaciones más que en juicios subjetivos.

- El profesor debe disponer del tiempo y de los medios necesarios para mejorar la calidad de su enseñanza.





- El programa de evaluación debe ejecutarse al margen de un acuerdo colectivo. Dicho acuerdo debería de limitarse a precisar el mecanismo o las grandes líneas directrices del programa de evaluación.

- Asegurarse de que el programa de evaluación se fundamenta en la investigación relativa a la validez y a las mejores prácticas existentes en otros sitios.

- En el centro del proceso debemos encontrar la comunicación, la motivación y satisfacción en la docencia y en la discencia, así como la adhesión a un enfoque planificado de cambio.

- Si se establecen normas comparativas deben basarse en factores relacionados con la actividad docente.

Finaliza Nadeau su declaración de principios sugiriendo que la evaluación del profesorado debe formar parte de un programa completo y coherente de evaluación de todo el personal, incluidos los administradores y el personal de los servicios pedagógicos y administrativos.

**2.Objetivos:** El principal objetivos de un programa de evaluación de la enseñanza por los alumnos es a juicio de Nadeau: mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, al constatar las investigaciones sobre la evaluación de la enseñanza por parte del estudiante, la validez y los efectos positivos de la retroacción de los estudiantes en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza (teoría de la disonancia del equilibrio).

El segundo de los objetivos a conseguir es identificar los puntos fuertes y débiles en los cursos, a fin de perfeccionar la enseñanza. Para Nadeau el perfeccionamiento es responsabilidad del profesor con la ayuda de la infraestructura institucional.



**3. Planificación:** Nadeau aclara que evaluar es una acción colectiva, lo cual implica, planificar la evaluación a partir de una comisión representativa de profesores, de estudiantes y de la administración de la unidad académica o de la institución. Se trata de conseguir un principio esencial, el desarrollar un espíritu de pertenencia local en el proceso de evaluación del profesorado por el estudiante. Llegar a un consenso sobre aquellos elementos importantes que constituyen la enseñanza en la universidad.

Otra de las cuestiones abordar en la planificación de la evaluación son los aspectos a evaluar. Entre estos aspectos Nadeau recomienda todos los relacionados con la presencia del profesor en clase, tales como: preparación de la asignatura, conocimiento de la materia, organización pedagógica, motivación de los estudiantes, interés por la materia y la asignatura, expectativas de los estudiantes, características demográficas del curso, entusiasmo del profesor, tiempo dedicado a la docencia, impacto sobre los estudiantes, relaciones profesor-alumno, trabajos y exigencias del curso, evaluación del aprendizaje, material pedagógico.

Es difícil pedirle a un estudiante que evalúe, dice Nadeau, por ejemplo, el dominio de la materia, la validez de los objetivos y de las lecturas exigidas, así como la actualización del material pedagógico. Se precisan, pues, otras fuentes de información.

Asegurarse de que los instrumentos, la logística y el conjunto del proceso serán evaluados y revisados periódicamente, es otra de las funciones de la comisión en la fase de planificación.

**4. Metodología:** Par Nadeau es necesario individualizar la evaluación a nivel de profesor, asignatura.. y debe ser realizado con arreglo a unos ciclos que permitan la mejora y el seguimiento



de la actividad docente. Añade que, para ser representativa, la evaluación debería de ser realizada al menos, por el 75 % de los estudiantes matriculados en la asignatura.

Nadeau opta por el cuestionario como instrumento de evaluación que debe estar compuesto de preguntas abiertas con sugerencias específicas para el profesor, y que éste, pueda agregar preguntas específicas sobre su asignatura.

El cuestionario debería de ser elaborado a partir de un banco informatizado de items y reflejar todos los aspectos de la actividad docente. El cuestionario debería de ser individualizado a nivel de profesor, asignatura, departamento, facultad y de universidad, si procede. Igualmente, asegurar la calidad técnica, tanto del cuestionario como de todo el proceso, particularmente la validez, fiabilidad, capacidad de generalización, objetividad, especificidad y la utilidad como diagnóstico que asegure una interpretación estadística correcta de los resultados.

Para Nadeau es necesario utilizar varias evaluaciones estudiantiles, durante varios años, otras fuentes de información sobre la enseñanza tales como la observación en clase, el estudio del material pedagógico, la evaluación del aprendizaje, la auto-evaluación, la planificación de la progresión, antes de tomar decisiones administrativas contra el profesor.

**5. Informe de evaluación:** Para Nadeau, los profesores tienen el derecho y la obligación de recibir la retroacción de los estudiantes a través de un programa de evaluación bien administrado, con análisis de datos sistemáticos y objetivamente analizados e interpretados por profesionales de la psicología de la educación y de las disciplinas afines.

Sin olvidar, continua diciendo Nadeau, que los profesores deben decidir a quiénes se enviarán los



resultados. Debe asegurarse que los resultados sean confidenciales. El mismo profesor puede depositar los resultados en su expediente o aceptar, por escrito, la publicación de los mismos.

Aparte de los aspectos relacionados con los objetivos, planificación, metodología y resultados o informe de evaluación, Nadeau aconseja tener en el proceso de evaluación de la enseñanza por parte de los alumnos las siguientes precauciones:

- Evitar que la evaluación provoque ansiedad, conflictos y confusión, si destruyen el ambiente de aprendizaje y perjudican la organización de la enseñanza no vale para nada.

- Evitar establecer un programa de evaluación en situaciones de crisis y conflicto.

Por último, Nadeau señala las tres condiciones que tiene que cumplir un programa de evaluación para calificarlo de eficaz: 1. Los resultados de la evaluación son nuevos para el profesor, 2. El profesor desea mejorar la calidad de su enseñanza, 3. El profesor sabe cómo mejorar.

#### 2.2.2.3.Consideraciones de ANDRES CHORDI CORBO

Otros autores como CHORDE CORBO, A. (1988), plantean la cuestión desde otra perspectiva, entendiendo que lo importante es la elección del método puesto que éste ya encierra, por sí, las normas orientativas de la evaluación. Los principios defendidos por Chordse son:

1. Deberá tener en cuenta los recientes cambios como la utilización de base de datos y el uso del ordenador que permite la posibilidad de una información múltiple, compleja, revisable, perfeccionable, y que permitiría una evaluación con mayor



flexibilidad, con mayor rigor, y más individualizada.

2. Los profesores deberán tener derecho a recibir información de la eficacia de su docencia.

3. Los alumnos deberán tener el derecho y la obligación de evaluar a sus profesores.

4. Reforzar las ventajas y beneficios de la evaluación de la docencia, pero debería evitar los inconvenientes de la evaluación directa a los profesores.

5. Elegir como principal criterio de la docencia efectiva la evaluación del aprendizaje conseguido.

6. La evaluación docente no debería utilizarse con fines de sanción, ni de promoción, sino informativos y de mejora del proceso docente.

7. Debe evitar los aspectos negativos de la evaluación: como producir un clima de inseguridad o de hostilidad del profesorado ante los evaluadores que se suele dar cuando se evalúan las características del profesor o las actividades docentes de cada uno de ellos.

8. El método de evaluación ideal debería evitar la pérdida de la creatividad, por la misma el profesor intenta alterar su estilo de enseñar o de investigar.

Para finalizar, Chordi recomienda tener múltiples fuentes de información y capacidad de autoperfección y autocorrección.

Como hemos podido constatar, en la primera parte del capítulo, la evaluación de instituciones educativas plantea numerosas dificultades. No obstante, tales dificultades son superables -algunas apuntadas por Nadeau y Chordi-,



sugerimos, para mejorar y promover la autoevaluación en las instituciones educativas, atender a la diversidad de problemas y que los departamentos implicados en una Facultad o Escuela Universitaria, la Junta de Centro, o los equipos directivos pongan en marcha este proceso y se hagan patentes los beneficios de la misma para la mejora de la actividad y para el funcionamiento más eficaz y satisfactorio de su Centro.



CAPITULO III  
MODELOS DE EVALUACION INSTITUCIONAL

3.1. Introducción

El campo de la evaluación educativa está en constante evolución por la cantidad de controversias que suscita al no producirse un consenso entre las partes implicadas en tal proceso. Debemos considerar que los especialistas no asumen ningún modelo de evaluación como más idóneo, sino que cada uno propone el suyo. Así lo reflejan los modelos, clasificaciones, ... publicados en los pasados años. Este movimiento, que a nivel teórico se produce, no se corresponde con la práctica que sigue los mismos derroteros que cualquier teoría educativa, necesitando un período largo de tiempo para su aplicación. Hay autores que consideran que, por lo menos, deben transcurrir cincuenta años para su aplicación.

En una primera fase de su desarrollo, la evaluación de los sistemas educativos recurre a conceptos y métodos de las ciencias de la organización (Teoría de los Sistemas) y de la psicología experimental (Método de investigación Experimental). Junto a estas aportaciones, están tomando fuerza, en los últimos años, nuevos enfoques metodológicos basados en la epistemología fenomenológica y usados preferentemente en la investigación antropológica. GONZALEZ (1987).



El concepto de evaluación es de los que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista. Desde Bobbit y Thorndike hasta Mayer, Pophan, Landshere, el concepto de evaluación se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. PEREZ GOMEZ (1985).

Como consecuencia de esta perspectiva conceptual tan restrictiva se ha producido, lógicamente, el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos que han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX.

En Estados Unidos, los trabajos de evaluación situados bajo la perspectiva Tyleriana, agrupados en diferentes denominaciones: modelo experimental, esquema tecnológico, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos, evaluación objetiva, ha tenido y siguen teniendo una fuerza preponderante. Y su ubicación, según SANCHO(1990), en el paradigma racionalista-positivista de la ciencia ha llevado a que fuese considerada, durante mucho tiempo como el "único modelo" científico de evaluación.

Los pocos estudios evaluativos llevados a cabo en España suelen ubicarse en esta perspectiva, aunque en los últimos años se van incorporando otras visiones. El panorama es mucho más desolador cuando los estudios evaluativos se refieren a las enseñanzas no universitarias, siendo su existencia prácticamente nula.



### 3.2. Clasificación de los distintos modelos de evaluación

Las distintas clasificaciones que se han realizado dentro de los modelos de evaluación, son alardes de síntesis por parte de los autores, al intentar clarificar la base teórica de cada modelo para analizar semejanzas y diferencias.

Antes de pasar a ver algunas de esas clasificaciones, nos gustaría explicar que se entiende por modelo de evaluación. Compartimos el sentido que le concede VAN DALEN y MEYER (1971), al definirlo como "estructuras simplificadas o conocidas que se emplean para investigar la naturaleza de los fenómenos que los científicos desean explicar". Si aplicamos tal definición a nuestros propósitos, el modelo de evaluación lo definimos como la síntesis de los conocimientos que el evaluador emplea para conocer la realidad a evaluar.

Sin más preámbulos, pasamos a conocer las clasificaciones de ERAUT, MAC DONALD, POPHAN, GIMENO SACRISTAN, HOUSE y STUFFLEBEAM, al ser las que mejor se adaptan a las pretensiones de este trabajo.

ERAUT (1972)<sup>1</sup>, distingue cinco categorías que agrupan once modelos generales de evaluación, según sea la fuente de obtención de información:

#### 1. Evidencia de los estudiantes

- Modelo Tutorial.
- Modelo Agrícola-Botánico.

#### 2. Evidencia de los profesores

- Modelo Antológico.
- Modelo de Opinión Docente.

---

<sup>1</sup> Clasificación muy parecida a la de ERAUT es la de ESCOTET, (1984), basada en las entradas, procesos y productos. Las entradas son los flujos de alumnos al centro, los procesos las interacciones entre profesor y alumno y los productos los resultados de los alumnos.



### 3. Evidencia de las clases

- Modelo de Interacción.
- Modelo Ambiental.

### 4. Evidencia de las Instituciones

- Modelo Coste-Beneficio.
- Modelo Político.
- Modelo Antropológico.

### 5. Evidencia de los expertos

- Modelo Deseable.
- Modelo Factible.

MAC DONALD (1976), realiza una clasificación en función de opciones políticas en los estudios de evaluación, distinguiendo:

- Evaluación Burocrática.
- Evaluación Autocrática.
- Evaluación Democrática.

En esta clasificación MACDONALD, especifica. "Los evaluadores, no solo viven en el mundo real de la política educativa, de hecho, influyen en sus cambiantes relaciones de poder. Su trabajo produce información que funciona como un recurso para la promoción de intereses y valores particulares. Los evaluadores, están comprometidos con una posición política porque tienen que elegir entre los derechos de quienes compiten para poseer este recurso informativo. La selección de roles, metas, audiencias, temas de discusión y técnicas, les proporcionan las claves para definir su lealtad política".

Para Macdonald, la evaluación burocrática, constituye un servicio incondicional a la autoridad educativa que mayor control poseen sobre la distribución de los recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a efectuar a cabo los



objetivos de su política.

La evaluación autocrática, por el contrario, es un servicio condicional a las autoridades gubernamentales. Ofrece una validación externa de su política a cambio de la aceptación de sus recomendaciones.

El tercer tipo de evaluación, la democrática, es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo. El patrocinio del estudio de evaluación en sí, no concede un derecho especial sobre este servicio.

La tercera de las clasificaciones que vamos analizar es la de POPHAM (1976), centrandose en los modelos por objetivos, autoevaluaciones y toma de decisiones. Hammond, Metfessel y Michael elaboraron modelos semejantes con ligeras variaciones.

#### 1. Modelos basados en la adquisición de objetivos

El más representativo es el de Tyler, que consiste en la determinación de las finalidades del programa o centro, su transformación en objetivos conductuales, medición de los resultados en términos de rendimiento académico y, por último, contraste de los resultados con los objetivos.

#### 2. Modelos basados en el juicio profesional

Tienen como característica común la de basarse más en el juicio del profesional que en la medición objetiva de resultados. Pophan, establece dos subgrupos:

-Para quienes dicho juicio se basa en criterios intrínsecos, procesuales, de coherencia interna. Destaca el modelo denominado de "acreditación", por el que un grupo de expertos



examina el centro y determina si su funcionamiento y resultados se adecuan o no a los patrones o estándares previamente elaborados. También pueden incluirse en este subgrupo todos o la mayoría de los modelos basados en enfoques naturalistas: evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976)

-Para quienes dicho juicio se basa en criterios extrínsecos, de utilidad y eficacia.

Se pueden incluir los modelos de Stake (1967) y las aportaciones de Scriven (1967, 1976)

### 3. Modelos orientados a la toma de decisiones

Su característica dominante consiste en que proporcionan información adecuada para la toma de decisiones, evitando la elaboración de juicios de valor por parte del evaluador, el cual es ajeno a las instancias decisorias. Toman en cuenta estos modelos las variables más representativas de las diferentes fases del desarrollo del programa. Destacan como más representativos, el modelo CIPP de Stufflebeam (1971) y el modelo de discrepancias (Provus, 1971).

GIMENO SACRISTAN Y PEREZ GOMEZ (1983) consideran que los modelos contemporáneos de evaluación se encuadran principalmente dentro de los paradigmas alternativos, el cuantitativo y el cualitativo.<sup>2</sup>

#### 1. Paradigma Experimental que incluye:

-Enfoque de análisis de sistemas, representado por Riulin y Rossi; Freeman y Whight, y cuyo máximo exponente es el proyecto "Follow Through".

---

<sup>2</sup> Clasificación muy parecida realiza GARCIA LLAMAS (1986), con la diferencia de incluir un tercer bloque que denomina, evaluación orientada a la toma de decisiones.



- Evaluación por objetivos de comportamiento. Destacan en su desarrollo Tyler, Mager y Pophan.
- Modelo de evaluación como información para la adopción de decisiones, representado principalmente por Stufflebeam y su modelo CIPP.
- Modelo de evaluación sin referencia a objetivos. Enfoque propuesto por Scriven que se encuentra en un punto intermedio entre los paradigmas experimental y cualitativo.

## 2. Paradigma Cualitativo

- Modelo de evaluación basado en la crítica artística elaborado por la escuela de orientación cualitativa de la Universidad de Standford junto con Eisner.
- Modelos de evaluación basados en la negociación:
- Modelos de evaluación iluminativa, diseñado por Parlett y Hamilton.
- Modelo de estudios de casos explicado por Jenkins y Kkemis, con dos modelos complementarios:
- Evaluación Respondiente. R. Stake.
- Evaluación Democrática: Stenhouse, MacDonald y Elliot.

La clasificación que hace HOUSE (1980) es un alarde de síntesis y de exhaustividad, al señalar en cada modelo sujetos implicados, metodología, resultados y cuestiones críticas. Esto supone que más que una clasificación es un meta-análisis o metaevaluación, es decir evaluación de las evaluaciones o de los distintos enfoques de evaluación. Esta clasificación se recoge en la tabla 3.1.



TABLA 3.1: Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación de instituciones educativas, (HOUSE, 1980).

ENFOQUE	GRUPOS DE REFERENCIA	CONSENSO EN:	METODOLOGIA	RESULTADOS	CUESTIONES TIPICAS
1-Análisis de sistemas.	Economistas gerentes	Metas, conocida relación causa-efecto, variables cuantificables	Sistema de presupuestar, programar y planificar, programación lineal, variación planificada, análisis de costos-beneficios.	Eficiencia.	¿Se han conseguido los efectos esperados? ¿Se puede conseguir más económicamente? ¿Cuál es el programa más eficiente?
2-Objetivos conductuales.	Psicólogos	Objetivos preestablecidos, variables cuantificables	Objetivos conductuales, tests de logros	Productividad, responsabilidad.	¿Logró el programa sus objetivos? ¿Rinde el programa?
3-Toma de decisiones.	Administradores, toma de decisiones.	Metas generales, criterios.	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural.	Eficacia, control de calidad.	¿Es el programa eficaz? ¿Qué partes son eficaces?
4-Libre de metas.	Consumidores	Consecuencias, criterios.	Control de sesgo, análisis lógico, modus operandi.	Elección del consumidor, utilidad social	¿Cuáles son todos los efectos?
5-Críticas de arte.	Entendidos consumidores	Críticos, patrones.	Revisión crítica	Patrones perfeccionados, mayor conocimiento.	¿Aprobaría un crítico este programa? ¿Ha aumentado la apreciación del público?
6-Revisión profesional.	Profesionales el público.	Criterios, jurado, procedimientos	Revisión por jurado, autoestudio.	Aceptación profesional.	¿Cómo valorarían los profesionales este programa?
7-Cuasi-legal.	Jurado	Procedimientos y peritos.	Procedimientos casi-legales	Resolución.	¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra del programa?
8-Estudio de casos.	Clientes, personas que trabajan en ese campo.	Negociaciones, actividades.	Estudios de casos, entrevistas, observaciones.	Comprensión de la diversidad.	¿Qué impresión causa el programa a diferente gente?



La selección de los distintos enfoques se ha realizado según House, en base a su aval teórico y un cierto apoyo empírico. En la tabla 3.1, puede constatar que House ha estudiado cada uno de estos enfoques atendiendo a los grupos que utilizan y se sirven principalmente del correspondiente enfoque; los presupuestos que sirven de denominador común para la identificación del pertinente enfoque; la metodología; los resultados o productos finales deseados, analizando los cuales desde la perspectiva de concordancia o disonancia con respecto a las metas o expectativas y finalmente, a las cuestiones básicas diferenciadores de cada perspectiva.

La última de las clasificaciones que analizamos es la de STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD (1987). En su análisis de los métodos alternativos de evaluación consideran que existen tres métodos de investigación subdivididos en diversos estudios.

1. Pseudoevaluación, las que intentan conducir a conclusiones erróneas mediante una evaluación, es el caso que, los patrocinadores de la evaluación deseen un estudio políticamente provechoso. Dentro de este bloque se encuentran:

- Investigaciones encubiertas.
- Estudios basados en las relaciones jurídicas.

2. Cuasievaluaciones, los estudios que se preocupan de dar respuestas a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Destacando:

- Estudios basados en objetivos, representado por Tyler, Bloom, Metfessel y Michael, Popham, etc.
- Estudios basados en la experimentación desarrollados por: Linguist, Campbell y Stanley, Suchaman, Crombach y Snow (1969).
- Estudios de comparación de programas.
- Estudios de sistemas de información administrativa.



-Estudios de responsabilidad.

3. Verdaderas Evaluaciones, las que intentan examinar el valor y el mérito de un objeto. Sobresalen:

-Estudios de orientación de la decisión, representados, por, Crombach (1963), Stufflebeam (1967), Alkin, Taylor, Guba, Webster.

-Estudios Centrados en el cliente, desarrollados por Stake, Macdonald, Reppay.

-Estudios políticos, representados por Rice, Coleman, Owens y Wolf.

-Estudios basados en el Consumidor, representados por Scriven, Nader y Glass.

-Estudios basados en el método holístico: MacDonald y Stake. Los autores consideran a la evaluación iluminativa como verdadera evaluación siempre que sea reconocida la ausencia de credibilidad externa.

Lo que diferencia a las seis clasificaciones anteriores, es el criterio en base al cual, se han determinado los diferentes niveles de clasificación. En la primera, la de ERAUT, clasifica los modelos en base a su fuente de información, bien sean, profesores, alumnos, expertos o la propia observación del medio. La de POPHAM, por el contrario, se centra en los evaluadores, es decir, quien realiza la evaluación, expertos, beneficiarios o responsables.

Las clasificaciones de MAC DONALD, y STUFFLEAM, utilizan el mismo criterio, aunque, con denominaciones distintas. Diferenciando en base a las compromisos contraídos del evaluador con los responsables del programa o institución a evaluar. Por último, la de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ, atiende a la perspectiva de la evaluación, bien, el modelo responda a la cualitativa o cuantitativa.



### 3.3. Análisis de algunos modelos

Después de constatar la cantidad de modelos existentes -como han puesto de manifiesto las distintas clasificaciones-, se plantea la duda de cual seleccionar. La elección que presentamos se ha realizado partiendo de la clasificación de GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMES, y dentro de los dos bloques que ellos definen -cualitativos cuantitativos- los más relevantes. Pero, sobre todo, los que nos sirven de soporte teórico para definir el modelo que en esta tesis defendemos -capítulo 5-.

Los modelos para estudiar, son los siguientes:

#### **1-Modelos bajo la perspectiva cuantitativa**

1. Evaluación Referida a Objetivos. R.W. TYLER.
2. Evaluación basada en el método científico. SUCHAMAN.
3. Evaluación Orientada a la toma de decisiones. CRONBACH Y STUFFLEBEAM.

#### **2-Modelos bajo la perspectiva cualitativa**

4. Evaluación Orientada hacia el consumidor. SCRIVEN.
5. Evaluación Centrada en el Cliente. STAKE.
6. Evaluación Iluminativa. M. PARLETT Y D. HALMITON.

#### **3.3.1. Evaluación referida a objetivos. R. W. TYLER**

Tyler es el máximo representante de esta corriente evaluativa. Su obra marca el origen de la evaluación sistemática en el campo educativo.





Mediante la evaluación se pretende, según Tyler, comprobar hasta qué grado los objetivos programados han sido alcanzados. Para ello es preciso compararlos con los resultados obtenidos.

Entiende la evaluación como un proceso sistemático, mediante el cual, se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante el programa de enseñanza. Su modelo evaluativo está pensando para que lo apliquen evaluadores profesionales, elaboradores de currículos y profesores.

El proceso de evaluación por objetivos debe seguir un diseño evaluativo, en el cual Tyler distingue varias fases que nosotros encuadramos en cinco grandes aspectos:

- 1) Especificación de metas y objetivos de la institución, formulados operativamente.<sup>3</sup>
- 2) Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico.
- 3) Selección o elaboración de los instrumentos adecuados para medir la consecución de dichos objetivos.
- 4) Recopilación de los datos necesarios utilizando los instrumentos de medida seleccionados en el punto tres.
- 5) Análisis comparativo de los logros, que se deduce de la información recopilada, y de lo que la institución quería conseguir. Es decir, ver hasta que punto se han conseguidos los objetivos propuestos.

El modelo de evaluación que propone Tyler, aplicado a la evaluación de instituciones educativas aparece diagramado en la figura 3.1.

---

<sup>3</sup> Los objetivos operativos son aquellos que definen una actividad que puede ser medida objetivamente. Un ejemplo de objetivo operativo en el modelo Tyler sería, "Que los alumnos de primero aprueben el 50%".



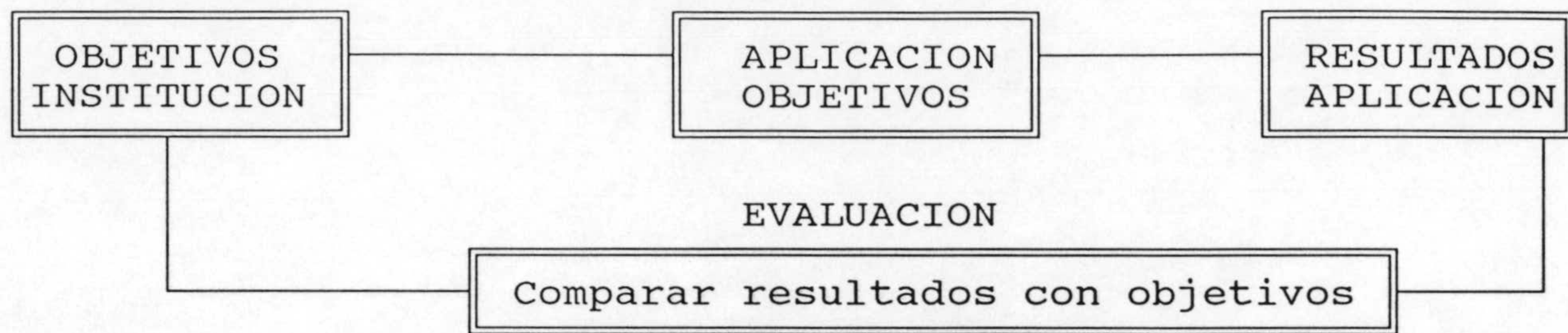


Figura 3.1: Síntesis del modelo Tyler.

El proceso de evaluación de una institución educativa, siguiendo la figura 3.1, consiste, en primer lugar, identificar los objetivos que la institución se ha propuesto para un curso, trimestre etc., en segundo lugar, medir los resultados trascurrido el período marcado y finalmente, constatar hasta que grado se han logrado los objetivos propuestos.

Desde la perspectiva del modelo de Tyler, lo más importante es especificar los objetivos de la institución en términos claros y precisos, puesto que éstos servirán de criterio para juzgar si el centro ha conseguido sus propósitos o por el contrario ha fracasado en su intento.

La función del evaluador consiste pues, primero, en ayudar a la comunidad educativa de ese centro a alcanzar un nivel razonable de consenso en torno a los objetivos del centro, y, segundo, en asegurar un nivel mínimo de especificidad que permita desarrollar indicadores operativos a partir de los cuales medir y evaluar.

Operativizar en objetivos todas las funciones y tarea que tiene encomendada una institución educativa no es tarea fácil y sobre todo, aun menos, medir consecuencias, efectos y resultados de tales objetivos. Dadas estas dificultades, WEISS, (1990),<sup>4</sup> ha sugerido cuatro estrategias que los evaluadores

<sup>4</sup> Primera edición en español 1975.



pueden utilizar para llegar a obtener objetivos que sirvan para la evaluación:

a) Describir las cuestiones más relevantes y dejar que los implicados en la evaluación lleguen a un acuerdo.

b) Recoger tanta información escrita como sea posible, entrevistas en profundidad a los cargos directivos, observar directamente como se desarrolla, y dejar que sea el evaluador mismo el que formule los objetivos.

c) Promover la colaboración entre evaluador y evaluados más relevantes del centro con el objetivo de formular objetivos que éstos hagan suyos, para posteriormente limitarlos a aquéllos que según el evaluador aparezcan como más realistas

d) Evitar la identificación de objetivos y por tanto abandonar la idea de una evaluación en el sentido más clásico.

La primera de estas estrategias puede conducir a objetivos que no constituyan una base operativa para la evaluación. La tercera estrategia aparece como la ideal por cuanto si los objetivos son formulados únicamente por el evaluador -segunda estrategia-, corremos el peligro que después sean rechazados por los cargos directivos o patrocinadores de la evaluación, por entender que aquello no era lo que pretendían. Por último, la cuarta, más que una estrategia la podemos considerar como un consejo, al resultar difícil, en ocasiones, alcanzar un acuerdo, entre los implicados en la evaluación, sobre los objetivos de la institución, en tal caso, puede ser mejor dejar la evaluación abierta, que no formular objetivos artificiales y que no tengan un claro sentido para los participantes en el la evaluación.

Tyler, considera que, la evaluación no debe centrarse únicamente en la valuación del rendimiento de los alumnos. Este planteamiento de la evaluación lleva consigo un



desplazamiento del núcleo de la evaluación desde el estudiante hasta aspectos como son los objetivos del centro, asignatura.. y, consecuentemente, a una mejor definición de estos mismos objetivos que debe ser, como anteriormente indicamos, concreta, clara e incluso operativa.

Esta abertura de la evaluación, ha sido una de las aportaciones principales de Tyler, al tener en cuenta los objetivos, metas y criterios para seleccionar los objetivos, instrumentos y procedimientos de medida, además de a los estudiantes; e hizo de su modelo un método sistemático y racional de evaluación. Antes de que Tyler desarrollara su método, la evaluación se había centrado en el estudiante, limitándose a las variables que podían ser valoradas.

Otra de las ventajas del modelo tayloriano es proporcionar medidas prácticas para la retroalimentación, es decir, la evaluación debe proporcionar información útil para permitir la redefinición de los objetivos y, a su vez, los planes evaluativos deben ser revisados.

Por otra parte, a pesar de que destacó la importancia de la continua retroalimentación de la información obtenida durante el desarrollo y el final de la evaluación y para cuya obtención ofreció diversos medios, siempre se evaluaron los resultados finales, olvidándose del proceso.

Para ALVARO (1988), las ventajas del método de Tyler, es que supuso la modificación de currícula, la reclasificación de objetivos educativos, fue y puede ser muy útil también porque proporciona a estudiantes, profesores y dirección una guía de aprendizaje o punto referencial que marca las pautas a seguir en el proceso educativo.

Las limitaciones fundamentales del método radican por una parte en que en la selección de los objetivos iniciales se presta excesiva importancia a los objetivos del



rendimiento ya que son más fáciles de medir, cuantificar y evaluar. A pesar de que Tyler tenía una idea bastante amplia de los objetivos de conducta y de haber estipulado que algunos objetivos, como aquellos referidos a la adaptación social, era más conveniente evaluarlos mediante la observación de los alumnos en las condiciones que implican relaciones sociales, sus propuestas fueron realizadas a veces de manera reduccionista por los defensores del currículum como sistema tecnológico de producción y por los investigadores encuadrados en la investigación de tipo proceso-producto.

Algunos críticos consideran que el método tyleriano falla en áreas como la selección de los objetivos más importantes, la evidencia de la tendenciosidad de sus valores en esta selección y las normas básicas por las que discrepancias entre los objetivos y los resultados del trabajo son valorados. Insistiendo, en que la elección de objetivos queda restringida a los objetivos de rendimiento, que son más fáciles de especificar y medir. Olvidándose de actividades importantes que no se definen operacionalmente, como la apreciación, el juicio y la reflexión.

Ante tales críticas, METFASSEL, N. y MIHAEL, W. B. (1967), proponen una ampliación al método tyleriano. Ambos autores, al igual que Tyler, creían que la valoración de los resultados haría más perfectas las decisiones educativas. Pero, la valoración para Metfassel y Michael ha de basarse en múltiples criterios, elaborando para ello, una lista de criterios y fuentes de información para alcanzar una comprensión acabada y completa de los diversos aspectos de un programa o institución.

La comprensión de la institución, propuesta por estos autores, pasa por conocer aspectos tanto cualitativos como cuantitativos de la misma, utilizando, para ello, variedad de técnicas e instrumentos de evaluación -escalas normalizadas, tests de conocimiento estandarizados, entrevista, observación..-.



Las etapas o fases de la evaluación propuestas por Metfessel y Muchael, que ellos denominan "el procedimiento evaluativo de las ocho etapas", es similar al de Tyler, salvo en los aspectos a evaluar -como hemos indicado anteriormente- y, sobre todo, en la continuidad de la evaluación, referida a diversos momentos del proceso y no solo, como proponía Tyler, a los resultados finales.

### **3.3.2. Evaluación basada en el método científico, E. SCHUMAN**

El máximo representante de este tipo de evaluación, basado en la utilización del método experimental, es Suchman.

Para Suchman, la evaluación es un tipo de investigación aplicada y como tal debe seguir la lógica del método científico, único que permite establecer relaciones causa-efecto; en concreto, el método apropiado para ello sería el experimental, porque permite detectar relaciones causales inequívocas entre el programa y los resultados.

La evaluación es un término equivalente al de investigación evaluativa para Suchman, diferenciado claramente del de investigación básica. La investigación evaluativa pretende demostrar la valía de alguna actividad social. Se diferencia de la investigación básica en que en la primera la acción administrativa debe ser consecuencia necesaria y en la segunda no.

Para Schuman evaluar no significa solamente constatar la consecución de objetivos, sino que además añade como objetivos de una evaluación:

- Analizar los motivos/razones de éxito y fracaso de programas/centros medido el éxito como el logro de los



objetivos propuestos.

- Resaltar la filosofía base de la intervención que ha tenido éxito.
- Redefinición de los medios necesarios para lograr los objetivos.

En relación a Tyler, Suchman da un paso más al no centrarse exclusivamente en la consecución de los objetivos y analizar motivos, propósitos con la finalidad última de mejorar la practica educativa de cada institución. Con tal pretensión, defiende, en reiteradas ocasiones, que cada situación requiere distintas necesidades evaluativas, incluyendo distintos métodos, y criterios para **valorar** el éxito obtenido en el logro de los objetivos deseados.

Para Suchman toda investigación evaluativa tiene que cumplir una precondition, la presencia de alguna actividad cuyos objetivos suponga algún tipo de valor, al considerar que el proceso de evaluación parte de, y regresa a, la formación de valores, tal como muestra la figura 3.2.

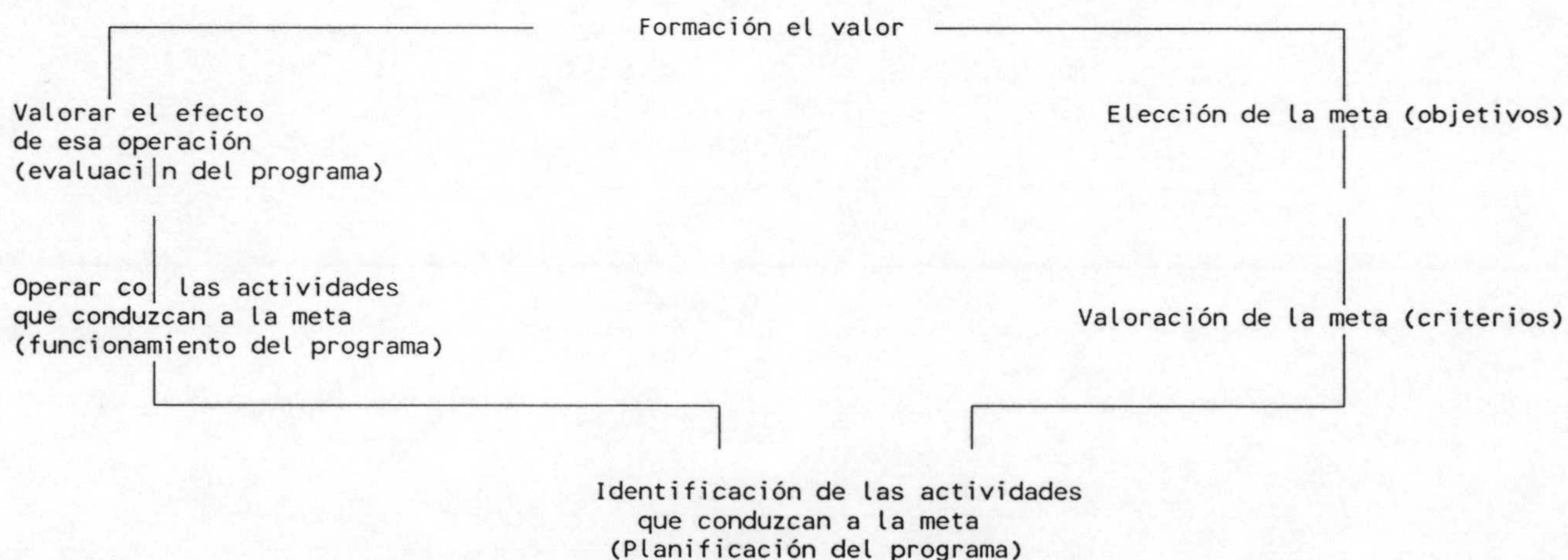


Figura 3.2: El proceso evaluativo según Suchman



Para Suchman la evaluación empieza con un valor concreto -explícito o implícito-, entendiendo por valor cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga un interés particular, como ser bueno, malo, deseable, indeseable.., luego se procede a definir el objetivo, entre todos los objetivos posibles. Seguidamente, se seleccionan los criterios para valorar la consecución del objetivo.

La próxima etapa es la identificación de algún tipo de actividad para alcanzar el objetivo y la operacionalización de esta actividad<sup>5</sup>. Esta etapa incluye la determinación del grado en que el programa operativo ha alcanzado el objetivo predeterminado. Finalmente, basándose en esta evaluación, se emite un juicio acerca de si esta actividad dirigida hacia el objetivo ha resultado útil.

Caracterizado de la forma descrita el estudio evaluativo, Suchuman afirma que el proyecto de evaluación debe ser formulado con series de hipótesis que afirmen que la actividad A, B y C producirán los resultados X, Y y Z. Una vez definidas las hipótesis se precisa identificar las variables y explicar las relaciones causales entre ellas. El diagrama de la figura 3.3 muestra ese proceso aplicado a un programa.

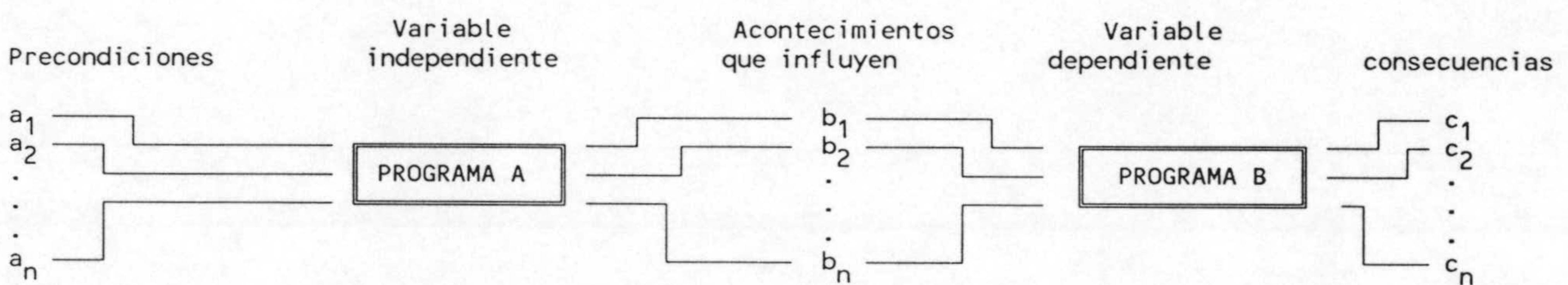


Figura 3.3: Concepto multicausal de evaluación

<sup>5</sup> Operacionalizar una actividad es adaptarla al enunciado del objetivo correspondiente. Por ejemplo:

Objetivo: Conocer la participación del alumnado en la Junta de Centro.

Actividad: Señalar en un cuadro de doble entrada el número de veces que interviene cada alumno.



Del mismo modelo, Schuman entiende que hay tres posibles tipos de evaluación:

- Última o de resultados, se refiere a la determinación del éxito global de un programa o institución según los objetivos que se había fijado.
- Previa, que se centra en la delimitación de necesidades, metas, objetivos y puesta en marcha de la intervención.
- Durante, proceso para ver qué actividad o procedimiento son más útiles.

Las ventajas e inconveniente que presenta el método de Schuman son las mismas que presenta el enfoque cuantitativista de la evaluación, destacan entre las ventajas el proporcionar potencialmente datos sobre las causas y los efectos, altos niveles de fiabilidad, validez y objetividad, ordenar potencialmente las opciones de quienes toman las decisiones y el estar apoyado por estadísticas deductivas.

La necesidad de imponer controles inalcanzables en un contexto educativo o perjudiciales para los propósitos de la evaluación es su principal inconveniente, al igual, que limitar los estudios a unas pocas variables, proporcionar los resultados sólo al final e interferir en el desarrollo normal de la institución.

### **3.3.3. Evaluación orientada a la toma de decisiones, CRONBACH y STUFFLEBEAM**

A partir del artículo publicado por Cronbach en 1963 "Course improvement through evaluation", la evaluación da un giro muy considerable, se comienza a dejar de lado, en gran parte, la orientación positivista de la evaluación, para pasar a una evaluación que contribuye a fomentar la reflexión acerca de los problemas de un determinado medio social, y así genera



nuevas ideas y sentimientos a partir de los cuales aparecen posibles áreas de cambio y métodos de apoyo, CRONBACH (1963). Se abre la puerta a la evaluación cualitativa.

Cronbach afirma que la elaboración de un plan de investigación dirigido a la evaluación de instituciones, educativas en este caso, es un arte complejo que, requiere del evaluador una mentalidad abierta, una conciencia política y de una buena comunicación entre las etapas **planificación** y **implementación** de la investigación evaluativa.

La planificación, en consecuencia, se resuelve en el problema de como debe efectuarse el reparto de los recursos investigativos, basándose en una selección prioritaria de las cuestiones mas adecuadas, en el orden de las consideraciones prácticas y políticas pertinentes. Para ello. Cronbach insiste en la realización de una planificación previsor y flexible: previsión de los desafíos, políticamente motivados, a la información en el contexto de la evaluación; flexibilidad respecto a sus propios resultados y a los intereses cambiantes de la comunidad política. Cronbach cree que la planificación debe ser " un proceso reflexivo y desarrollado" y no por tanto, límites para la construcción de modelos.

Cronbach, concibe la labor planificadora, como una tarea conjunta, desarrollada bajo la responsabilidad compartida de un equipo y realizada en dos niveles:

- Un nivel general que establece prioridades y competencias entre los miembros del equipo, denominada **divergente**, en la que se enumeran las posibles cuestiones a considerar haciendo un repaso detallado del origen de tales cuestiones o problemas, del tratamiento y los procesos y de las metas fijadas.

- una segundo nivel representado por una detallada planificación interna del equipo, y dirigida a la obtención de planes contruidos sobre la experiencia y la interacción



recíproca de todos los miembros del mismo, llamada **convergente**, en la que se asignan prioridades entre las diferentes cuestiones planteadas.

Así. la planificación se convierte, según Cronbach, en un esfuerzo reflexivo que integra los procesos y evita el carácter restrictivo de la ocupación exclusiva de los objetivos.

La etapa de la operacionalización o implementación de la evaluación, llamado UTO por Cronbach, parte de tres principios fundamentales, cuyas iniciales constituyen el vocablo UTO:

- a. Unidades. Son los individuos o clase que se va a evaluar.
- b. Tratamiento. Modo de llevar a cabo el programa que se somete a prueba.
- c. Operaciones de observación. Modo de recoger la información: test, observación...

Al vocablo UTO Cronbach, a veces, le añade una S de "setting", que hace referencia al marco de acción que debe ser considerado fijo. Por tanto, cada estudio tiene un solo marco de acción.

También diferencia Cronbach, entre "UTO" y "uto". En mayúscula hace referencia a la planificación ideal. En cambio, en minúscula hace alusión al ejemplo concreto, es decir, a la muestra en vez de a la población, al tratamiento concreto a utilizar en vez de a la posible y teórica gama de tratamientos...

La propuesta de modelo realizada por Cronbach podemos diagramarla como aparece en la figura 3.4.



## EVALUACION

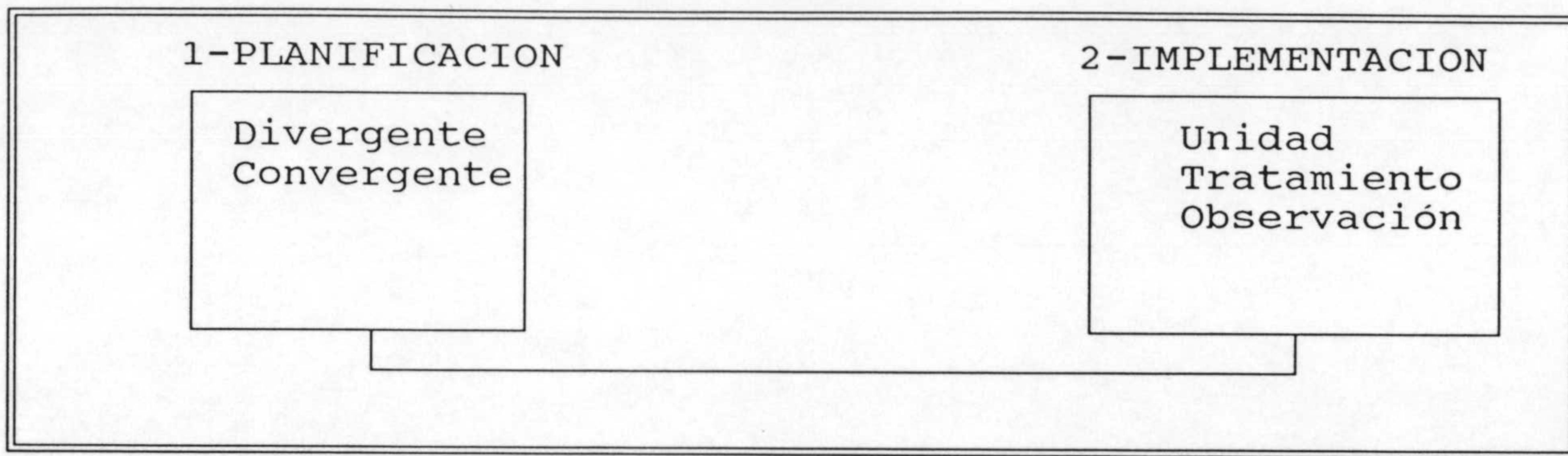


Figura 3.4: Proceso de evaluación según Cronbach

El proceso a seguir en la evaluación de instituciones educativas, siguiendo el modelo de Cronbach, implica, en primer lugar, constituir el equipo de evaluación, formado por sujetos de toda la comunidad educativa. Equipo encargado de planificar e implementar la evaluación.

En la etapa de planificación, el equipo evaluador analiza los pros y contras de la evaluación, los aspectos a evaluar, implicados, temporalización, técnicas e instrumentos de evaluación, es decir, diseña todo el proceso de evaluación desde una concepción ideal, fase que Cronbach denomina divergente. En la fase convergente el equipo evaluador presenta el diseño de evaluación a todos los implicados, profesores, alumnos, equipo directivo, administración..., con la pretensión de negociar todos y cada uno de los aspectos que incluye el proceso de evaluación. Negociación que tiene como finalidad, en palabras de Cronbach, la reflexión.

En la etapa de operatización o implementación, el equipo evaluador, interviene en las unidades de evaluación -facultad/es, departamento, clase..- , y en los procesos que cada una desarrolla, mediante las técnicas e instrumentos seleccionados en la fase de planificación.



### 3.1. La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento, STUFFLEBEAM

A la idea ya defendida por Cronbach de que la evaluación debe servir para ayudar a tomar decisiones, Stufflebeam parte de ella, definiendo la evaluación como un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones.

STUFFLEBEAM, (1971), aporta al modelo de Cronbach los aspectos a evaluar, desde una enfoque global u holístico de la institución. Señala el contexto, entrada, proceso y producto como elementos a evaluar, ver figura 3.5. Stufflebeam, denomina a su modelo CIPP, que son las siglas de las variables que hay que evaluar: Contexto, Imput, Proceso, Producto.

a. Evaluación del contexto. El objetivo principal de la evaluación del contexto es hacer una valoración global del objeto a evaluar, señalando sus puntos fuertes y débiles, el ajuste de sus metas y prioridades, etc.

b. Evaluación de entrada. También conocido como evaluación del input. Proporciona información sobre la utilización del diseño, recursos, métodos y estrategias para lograr los objetivos propuestos y si es necesaria la ayuda externa. Es principalmente una evaluación micro-analítica, ad hoc, lógica, etiológica y orientada hacia el futuro. Las técnicas principales son: deliberaciones, utilización de consultores y empleo de bibliografía profesional y especializada. Variando la metodología según la cantidad de cambio buscado. Su resultado se expresa en términos de coste-beneficio.

c. Evaluación de proceso. Su propósito es proporcionar información sobre todas las dimensiones del programa en desarrollo, con el fin de orientar y tomar las decisiones necesarias para que el programa sea eficaz. Supone una



retroalimentación continua sobre los procedimientos, con el fin de facilitar información para la toma de decisiones.

d. Evaluación del producto. Se evalúan, interpretan y juzgan los resultados del programa evaluado.

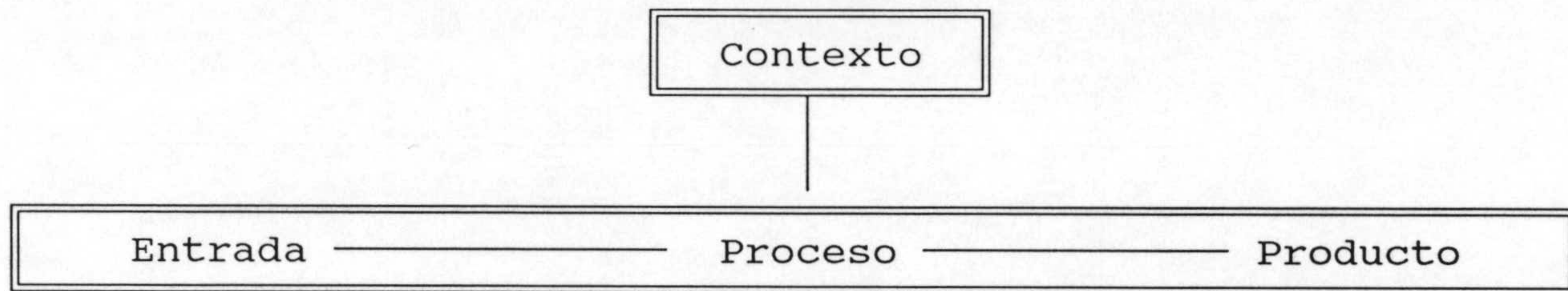


Figura 3.5: Modelo CIPP de evaluación

#### 3.3.4. Evaluación orientada hacia el consumidor, SCRIVEN

Michael Scriven, filósofo científico australiano, altera de un modo radical la perspectiva evaluadora de anteriores modelos -Tyler, Suchman, Stufflebeam- al centrar el énfasis en las consecuencias reales y totales que produce la intervención social tomando como criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores.

Scriven critica la tradición tyleriana -que considera que la evaluación debe determinar si los objetivos han sido alcanzados-, calificándola de imperfecta e inútil, puesto que los objetivos propuestos pueden ser poco realistas, no representativos de las necesidades de los usuarios o demasiado limitados como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales. En lugar de utilizar los objetivos para guiar juzgar los efectos, Scriven afirma que los evaluadores deben juzgar los objetivos y no dejarse limitar por ellos en su búsqueda de resultados.



Tampoco se olvida Scriven de Cronbach, criticando el no distinguir entre el objetivo y las funciones de la evaluación, al identificar evaluación con una sola de sus funciones, la que Scriven denomina evaluación formativa, es decir, evaluar solo el proceso y olvidarse de los resultados o efecto de la intervención educativa.

En este tipo de evaluación el verdadero papel del evaluador es el de sustituto del consumidor; ahora bien, un sustituto bien informado. Es decir, el evaluador debe ponerse en el lugar del consumidor, informarse de las diferentes alternativas que pueden ofrecerse y orientar al consumidor para una apropiada elección.

El punto de referencia de Scriven no es la evaluación de los objetivos sino la valoración de las necesidades del usuario/consumidor. Por ello concibe la evaluación como una metodología sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto. La evaluación se debe realizar valorando la calidad de las metas más que determinando si éstas han sido alcanzadas o no. Considera que la evaluación debe incluir la selección de metas y la valoración de éstas, desde la necesidad del consumidor y los procedimientos utilizados para la consecución de los datos. Señala la importancia en este proceso de un evaluador profesional e independiente.

Puesto que evaluar -según la definición de Scriven- consiste básicamente en emitir un juicio de valor o mérito, es necesario, a juicio de este autor, disponer de criterios de valor para emitir dicho juicio, proceso que requiere tres fases:

a. Desarrollo de criterios de mérito justificable que especifique qué tiene que hacer o cómo tiene que funcionar un programa para ser etiquetado como bueno.



b. Para cada criterio hay que especificar estándares/normas de funcionamiento que especifiquen niveles o grados de mérito.

c. La evaluación es simplemente la recogida de información sobre el comportamiento de estos criterios para estimar si se han alcanzado o no los estándares prefijados de funcionamiento.

Una contribución importante de Scriven, que pone de manifiesto su concepción multidimensional de la evaluación, es su lista de control de indicadores, compuesta por dieciocho etapas: Descripción, Cliente, Antecedentes, Contexto, Recursos, Función, Sistema de Distribución, Consumidor, Posibilidades y Valores, Normas, Proceso, Resultados, Posibilidad de Generalización, Costes, Comparaciones, Significado, Recomendaciones, Informe y Metaevaluación. Mediante esta lista de control se obtienen datos para así poder formular juicios de valor.

#### Tipos de Evaluación según Scriven

Scriven clasifica a las evaluaciones en cuatro categorías:

1.-Evaluación Formativa y evaluación Sumativa. La evaluación formativa tiene lugar durante el proceso. De hecho, es una parte integrante del proceso de desarrollo de un programa. Su finalidad, es ayudar a la persona implicada directamente en el programa a perfeccionar su colaboración o participación en el mismo.

La evaluación sumativa, tiene lugar al final del programa, proporciona datos a los administradores con el fin de que puedan concluir si un determinado programa representa una mejora o un avance suficientemente significativo sobre otros posibles como para justificar su implementación definitiva, teniendo en cuenta los gastos que implica el poner en marcha un nuevo programa.





2. Evaluación amateur y evaluación profesional. La evaluación amateur, es la que realiza las personas implicadas directamente en el programa que no son profesionales de la evaluación. Es la autoevaluación.

La evaluación profesional, es realizada por profesionales de la evaluación.

3.-Evaluación intrínseca y evaluación final. Mientras que la evaluación intrínseca valora las cualidades de un programa sin tener en cuenta los efectos sobre los clientes, la evaluación final sí los tiene en cuenta y, en cambio, no se preocupa de la naturaleza del programa, de los libros de texto, de la teoría...

4.-Evaluación sin metas. Si los modelos evaluativos pueden situarse en un continuo que vaya desde lo más cuantitativo a lo más cualitativo, la evaluación sin metas estaría, en el extremo de lo más cualitativo. En este sentido la evaluación es más participativa y más formativa, en el extremo en el que el evaluador pretende ayudar y tener en cuenta a todos los implicados en el desarrollo del programa. Con este fin, permanece ignorante a propósito de las metas fijadas para el programa, investigando todos los efectos del mismo.

Scriven hace otra clasificación de la evaluación basada en las ideologías que subyacen a cualquier modelo o enfoque evaluativo, diferenciando cinco tipos:

-Separatista. Esta ideología recoge aquellas propuestas evaluativas que requieren o, todavía más, exigen evaluadores totalmente independientes de lo que se está evaluando.

-Positivista. Concibe la evaluación como algo basado en lo que es mensurable y, por consiguiente, de lo que pueden obtener datos empíricos, y por contra, rechaza la evaluación que implique la realización de juicios de valor.



-Administrativa. Es la evaluación controlada por los administradores que marcan la pauta de lo que ha de evaluarse.

-Relativista. Estaría en el lado opuesto a la positivista, pues si esta última afirma que existe una realidad objetiva que puede conocerse con los medios apropiados, la ideología relativista afirma que no hay una verdad objetiva, todo es relativo y, por consiguiente, interpretable desde distintos puntos de vista.

Como resumen al modelo de Scriven, podemos decir que se encuentra a medias entre los modelos cuantitativos y cualitativos. Pero su gran aportación -hasta la presentación de su modelo todas las evaluaciones se hacían bajo la influencia tyleriana-, es considerar a los usuarios de los programas de intervención social o de las instituciones educativas los protagonistas de la evaluación. En la actualidad, las universidades españolas están utilizando los usuarios -alumnos- para evaluar a los profesores, pero desde una perspectiva más restrictiva de la que propone Scriven.

Otra de las aportaciones importante de Scriven ha sido la distinción entre evaluación formativa y sumativa. Terminología que ha calado entre los especialistas de la evaluación, siguiendo vigente en toda la literatura especializada y en los estudios evaluativos.

### **3.3.5. Evaluación centrada en el cliente, STAKE**

La figura más señera de este tipo de evaluación es Stake, quien a su vez puede considerarse una de las figuras americanas más importantes en el campo de la evaluación de los años sesenta.



Stake en el artículo "La figura de la evaluación educativa" publicado en 1967, desarrolló su método que más tarde en 1973 amplía y presenta en la conferencia sobre evaluación de Gotemburgo y que explica dos años más tarde en la publicación. "Evaluación de programas: Particularidades de la evaluación Respondiente".

Su filosofía evaluativa ha sufrido influencias de Cronbach, Tyler, Scriven. Su modelo de la figura de la evaluación educativa está a medio camino entre la evaluación con referencia a objetivos de Tyler y la propia ampliación de su método, la evaluación respondiente. Entre las ideas que Stake mantiene o matiza de estos autores destacan:

- Cronbach, afirma que las evaluaciones comparativas de currículos alternativos no resultan informativas. Stake insiste en el ataque a los experimentos comparativos.
- Tyler, sostiene que los evaluadores deben comparar los resultados observados y comparados. Stake añade a esta afirmación que también los evaluadores debían valorar los antecedentes y las continuas operaciones, tanto las propuestas como las reales.
- Scriven, indica que evaluar sin emitir juicio no tiene sentido. Stake está de acuerdo, aunque cuestiona lo acertado de asignar la responsabilidad del juicio solo a los especialistas en evaluación.

El modelo de Stake es conocido como el modelo de la figura. Dicho modelo se refleja en figura 3.6.



Esquema de Stake para la recogida de datos.

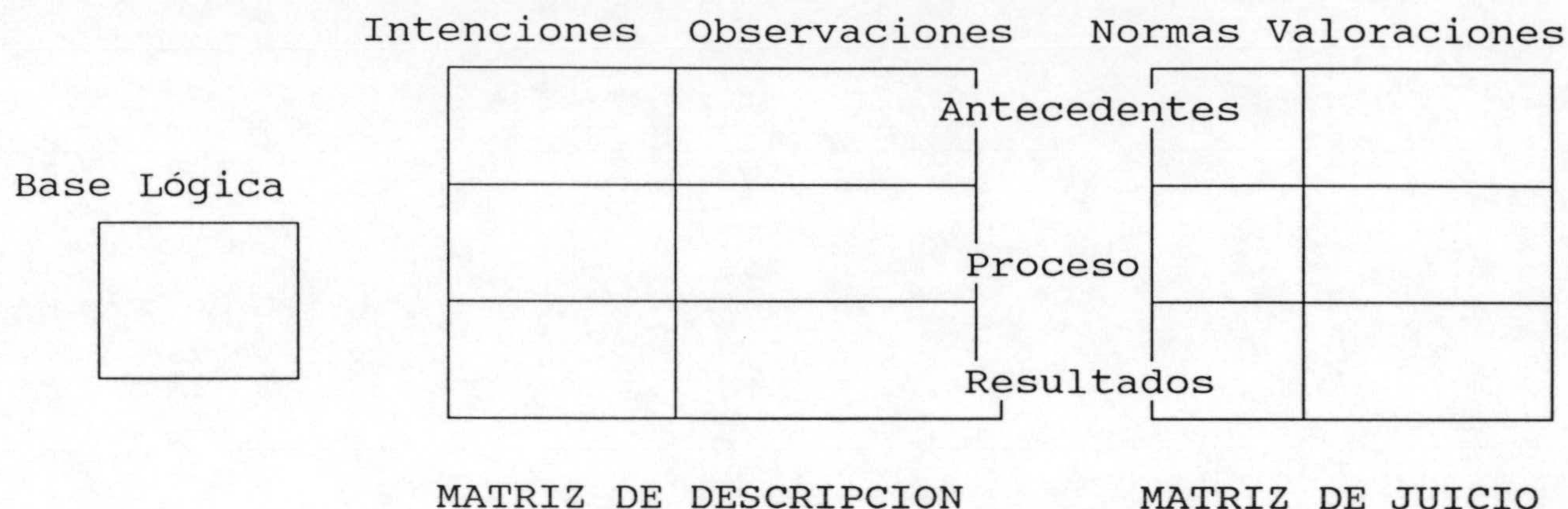


FIGURA 3.6: Modelo de evaluación de Stake



En su concepción de evaluación destaca dos actos básicos, descripción que engloba las intenciones, lo que se planea y pretende y las observaciones, lo que realmente se observa o percibe. Otra operación principal es el juicio que se refiere a las normas utilizadas para emitir el juicio y a los enjuiciamientos, formulados sobre el programa.

Para enjuiciar las intenciones Stake recomienda investigar y utilizar las finalidades o base lógica del programa.

Con el fin de atender a la probabilidad de la evaluación, Stake relaciona las operaciones básicas de descripción y juicio con tres conceptos fundamentales: antecedentes, se refieren a cualquier condición previa a la enseñanza y que puede influir en los resultados; transacciones, son las diversas relaciones, compromisos y encuentros que tienen lugar entre los distintos miembros durante el proceso de educación; resultados, son los efectos de un programa. Estos conceptos constituyen tres fuentes de información básicas para realizar un proceso evaluativo, continuo, dinámico y sobre la



totalidad del programa y/o educación, ya que proporcionan información al principio, durante el desarrollo y al final.

En el momento de dar la información a nivel descriptivo es necesario hacer dos tipos de análisis:

- a. De congruencia, cuya finalidad es averiguar si los propósitos se han cumplido.
- b. De contingencia, con el que se trata de identificar los resultados contingentes a antecedentes concretos y a determinados procesos didácticos.

Otra idea introducida por Stake es la de evaluación respondiente, llamada así porque la evaluación debe responder a los problemas y cuestiones reales que se les puedan plantear a las personas implicadas en un programa educativo.

La evaluación respondiente presenta las siguientes peculiaridades según PEREZ GOMEZ (1985):

- Se centra en la descripción de las actividades más que en la definición de los objetivos o intenciones del programa.
- Enfatiza más los problemas que las teorías.
- Contempla las diferentes interpretaciones de las personas implicadas en el programa.
- Responde a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de las personas interesadas en el programa.
- Enfatiza la necesidad de proporcionar a los interesados la experiencia del programa, implicándoles en su análisis y valoración.



-Describe y ofrece un retrato completo y holístico del programa.

La irrupción de Stake en el campo de la evaluación lo ha convertido en el líder de una nueva escuela de evaluación que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio.

### 3.3.6. La evaluación Iluminativa, M. PARLETT y D. HALMITON

La evaluación iluminativa pretende el estudio intensivo de las instituciones o programas como totalidad. Es decir, atender a los resultados, proceso de enseñanza aprendizaje, recursos económicos y materiales, profesores, alumnos, personal de administración y servicios, instalaciones, contexto, autoridades educativas, cargos directivos....

El enfoque holístico de Macdonald es un modelo cualitativo y está dentro del enfoque de la evaluación iluminativa.

Considera Macdonald la evaluación como un proceso donde se debe tener en cuenta todos los datos que inciden o pueden hacerlo en el proyecto, programa y en los contextos. La misión del evaluador es recoger información y comunicarla a las personas interesadas en el programa para, de esta forma, orientar su toma de decisiones.

El método holístico concibe los programas, y instituciones como una conjunción de todas las variables y sus relaciones que potencialmente les pueden influir. Implica, por lo tanto, la consideración de todos los datos que inciden directa o indirectamente en el currículum. Idea de evaluación que recogemos en al figura 3.7.



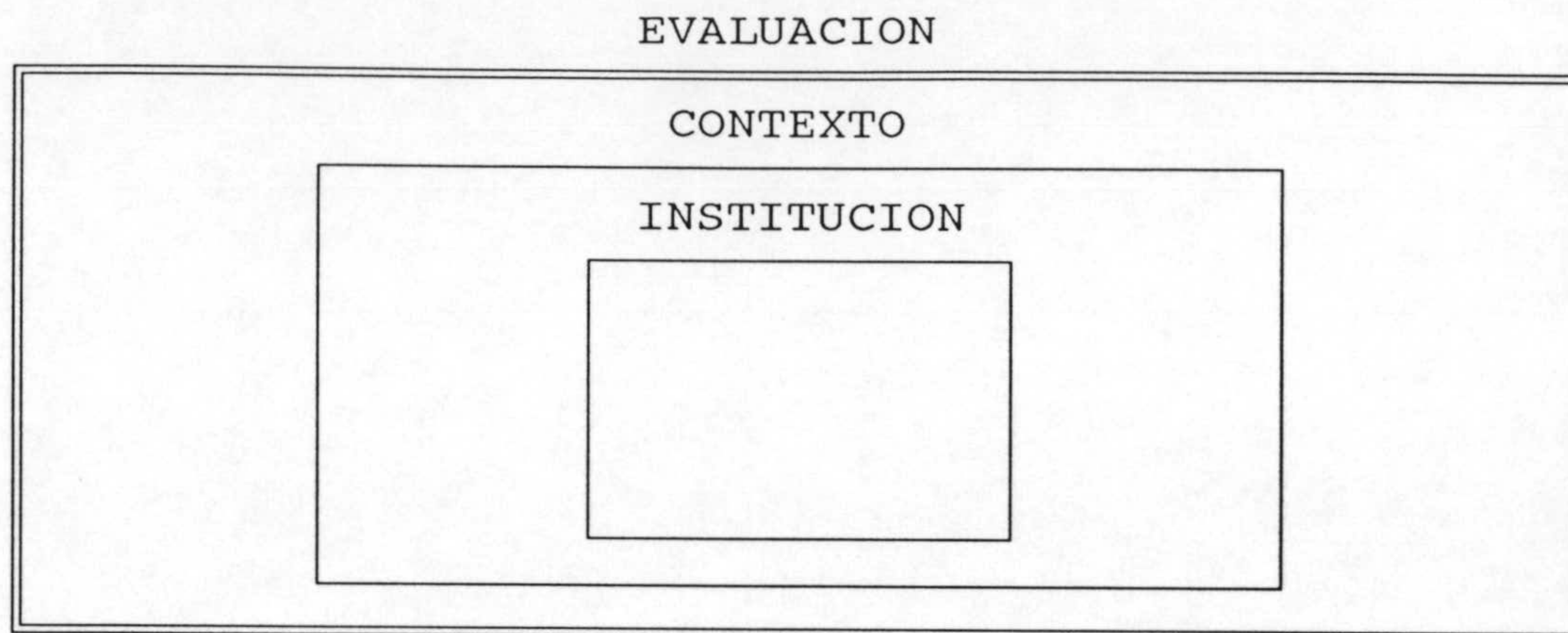


Figura 3.7: Modelo evaluación holística

Bajo este enfoque, una institución educativa se considera como un todo, donde todas las partes -profesores, alumnos, instalaciones- deben estar implicadas en la evaluación, al igual que, el contexto donde esta insertada la institución.

Hay otros autores, que inciden también en la valuación como un todo, tales como, PARLETT y HAMILTON (1976), quienes insisten en la consideración de la evaluación como un todo en la que todas las partes, todos los sujetos implicados, todas las fases del desarrollo de un programa deben ser tenidos en cuenta de manera globalizadora.

Parlett y Hamilton, no se olvidaron de criticar los modelos cuantitativistas al considerar que:

- Las situaciones educativas están caracterizadas por numerosos parámetros que no pueden ser estrictamente controlados.
- Los diseños previos y posteriores a la evaluación demuestran que los programas o instituciones experimentan poco o ningún cambio durante el período de estudio.
- Los métodos utilizados en las evaluaciones cuantitativas imponen restricciones artificiales y arbitrarias al alcance del estudio.



-Las evaluaciones que emplean muestreo y busca generalizaciones estadísticas, suelen ser insensibles a las "perturbaciones" locales y a los efectos desacostumbrados.

Partiendo de tales críticas, PARLETT y HAMILTON, (1972), diseñan su modelo holístico, del cual destacan las siguientes características:

- Da una importancia muy grande al contexto.
- Pone más énfasis en la descripción e interpretación que en la medida y predicción.
- Se centra más en los procesos que en los productos.
- La evaluación se hace en condiciones naturales o de campo.
- Las técnicas fundamentales de recogida de datos son la observación y la entrevista.
- Utiliza la percepción subjetiva que cada uno de los participantes en el programa tiene sobre el mismo, así como sobre su desarrollo.
- Defiende que no existe una realidad única de donde derive una verdad objetiva.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible.

A este tipo de evaluación PARLETT y HAMILTON (1985),<sup>6</sup> la denominan, **Evaluación iluminativa**. Sus fines son el estudio del proyecto innovador; cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas; y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas. Se propone descubrir y documentar cómo han de participar alumnos y profesores en el proyecto y, además, discernir y discutir las características más

---

<sup>6</sup>Original, Parlett, M. and Hamilton, D. "Evaluation as illumination" in D. Tawney (1976) Curriculum evaluation Today: Tends and implications, London, Macmillan.



significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación.

Hay tres estadios característicos en la evaluación iluminativa: los investigadores observan, luego preguntan y después tratan de explicar, secuencia que recoge la figura 3.8.

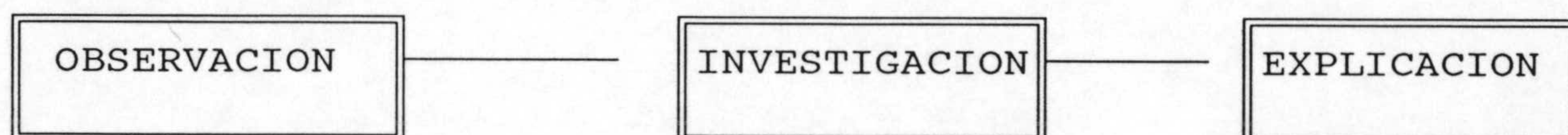


Figura 3.8: Fases de la evaluación iluminativa

La observación ocupa un lugar central en la evaluación iluminativa, con la finalidad de recopilar información continua acerca de las actividades, transacciones y los comentarios informales de todos los implicados en la evaluación.

En la etapa de investigación el interés se centra en la selección y planteamiento de cuestiones. Preguntar, tanto con entrevistas abiertas o semiabiertas, para descubrir los puntos de vista de los participantes acerca de su trabajo, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa o institución en su contexto.

La última de las etapas -explicación- pretenden sintetizar las dos anteriores mediante la realización del informe de evaluación, dirigido a toda la comunidad educativa y administración.

En este modelo destacan dos aspectos fundamentales: el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje. El sistema de instrucción es un modelo teórico constituido por un catálogo de elementos, supuestos pedagógicos,



planes de estudio o programas que constituyen un plan o sistema coherente y teórico. El medio de aprendizaje está formado por el contexto social, cultural, psicológico y material en el que profesor y alumnos se relacionan. Y que interactúa con el proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo diversas circunstancias y repercusiones en el programa. El evaluador iluminativo se centra en esta interacción.

Una de las críticas más serias realizadas a la evaluación iluminativa parte de STENHOUSE, L. (1984), al considerar a los evaluadores iluminativos demasiado preocupados del valor o el mérito de un programa o una institución educativa, pero que sus criterios no son claros y su preocupación por los implicados y la presentación de los resultados no es más que un enmascaramiento del problema.

Otras críticas parten de la escasa consideración a la precisión de los datos, dificultad de distinguir entre descripción y análisis, confianza en la capacidad de análisis de los participantes y de la imposibilidad de hacer estudios a gran escala.

#### **3.4. Conclusiones**

El panorama que antecede de los modelos que puede adoptar la evaluación de instituciones educativas tiene el carácter de la diversidad. Precisamente lo que hemos querido poner de manifiesto es la variedad de enfoque existente y la evolución seguida por la disciplina a través de los distintos modelos.

Evolución que no es distinta a la seguida por las Ciencias Sociales o Sociología, iniciando su camino con la perspectiva positivista, copiada de las ciencias naturales, para llegar a la diversidad metodológica que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que cada caso haya de hacerse frente, BELTRAN M (1989).



Como acabamos de ver, la evaluación se inició con Tyler -perspectiva positivista-, afianzándose con Suchman para pasar posteriormente a una multidimensionalidad con Scriven, Stake y Parlett. Estos últimos mantienen que el propósito de la evaluación es llegar a comprender qué aspectos son más relevantes desde perspectivas múltiples y qué influencias tienen en el proceso evaluador.

A diferencia la evaluación por objetivos, Tyler, que parte de una conceptualización previa sobre qué indicadores reflejan la eficacia de la institución, la evaluación cualitativa, Stake, intenta descubrir posibles efectos y, en su caso, los procesos que influyen en aquéllos.

Ciertamente, lo que en la evaluación por objetivos es preocupación por la calidad técnica de la investigación y por la validez de los resultados, en la evaluación cualitativa se sustituye por la preocupación por responder a las múltiples demandas de información.

Aunque las diferencias entre los modelos cuantitativos y cualitativos persisten en otros aspectos como planificación, técnicas, instrumentos, relación entre evaluador y evaluados..., no por ello, podemos dejar de hacer una combinación de aproximaciones entre ambos para adecuarnos a las peculiaridades de la institución a evaluar.



## CAPITULO IV

### OPCIONES METODOLOGICAS EN LA EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Cuando se decide evaluar una institución educativa, hay que adoptar una serie de decisiones metodológicas, que SANCHO GIL (1990), agrupa en cinco bloques: situación; finalidad; utilización; realización y paradigmas, que son, según él, los que forman la perspectiva de la evaluación atendiendo a cada una de sus opciones, mostrados en la tabla 4.1.

TABLA 4.1: decisiones metodológicas en la evaluación de instituciones educativas.

1.Situación	2.Finalidad	3.Utilización	4.Realizada por
Planificación. Difusión Ejecución Resultados	1.Viabilidad de un tipo de currículum. 2.Competencia profesores. 3.Logros de los alumnos	1.Rentabilidad política 2.Mejora de la práctica profesional 3.Guiar el desarrollo del alumno.	1.Evaluador externo al centro. 2.Interno. 3.Opción mixta. 4.El/los propio/s profesor/es.
5.Opción paradigmática			
1.Racionalista 2.Naturalista			



La propuesta de SANCHO GIL la consideramos incompleta al no incluir aspectos tales como diseños, modelos e instrumento de evaluación, pero no por ello menos importante, al servirnos de guía para la nueva clasificación que presentamos agrupada en siete grupos o categorías:

1. Estamento del que parte la opción de evaluar.
2. Finalidad de la evaluación.
3. Enfoque de la evaluación.
4. Perspectivas en el que se enmarca la evaluación.
5. Modelo de evaluación.
6. Instrumentos de evaluación.

Cada una de estas categorías implica una serie de opciones que son las que van configurando el tipo de evaluación que se desea. Según su perspectiva, el evaluador irá seleccionando entre las diferentes alternativas hasta determinar su plan de evaluación.

En la exposición del capítulo vamos a seguir la segunda de las clasificaciones planteadas, ofreciendo un análisis detallado de cada una de las categorías comprendidas en el trabajo de evaluación, al igual que en la segunda parte de la tesis la utilizaremos para determinar el tipo de evaluación que deseamos realizar.



#### 4.1. Estamento del que parte la opción de evaluar

La decisión de evaluar un centro educativo no tiene por qué partir de la misma persona o grupo de personas. Dentro de la comunidad educativa, la decisión la pueden tomar los siguientes estamentos:

- Administración de quién dependa el centro.
- Equipo directivo de la institución.
- Profesores.
- Alumnos.
- Padres de alumnos.
- Investigadores privados.

Agrupando cada uno de estos estamentos, según su pertenencia o no al centro, SANTOS (1990), señala que la iniciativa de la evaluación puede nacer:

A. Del propio Centro, a instancias de alguno de sus estamentos o miembros. Para el autor los motivos que impulsan a la decisión pueden ser de diverso tipo: el deseo de mejorar la actividad del centro, la necesidad de solucionar un problema, la conveniencia de aclarar una situación o de profundizar en alguna vertiente de la vida del centro. No se puede descartar la existencia de motivos espúreos: el deseo de practicar un ajuste de cuentas, la defensa de intereses particulares y búsqueda de apoyos para imponer decisiones o puntos de vista personales.

B. De instancias superiores al Centro, con la pretensión de imponer una decisión nacida de la inquietud por el control, del deseo de contrastar la eficacia de un programa, de brindar un camino para la mejora institucional o simplemente de rendir cuentas.

C. De investigadores que pretenden realizar algún estudio. Un investigador privado puede plantear a un centro la conveniencia de efectuar una evaluación del mismo, con la



finalidad de realizar una tesis doctoral u otro tipo de investigación. En tal caso, hay que conjugar los intereses del centro con los del evaluador.

Dependiendo que el estamento que decide evaluar pertenezca al centro o no, nos podemos encontrar con tres tipos de evaluación:

- a. Interna.
- b. Externa.
- c. Mixta -coevaluación.<sup>1</sup>

Por ejemplo, si los profesores son los que deciden evaluar, al pertemener estos al centro, el tipo de evaluación a realizar será interna, si por el contrario decide la administración la evaluación será externa.

#### 4.1.1. Evaluación Interna o Autoevaluación

Entendiendo por evaluación interna o autoevaluación institucional, El proceso por el que la institución se analiza a sí misma. Como finalidad, se plantea los siguientes objetivos:

- Ver si se esta haciendo lo que se propuso.
- Verificar si estan consiguiendo lo que se buscaba o lo contrario.

Pero estos objetivos se pueden ver frustrados por una serie de problemas que frenan los proyectos de autoevaluación y que deberían ser atajados para que no se viese rota y/o amenazada en su misma sustancia, entre los que destacan:

- La resistencia de algunos profesores a ser observados u ser

---

<sup>1</sup>SANTOS (1990), denomina, así a la evaluación mixta.





objeto de evaluación.

- El carácter individualista de la función docente.
- La falta de motivación profesional.
- La carencia de tiempo.
- Falta de apoyo técnico.
- Falta de credibilidad.
- Retraso del momento preciso.
- Ocultación de los problemas sustantivos.
- Impaciencia por obtener resultados.
- Miedo al poder punitivo de la evaluación.

Al hablar de la autoevaluación institucional, SIMONS (1981), nos dice, que una de las premisas más importantes en las que se basa la autoevaluación en los centros, es que los profesores y los centros son siempre autoevaluables y tienen la preparación y el conocimiento para describir y analizar sus políticas y prácticas en un contexto relevante. De cualquier manera, no es todavía una práctica común y requiere cierto tiempo para que los centros elaboren aún informes y los profesores y las gentes de fuera se familiaricen con el tipo de datos ofrecidos y con el criterio con el que deberían ser valorados.

No siempre que la evaluación se efectue por actores de la propia institución, quiere decir que la iniciativa tenga que partir, necesariamente, de ella. Esta puede ser promovida desde las instancias internas o externas a la institución educativa. En el primer caso, son los mismos interesados los que sienten la necesidad de conocer la realidad de la propia institución a fin de tomar las decisiones oportunas. En el segundo, se estimula esa necesidad y/o la realización misma de la evaluación desde personas o instituciones con interés y/o responsabilidad. Esto es lo que sucede en los centros de primaria y secundaria, al ser la administración educativa la que estimula a los centros a realizar su evaluación interna, mediante



la realización de la memoria final de curso.<sup>2</sup>

Aunque las dos dimensiones de la evaluación interna están orientadas al desarrollo del personal y a la mejora consiguiente de la institución consideramos que la evaluación interna suscitada desde instancias internas es mejor al contar con el apoyo de los implicados en el proceso.

#### **4.1.1.1. Ventajas e inconvenientes de la evaluación interna o autoevaluación**

Este tipo de evaluación, como cualquier otro, plantea ventajas e inconvenientes. Hay una serie de criterios generales conforme a los cuales podemos determinar las ventajas e inconvenientes que presenta la evaluación interna o autoevaluación.

En primer lugar, el conocimiento y comprensión de la institución y de los problemas que tiene será máxima. También es cierto, sin embargo, que la evaluación podría fácilmente convertirse en una evaluación-justificación. Peligro que encierra la falta de distancia emocional y el compromiso de los propios implicados en convertirlo en autojustificación.

El gran temor de que se convierta en una autojustificación más que en una autoevaluación, es anunciado por NUTTALL (1981), al considerar que la evaluación interna pueda servir para reforzar la mediocridad, más que para promover el cambio necesario.

En segundo lugar, si la iniciativa parte de la propia institución y, hay una libre disposición a la evaluación, evitando rechazos, malos entendidos, ocultación de

---

<sup>2</sup>Desde un punto de vista teórico, la evaluación que la administración educativa promueve, podría considerarse evaluación interna por objetivos -modelo Tyler-, al pretender constatar el nivel de logro de los objetivos señalados en el proyecto de centro. Pero en la práctica, esto se ha reducido a un trámite puramente burocrático, sin la menor repercusión en la vida del centro.

Esto constata, uno de los principales problemas que tiene todo proceso de evaluación, el no ser una actividad que la propia comunidad educativa asuma y considere como necesaria.



información y sobre todo, considerando la evaluación como una actividad que puede mejorar la institución. Las ventajas pueden superar a los inconvenientes, destacando:

- Su incidencia en el desarrollo curricular y en la mejora de la profesionalidad.
- La capacidad que le da a los centros, para resolver sus problemas.
- La validez y la fiabilidad de los datos aportados y la superior implicación del personal en las decisiones de mejora.
- Supone un análisis y reflexión sobre la práctica docente y sirve como retroalimentación para su perfeccionamiento y readaptación.
- Puede considerarse como un proceso de investigación en la acción.

#### 4.1.2. Evaluación Externa

Es el proceso por el que los agentes externos al centro, analizan su funcionamiento.

La evaluación externa puede ser promovida desde dentro o fuera de la institución. En el primer caso, suele surgir, como consecuencia del deseo de sus responsables. - directivos y/o profesorado- bien de acreditarse, bien de recibir una información técnica y rigurosa, ofrecida por personal cualificado, sobre el estado del centro en torno a las principales deficiencias, conflictos, incorrecciones o disfunciones apreciados, así como sobre las dimensiones cuyo estado y desarrollo se consideren adecuados y positivos.

En el segundo caso, cuando la evaluación externa se promueve desde fuera, suele pretender la comprobación de los niveles de cumplimiento, el conocimiento de la situación o la determinación de los niveles de logro de objetivos mínimos, entre otros.



La evaluación externa puede ser total (de todos los aspectos del centro) o centrarse en algunas parcelas o subsistemas, según las exigencias temáticas u objetivos propuestos. Además de la evaluación total del centro, o de alguna de sus parcelas, la evaluación externa también puede ser de todo el sistema educativo.

#### 4.1.2.1. Ventajas e inconvenientes de la evaluación externa

Si el principal inconveniente de la evaluación interna es la falta de objetividad. Parece razonable confiar cualquier evaluación a personas cuya libertad de enjuiciar la institución esté garantizada, convirtiéndose a su vez en la principal ventaja de la evaluación externa. Autores como SANTOS GUERRA (1989), TIANA, A. (1990), PEREZ JUSTE (1989), así lo confirman.

En realidad la ventaja de la objetividad no siempre está garantizada en la evaluación externa. En el caso que la contratación del especialista corra a cuenta de la Administración educativa, cargos directivos..., responsable de la institución puede servir para conseguir una visión más alejada y global de ésta y sobre todo de una mayor calidad técnica. Sin embargo, la falta de objetividad e independencia persisten, en la medida que satisfacer al cliente con unos buenos resultados puede ser la única vía de obtener un nuevo contrato.

Recurrir a evaluadores externos ajenos a la institución y a la Administración educativa presenta ventajas en cuanto a la objetividad, pero también el riesgo de no llegar a conocer la realidad de la institución por cuestiones como:

- La evaluación se convierta a los ojos de los miembros de la comunidad educativa, en un mecanismo de control.
- Igualmente es probable que existan presiones, desde una



y otra parte, por conseguir información rápida y sesgada.

-Se exija información en momentos y formas inoportunos.

-Se condiciona al observador para que ofrezca información con un sentido determinado.

-Se falsifica la descripción de la realidad para que el evaluador tenga una visión deformada (que, a su vez, difundirá a las instancias pertinentes).

-Se utiliza la información recibida del evaluador de forma partidista, arbitraria e interesada.

-Se pretende dirigir la evaluación para que llegue a los lugares, personas, problemas y situaciones que interesan.

-La actitud reacia de los evaluados hacia los evaluadores.

-Al ser solicitados los datos desde fuera, siempre será más fácil que se den deformaciones que alteren la validez o afecten a la fiabilidad.

Igualmente debe considerarse, que todas la ventajas señaladas anteriormente en la evaluación interna, se convierten, a su vez, en inconvenientes de la externa.

#### **4.1.3. Evaluación mixta o coevaluación**

Se entiende por coevaluación la combinación de la evaluación externa e interna. Es decir, cotejar los resultados de la evaluación interna con los de la externa o viceversa.



Los partidarios de esta tercera opción, o los que encuentran la solución a los problemas que plantean las otras dos opciones, son la mayoría de los autores, que han estudiado el asunto, SANTOS (1989), lo ponen de manifiesto al afirmar que "La evaluación externa debería completarse con la autoevaluación institucional. En realidad, la evaluación externa, cuando no ha sido fruto de una iniciativa del centro, debería desembocar en la puesta en marcha de mecanismos de autoevaluación institucional sistemática. A mi juicio, la solución se encuentra en la coevaluación".

Otro autor que encuentra el arrego en la evaluación mixta es MARTIN (1988), al considerarla como la conjugadora de los intereses externos e internos a la institución, aludiendo al tema del control de los centros, de su obligación de informar y rendir cuentas a la sociedad de su quehacer, pero este proceso, considera que, debe ser conducido democráticamente en beneficio de la institución y de los profesores.

Esta tercera vía parece encontrar la solución teórica a todos los problemas planteados en las dos anteriores, pero su implementación traería consigo los inconvenientes de ambas más el coste en tiempo y recursos.



#### 4.2. Finalidad de la evaluación

Según el grupo o persona del cual procede la iniciativa de la evaluación y de sus pretensiones más inmediatas, la finalidad puede variar su enfoque. A continuación se presentan cinco opciones o finalidades últimas de la evaluación de instituciones educativas, por ser éstas las halladas en una exhaustiva revisión de la bibliografía pertinente. Así, cabe hablar de los siguientes tipos de finalidades:

- 4.2.1. La de rendir cuentas. (Accountability).
- 4.2.2. La de comparar Instituciones. (Assessment)
- 4.2.3. La de investigación.
- 4.2.4. La de realizar una evaluación formativa.
- 4.2.5. La de evaluar un proceso (evaluación sumativa).

##### 4.2.1. **Finalidad de rendir cuentas. (Accountability)**

El concepto de "accountability" se refiere a criterios de eficacia social. Dado que en educación se utilizan fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando, la responsabilidad política, social y técnica exigen garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia.

Por esto "la accountability" requiere algún tipo de evaluación del costo/eficacia. No es suficiente, como dice SCRIVEN (1981), que uno esté dispuesto a explicar cómo gasta el dinero ("fiscal accountability") sino que es necesario estar dispuesto a justificarlo en términos de los resultados conseguidos. Los profesores han sido considerados algunas veces como responsables absolutos de los resultados de sus alumnos. Esto es inadecuado, ya que su contribución es sólo uno de los distintos factores intervinientes.



Entre los defensores de la accountability, se encuentran Santos, Scriven y Kogan, M. Este último introduce un nuevo matiz al considerarla como una condición que se ha de producir en el fenómeno social educativo y que obliga a exigir responsabilidades, e incluso a aplicar sanciones.

"La accountability es la condición según la cual los que tienen un papel individual son responsables de la revisión y de la especial aplicación de sanciones si sus acciones dejan de satisfacer a aquellos con los que tienen una relación de responsabilidad" KOGAN, M (1988).

JOHN ELLIOTT (1988), distingue tres tipos de accountability: social, económico y profesional. Este autor centra el proceso de la accountability en la misma institución, más que en agentes externos y lo define como la aceptación por la institución de la responsabilidad de evaluarse a sí misma.

#### **4.2.2. Finalidad de comparar instituciones educativas. (Assessment)**

Al hablar de este tipo de evaluación SCRIVEN (1981), aclara que frecuentemente se usa -el término assesment- como sinónimo de evaluación, pero a veces se utiliza para referirse a procesos más enfocados a lo cuantitativo y a las pruebas standard -testing-. La cantidad puede ser dinero (como en el verdadero assesment estatal) o números o puntuaciones. Algunos sugieren que el assesment es menos un juicio y más un proceso de medida que otros tipos de evaluación; pero según el mismo autor "puede argumentar que es simplemente un tipo de evaluación en la cual el juicio está basado en los resultados numéricos".

Hay autores que al referirse al término assesment, como es el caso de SANTOS GUERRA (1990) dice, que es difícil comparar lo incomparable, pero se pueden realizar



aproximaciones al establecimiento de criterios cuantitativos /cualitativos que permitan conocer los resultados del proceso educativo en una institución.

Continúa diciendo este autor, que el assessment tiene la ventaja de que corrige la arbitrariedad y la falta de perspectivas que supone la valoración subjetiva de una experiencia.

#### **4.2.3.Finalidad la investigación**

No podemos olvidar, que otra de las finalidades que pueden plantearse con la evaluación, es la de realizar una investigación, bien por un equipo externo al centro (con el propósito de realizar una tesis, prácticas..), o por los propios profesores del centro. Dentro de este último grupo, se encuentra toda una corriente de evaluación, basada en la investigación-acción. Definida por BARTOLOME (1988), como "una actividad reflexiva, llevada a cabo por "prácticos", con o sin la ayuda de un facilitador o experto, sobre problemas que surgen en su desarrollo profesional y las estrategias elegidas para resolverlos, a fin de provocar una mejora de su acción educativa y una comprensión mayor de la misma".

#### **4.2.4.Finalidad la evaluación Formativa**

Este tipo de evaluación, denominada así por Scriven, es aquella que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo, que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden.

Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma



fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron.

Esta evaluación no se refiere únicamente al resultado de los aprendizajes, sino a todos los componentes que intervienen en el proceso: actividades, recursos, metodología, actuación del profesor, funcionamiento de la interacción educativa, incidencia del medio...

Las características básicas de la evaluación formativa son las siguientes:

- Procesual. Forma parte intrínseca de la enseñanza.
- Integral. Abarca a toda la comunidad educativa.
- Sistemática. Es un proceso riguroso.
- Estructurante. Permite ir ajustándose a las necesidades del momento.
- Progresiva. Tiene en cuenta los logros conseguidos.
- Innovadora. Permite constantemente la toma de decisiones nuevas.
- Científica. Analiza todos los elementos del proceso como parte de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquél.

Para GARCIA BALLESTEROS, (1990) la evaluación formativa puede concebirse como:

- Una adaptación de los medios educativos a las características de las personas en formación.
- Un proceso de investigación que se realiza a lo largo de todo el desarrollo de la práctica docente que posibilita el conocimiento, mediante la recogida de información, y adecuación al contexto en la que se aplica. Supone una continua reflexión sobre la práctica escolar y su consiguiente perfeccionamiento y recuperación.
- Una interacción dialéctica entre todos los elementos



curriculares, tanto agentes educativos como medios y recursos didácticos.

#### 4.2.5. Finalidad la evaluación Sumativa

Este tipo de evaluación puede considerarse como la complementaria a la formativa, es decir aquella que está orientada a comprobar la eficacia de los resultados de un programa. La que se refiere a análisis más amplios del producto final de un proceso de desarrollo curricular o de utilización de materiales en forma experimental.

Este tipo de evaluación sirve para adaptar, continuar, aplicar o rechazar un programa educativo o un material de aprendizaje. De igual forma, proporciona información a la comunidad educativa sobre el nivel alcanzado en relación con los objetivos de la institución. Cumple tres grandes funciones: atestiguar el logro de los objetivos, certificar el estado y capacidad de la institución y comprobar la situación pedagógica del centro.

La diferencia entre evaluación formativa y sumativa con la siguiente metáfora de Staker puede servir para aclarar estas diferencias: Cuando el cocinero prueba la sopa, es evaluación formativa; cuando la prueba el cliente, es evaluación sumativa. Es decir, ya no existe posibilidad de cambio, porque el proceso se ha terminado. Son dos concepciones diferentes de la evaluación pero no por esto son contradictorias o incompatibles. Es más ambas han sido implementadas en el diseño curricular base de la reforma de las enseñanzas no universitarias.



#### 4.3. Enfoques de la evaluación

Generalmente existen dos enfoques en la evaluación de instituciones educativas. Uno que podemos llamar general, global, molar u holístico, y, un segundo denominado parcial o molecular. Otros autores incluyen un tercer enfoque, designado mixto. A continuación se revisan y analizan cada uno de ellos.

##### 4.3.1. Enfoque global, molar u holístico

Este enfoque considera la evaluación como un todo en el que todas las partes, todos los sujetos implicados y todas las fases del desarrollo de un programa deben ser tenidas en cuenta de manera globalizadora. Por lo que la evaluación holística, se basa en los siguientes supuestos:

-Que un mejor entendimiento de la organización y de la política de la institución educativa podría mejorar las oportunidades y experiencias que se prevén en la enseñanza.

-Que estudios y revisiones sistemáticas permiten a la institución determinar y producir la evidencia de hasta qué punto están impartiendo la calidad de la educación deseada.

-Que un estudio de la política de la institución puede ayudar a los profesores a identificar los efectos de dicha política que requieran atención de la clase, departamento o del centro entero.

-Que muchos temas de política están por encima de departamentos y profesores y requieren revisiones y resoluciones colectivas. SIMONS (1981)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>SIMONS (1981). op. cit.



Además de los supuestos anteriores, al considerar a las instituciones como organizaciones, tenemos:

-Una pluralidad de acciones que se realizan en colaboración entre los distintos miembros, relacionadas entre sí.

-Una concurrencia intencional y sistemática de esas acciones, excluyentes de otras causales o incidentales.

-Un cierto nivel de previsión en el comportamiento de los miembros.

-Una meta o elemento finalista de la organización que justifica su existencia, y por la que se ven impulsadas y dirigidas las acciones que en aquélla se desarrollan.

Así, la función de organización, que tiene por objeto la ordenación y coordinación, ha de responder, ante todo, a un principio que constituye la esencia de la organización: el principio de unidad.

Pero la evaluación global puede definirse, desde un punto de vista más "novedoso", al aplicar el modelo ecológico al estudio y comprensión de las organizaciones. Concretamente, a la organización educativa como unidad de funcionamiento y de transformación. Desde este planteamiento autores como SANTOS GUERRA, (1991), SABIRON SIERRA (1990), abogan por una concepción sistémica de la evaluación de instituciones educativas.

Al aplicar el modelo ecológico, estos autores consideran a la institución educativa como un **ecosistema**, entendiendo por tal "el conjunto de organismos de un ambiente determinado". Este paradigma, basa la evaluación en los siguientes postulados:

-Resalta por igual todos los elementos del ecosistema.

-El contexto adquiere una fuerza determinante.

-Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios



de naturaleza psicosocial.

- Atiende a los procesos que se desarrollan en el seno de la comunidad.
- El "ser" de la institución importa más que el "deber" ser.
- El estudio de los papeles que desempeñan los profesores, los alumnos y los padres genera una especial perspectiva de interpretación de la realidad.
- Existen unas reglas de juego, unas normas que se negocian o se imponen en las estructuras formal e informal.
- En la institución se crean indicadores de situación.
- Existen unas conexiones con el medio exterior que condicionan la dinámica que se produce en el Centro.

Otros autores, lo defienden sin hacer un planteamiento general de este enfoque. Entre ellos se encuentran, PETER HOLLY (1986), quien defiende la tesis del tratamiento institucional del centro, de manera que se rompan los moldes estrechos del individualismo y se pueda mejorar la actividad organizativa de los centros universitarios.

#### 4.3.1.1. Ventajas e inconvenientes del enfoque global

Las ventajas e inconvenientes que presenta este enfoque, son numerosas, aunque las ventajas pueden superar a los inconvenientes, autores como MACDONALD (1976), PEREZ JUSTE (1989), ANGULO RASCO (1992), lo han puesto de manifiesto, destacando las siguientes ventajas:

- Aborda la realidad tal como es, en toda su riqueza y complejidad. Admitiendo, como punto de arranque, que los comportamientos, actitudes y relaciones de un elemento -subsistema- vienen condicionados por aquellos otros en cuyo marco se inscriben.
- Es el único que permite apreciar las relaciones entre elementos y no solo éstos de manera aislada.



-Posibilita constatar las congruencias e incongruencias del sistema, los desajustes, desfases y faltas de coordinación, así como las coherencias entre los elementos.

Los inconvenientes más destacables se refieren a:

-La metodología para su estudio es muy compleja ya que implica elaborar modelos metodológicos capaces de incorporar la red de relaciones y, además, encontrar procedimientos de análisis de datos que puedan enfrentar idéntica tarea.

-Supone incorporar una gran cantidad de variables, que, además conviene que sean abordadas desde diversas fuentes productoras de datos.

-Cada variable suele necesitar una amplia red de indicadores para ganar en validez y garantizar niveles satisfactorios de fiabilidad. Esto supone una acumulación prácticamente inmanejable de datos.

-La dificultad que supone conseguir de las fuentes de datos, la dedicación y el esfuerzo necesarios para contestarlos.

Igualmente tendremos presente, que realizar una evaluación global en un centro universitario, supone la participación de toda la comunidad educativa, profesores, alumnos, equipo directivo..., lo cual es una tarea ardua y difícil.

#### **4.3.2. Enfoque parcial o molecular**

Este enfoque supone delimitar la evaluación del centro universitario o de un sistema educativo, a un aspecto o parte de su totalidad, como puede ser, los alumnos, profesores, clima del aula, redes de información...





Consideremos a una institución universitaria como un sistema, entendiendo por tal, el conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. BERTALANFFY (1978). La evaluación parcial de ese sistema, consistiría, en la evaluación de algunos de los subsistemas que componen el sistema centro, como puede ser, el subsistema clase, profesores, alumnos, instalaciones etc.

#### 4.3.2.1. Ventajas e inconvenientes del enfoque parcial

Las principales ventajas radican en que permite una visión más detallada y completa -microscópica- incluso más fiable y válida, merced a una mejor medida de las variables al ser menos las que deben ser consideradas.

Atendiendo a los inconvenientes cabe señalar que:

- Existe el peligro de perder la referencia integradora y explicativa de todo el proceso.
- Hace perder de vista la consideración del centro universitario como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad.
- Desde un punto de vista sistemático no debe olvidarse que descontextualiza el aspecto evaluado -subsistema- del sistema total, lo que no permite comprender el porqué de determinados fenómenos.

#### 4.3.3. **Enfoque mixto**

Es una combinación de los de dos, del global y parcial, caracterizado por contar de partida con un conocimiento global o general de la institución educativa -aunque ello implique una cierta falta de detalle- y a través del mismo detectar -función diagnóstica de la evaluación- los niveles,



funciones, actitudes, relaciones o comportamientos que parecen poner de manifiesto dificultades, problemas, conflictos, irregularidades... Un determinado estudio de las dificultades permite, tras decidir un orden de prioridades, la toma de decisiones de mejora, y la posterior evaluación parcial, localizada en tales aspectos, más detallada y profunda que la global.



#### 4.4. Perspectivas en el que se enmarca la evaluación

La evaluación de instituciones educativas se enmarca dentro de dos grandes paradigmas o perspectivas: el racionalista/cuantitativista y el naturalista/cualitativista. Se entiendo por paradigma, la definición que da T.S. KUHN (1975), de un concepto global similar en significado a "visión del mundo", "filosofía" o incluso "ortodoxia intelectual". Un paradigma prescribe las áreas problemáticas, los métodos de investigación y unas normas aceptables de solución y explicación para la comunidad académica que trabaja dentro de él.

Seis años mas tarde, T. S. KUHN, en un intento de síntesis, da una nueva definición de paradigma y se expresa así "un conjunto de asunciones interrelacionadas acerca del mundo social que proporciona un marco filosófico y conceptual para el estudio organizado del mundo social".

Partiendo de tal definición, TEJEDOR F.J. (1896), nos dice que un paradigma sirve como guía para detectar los problemas importantes de una disciplina; para desarrollar esquemas explicativos -modelos y teoría-; para establecer criterios apropiados de trabajo -metodología, instrumentos, tipo y forma de recogida de datos,..- y para proporcionar las bases epistemológicas a partir de las cuales puede construirse el conocimiento.

Al tomar como referencia paradigmática la definición de KUHN, se puede considerar dos perspectivas en la evaluación de instituciones:

**4.4.1. Perspectiva Cualitativo**, que su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos en el contexto global en el que se producen, con el fin de explicar los fenómenos, su fundamento es la Etnografía y la Sociología.



4.4.2. **Perspectiva Cuantitativo**, se caracteriza por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados expresados numéricamente. Se fundamenta en la psicología y en las ciencias exactas.

El análisis de los criterios diferenciales entre ambas perspectivas ha sido preocupación para muchos metodólogos. RIST (1977), PATTON (1978), REICHARDT y COOK (1986), destacando once diferencias -ver tabla 4.2- y señalando que un paradigma consta no sólo de una concepción filosófica global, sino también de un nexo con un determinado tipo de método de investigación.

CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Métodos cualitativo</li> <li>-Fenomenologismo (interesados en conocer la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa).</li> <li>-Observación naturalista y sin control.</li> <li>-Subjetivo.</li> <li>-Datos "desde dentro"</li> <li>-Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista descriptivo, inductivo.</li> <li>-Orientado al proceso.</li> <li>-Válido: datos reales, ricos, profundos.</li> <li>-No generalizable, estudios de casos aislados.</li> <li>-Holista.</li> <li>-Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Métodos cuantitativos.</li> <li>-Positivismo lógico (busca los hechos o causas de los fenómenos, prestando poca atención a los estados subjetivos de los individuos)</li> <li>-Medición controlada y penetrante.</li> <li>-Objetivo.</li> <li>-Datos "desde fuera"</li> <li>-No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, inferencial, confirmatorio, hipotético deductivo.</li> <li>-Orientado al resultado.</li> <li>-Fiable: datos sólidos y repetibles.</li> <li>-Generalizable, estudio de casos múltiples.</li> <li>-Particularista.</li> <li>-Asume una realidad estable.</li> </ul>

TABLA 4.2: **Criterios diferenciales entre la perspectiva cualitativa y cuantitativa.**

Con referencia a la evaluación, PEREZ GOMEZ, (1983) analiza las características que definen a estos dos enfoques, destacando las siguientes.



Perspectiva Cuantitativo. Se caracteriza por:

-La búsqueda y la creencia en la objetividad de la evaluación. La objetividad en la ciencia y en la evaluación es el resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de los datos.

-Lógicamente, el único procedimiento que puede proporcionar el rigor requerido por este concepto de objetividad es el método hipotético-deductivo, establecido en las ciencias naturales y en la tradición de la psicología experimental. La verificación experimental de las hipótesis o la búsqueda de apoyo empírico para las formulaciones teóricas exigen el tratamiento estadístico de los datos y por tanto, la cuantificación de las observaciones.

-Observación rigurosa de las normas estrictas de la metodología estadística: operacionalización de variables, estratificación y aleatorización de las muestras, construcción de instrumentos de observación objetiva con suficiente grado de validez y fiabilidad, la aplicación de diseños estructurados, la correlación de conjuntos de dimensiones a lo largo de diferentes y generalmente extensas poblaciones.

-El énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.

-Estricto control de las variables intervinientes. El diseño experimental requiere un control riguroso de los factores que intervienen, neutralizando unos y manipulando y observando el efecto de otros.

-El diseño estructurado de un proyecto de evaluación requiere la permanencia y estabilidad del currículum durante un período prolongado de tiempo independientemente del cambio de circunstancias que puedan ocurrir durante el período de investigación y evaluación.



-Se concentra en la búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos.

-Tendencia a concentrarse en la diferencia de medias entre el grupo de control y el grupo experimental, a ignorar las importantes diferencias individuales y a medir lo que aparece fácilmente cuantificable como resultados inmediatos, en lugar de identificar y rastrear los efectos a largo plazo más inciertos y difíciles de detectar y analizar.

-El modelo de evaluación cuantitativa encaja en una perspectiva teórica que considera a la educación un proceso tecnológico. La evaluación cuantitativa debe preocuparse únicamente de comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos.

-Como derivación lógica de esta concepción tecnológica, los datos de la evaluación tienen una utilidad específica para un destinatario determinado. La autoridad académica, responsable del diseño y planificación del proyecto es la audiencia apropiada de los informes que elabora el evaluador.

De las críticas realizadas a este paradigma, destaca la que suscriben numerosos autores en la actualidad, al considerar que la naturaleza de los fenómenos sociales aconseja un enfoque cualitativo, porque su complejidad no puede ser captada plenamente a través de diseños experimentales. BELTRAN M. (1989), al referirse al caso concreto de la Sociología, dice que "la Sociología que toma como modelo a las ciencias de la naturaleza traiciona su objeto, que no es la realidad físico-natural sino algo muy distinto, la realidad social". Igualmente es necesario resaltar la crítica realizada por IBAÑEZ J. (1979) señalando que "la tecnología estadística -distributiva- tendrá en principio lugar subordinado a la tecnología lingüística -estructural-, pues contar unidades en una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer identidades y diferencias".



De tal premisa partimos para analizar los problemas que plantea la metodología cuantitativa en la medición de determinados fenómenos sociales y concretamente en la evaluación de instituciones educativas:

- Las escalas de estimación, los cuestionarios, las pautas de evaluación que exigen valoración numérica, no dejan paso a la explicación causal de la realidad.

-El fenómeno de la atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no sólo de imprecisión, sino de tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número. Un número parece más objetivo, más riguroso que una descripción expresada en términos naturales. Para ilustrar este fenómeno, hacemos referencia a la complejidad de las Instituciones Educativas, en la que se entremezclan factores ideológicos, políticos, sociales, económicos, psicológicos y pedagógicos, así que encerrar en los números realidades tan cargadas de matices, entraña riesgos evidentes:

a.-En el proceso codificador, ya que se parcela una realidad única y se califica numéricamente un hecho cualitativo, desde la particular subjetividad del calificador.

b.-En el proceso decodificador, ya que se atribuye significado, quizás desde otros códigos, a los números asignados por el calificador.

-El utilizar las pautas cuantificadas como criterio de comparación resulta arbitrario y no es acertado considerar como institución educativa "mejor", a aquella que consigue puntuaciones más altas en una evaluación cuantitativa. Esto es relativo, si atendemos a las siguientes preguntas: ¿mejor para quién?, ¿mejor para qué?, ¿mejor en qué circunstancia?, ¿mejor en qué aspecto?, ¿mejor durante cuánto tiempo? ¿mejor partiendo de qué nivel? ¿con qué dotación?.....



-El investigador debe descifrar lo que aparece cifrado en los informes. Y este acto de codificar encierra una operación formal consistente en comprender, en reducir muchas cosas a una. Tan solo comprendiendo las claves de esa operación se puede realizar un correcto descifrado. Cuando no se dispone de las claves o de las reglas, hay que realizar la operación a través de conjeturas.

-El usar en la evaluación de instituciones educativas, las generalizaciones utilizadas en los diseños de carácter experimental, sean causales, correlacionales o ex post facto, dado las peculiaridades e idiosincracia de cada institución educativa, no es fácil parcelar la realidad de esas instituciones. Cuando se hace así a través de los números y se opera estadísticamente con ellos, se descontextualiza el dato y se le priva de significado.

Perspectiva Cualitativo. las características definitorias, de esta perspectiva son las siguientes:

-La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa y de ninguna forma puede considerarse su objetivo central ni prioritario. La ciencia se propone comprender la realidad y la evaluación entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo.

-Comprender una situación donde interactúan los hombres con intencionalidad y significados subjetivos requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuales los individuos interpretan los hechos y los objetivos y reaccionan en los intercambios.

-Ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores. En el intercambio escolar se generan significados y se comparten o contrastan valores. La evaluación



no puede versar únicamente sobre la contrastación aséptica de resultados con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables. La vida en el aula es un sistema abierto de intercambios, evolución y enriquecimiento.

-El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previsibles o previstos en los objetivos y en el programa. Los efectos secundarios y a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados.

-El campo de los productos del aprendizaje debe ampliarse en lugar de restringirse por exigencias metodológicas.

-Los métodos cualitativos de evaluación están diseñados en gran medida para enfocar los procesos de la práctica educativa, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción didáctica.

-La evaluación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje intenta capturar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que pueden considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de los productos de la vida del aula.

-La evaluación cualitativa requiere, pues, una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos imprevistos, al cambio y al progreso, a las manifestaciones observables y a los significados latentes.

-Incorpora, pues, el conjunto de técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnológica de la investigación de campo.



-Un diseño estrictamente estructurado de antemano no puede ser un instrumento adecuado para la evaluación cualitativa. La atención a lo singular y a los movimientos previsibles o accidentales requiere un diseño flexible que permita el "enfoque progresivo" en áreas particulares que aparecen más significativa en el curso de la investigación.

-El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.

-El informe de la evaluación debe respetar también tanto la necesidad de conocer como el derecho a la intimidad de todos los que participan en la experiencia educativa.

FILSTEAD, W. (1986), al referirse a los métodos cualitativos en la investigación evaluativa, distingue las diferencias tradicionalmente sostenidas entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo y afirma con vehemencia que el paradigma cualitativo -con su fe en la realidad social como construida por los participantes y acentuando la comprensión de los acontecimientos desde la perspectiva de los propios actores-, es el que arroja más resultados adecuados para la investigación evaluativa. También es preciso destacar que entre los evaluadores educativos, se está pasando de un énfasis en los métodos cuantitativos exclusivamente a una apreciación de las técnicas cualitativas.

#### **4.4.3. Complementariedad de ambas perspectivas**

Las dos perspectivas tienen sus seguidores y detractores, pero en los últimos años como apuntan Filstead, Anguera, y otros, se apuesta por la unión de ambos.





Después de analizar la trayectoria seguida por ambos paradigmas, puede afirmarse que en las décadas (1940-1960) toca techo la polémica cualidad/cantidad y se zanja la dicotomía a favor de una opción cuantitativa, mientras se mantenía para la cualitativa un único papel correspondiente a las fases exploratorias de la investigación.

Posteriormente, se dieron, avanzada la década de los sesenta dos circunstancias que tendrían una enorme repercusión en el campo de los paradigmas metodológicos: ALVIRA (1983).

a. La crisis del justificacionismo y la rotunda separación, a nivel de filosofía de la ciencia, entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación, ANGUERA (1988), ve esta crisis, en que el círculo de Viena había entrado en decadencia, y se cuestionaba seriamente la posibilidad de verificación de teorías vertiéndose fuertes críticas por parte de posturas alternativas, como los análisis descriptivos escépticos de ACHINSTEIN (1968), el planteamiento paradigmático de KUHN (1966)...

b. Un importante avance tecnológico en la medición, tratamiento, y análisis matemático de los datos, que dió lugar a un despliegamiento de procedimientos diversos para el tratamiento de datos cualitativos.

Esta coyuntura implica una necesaria reconsideración de ambas perspectivas, acortándose su distancia a nivel de investigaciones concretas, y en favor, además, su complementariedad. Autores como ALVIRA, ANGUERA, ALVAREZ, dicen que cada vez más se ha ido asumiendo que ambas perspectivas son necesarias, y que pueden funcionar conjunta y complementariamente. COOK, T. y REICHART, (1986), han escrito frases tan significativas en esta dirección como "no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la



combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta", o "un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de "cualitativo" y "cuantitativo", sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos".

Estos mismos autores señalan las ventajas del empleo simultaneo de los métodos cualitativos y cuantitativos, resumidos en los siguientes puntos:

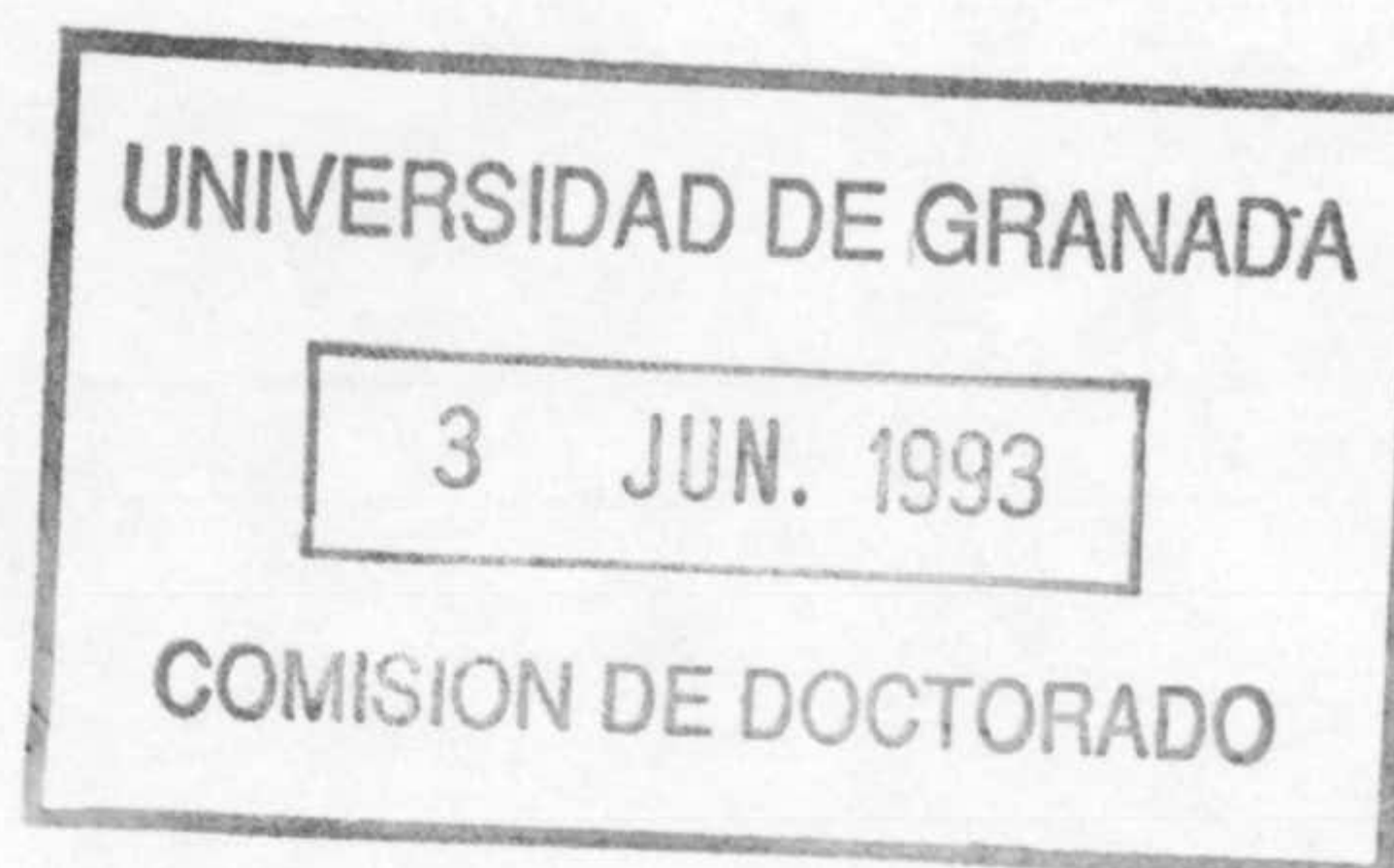
1. La investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una diversidad de métodos.

2. Empleando en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos una percepción que ninguno de los dos podría conseguir por separado.

3. Ningún método está libre de prejuicios. Sólo cabe llegar a la "verdad" subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones.

Por lo tanto, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él. Aun así también cabe señalar los obstáculos que surgen en el empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos, destacando:

- Puede resultar caro.
- Supone demasiado tiempo.





- Que los investigadores carezcan de adiestramiento suficiente en ambos tipos de métodos para utilizarlos.
- La moda o adhesión a la forma dialéctica del debate.

Pero estos obstáculos, no son lo suficientemente insalvables para no optar a tal pretensión. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos, y existen todas las razones para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación, de la evaluación del modo más eficaz posible.

El presente trabajo, se enmarca dentro de la línea aportada por Cook y Reichardt, al entender que es la que mejor se adapta a las pretensiones del mismo.



#### 4.5. Modelos de Evaluación

Ya nos hemos referido a una serie de modelos de evaluación, como los de Tyler, Scriven, Stake, MadDonald, Parlett, Cronbach y otros -véase capítulo 3-, que se enmarcan dentro de un paradigma, teniendo en cuenta la finalidad de la evaluación y que suelen ser modelos de referencia teórica.

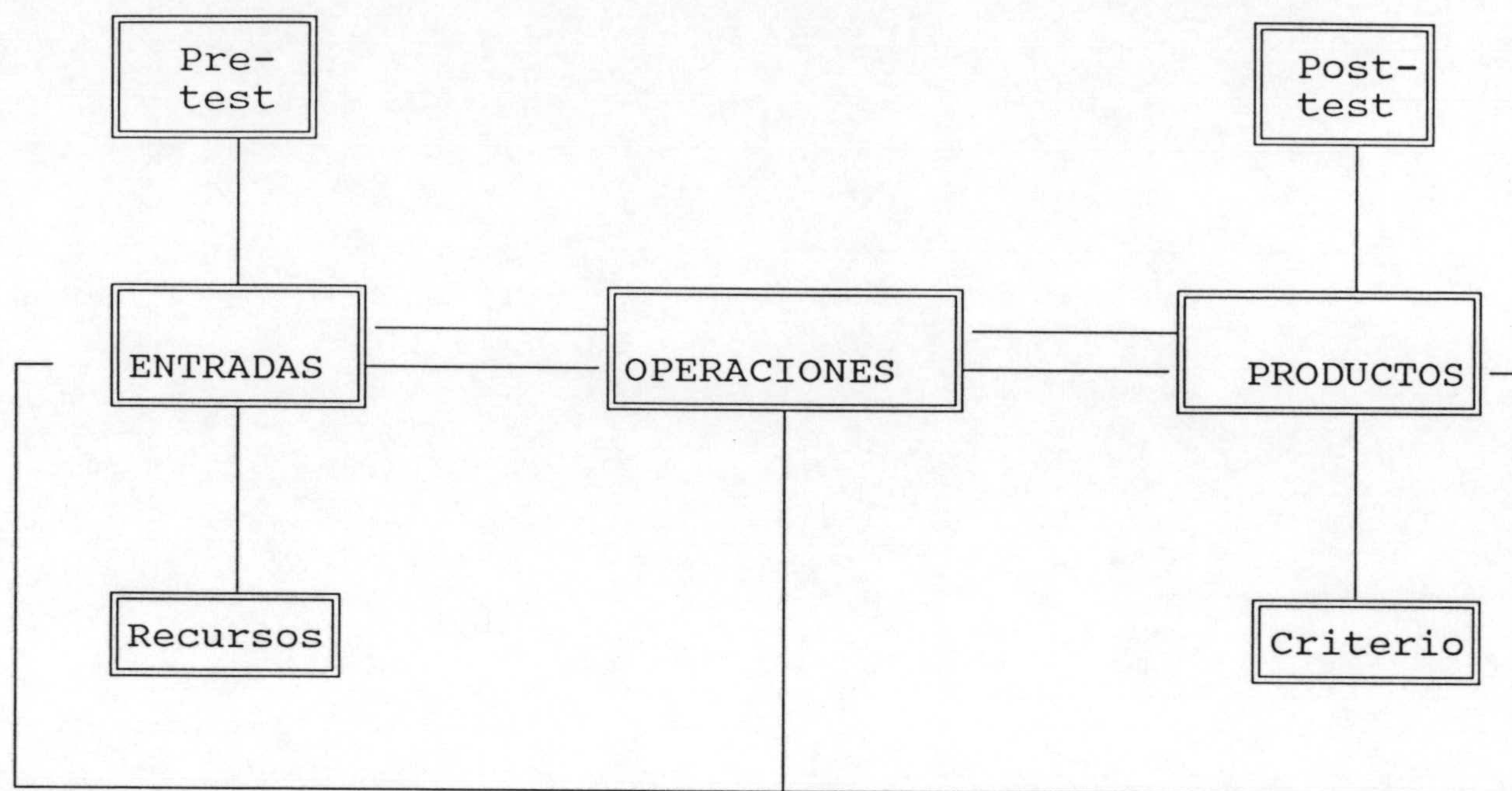
Desde un punto de vista práctico, tomando como referencia el tipo de criterios de evaluación utilizados, y siguiendo a DE MIGUEL (1988) se podrían agrupar estos modelos sobre las organizaciones en cinco grandes bloques según pongan el énfasis sobre:

- a.- Los resultados (output-salida).
- b.- Los procesos internos a la propia organización.
- c.- Postulen criterios mixtos o integradores.
- d.- Se centren sobre los aspectos culturales de la organización.
- e.- Intenten evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación del cambio).

ESCOTET (1984), reduce estos cinco criterios a tres: Entrada, operaciones -procesos- y productos. Con la combinación de los tres criterios, Escotet, construye cuatro modelos, que a continuación pasamos a describir el cuarto, por ser el más completo y resume a todos los demás.

**MODELO 4: Entradas - Operaciones - Productos**





#### RETROINFORMACION

FIGURA 4.4. Entradas - Operaciones - Productos.

Según Escotet, éste es el modelo más importante para los estudios de evaluación, pues utiliza información tomada de los tres componentes fundamentales del sistema educativo.

Su ventaja estriba en que excluye casi todas las limitaciones de los modelos anteriores, dado que se obtienen los datos empíricos que intervienen en la relación entre operaciones y productos educacionales.

El modelo, entrada - Operaciones - Productos, su representación gráfica es la siguiente. (figura 4.4)

Este modelos pueden completarse y mejorarse. Así, en esta misma línea, STUFFLEBEAM (1987), propone el modelo CIPP (figura 4.5). La novedad de este modelo, respecto a los anteriores, radica en la introducción de un nuevo componente: el contexto, es decir, el medio en que se encuentra inmersa la institución escolar, en el que se incluyen los aspectos



económicos y sociales por tener un peso importante en la configuración del perfil educativo de un centro.

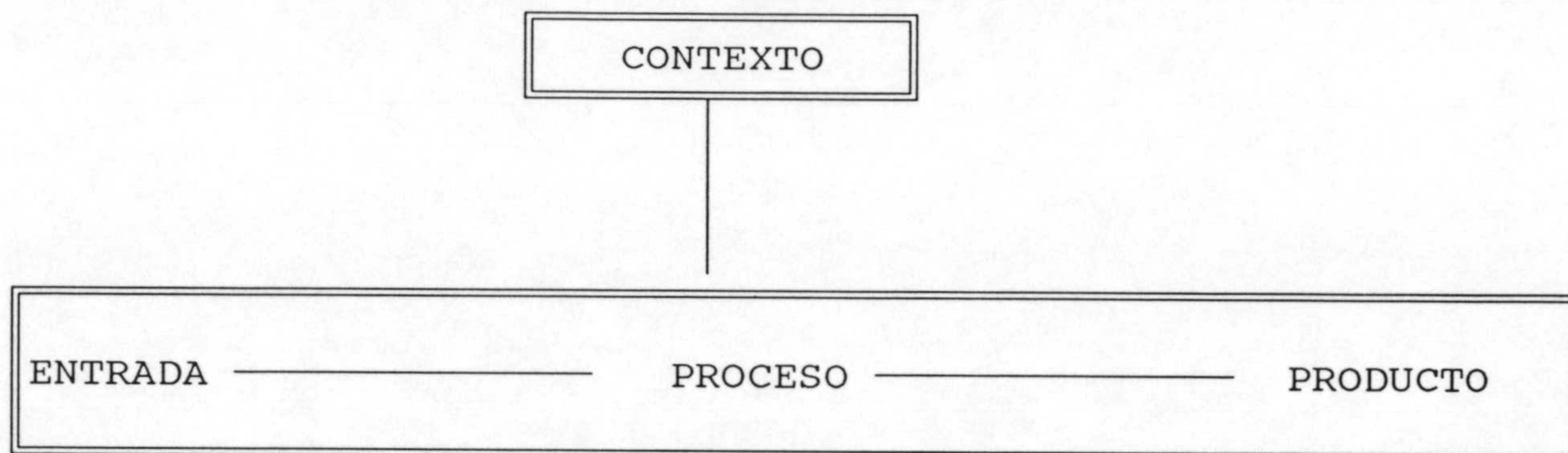


FIGURA 4.5. Modelo CIPP.

Como matización al modelo CIPP , SCHEERENS (1989)<sup>4</sup> presenta un modelo con una nueva cláusula denominada "Resultados" que recoge información sobre los resultados de la educación recibida con las etiquetas de empleo e ingresos. Figura 4.6.

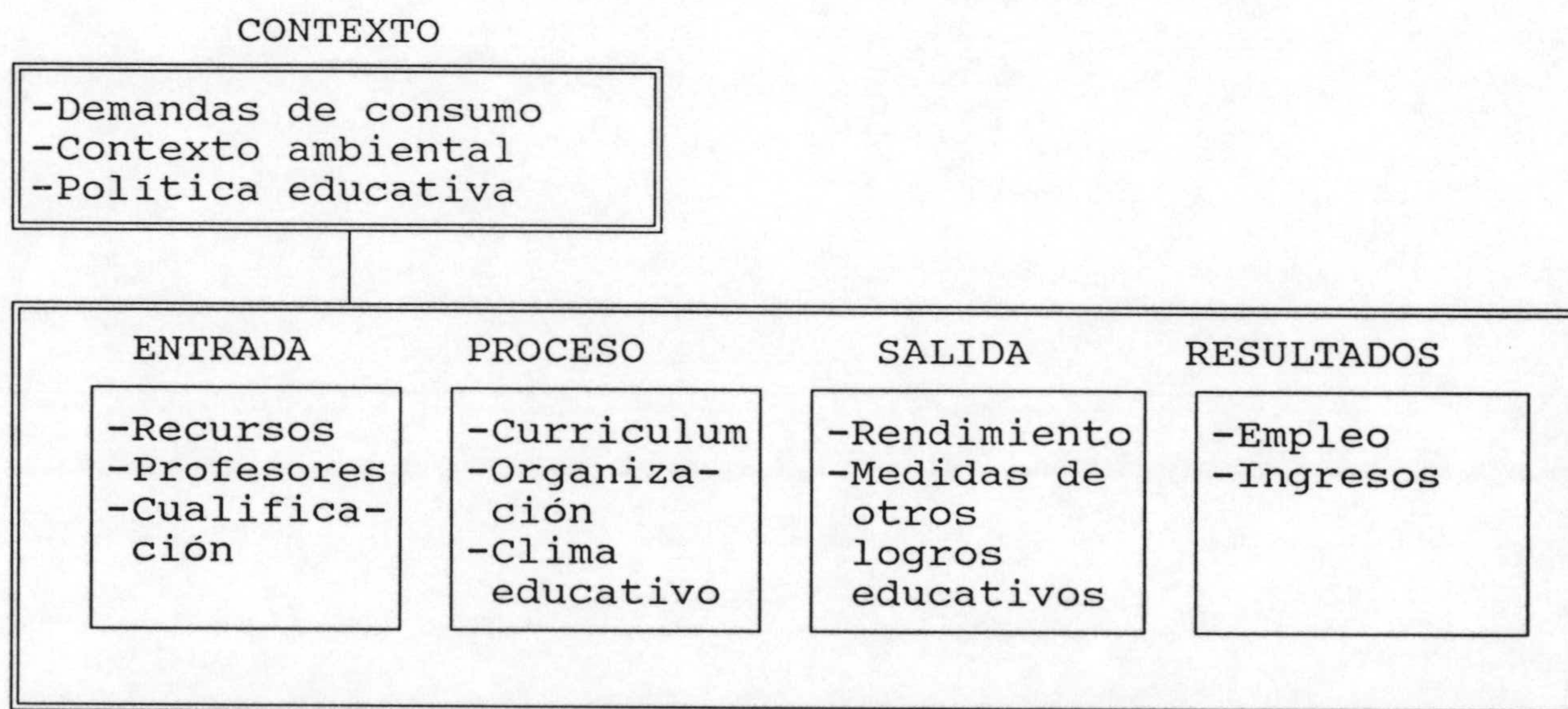


FIGURA 4.6. Modelo de Sheerens, J.

<sup>4</sup>Scheerens, J. presentó este modelo en la International Journal of Educational Research de Mayo de 1989.



Este tipo de modelos, suelen ir acompañados de diseños experimentalistas. Así, el propio Ecotet, propone para cada modelo un diseño experimental de los señalados por CAMPBELL y STANLEY, (1987).<sup>5</sup>

Al mismo tiempo, dice que, al estar trabajando dentro del ambiente natural, y no en una situación controlada de laboratorio, los diseños clásicos de investigación que suelen usarse en las ciencias de la conducta, y sobre todo en psicología, no son siempre apropiados.

---

<sup>5</sup>Un clásico, en el que aparecen toda una serie de diseños, editado en Buenos Aires, en 1979, por Amorrortu, denominado Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.



#### 4.6. Instrumentos de Evaluación

Las técnicas a utilizar en la recogida de datos, va a depender, en parte, de la perspectiva de evaluación seleccionada, -cuantitativa, cualitativa-, siendo la encuesta, la experimentación y las fuentes de datos estadísticos las técnicas utilizadas por los cuantitativistas, mientras que la observación participante, las historias de vida, grupos de discusión y las entrevistas suelen ser empleadas preferentemente por los cualitativistas.

A lo largo de la historia de la investigación social, se han utilizado con mayor o menor frecuencia una y otra técnica de obtención de datos. Como señala ALVIRA, M. (1983), en la historia de la sociología siempre ha existido una polémica más o menos viva, que ha enfrentado por un lado a los sociólogos que sostienen una perspectiva humanista/cualitativa con su énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y en la toma del punto de vista del actor, y por otro lado a los sociólogos que desde la perspectiva cientifista/cuantitativista hacen hincapié en la formalización de teorías, en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de fenómenos.

Polémica, que en los últimos años se ha zanjado, como indicamos al señalar la perspectiva de la evaluación, con la complementariedad de perspectivas y sobre todo, como dice BELTRAN M. (1989), dependiendo del objeto que en cada caso haya de hacerse frente.

La propuesta defendida por Beltrán, es tomada por ALVIRA (1991) al referirse a la evaluación. Al considerar que existen ciertos imperativos lógicos que relacionan ciertas técnicas y ciertos tipos de evaluación. Así, en la evaluación de las necesidades -centrada en la caracterización del problema o problemática que se quiere solucionar mediante una intervención social-, considera que los indicadores sociales, la encuesta y el recurso a expertos son las técnicas más adecuadas.



En el caso de la evaluación de la evaluabilidad, es decir, constatar si la institución o el programa es evaluable o no, requiere un análisis de documentos, complementado por entrevistas en profundidad y/u observación in situ. Por el contrario, el análisis de la implementación - evaluación de la puesta en marcha de un programa- se realiza utilizando bien sistemas de datos recogidos por el personal implicado en el programa bien mediante observación sistemática y/o participante y encuestas a los usuarios/beneficiarios.

Por último, en la evaluación de resultados - cuando se analizan los efectos sobre los usuarios/beneficiarios/ población evaluada-, requiere técnicas que controlen al máximo los factores que hacen inválido internamente un estudio.

A continuación presentamos una serie de instrumentos de evaluación, resaltando de los mismos sus ventajas e inconvenientes, lo cual nos permite seleccionar aquellos que se aproximan al enfoque de evaluación que el autor considera más adecuado. Pero sobre todo, haciendo hincapié en aquellos instrumentos que se han utilizado en la segunda parte de esta tesis.

#### 1-El cuestionario

El cuestionario es el instrumento más utilizado para la obtención de información en la investigación social empírica. Según GARCIA FERRANDO (1989), se trata de un listado de preguntas que se han de formular de idéntica manera a todos los entrevistados, colocando a todos ellos en la misma situación psicológica y, por otro lado, facilita el examen y asegura la comparabilidad de las respuestas.

De las **ventajas** que presentan los cuestionarios destacan:

-El que responde se los auto-administra.



- Con el anonimato puede proporcionar respuestas muy honestas.
- Es económico y fácil de administrar.
- Recoge gran cantidad de información.

**Inconvenientes:**

- Con frecuencia, el porcentaje de contestaciones es bajo.
- No hay seguridad de que el que responde ha entendido la pregunta con el sentido pretendido.
- No hay seguridad de que el sujeto objeto de estudio ha respondido él mismo.

Por otra parte, MUÑOS ALONSO, y ROSPIR ZABALA, (1984), señalan otros dos inconveniente a la encuesta, el reduccionismo individualista y el error igualitario.

El reduccionismo individualista se produce en las encuestas, según los autores, al tratar éstas de explicar y reconstruir fenómenos de nivel social amparándose en datos de carácter individual, es decir, explicar un hecho social a través de la suma de la actitudes individuales.

Por error igualitario de presuposición entienden, la tendencia a considerar que todas las opiniones y todas las percepciones tienen el mismo peso, es decir, ignorar la trayectoria y posición de los actores sociales.

**2-La entrevista**

Parafraseando a WALKER (1989), la entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quién les pregunta sobre ellas. En este sentido, la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales que abarca, desde los cuestionarios estructurados, hasta la conversación no estructurada.



En la evaluación de instituciones educativas podemos utilizar diversos tipos e entrevistas. A modo orientativo, podemos analizar algunas de ella.

De acuerdo con el carácter formal o informal de la convocatoria y el desarrollo de la entrevista, distinguimos entrevistas informales o espontáneas y entrevistas formales o preparadas. Las primeras hacen referencia a los diálogos mantenidos con los evaluados, a modo de encuentro surgido al azar o provocados por el evaluador. Denominadas por FERNANDEZ, S. (1992), como "entrevistas etnográficas", ya que se producen en el espacio social de los sujetos evaluados.

Por el contrario, las formales, son las realizadas a los implicados en la evaluación previa invitación y cita expresa para ser entrevistados. Por consiguiente, los sujetos tienen plena conciencia de ser requeridos como informantes.

Tanto las formales como las informales a su vez pueden ser, directivas, semidirectivas y abiertas. Fundamentalmente la entrevista abierta o libre, en palabras de ORTI, A. (1989), consiste en un diálogo "face to face", directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y el entrevistador. En función de las necesidades de la evaluación o investigación, este diálogo puede ser más o menos apoyado por cuestionarios, guiones, escala, etc., en la medida que, haga uso de tales instrumentos, dejará de ser una entrevista abierta para convertirse en semidirectiva o directiva.

La entrevista presenta una serie de ventajas e inconvenientes, entre las **ventajas** destaca:

- Permite respuestas profundas y libres.
- Flexibilidad para adaptarse a situaciones individuales.
- Permite recoger matices a las contestaciones, gestos, tono de voz, etc.



- Cierta garantía de que los datos, obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir una buena comunicación entre entrevistador y entrevistado.

Conocidas las importantes ventajas de la entrevista, no por ello, podemos olvidar los **inconvenientes**, entre los que destacan:

- Costoso en tiempo y personal.
- Requiere entrevistadores muy preparados.
- Difíciles de sintetizar.
- Expuestas a múltiples sesgos, entrevistador, situaciones concretas, etc.

### 3-El grupo de discusión

Sí el cuestionario es la técnica por excelencia de los cuantitativista, el grupo de discusión es de los cualitativistas. Este constituye, según ORTI, A. (1989) "un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global".

Organizar un grupo de discusión requiere atender aspectos tales como: número de participantes -entre siete y diez-, el contacto con los participantes -realizarlo por alguien diferente a quien lo dirige-, el local -agradable, acogedor y que no atente contra el poder simbólico del grupo-, y explicar al inicio de la sesión, por parte del preceptor, el desarrollo de la reunión.

Una vez determinada la estructura del espacio del grupo, el preceptor provoca el discurso, como escribe IBAÑEZ, J. (1979), en "el grupo de discusión el discurso es provocado: hay una provocación explícita por el preceptor (que propone el tema), y todos los elementos de la situación tienden a provocarlo



implícitamente". Esta provocación genera el discurso del grupo que constituye la materia prima a analizar por el investigador, en este caso evaluador.<sup>6</sup>

#### 4-Otros instrumentos

Bajo este epígrafe recogemos toda una serie técnicas e instrumentos de evaluación que no analizamos -no por ello menos importantes-, al no ser utilizadas en la parte empírica de la tesis, pero siendo de gran utilidad en la evaluación. Igualmente hacemos referencia a otros instrumentos que se encuentran disponibles en el mercado editorial y que el evaluador puede utilizar directamente o adaptarlos a sus necesidades.

Dentro del primer bloque, es decir, los que el evaluador tiene que construir, señalamos: La observación, encuestas, informes, análisis de archivos, diario de clase, asambleas, mapas mentales, fichas de seguimiento, sociogramas, autoevaluaciones, dinámica de grupos, grabación en audio o vídeo, análisis de la correspondencia del centro, puestas en común...

El segundo bloque, es decir, los disponibles en el mercado editorial, destacan:

- Escala de evaluación de Centros de Enseñanza de Soler Fierrez.<sup>7</sup>
- Guía diagnóstico de un Centro educativo de García Gómez.<sup>8</sup>
- Modelo para la evaluación de un Plan de Centro.<sup>9</sup>
- Guía para la evaluación de la gestión de la información de

---

<sup>6</sup> Para una explicación más detallada del grupo de discusión consultar: IBAÑEZ, J. (1979), Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica, Siglo XXI.

<sup>7</sup> La escala de evaluación de Centros de Enseñanza, es de Soler Fierrez (1987), publicada en Comunidad Educativa N° 151, en el artículo, de la misma revista, Guía práctica para la evaluación de los Centros educativos, Fierrez expone y justifica su guía.

<sup>8</sup> Ha sido realizada por García Gómez R. (1990) y publicada en la revista Apuntes de Educación N° 39.

<sup>9</sup> Publicado en Apuntes de Educación N° 26, Julio - Septiembre de 1987.



Carnicero Duque P.<sup>10</sup>

- Diseño y evaluación de un plan de formación, de Puig, T.<sup>11</sup>
- Evaluación de las prácticas de enseñanza en los centros de E.G.B. de Casanova Arias P.<sup>12</sup>
- Evaluación del diseño curricular, de Casanova M.A.<sup>13</sup>
- Guía para la evaluación de Instituciones de nivel superior.<sup>14</sup>
- Modelo de Auditoría, aplicado a la Evaluación Externa de Centros Educativos.<sup>15</sup>
- QUAFER-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela.<sup>16</sup>

Como resumen del capítulo cuarto, presentamos en la figura 4.7, una plantilla de opciones metodológicas para la evaluación de instituciones educativas. Otra de las funciones de la plantilla es la de servir de guía, tanto a los centros como a los evaluadores, cuando se planteen la necesidad de evaluar. Así al ir optando en cada uno de sus seis apartados por una posibilidad, irán configurando el tipo de evaluación que necesita su centro o que ellos consideran la más adecuada.

En la elaboración de la plantilla, hemos pretendido recoger todas las perspectivas que existen en el campo de la evaluación de instituciones educativas.

---

<sup>10</sup>El autor es Carnicero Duque P. (1989), "La información: su gestión y evaluación", en Apuntes de Educación N° 33.

<sup>11</sup>El diseño y evaluación de un plan de formación, es de Teresa Puig y esta publicado en Apuntes de Educación, N° 33 Abril - Junio 1987.

<sup>12</sup>Publicada en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N° 6 Noviembre 1989.

<sup>13</sup>Publicado en 1988, en Cuadernos de Pedagogía, N° 157,

<sup>14</sup> Guía publicada por ESCOTET, M. A. (1984).

<sup>15</sup> Pérez Juste y Martínez A. publican en 1989 su obra Evaluación de Centros y Calidad Educativa, en la cual incluyen el modelo de auditoría, basado en las auditorías económicas de las empresas.

<sup>16</sup> Cuestionario publicado por LOPEZ, J. A. y DARDER, P. (1985), centrando la evaluación del centro en el proyecto educativo del centro, estructura y funcionamiento.



FIGURA 4.7: PLANTILLA DE OPCIONES METODOLOGICAS EN LA EVALUACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Centro:.....

1. La evaluación parte de:	TIPO DE EVALUACION		
	Interna	Externa	Coevaluación
E. Directivo			
Profesores			
Alumnos			
Padres			
Administración			
E. Investigación			
2.			
ENFOQUE	Interna	Externa	Coevaluación
Global			
*****	Parcial:		
Profesores	*****	*****	*****
Alumnos			
E.directivo			
Departamentos			
Metodología			
Motivación			
Clima escolar			
A. Complementarias			
Otros			
3.	Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
PERSPECTIVA			
4.			
MODELO			
Evaluación por objetivos			
Evaluación como información para la adopción de decisiones			
Modelo de evaluación sin referencia a objetivos			
Modelo de evaluación en la crítica artística			



(Continuación figura 4.7)

Modelo de evaluación basado en la negociación	
5. DISEÑO	
Ex-post-facto	
Experimental	
Observacional	
6. INSTRUMENTOS	
Observación	
Cuestionarios	
Entrevistas	
Grupos de discusión	
Encuestas de sondeo de opinión	
Informes	
Análisis de archivos	
Diario de clase	
Asambleas	
Mapas Mentales	
Fichas de seguimiento	
Sociogramas	
Escala de clima social	
Autoevaluación	
Dinámica de grupos	
Encuesta de opinión o valoración	
Grabación en audio o vídeo	
Análisis de la correspondencia escolar	
Puestas en común	
Guía para la evaluación de ESCOTET	
Pauta de Victor García Hoz	
Modelo de Auditoría	
MEOPA 90	
Guía de Soler FIERREZ	
EL QUAFER 80	



En resumen, como hemos podido comprobar a lo largo del capítulo 4, son muchas las decisiones a tomar a la hora de evaluar una institución educativa. Decisiones condicionadas, en la mayoría de los casos, por dos cuestiones, los objetivos de la evaluación y la formación epistemológica del evaluador.

En base a tales cuestiones, la evaluación que defendemos en la segunda parte de esta tesis, opta por una evaluación interna, realizada por evaluadores de la propia comunidad; formativa, pretende la mejora inmediata de la institución; holística, considera la institución como un todo; bajo la complementariedad de perspectivas, atendiendo aspectos tanto cuantitativos como cualitativos y utilizando como instrumentos de evaluación el cuestionario y el grupo de discusión.





## CAPITULO V

### MODELO Y PLANTEAMIENTOS METODOLOGICOS DE LA EVALUACION

#### 5.1. Objetivos de la evaluación

Los objetivos que pueden perseguirse en la evaluación de instituciones educativas son muy variados dependiendo de múltiples factores y de los intereses y necesidades de cada institución. Este trabajo centrado en la evaluación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, los objetivos que pretendemos alcanzar son los siguientes:

1. Negociar con todos los agentes de la Facultad, las dimensiones, subdimensiones e indicadores que van a ser evaluados.
2. Diseñar y elaborar los instrumentos necesarios para la evaluación.
3. Ensayar y validar, con carácter previo, los métodos, las técnicas y los instrumentos de evaluación a utilizar.
4. Conocer la realidad educativa de la Facultad, con la participación de todos los implicados en ella, para saber qué estamos haciendo.



5. La formulación de un juicio -por todos los agentes implicados- sobre la calidad del servicio educativo prestado por la Facultad, para mejorar la toma de decisiones, desarrollar la profesionalidad del docente, pero anteponiendo el análisis y la reflexión crítica a la innovación coyuntural y apresurada.

6. Diseñar un modelo de evaluación para la Facultad compartido por toda la Comunidad Educativa.



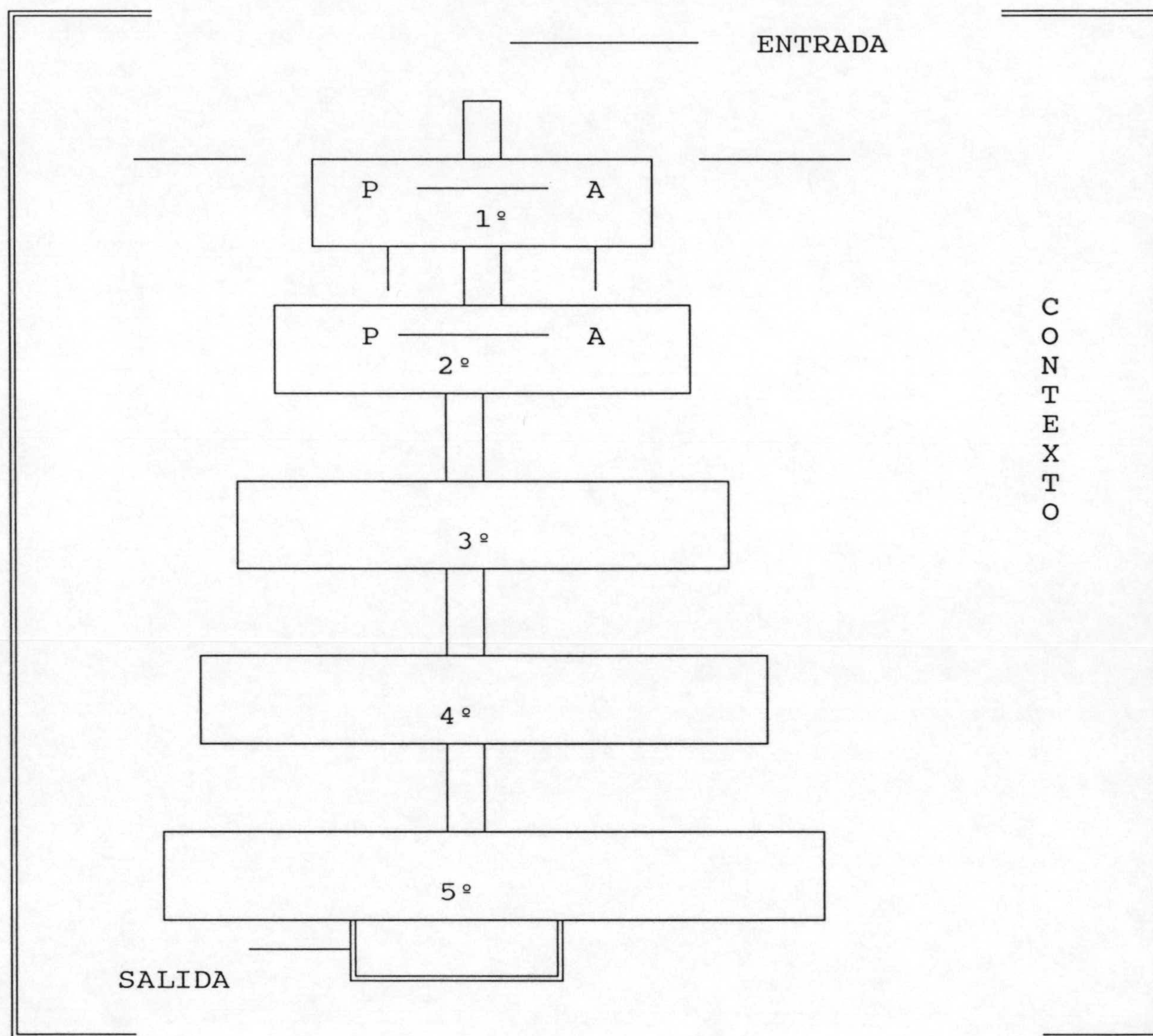








FIGURA 5.3



P: profesores, A: alumnos, 1°curso...

El considerar cada uno de los cursos por separado en el proceso de evaluación, es por entender que lo que acontece en un momento determinado en el sistema educativo, no depende de lo que le sucedió a otros alumnos en ese mismo nivel sino de lo que les ocurrió a esos mismos alumnos en cursos anteriores, es decir, que la situación por ejemplo de los alumnos de cuarto no



depende tanto de lo ocurrido con los alumnos de quinto cuando estaban en el curso anterior, como de lo sucedido a ellos mismos cuando estaban en tercero. En suma se trata de considerar en una evaluación holística los hechos y acontecimientos que sucedieron en cursos anteriores. En el caso de los alumnos, cada uno tendrá que contribuir a la reconstrucción de sus respectivos itinerarios desde preguntas retrospectivas; en el caso que nos ocupa tal proceso queda recogido en la tabla 5.1, así a los alumnos de 3º se les tendrá que interrogar sobre 1º, 2º y 3º, y así sucesivamente.

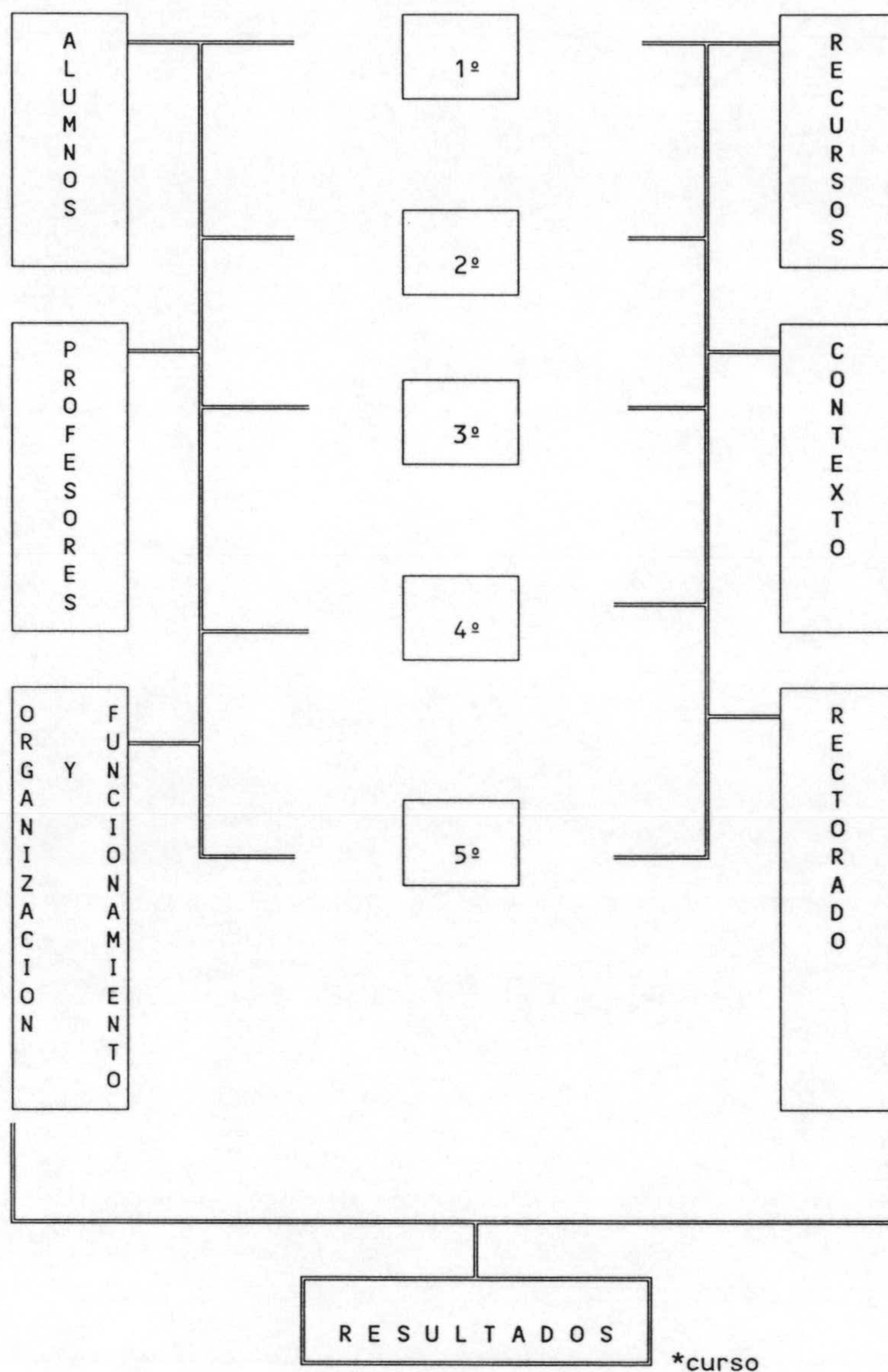
**TABLA 5.1: Representación gráfica para determinar trayectoria de los alumnos**

CURSOS	1	2	3	4	5
1	*				
2	*	*			
3	*	*	*		
4	*	*	*	*	
5	*	*	*	*	*

Retomando el símil, en el que la taza correspondía al curso y que es el ámbito donde tiene lugar el **acto didáctico**, interviniendo en el mismo no solo el profesor y los alumnos sino también toda una serie de factores que le afectan y lo condicionan, -dentro del símil estos factores serían todas las impurezas que arrastra el agua- entre esos factores destacan los ambientales, organizativos, políticos, administrativos y pedagógicos que hemos agrupado en seis bloques -Alumnos, Profesores, Contexto, Recursos económicos y materiales, Organización - Funcionamiento y Rectorado-, bloques que a su vez constituyen las dimensiones sobre las que el proceso de evaluación se va a centrar, con el objetivo de describir la realidad del ecosistema. Como síntesis a tal proceso en la figura 5.4 se reproducen tales dimensiones y su interacción con cada uno de los niveles de estudios de la Facultad.



FIGURA 5.4: Integración de dimensiones y niveles en el proceso educativo del ecosistema CC,PP y S.





### 5.3. Planteamientos básicos

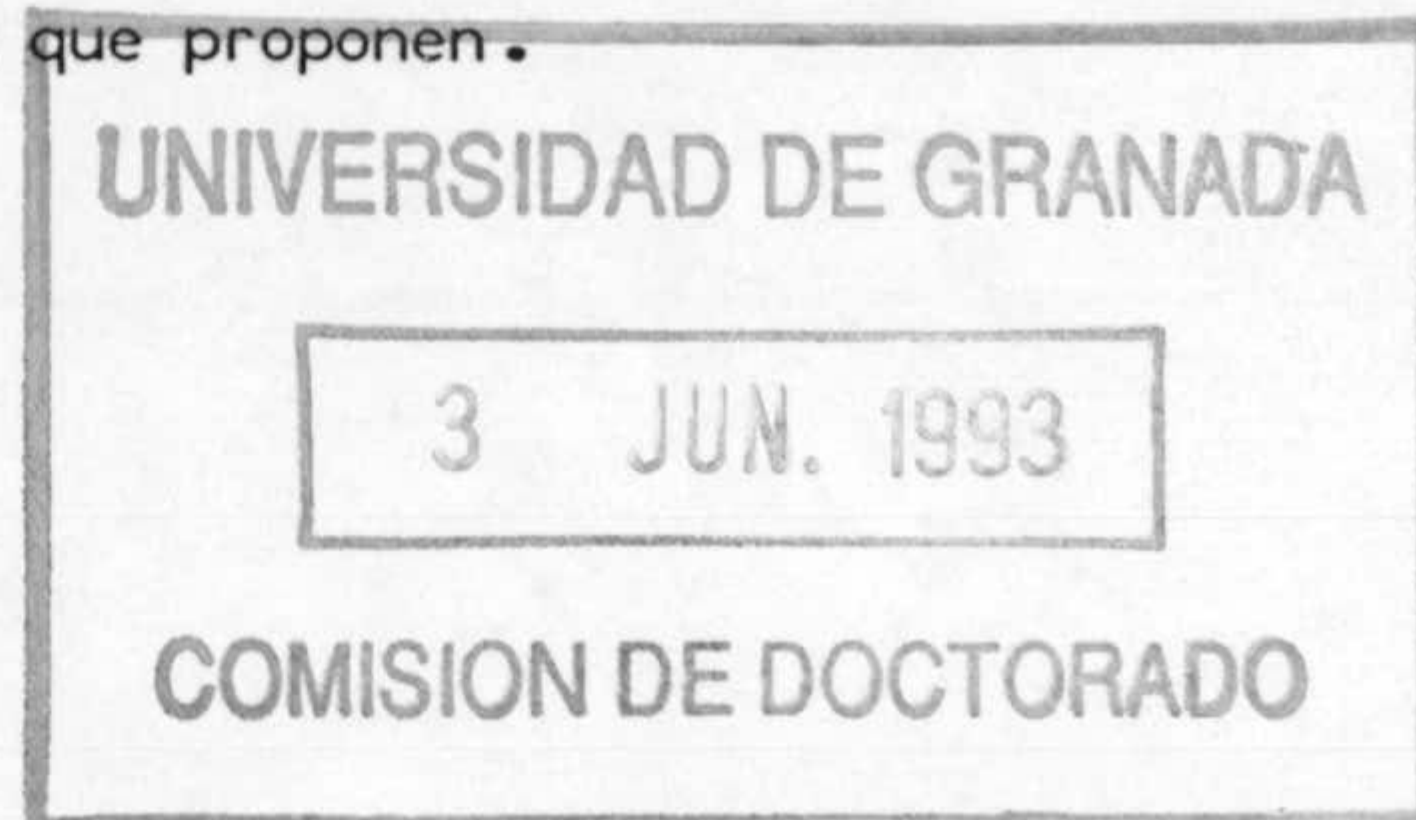
La elección de un modelo u otro de evaluación no es una tarea fácil dado que supone adoptar una serie de decisiones metodológicas. Decisiones en las que intervienen múltiples factores como son nuestras concepciones ideológicas-filosóficas del mundo, nuestra peculiar forma de captar e interpretar los fenómenos y los hechos sociales o nuestra formación epistemológica pero, como dice FERNANDEZ SIERRA (1992), "sobre todo de la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos que la evaluación se proponga".

Para ir clarificando los factores que intervienen en un proceso de evaluación empezaremos por determinar los criterios -indicados en el capítulo 2- en los que se basan las decisiones metodológicas que vamos a tomar y que son la base del modelo que proponemos para evaluar la Facultad. Por parecernos la más adecuada para nuestro objeto de estudio, fundamentalmente seguiremos la propuesta realizada por ANGULO RASCO y Otros (1991), en su artículo "Evaluación educativa y participación democrática"<sup>(1)</sup>, que sintetizamos en los siguientes puntos:

- Ni la verdad ni la valoración correcta está en posesión de grupos o personas privilegiadas. La verdad y la valoración es asunto de construcción democrática de todos.
- No es el evaluador el que juzga, sino que facilita que sean los implicados los que lo hagan.
- No se pretende convertir las complejidades naturales en simplificaciones que falsifiquen la realidad.

---

<sup>1</sup> Los autores defienden una evaluación externa que sirva a la sociedad y que cumpla las 11 características señalada como definitorias del tipo de evaluación que proponen.





-No pretende caer en las mística de los números o de las estadísticas.

-Se siente más comprometida con la utilización de procedimientos metodológicos sensibles a la riqueza, complejidad estructurar e interacciones que se producen en toda realidad social.

-Parte de la clara explicitación de los criterios éticos que confirman los límites de su desarrollo.

-Tiene como objetivo material la publicidad de sus informes, y que rechazan cualquier imposición para mantenerlos en secreto o el ocultamiento de información valiosa.

-Cuidará que el lenguaje de sus informes sea accesible no sólo a los directamente implicados en la realidad evaluativa, sino a cualquier otro ciudadano interesado.

-Pretende ser educativa.

-Reconoce que un informe de evaluación no es solamente un contenido que se hace público, también puede crear una estructura social de relación y participación.

-Se siente comprometida con la sociedad en general y con el desarrollo y la profundización de la democracia política.

En primer lugar optamos por una evaluación que considera que las personas implicadas en el proceso de evaluación no son meros "objetos de estudio", sino **sujetos activos** en el desarrollo y la vida de la Facultad, estando implicados en todas las decisiones y valoraciones que presupone la evaluación, a la vez que se reconoce el pluralismo de valores e intereses diferentes.



Principios de actividad, pluralidad y diversidad que MACDONALD, B. (1985) recoge al considerar la Evaluación Democrática como "un servicio a la comunidad entera sobre las características del programa educativo"; al igual que BELTRAN LLAVADOR, B. (1992), en referencia directa a la evaluación de instituciones educativas -como en nuestro caso se trata- la define como "aquella en las que, tanto los métodos aplicados, como la información generada en el proceso evaluador es abierta, y se discute y reelabora entre los diferentes grupos de interés, formales o no, que configuran la comunidad educativa".

Desde esta tesis optamos por esa **participación activa** de la comunidad lo cual se hace patente en nuestro proceso de evaluación a tres niveles:

1°. Contribuyendo a descifrar la pregunta ¿qué evaluar? mediante la construcción del concepto de calidad educativa y las dimensiones o aspectos que la definan. Se entiende que la evaluación debe ser una construcción compartida por toda la comunidad educativa, en la que profesores, alumnos y equipo directivo deciden que dimensiones y aspectos hay que evaluar de la Facultad.

2°. El segundo nivel de participación consiste en hacer una descripción conjunta sobre la realidad educativa de la Facultad.

3°. Por último establecer un juicio de valor compartido sobre esa realidad. -Véase figura 5.5-.

Todo proceso de evaluación, como indica STAKE (1975), supone hacer un juicio de valor que en nuestro caso no corresponde directamente a los investigadores sino a toda la comunidad educativa de la Facultad, centrandose el papel del evaluador en facilitar tal proceso. Situación que en nuestro modelo queda reflejada en el nivel tercero, constituyendo otro de los principios que inspiran al modelo que presentamos.



La negociación es otro de los criterios que consideramos que debe inspirar todo proceso de evaluación, entendiendo por tal los diálogos y acuerdos que efectúan los evaluadores y los participantes de la institución a evaluar, antes, durante y después de la evaluación con el objetivo de evitar rechazos, reticencias, prejuicios y expectativas falsas de los distintos colectivos que integran la vida de una Facultad o institución; en definitiva, aumentar la cultura evaluativa de la comunidad para evitar asociar evaluación con sanción y que nadie se pueda sentir amenazado o agredido en su independencia y autonomía. Pues, si no hay negociación, como apunta HOUSE (1979)<sup>2</sup> "nadie desea ser evaluado".

Para que el proceso de negociación cumpla todas sus pretensiones no debe ceñirse sólo a las dimensiones o aspectos a evaluar sino que debe ampliarse a aspectos como:

- El tipo y naturaleza de la evaluación.
- Los intereses por los que se pone en marcha la evaluación.
- Los fines y objetivos de la evaluación.
- Los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de información.
- El equipo de evaluación.
- La temporalización de la evaluación.
- Las estrategias para la discusión y consensualización de los informes.
- Los sistemas y formas de reconducir los acuerdos y abordar las discrepancias.

---

<sup>2</sup>HOUSE, E.R. (1979). "Coherence and credibility: The esthetics of evaluation", en Educational evaluation and policy analysis, 1, 5.



- La colaboración requerida a los participantes y los compromisos por ellos asumidos.
- Las formas de difundir la información obtenida internamente.
- La expansión social de los informes y de los descubrimientos evidencias. Su propiedad.

La amplitud de aspectos que cabe considerar en la etapa de la negociación permite concluir con la consideración de que la negociación puede ser un medio eficaz para conseguir una evaluación de calidad y que sirva de ayuda a todos los que trabajan y comparten una misma realidad.

La complejidad de los fenómenos sociales, y en este caso educativos, es de tal magnitud que al evaluar una institución educativa en la que intervienen multitud de factores, se puede correr el riesgo de seleccionar, explícita o tácitamente, las variables más fácilmente cuantificables u operativas, con el peligro de tomar en consideración los aspectos menos relevantes, los más nimios, los de menor interés educativo y, por consecuencia, llegar a conclusiones sesgadas, erróneas y engañosas. En consecuencia tomamos como criterio la **no simplificación de la complejidad natural** para evitar que se falsifique la realidad de nuestro centro, utilizando **métodos sensibles** que capten la complejidad de los fenómenos evaluados. Como afirma PARLETT y HAMILTON (1987) la evaluación no intenta manipular, controlar o limitar las variables situacionales, sino abarcar toda la complejidad de la escena.

Partimos del principio de que el diseño o **modelo de evaluación ha de ser emergente, flexible**, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y el desarrollo de la evaluación. El modelo que en esta tesis defendemos ha sufrido múltiples modificaciones para



ir adaptándose a la realidad de la facultad, así como a las diferentes opciones metodológicas que han tenido que tomarse durante el proceso de evaluación.

Los naturalistas, como afirma GUBA M. (1985), al creer que se desenvuelven en un medio de realidades múltiples, entienden que la interacción con las personas investigadas modifican con el tiempo, tanto a los investigadores como a ellos mismos por lo que, ante la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un diseño abierto, emergente que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente cuando lo aconseja el tiempo, los resultados u otras consideraciones logísticas.

El modelo de la "figura" de STAKE (1975), -presentado y desarrollado en el capítulo 3- ha sido una de las bases teóricas en las que se apoya nuestro modelo, compartiendo con él su concepción de evaluación; en el destacaríamos dos actos básicos: la descripción que engloba las intenciones, lo que se planea y pretende y las observaciones, lo que realmente se observa o percibe. Otra operación principal es el juicio referido a las normas utilizadas para emitir el juicio y/o los enjuiciamientos formulados sobre la institución o programa evaluado. Otra idea que asumimos y que es introducida por Stake es la de la **evaluación respondiente**, llamada así porque debe responder a los problemas y cuestiones reales que se les puedan plantear a las personas implicadas en un programa o institución educativa. Ente las peculiaridades de este tipo de evaluación PEREZ GOMEZ (1985) <sup>3</sup>, destaca el centrarse más en la descripción de las actividades, que en la definición de los objetivos o intenciones de la institución.

---

<sup>3</sup>Las otras peculiaridades presentadas por PEREZ GOMEZ A. son:  
-enfatisa más los problemas que las teorías.  
-Contempla las diferentes interpretaciones de las personas implicadas en el programa.  
-Responde a las necesidades de información y al nivel de conocimiento de las personas interesadas en el programa.  
-Enfatiza la necesidad de proporcionar a los interesados la experiencia del programa, implicándolos en su análisis.  
-Describe y ofrece un retrato completo y holístico del programa.



Una vez presentados los diferentes criterios teóricos en los que nos hemos basado para elaborar el modelo de evaluación que posteriormente describimos, pasamos a señalar las distintas opciones metodológicas que acompañan a tales criterios. Opciones metodológicas desarrolladas en el capítulo 4 y que SANCHO GIL (1990), agrupa en cinco bloques, formando según él, la perspectiva de la evaluación, Siendo:

- |                                 |                         |
|---------------------------------|-------------------------|
| 1. <u>Situación</u>             | 2. <u>Finalidad</u>     |
| 3. <u>Utilización</u>           | 4. <u>Realizada por</u> |
| 5. <u>Opción paradigmática.</u> |                         |

En la búsqueda de la planificación de nuestra evaluación presentamos una nueva clasificación que agrupamos en seis grupos o categorías:

1. Estamento del que parte la opción de evaluar.
2. Finalidad de la evaluación.
3. Enfoque de la evaluación.
4. Paradigma en el que se enmarca la evaluación.
5. Diseños de evaluación.
6. Instrumentos de evaluación.

Cada una de estas categorías implica una serie de opciones que son las que van configurando el tipo de evaluación que se desea realizar. Según su perspectiva, el evaluador irá seleccionando entre las diferentes alternativas hasta determinar su plan de evaluación.

La primera de las consideraciones para tener en cuenta, es la del estamento del que debe partir la opción de evaluar. Por las múltiples ventajas que ello conlleva debe ser la propia comunidad educativa la que tome tal decisión -en el caso que nos ocupa se entiende que si la decisión es compartida



y sentida por la comunidad universitaria, esto es, los sectores que constituyen la vida de la Facultad aumentaría la eficacia-. Por este motivo nos pronunciamos por una **Evaluación Interna**,<sup>4</sup> sin menospreciar las múltiples ventajas que colleva la externa. Atendiendo al carácter complementario, suceptible entre ambas, SANTOS (1990) sugiere que si es posible se realice una coevaluación.<sup>5</sup>

La finalidad de la evaluación, es otra de las decisiones que puede hacerla variar. Entre los diversos fines cabe destacar: rendir cuentas (Accountability) , comparar instituciones (Assessment), investigación, realizar una evaluación formativa. y evaluar un proceso (evaluación sumativa). De todos ellos consideramos que realizar una **evaluación formativa**, es el fin que guía a nuestro modelo. Denominada así por Scriven, es aquella que contribuye al perfeccionamiento de un programa en desarrollo, que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden. Las características básicas que definen a esta evaluación son:

- Procesual. Forma parte intrínseca de la enseñanza.
- Integral. Abarca a toda la comunidad educativa.
- Sistemática. Es un proceso riguroso.
- Estructurante. Permite ir ajustándose a las necesidades del momento.
- Progresiva. Tiene en cuenta los logros conseguidos.

---

<sup>4</sup>Entre la innumerable ventajas de la evaluación interna, destacamos la que señala HOPKINS (1985), siendo la capacidad que le da a los centros, para resolver sus problemas.

<sup>5</sup>SANTOS GUERRA M. A.,(1990), Hacer visible lo cotidiano, Akal, Madrid. El autor denomina coevaluación a la evaluación mixta, señalando por un lado su doble costo y tiempo pero por otro lado, advierte sobre cómo la complementariedad de ambas aumenta la validez de la evaluación.



-Innovadora. Permite constantemente la toma de decisiones nuevas.

-Científica. Analiza todos los elementos del proceso como parte de un sistema, con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos dentro de aquél.

Es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamentada, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a los objetivos o metas que inicialmente se fijaron. Esta evaluación no se refiere únicamente al resultado de los aprendizajes, sino a todos los componentes que intervienen en el proceso: actividades, recursos, metodología, actuación del profesor, funcionamiento de la interacción educativa, incidencia del medio...

Otra de las decisiones importantes es la del enfoque de la evaluación, pudiendo ser global/holístico o parcial. El enfoque parcial o molecular supone delimitar la evaluación del centro o de un sistema educativo, a un aspecto o parte de su totalidad como puede ser, los alumnos, profesores, clima del aula, las redes de información...El enfoque global, molar u holístico considera la evaluación como un todo en el que todas las partes, todos los sujetos implicados, todas las fases del desarrollo de un programa deben ser tenidos en cuenta de manera globalizadora. El enfoque que sigue el modelo que presentamos es de tipo **Global u Holístico**, por considerar que es el que mejor se adapta a un centro universitario y el que puede ser más completo. SIMONS (1981), nos aporta los supuestos básicos de la evaluación holística, a los cuales nos adherimos:

-Un mejor entendimiento de la organización y de la política del Centro podría mejorar las oportunidades y experiencias que se prevén en las clases.



-Los estudios y revisiones sistemáticas permiten al centro determinar hasta qué punto están impartiendo la calidad de la educación a la que se comprometieron.

-Un estudio de la política del Centro puede ayudar a los profesores a identificar los efectos de dicha política que requieran atención de la clase, departamento o del Centro entero.

-Muchos temas de política están por encima de departamentos y clases y requieren revisiones y resoluciones colectivas.

Las perspectivas que en general se siguen en la evaluación de las instituciones de educación superior son la cualitativa, cuantitativa y la complementariedad de ambas. La perspectiva cualitativa, en palabras de COOK y REICHARDT (1986), se refiere a la descripción de los hechos observados para interpretarlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Su fundamento es la Etnografía y la Sociología. La perspectiva cuantitativa, según los mismos autores, se caracteriza por su preocupación por el control de las variables y la medida de resultados expresados numéricamente. Su fundamento está en la Psicología y en las Ciencias exactas. Como superación de tal dicotomía, el modelo de evaluación que hemos diseñado opta por la **complementariedad de ambas perspectivas**,<sup>6</sup> compartiendo así la definición de paradigma aportada por PATTON M. Q. (1986), "una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real"

---

<sup>6</sup> Autores como Alvira, Anguera, Alvarez, dicen que cada vez más se ha ido asumiendo que ambas perspectivas son necesarias, y que pueden funcionar conjunta y complementariamente. COOK, T. y REICHART, (1986) autores tan importantes en este área han insistido en esta dirección como "no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta", o "un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de "cualitativo" y "cuantitativo", sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos".



Dentro del grupo de los diseños, el modelo que proponemos para la evaluación de instituciones de educación superior es el **estudio de casos**, entendiendo por tal "una investigación sistemática sobre una instancia específica" NISBET Y WATT (1984). Parafraseando a SABIRON SIERRA (1990), el estudio de casos focaliza la investigación en una situación real, particular, única y de forma sistemática, aunque flexible.<sup>(7)</sup>

Por último señalamos aquellos instrumentos de evaluación que consideramos que son los más útiles para cumplir con las pretensiones y finalidades de la evaluación y que mejor se adaptan a nuestro modelo. La selección se ha elaborado siguiendo los siguientes criterios: Adaptabilidad, variabilidad, gradualidad, pertinencia y dominio. Tal selección pretende atender a las exigencias del medio, posibilidad de contrastar la información procedente de diversos métodos, respetar las características de los sujetos y tener un dominio de los mismos. Atendiendo a tales premisas en la primera fase de la evaluación, se ha utilizado, como instrumentos de evaluación, la entrevista personal, el grupo de discusión y el cuestionario de valoración de dimensiones. En el segundo nivel o fase se han utilizado el cuestionario de evaluación de la facultad para profesores, cuestionario de evaluación para alumnos -adaptado a cada cursos-, cuestionario abierto para el equipo directivo, análisis de documentación y los grupos de discusión. En el tercer nivel y último utilizamos la escala de juicio de valor.

Como puede verse la complementariedad de perspectivas -cualitativa, cuantitativa-, se ha tenido en cuenta en la selección de instrumentos de evaluación. La utilización del cuestionario ha sido y sigue siendo el instrumento básico y más

---

<sup>7</sup> Este mismo autor señala las posibilidades que puede ofrecer el estudio de casos en la evaluación de Instituciones Educativas, considerando que permite plantear el estudio de los Centros como clarificación de su funcionamiento en una situación real contextualizada, respetando su especificidad institucional y con una finalidad, cuando menos, descriptiva y no necesariamente prescriptiva.

Igualmente indica que permite suministrar, a lo largo del proceso de investigación, el material inicial a los distintos sectores implicados en el Centro, en un lenguaje comprensible, y que posibilite conjugar las distintas perspectivas en las sucesivas reinterpretaciones (triangulaciones), orientando así nuevos materiales.



empleado en las investigaciones sociales realizadas desde la perspectiva del paradigma positivista mientras que, por el contrario, no suele ser una técnica usada en los llamados por GUBA, (1985) estudios naturalistas. Nuestra opinión es que ningún método, técnica o instrumento ha de ser desechado a priori. Los cuestionarios son un instrumento más, cuya información ha de ser contrastada con la obtenida por los métodos más propiamente cualitativos como la entrevista o los grupos de discusión. Opinión a su vez defendida por SANTOS GUERRA (1990) al reconocer la utilización de cuestionarios en la evaluación etnográfica como instrumentos cuasi-experimentales y como formas de interrogación masiva. "No se utilizan de forma exclusiva sino como causas que permiten recoger una información de amplio espectro que puede ser sometida al contraste y la profundización a través de la entrevista y la observación de campo. Los cuestionarios pueden construirse después de un tiempo de observación de la realidad, de tal manera que recojan la información más pertinente, necesaria y valiosa". Santos Guerra.

#### 5.4. Descripción del modelo

El modelo que presentamos, y que de forma sistematizada queda recogido en la figura 5.5, consta de tres niveles o fases. La primera, **Negociación**; la segunda, **Descripción** y la tercera **Valoración**.

En el primer nivel se pretende que todos los sectores de la comunidad universitaria como profesores, alumnos y equipo directivo determinen las dimensiones y subdimensiones que a su juicio son las más relevantes para la evaluación de la Facultad para, a partir de ellas, establecer los criterios -que según esa comunidad- mejor definen la calidad de la enseñanza universitaria. En definitiva, se trataría de responder a la primera de las tres preguntas que en todo proceso de evaluación se plantea ¿qué evaluar? para posteriormente adentrarse en el ¿cuándo? y en el ¿cómo evaluar?.

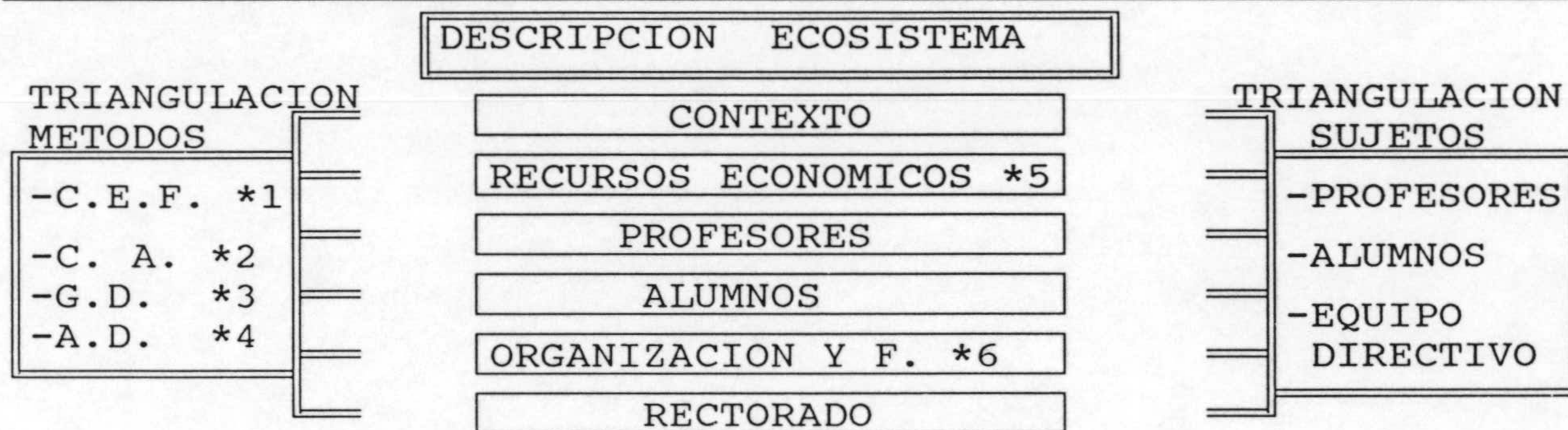


FIGURA 5.5: Modelo de evaluación para la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

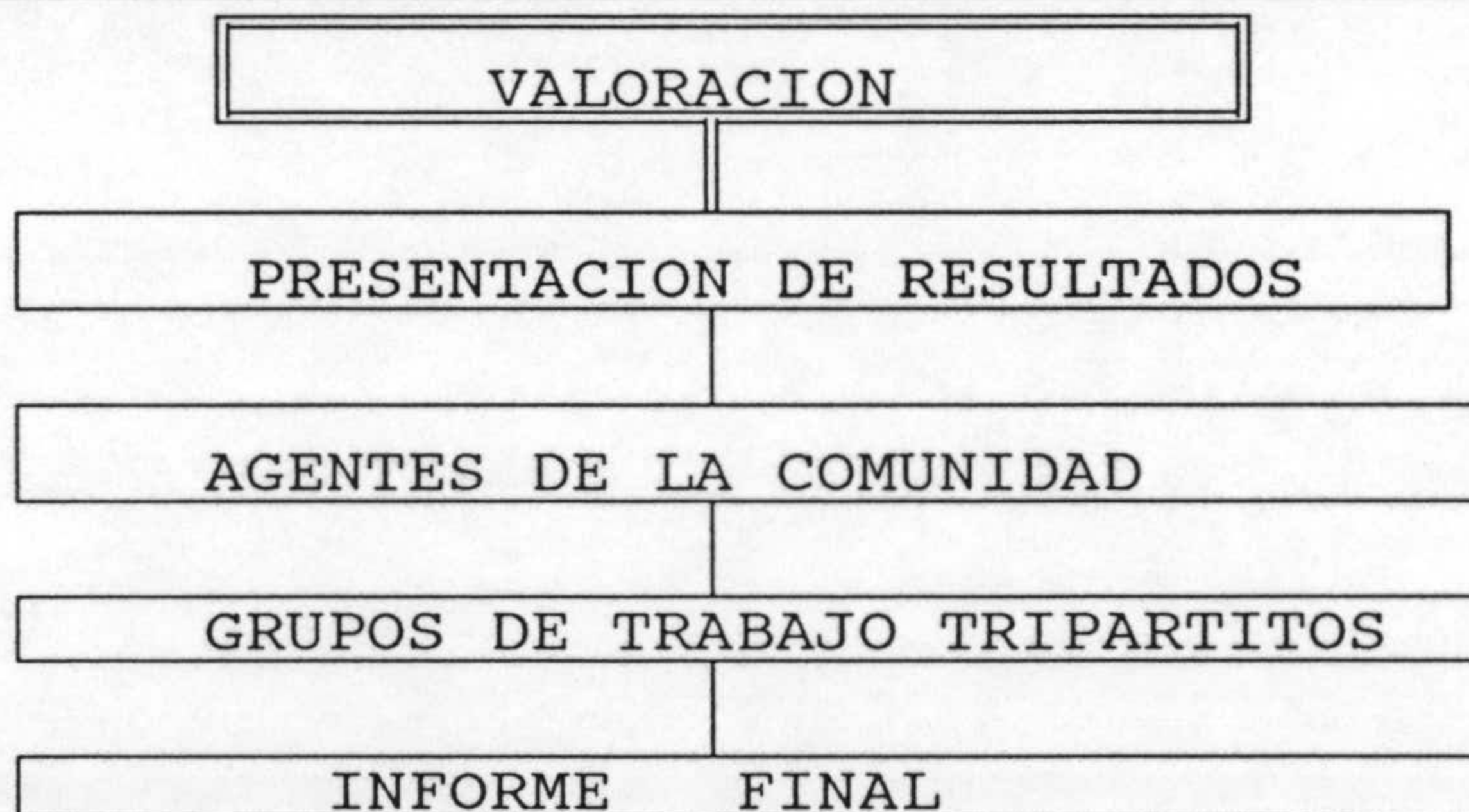
1 NIVEL: NEGOCIACION



2 NIVEL: DESCRIPCION



3 NIVEL: VALORACION



Nota: \*1 Cuestionario de evaluación de la Facultad  
 \*2 Cuestionario abierto para el equipo directivo  
 \*3 Grupos de discusión  
 \*4 Análisis de documentación  
 \*5 Recursos económicos y materiales  
 \*6 Organización y funcionamiento



La elección de dimensiones e indicadores se realiza mediante una propuesta inicial. Propuesta que queda recogida en la tabla 5.2, específica de toda una serie de hechos y acontecimientos, agrupados en seis bloques y que tienen lugar en nuestra comunidad universitaria. A partir del posicionamiento adoptado por profesores, alumnos y equipo directivo ante tal propuesta se hará la redacción final de las dimensiones y las subdimensiones que serán objeto de evaluación.

Para conocer el posicionamiento de la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, se ha utilizado como material e instrumentos de investigación, el cuestionario de valoración de dimensiones -véase anexo I-, grupo de discusión -anexo III- y entrevistas personales en el caso de los profesores y equipo directivo.

**TABLA 5.2: Propuesta de dimensiones para la evaluación de la Facultad de CC. PP. y Sociología de Granada.**

DIMENSIONES
<b>BLOQUE I: CONTEXTO</b>
1. <u>Instalaciones de la Facultad.</u> (Aulas, biblioteca, bar)
2. <u>Mobiliario.</u> (de todas las dependencias)
3. <u>Relación de la Facultad con el entorno.</u> (Agentes sociales y culturales de la Ciudad)
<b>BLOQUE II: RECURSOS ECONOMICOS Y MATERIALES</b>
4. <u>Recursos económicos.</u> (presupuesto, elaboración, gestión)
5. <u>Recursos materiales.</u> (ordenadores, fotocopias, proyector, papel, libros, revistas)
<b>BLOQUE III: PROFESORADO</b>
6. <u>Curriculum del profesorado.</u> (Titulación, experiencia docente, publicaciones)
7. <u>Formación permanente.</u> (Cursos de perfeccionamiento, seminarios, congresos)
8. <u>Actividad investigadora.</u> (Individual, grupos, Nacional, Internacional)
9. <u>Cumplimiento y distribución de tareas docentes e investigadoras.</u> (tiempo dedicado a tutorías, clases, investigación, preparación de clases)
10. <u>Programa de la asignatura.</u> (Objetivos, contenidos, criterios de evaluación)
11. <u>Organización de la docencia.</u> (Metodología, evaluación)
12. <u>Actividades académicas fuera del aula.</u> (Conferencias, seminarios)
13. <u>Coordinación con los colegas.</u> (que imparten la misma asignatura, que dan en el mismo curso, ciclo)
14. <u>Relación y consideración de sus compañeros.</u>
15. <u>Relación y consideración de los alumnos.</u>
16. <u>Motivación y satisfacción de su trabajo.</u>
17. <u>Expectativas sobre el nivel de logro de sus alumnos.</u>
18. <u>Interés por la renovación pedagógica.</u> (interés por nuevos métodos de enseñanza, evaluación)



**BLOQUE IV: ALUMNADO****DIMENSIONES**

19. Características personales de los alumnos. (Edad, sexo)
20. Características sociofamiliares. (Profesión de los padres, lugar de residencia, becario)
21. Antecedentes académicos. (Centro de procedencia, notas)
22. Elección de carrera. (Políticas o Sociología en 1ª lugar , 2ª ó 3ª)
23. Hábitos y formas de estudio. (horas, lugar)
24. Resultados académicos. (calificaciones, abandonos, repetidores)
25. Aspiraciones y expectativas académicas y profesionales.
26. Autoconcepto y nivel de satisfacción. (profesores, plan de estudios, participación, conocimientos adquiridos)
27. Relación y consideración de los profesores.
28. Relación y consideración de sus compañeros.
29. Motivación por el trabajo.

**BLOQUE V: ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD**

30. Organización del proceso educativo. (Horarios, conferencias, calendario, distribución de espacios, material didáctico)
31. Reglamento de régimen interno. (elaboración, cumplimiento, aceptación)
32. Adquisición del material fungible e inventariable. (folios, tizas, proyectores, libros)
33. Plan de estudios.
34. Organos colegiados. (Junta de Centro, Comisiones, Junta de Gobierno)
35. Organos unipersonales. (Decano, Vicedecanos, Secretario)
36. Biblioteca. (personal, horario, organización)
37. Secretaría Administrativa. (horario, personal, organización)
38. Administrador Delegado.
39. Conserjería. (personal, horario, organización)
40. Información.
41. Toma de decisiones.
42. Coordinación. (servicios, personal, órganos de gobierno)
43. Clima de la Facultad. (relaciones, ambiente, autorealización)
44. Departamentos. (Organización, funcionamiento)

**BLOQUE VI: RECTORADO**

45. Política educativa. (Profesorado, admisión de alumnos, planes de estudios)
46. Presupuestos. (En relación con la Facultad)
47. Apoyo a la investigación. (Bases de datos, becas)
48. Información.



El segundo nivel del modelo de evaluación, denominado **Descripción**, corresponde a lo que sería la fase propia de la evaluación,<sup>8</sup> siendo su finalidad la de describir la realidad de la Facultad por parte de todos los agentes que intervienen en ella -profesores; alumnos y equipo directivo- a partir de las dimensiones elegidas en el primer nivel, agrupadas en los bloques:

Contexto.

Recursos Económicos y Materiales.

Profesorado

Alumnos.

Organización y Funcionamiento.

Rectorado.

Descripción que tiene por objetivo conocer la marcha de la Facultad, qué es lo que tiene, qué le falta y en definitiva qué se puede mejorar.

El sentido dado a cada uno de los bloques mencionados anteriormente es el siguiente: el primero intenta recoger todo lo que es el aspecto físico de la Facultad y sus relaciones con el entorno circundante que correspondería con una descripción de todo ello, al igual que detectar la percepción de la comunidad ante tales aspectos. El segundo abarca todo lo relacionado con recursos, tanto económicos como materiales con los que dispone la Facultad, así como su planificación, gestión y distribución. El tercer bloque -profesorado- comprende todo lo que es formación del profesorado, tanto inicial como permanente; actividades docentes e investigadoras; coordinación y relación con sus compañeros y alumnos y, por último, todo lo referente a la motivación y satisfacción del profesorado. El bloque cuarto -alumnado- intenta hacer una síntesis de todas las circunstancias

---

<sup>8</sup>En relación al modelo de STAKE (1969) correspondería con lo que él denomina "Matriz de descripción" que engloba las intenciones y las observaciones.



que rodean al mundo estudiantil, así como su percepción, motivación y satisfacción con la vida de la Facultad. El bloque organización y funcionamiento es más diverso, tocando aspectos que van desde los puramente organizativos hasta los de apoyo a la docencia pasando por el clima de la Facultad, departamentos...

El sentido dado al último de los bloques -rectorado- se refiere a la percepción que los agentes de la Facultad tienen de la política, decisiones y actuaciones del rectorado que afectan directamente a la vida de la Facultad, tales como becas, investigación, información...

Las técnicas de investigación utilizadas en la descripción de la Facultad son el Cuestionario de evaluación de la Facultad para profesores -CEFP-, cuestionario de evaluación para alumnos -CEFA-, cuestionario abierto para el equipo directivo -CAED-, entrevistas no estandarizadas, grupos de discusión y análisis de documentos.

En la construcción del cuestionario contamos con la aportación importante del primer nivel del modelo de evaluación, en cuanto a la valoración de las dimensiones que nos aporta los temas a incluir, pero sobre todo la información suministrada por el grupo de discusión, pues como dice IBAÑEZ J. (1991)<sup>9</sup> "no se puede diseñar un cuestionario de una encuesta de opinión sin grupos de discusión previos". No obstante, se ha realizado un estudio piloto para ver su fiabilidad y validez, a la vez que atender al estudio del lenguaje, temporalización, pero sobre todo controlar el sentido de cada uno de sus items, mediante entrevistas personales a sujetos de la muestra elegidos al azar.

---

<sup>9</sup> IBAÑEZ J. (1991): "El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica" en LATIESA M. (Edi.) El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos. Universidad de Granada.



Cuando hablamos de entrevistas no estandarizadas, nos referimos a las preparadas por nosotros, adecuadas y adaptadas a las características peculiares de nuestra Facultad, de las situaciones, de los momentos y de los entrevistados. Así mismo, habrán de ser entrevistas cualitativas en profundidad, en el sentido que las define TAYLOR y BOGDAN (1986)<sup>10</sup> "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales..".

Sin olvidar las peculiaridades de esta Facultad y del mundo universitario en general, no siempre podrán ser las entrevistas de igual forma, de tal manera que, de acuerdo con el carácter formal o informal de la convocatoria, tendremos entrevistas formales e informales, de igual forma estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Las características definitorias de las entrevistas informales es su origen y desarrollo "informal" y su carácter "conversacional", se efectúan sin cita previa y son mantenidas en cualquiera de las dependencias de la Facultad. Mientras que la formal es realizada previa invitación y cita expresa. Por lo tanto, los entrevistados tienen plena conciencia de ser requeridos como informantes.

En cualquier institución se manejan múltiples documentos escritos, tanto públicos como privados, oficiales o informales. Su conocimiento y estudio es una labor clásica de los estudios sociales. En el caso de nuestra investigación al tratarse de la evaluación de una Facultad, el conocimiento y análisis de la documentación que ésta genera y recibe es una labor crucial y evidencia, como dice FERNANDEZ SIERRA (1992)<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup>TAYLOR, S. J. BOGDAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Buenos Aires.

<sup>11</sup> Op. cit.



"el flujo de ideas, la originalidad de las planificaciones, las preocupaciones explícitas e implícitas en la praxi diaria, el enfoque ideológico de las intervenciones, el estatus de los componentes, etc". Al referirnos al estudio de los documentos, no solo hacemos referencia a su contenido sino también a otros muchos aspectos relacionados: su producción y difusión, los canales de distribución, autoría, aceptación por los implicados y utilización de los mismos. Autores como TAYLOR y BOGDAN (1986) reafirman la importancia del estudio de los documentos de las instituciones en las investigaciones cualitativas<sup>12</sup>.

Con la finalidad de validar y contrastar la información obtenida del cuestionario, entrevistas, análisis de documentación y grupo de discusión, así como la procedente de los tres sectores implicados en la evaluación -profesores, alumnos y equipo directivo- se utilizara la triangulación tanto de sujetos como de métodos.

"El principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o de algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas" ELLIOTT (1980)<sup>13</sup>. Con la triangulación de sujetos pretendemos en nuestro modelo contrastar la información procedente de los tres sectores implicados en la evaluación -profesores, alumnos y equipo directivo-. Proceso que volvemos a repetir con la triangulación de métodos, al contrastar la información procedente del cuestionario, entrevistas, grupo de discusión y análisis de la documentación. Como ha sido resaltado por otros autores, "de hecho, en numerosos proyectos, los hallazgos más significativos han surgido en momentos en que se aplicaban diferentes métodos complementarios mutuamente (...) el término que suele usarse para

---

<sup>12</sup>Nos hablan de que el investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y las actividades de quienes los producen. (1986) op. cit.

<sup>13</sup>Citado por SANTOS GUERRA (1990) op. cit.



designar la profusa interacción de métodos es el de triangulación (...)." WALKER, (1989).

Por último, no podemos olvidar que la triangulación cumple otras funciones como la de recoger información, provocar debates, reflexiones colectivas y autorreflexiones, siendo ante todo un método de crítica epistemológica al enfrentar las interpretaciones de los hechos extraídos por los evaluadores con las versiones de los participantes.

La última fase de la evaluación tendría lugar en el nivel tercero del modelo, denominado valoración,<sup>14</sup> en el cual, todos los agentes de la comunidad -profesores, alumnos y equipo directivo- hacen un juicio de valor sobre la realidad de la Facultad a partir de los resultados obtenidos en el nivel dos. Resultados que son presentados a cada uno de los sectores implicados en la evaluación de la Facultad, en pequeños grupos para su discusión y aprobación.

#### 5.5. Planificación de la intervención

Al igual que el diseño en la investigación sirve de orientación y guía para el investigador, el proceso de la evaluación es fundamental ya que nos marca las fases a seguir en cada momento y nos facilita su puesta en práctica. La descripción del proceso de la evaluación se define en función del acercamiento o concepción teórica que se haya hecho a la misma. Lógicamente no existe acuerdo entre los expertos sobre el proceso a seguir, pero todos recomiendan que exista una cierta relación personal entre los evaluadores y los evaluados para identificar las necesidades de la evaluación, primero y después comunicar los resultados de la misma. En nuestro caso tal acercamiento no es

---

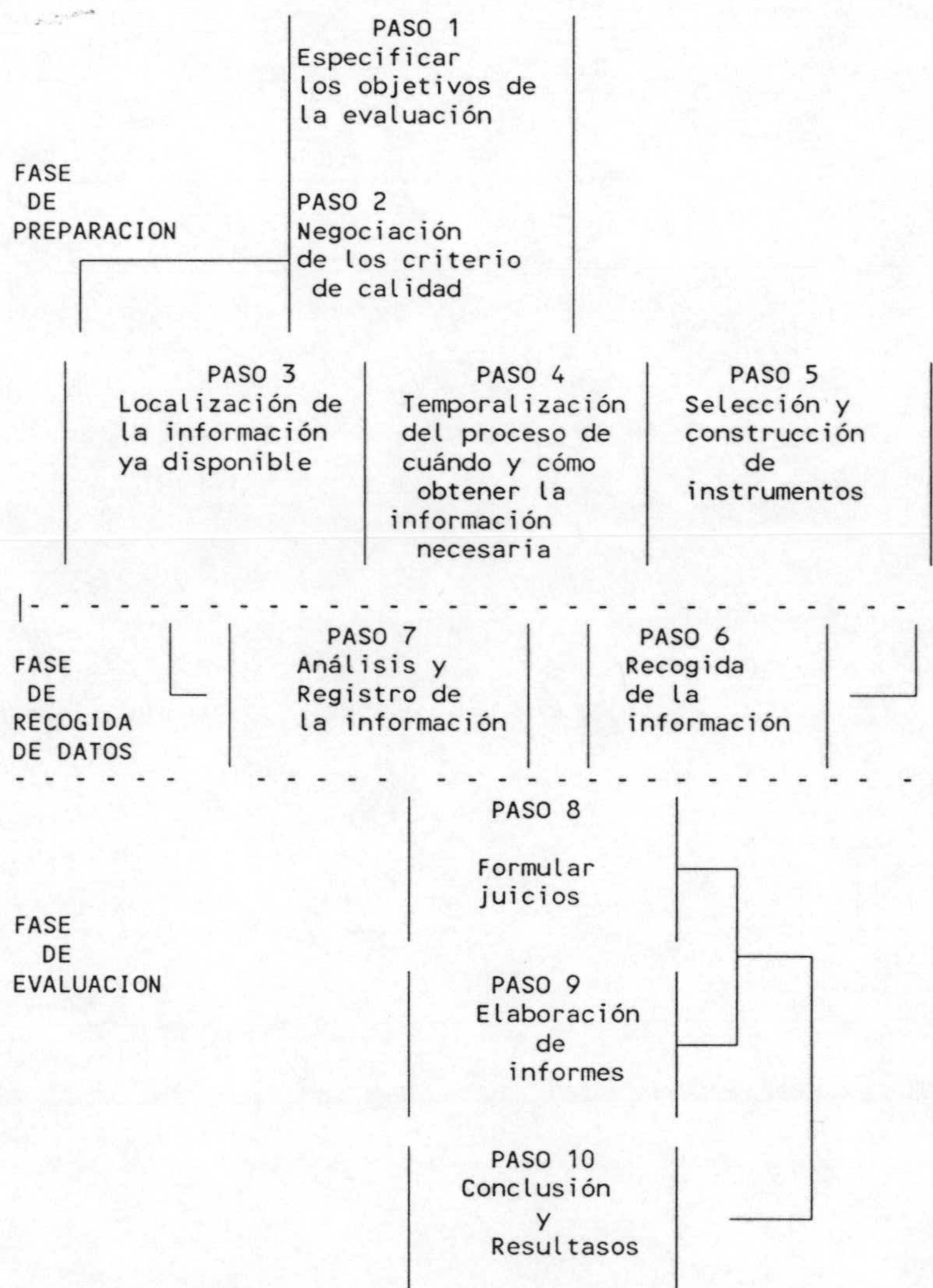
<sup>14</sup>Nivel que Stake denomina en su modelo de la figura, matriz de juicio.



sólo una recomendación sino también una necesidad al ser ésta una evaluación interna, democrática y etnográfica.

El proceso a seguir en la evaluación del ecosistema CC. PP. y S., es el presentado en la figura 5.6, tomando como base el de TENNRINK (1981).<sup>15</sup>

**FIGURA 5.6: Proceso de evaluación de la facultad de CC. PP. y Sociología**



<sup>15</sup>TENBRINK, T.D. (1981), Evaluación, Guía práctica para profesores. Narcea, Madrid.

Este autor considera en el proceso de evaluación diez pasos divididos en tres fases, que van desde el especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar, y terminando con resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.



## CAPITULO VI

### IMPLEMENTACION DEL PRIMER NIVEL: NEGOCIACION

En este capítulo procedemos a explicar aquellos aspectos, hechos o situaciones que la comunidad universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de Granada considera necesario incluir en la evaluación de su Facultad. De otro modo, intentar dar respuestas a la primera de las preguntas que todo evaluador se hace al inicio de cualquier proceso evaluador ¿qué evaluar?. De este modo, el capítulo incluye los objetivos del segundo nivel del modelo, los aspectos metodológicos seguidos en la negociación que incluye muestra, instrumentos y tratamiento de la información, y al final, los resultados derivados de su aplicación.

#### 6.1. Objetivos

Los objetivos que se han pretendido conseguir en este primer nivel del modelo de evaluación los podemos resumir en:

1. Negociar con todos los agentes educativos de la Facultad, las dimensiones y subdimensiones que van a ser evaluadas.
2. Diseñar los instrumentos utilizados en el nivel.
3. Validar la estructura del cuestionario de valoración de dimensiones y definir el sentido de cada uno de los items.



## 6.2. Metodología

### 6.2.1. Muestra

Los tres colectivos -Profesores, Alumnos y Equipo Directivo- que han intervenido en el primer nivel del modelo de evaluación; la muestra que los representa -elegida al azar en el caso de los profesores y todos los que asisten a clase en el caso de los alumnos-<sup>1</sup> aparecen en las tablas que a continuación presentamos.

En el cuadro 6.1 se presenta el número total de sujetos que componen la muestra así como su desglose en profesores y alumnos. Igualmente el número de mujeres y hombres que integran cada colectivo, destacando que el grado de feminización del total de la muestra al igual que en el colectivo de alumnos es muy elevado, concretamente en el total, el 60,9% son mujeres y en el caso de los alumnos el nivel sube hasta un 64%, en el colectivo de profesores la situación se invierte pasando a dominar los hombres con un 72,4%, situación que queda muy bien definida en el gráfico 6.1.

**CUADRO 6.1: Distribución de la muestra por sexo y colectivo de pertenencia**

	TOTAL DE LA MUESTRA		PROFESORES		ALUMNOS	
	N	%	N	%	N	%
	137	37.4	21	72.4	116	34.5
MUJERES	223	60.9	8	27.6	215	64.0
NS/NC	6	1.7			6	1.5
TOTAL	366	100	29	100	336	100

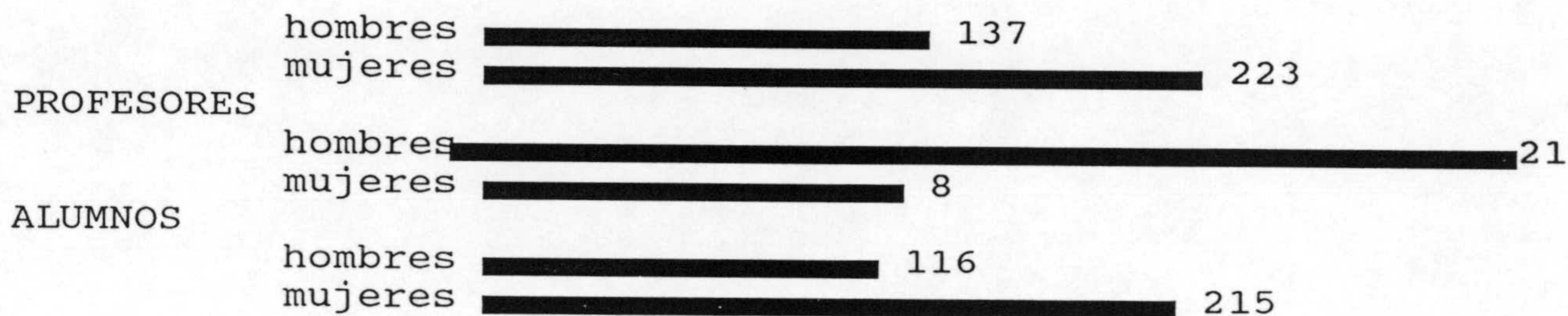
<sup>1</sup>La razón de que no contemos con alumnos de 5º curso, es debido a que en el curso 91/92 la primera promoción va por cuarto, por lo tanto 5º habrá por primera vez en la Facultad en el curso 92/93.



La situación es muy parecida en la población, donde el 62 % de los alumnos son mujeres.<sup>2</sup>

GRAFICO 6.1: Distribución de la muestra por sexo en los tres bloques, total de la muestra, profesores y alumnos

TOTAL DE LA MUESTRA



Analizando la muestra dentro de cada colectivo, es decir, dentro de los profesores los que pertenecen a cada categoría profesional, y en el colectivo alumnos, los que pertenecen a cada curso, nos encontramos con los siguientes datos que los presentamos en el cuadro 6.2.

CUADRO 6.2: Distribución total de la muestra por categoría profesional y curso

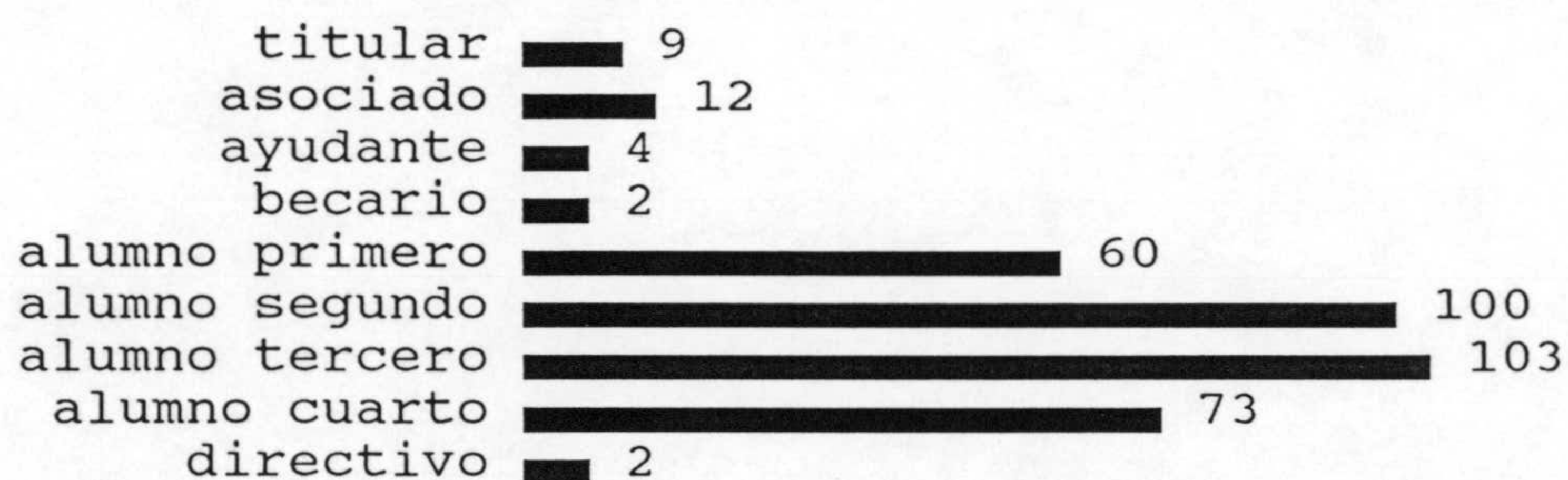
	N	%
Titular	9	2.5
Asociado	12	3.3
Ayudante	4	1.1
Becario	2	.5
Alumno primero	60	16.4
Alumno segundo	100	27.3
Alumno tercero	103	28.1
Alumno cuarto	73	19.9
Airectivo	2	.5
Total.....	366	100.0

<sup>2</sup>Dato publicado por el Servicio de Documentación de la Universidad de Granada 1992.



Con respecto al peso que tiene cada categoría dentro de los dos colectivos, cabe destacar que el 41,4% de los profesores son Asociados, seguidos de los Titulares que representan un 31%. Dentro del colectivo alumnos el porcentaje más alto lo tienen los de tercero y segundo, con un 30,7% y un 29,8% respectivamente, situación que queda reflejada en el gráfico 6.2.

**GRAFICO 6.2: Distribución de la muestra dentro de cada colectivo**



### 6.2.2. Materiales e instrumentos utilizados

En esta primera fase de la evaluación hemos utilizado como técnicas de recogida de información el **Cuestionario de Valoración de Dimensiones**, la **entrevista** y el **grupo de discusión**. A continuación presentamos las características de cada una de ellas:

#### 6.2.2.1. Cuestionario de Valoración de Dimensiones

Con el objeto de conocer la valoración de dimensiones que efectúa nuestra muestra construimos el cuestionario de valoración de dimensiones, que consta de 48 ítems (Véase anexo I), cuyas declaraciones hacen mención a diversos aspectos relacionados con la vida de la Facultad, sin olvidar la parte correspondiente a los datos personales de edad, sexo y colectivo de pertenencia y finalmente una serie de preguntas concernientes a la estructura del cuestionario.



Las 48 dimensiones a las que hace referencia el cuestionario, es la propuesta que nosotros hacemos a la comunidad educativa para su valoración, tales dimensiones están agrupadas en seis bloques:

1. **CONTEXTO.** Este bloque acoge las dimensiones referentes a instalaciones, mobiliario y relaciones de la Facultad con el entorno.

2. **RECURSOS ECONOMICOS Y MATERIALES.** Agrupando las dimensiones 3 y 4, las cuales hacen mención a los presupuestos económicos y recursos materiales tales como ordenadores, proyectores....

3. **PROFESORADO.** En esta categoría se recogen todas aquellas dimensiones -de la 5 a la 18- relacionadas con las funciones del profesorado, que van desde el currículum, formación permanente, investigación, cumplimiento de tareas, programa de la asignatura, organización de la docencia, actividades académicas fuera del aula, coordinación con los colegas, relación con los compañeros, relación con los alumnos, motivación por el trabajo, expectativas sobre los alumnos. Finaliza con el interés por la renovación pedagógica.

4. **ALUMNADO.** Rango que esta compuesto por las dimensiones -de la 19 a la 29- referentes al alumno tales como: características personales, características sociofamiliares, antecedentes académicos, elección de carrera, hábitos y forma de estudio, resultados académicos, aspiraciones y expectativas académicas, autoconcepto, relación con los profesores, relación con los compañeros y motivación por el trabajo.

5. **ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA FACULTAD.** Acogiendo las dimensiones que van desde la 30 a la 44, las cuales hacen mención a: organización del proceso educativo, reglamento de régimen interno, adquisición de material, plan de estudios, órganos colegiados, órganos unipersonales, biblioteca,



secretaría, administrador delegado, conserjería, información, toma de decisiones, coordinación, clima de la facultad y departamentos.

6. **RECTORADO.** Por último tenemos el bloque que hace referencia a la percepción que la comunidad educativa tiene sobre algunas de las actuaciones del Rectorado que concierne a la Facultad, tales como: política educativa, presupuestos, apoyo a la investigación y a la información.

En cada una de las 48 dimensiones de las que consta el cuestionario, se pide tanto a profesores como alumnos dos aportaciones: una, que valoren la dimensión en relación a la relevancia que tiene para la evaluación de nuestra Facultad, en una escala que va del 1 al 5, en donde el 1 significa "nada importante" y el 5 "muy importante"; la segunda aportación que se solicita consiste en contestar a una pregunta abierta sobre los aspectos a evaluar dentro de tal dimensión.

Una vez que ha finalizado tal proceso, se le plantean tres preguntas nuevas que hacen referencia a los seis bloques en los que se han agrupado las dimensiones, acerca de si sobran, faltan o consideran necesario que aparezcan los seis, y por último, deben señalar las aportaciones complementarias que consideren oportuno incluir para mejorar el proceso de evaluación de la Facultad.

#### 6.2.2.2. Grupo de discusión

El grupo está compuesto por siete estudiantes, de los cuales uno es de primero, dos de segundo, tres de tercero y dos de cuarto, todos ellos son representantes del alumnado, la mayoría en la Junta de Centro, otros en los Consejos de Departamento y uno de ellos es representante en el Claustro de la Universidad.



Para entender el discurso de cada uno de los componentes del grupo, debíamos analizar tanto la trayectoria educativa como la familiar, teniendo en cuenta este requisito, al finalizar la sesión aplicamos a cada uno de los componentes un pequeño cuestionario de 15 preguntas.<sup>3</sup> -Véase anexo VI-. Tras el análisis de las respuestas dadas, pudimos determinar la trayectoria, que a continuación presentamos, de cada componente del grupo -identificado con la misma letra con que se marcó su intervención-:

Componente A: Los estudios de EGB, BUP y COU, los realizó en Centros públicos, siendo su nota media de BUP y COU de Bien, se ha presentado sólo una vez a la Selectividad y obtuvo de nota Suficiente; no ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera pero la opción que le concedieron fue la 3ª; se encuentra matriculado en el curso 91-92 en segundo, no tiene asignaturas pendientes de primero, tampoco disfruta de beca pero si tiene un trabajo remunerado. Su hermana es estudiante de Traductores e Intérpretes; la profesión del padre es autónomo y la misma la de la madre, la de su abuelo materno y paterno es agricultor; el nivel educativo alcanzado por los padres es de primaria; pertenece a una asociación estudiantil, nació en la Coruña y vive en Granada con sus padres.

Componente B: Ha estudiado EGB, BUP y COU en Centros privados, su nota media de BUP y COU es de Bien, se ha presentado una sola vez a la Selectividad obteniendo Suficiente de nota; ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera y la opción que le concedieron es la 3ª; se encuentra matriculado en cuarto de Políticas, quedándole asignaturas pendientes de tercero; es becario y tiene un trabajo remunerado. Sus hermanos trabajan uno de administrativo y el otro en la inspección de transportes; su

---

<sup>3</sup>De las 15 preguntas de que consta el cuestionario, las ocho primeras hacen referencia a su trayectoria educativa, donde se le pregunta por el tipo de Centro donde curso EGB, BUP y COU, la nota media obtenida, el número de convocatorias de selectividad a las que se presentó, en qué lugar fue elegida Políticas o Sociología, si había estado matriculado en otra carrera con anterioridad, el curso en el que estaba matriculado y finalmente si era becario y en qué curso estaba matriculado. El resto de las preguntas van destinadas a conocer la trayectoria familiar, interrogándole por la actividad de sus hermanos; profesión y nivel educativo alcanzado por los padres y abuelos; su pertenencia a asociaciones; lugar de nacimiento; si trabajan y por último donde viven en Granada.



padre está jubilado, la profesión de su abuelo materno es trabajador de la industria textil y la de su abuelo paterno pastor; el nivel de estudios tanto de sus padres como de sus abuelos es de primaria; no pertenece a ninguna asociación, nació en Barcelona y en Granada comparte piso.

Componente C: Los estudios de EGB los ha realizado en un Centro concertado con una nota media de Bien, mientras que los de BUP y COU los llevó a cabo en Centro público, con Suficiente de nota media, presentándose tres veces a la selectividad; no ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera, concediéndole la primera opción; se encuentra matriculado en segundo con asignaturas pendientes de primero; no disfruta de beca pero sí tiene trabajo remunerado; la actividad que realizan sus hermanos es estudiar EGB y COU; la profesión de su padre es la de administrativo y la de su madre, profesora de corte y confección, la profesión de su abuelo materno es electricista y la de su abuelo paterno chofer; el nivel de estudios de sus padres y abuelos es de primaria; no pertenecen a ninguna asociación; nació en Cádiz y en Granada comparte piso.

Componente D: Ha estudiado BUP y COU en un Centro público, mientras que curso EGB en un centro concertado, la nota media de BUP ha sido de Bien, la de COU Notable y la de Selectividad Suficiente, aprobando en primera convocatoria; ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera; en la actualidad se encuentra matriculado en cuarto, sin asignaturas pendientes, Sociología es la carrera que seleccionó como primera opción; disfruta de beca y no realiza trabajo remunerado; siendo la profesión de sus hermanos: fontanero, cajero hipermercado, chófer, panadero y campesino, la de su padre campesino, su abuelo materno ha sido labrador y su abuelo paterno jornalero; tanto sus padres como sus abuelos carecen de capital educativo; pertenece a diversos tipos de asociaciones tanto de carácter político como estudiantil; nació en Sevilla, y en Granada comparte piso.



Componente E: Los estudios no universitarios los ha realizado en Centros públicos con nota media de Suficiente; se ha presentado solo a una convocatoria de Selectividad; Políticas es de primera opción y se encuentra matriculado en primero; disfruta de beca y no ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera; sus hermanos estudian, su padre y abuelo materno están parados; pertenece a asociaciones de carácter político y sindical; nació en Murcia, y en Granada vive con sus padres.

Componente F: Todos los estudios no universitarios los ha realizado en Centros públicos con nota media de Notable, Bien y Suficiente respectivamente; aprobando en la primera convocatoria de selectividad, no ha estado matriculado con anterioridad en otra carrera y la opción que le concedieron fue la segunda; se encuentra matriculado en tercero de Sociología, con asignaturas pendientes de segundo, es becario y no realiza trabajo remunerado; las actividades que realizan sus hermanos se encuentra entre dos que estudian F.P, uno EGB y otro que es pescador; siendo su padre y abuelos pescadores; tanto los padres como los abuelos carecen de estudios; pertenece a asociaciones de carácter político y estudiantil; nació en Bilbao y en Granada comparte piso.

Componente G: Siempre ha estudiado en Centros públicos, obteniendo nota media de Notable; se ha presentado a una convocatoria de selectividad; la opción concedida fue la primera, encontrándose matriculado en tercero con asignaturas pendientes de primero y segundo; no es becario ni realiza trabajo remunerado; un hermano estudia F.P y el otro trabaja en una asesoría económica; su padre es profesor, su abuelo materno, abogado y el paterno, oficial del ejército; el nivel de estudios alcanzado por padres y abuelos es superior; pertenece a asociaciones políticas, sindicales y estudiantiles; nació en Bélgica, y en Granada comparte piso.



### 6.2.2.3. Entrevista

Las entrevistas realizadas a profesores y equipo directivo, han sido formales, es decir, previa cita y desarrolladas en sus respectivos despachos, con la finalidad de responder de forma oral al cuestionario de valoración de dimensiones que anteriormente hemos presentado.

### 6.2.3. Procedimiento seguido en el primer nivel del modelo

El primer nivel del modelo de evaluación - denominado negociación- que seguimos para realizar la evaluación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de Granada, corresponde, dentro de la planificación de la intervención al PASO 2, que le hemos llamado "Negociación de los criterios de calidad", siendo la finalidad del mismo determinar la posición y valoración que hacen, tanto profesores como alumnos, de la propuesta de dimensiones presentadas; y determinar si la Comunidad Educativa tiene unos criterios comunes que definan la **Calidad de la Enseñanza**.

Para determinar la valoración que la Comunidad Educativa hace de las dimensiones presentadas, -como hemos indicado anteriormente- se han utilizado como instrumentos de recogida de información un cuestionario y como constatación del mismo, un grupo de discusión.

El procedimiento seguido en este primer nivel, no ha sido el mismo para Profesores, Alumnos y Equipo directivo, las razones que nos han llevado a seguir caminos distintos, ha sido la dificultad que supone el pasar el cuestionario de valoración de dimensiones a los Profesores,<sup>4</sup> por lo tanto, el procedimiento seguido para cada colectivos ha sido el siguiente:

---

<sup>4</sup>La dificultad que planteaba el pasar el cuestionario, era que tenía que ser enviado por correo, lo que implicaba probablemente un bajo número de respuesta, sobre todo porque el cuestionario exigía mucho tiempo para complementarlo, del que, en la mayoría de los casos, el profesor no dispone.



a) Profesores y Equipo Directivo: Para evitar el problema planteado se optó por hacer entrevistas personales tanto a profesores como al equipo directivo, así, durante los meses de Mayo, Junio y Julio del 92, se realizaron las entrevistas -previa cita- en las cuales se les pedía a los profesores que valoraran cada una de las dimensiones que contiene el cuestionario y que señalaran los aspectos que ellos consideraban más importantes a evaluar dentro de cada dimensión.

b) Alumnos: Previa consulta y autorización de los respectivos profesores que impartían clase en ese momento, durante el mes de mayo se pasó el "Cuestionario de Valoración de Dimensiones" a todos los alumnos que se encontraban en clase; pidiéndoles -como consta en las instrucciones del cuestionario- que valoraran cada dimensión y que señalaran los aspectos a evaluar dentro de la misma. Igualmente dentro de este colectivo se ha realizado un grupo de discusión, siendo la condición para participar en el mismo, que fuesen representantes de los alumnos en cualquiera de los órganos colegiados en los que ellos tienen representación;<sup>5</sup> la forma de reclutamiento del grupo, ha sido a través de un intermediario, el cual, no conocía el tema a tratar ni tampoco el resto de los participantes, respondiendo a la cita del día 6 de Julio siete alumnos, la duración de la discusión fue de 90 minutos.

El tratamiento de los datos del cuestionario se ha realizado en un ordenador personal mediante el programa de análisis estadísticos SPSS/PC. Los análisis llevados a cabo fueron: análisis descriptivo de la valoración de dimensiones -total de la muestra, profesores y alumnos-; diferencias de Medias y medianas en las dimensiones y bloques; cruce de variables mediante tablas de contingencia y análisis factorial mediante componentes principales, utilizando el método de rotación varimax.

---

<sup>5</sup>El motivo por el que hemos decidido que fuesen representantes, es debido a que estos alumnos son de los que están más integrados en la vida de la Facultad y que mejor conocen los avatares diarios.



### 6.3. Resultados de la valoración de dimensiones

Los resultados que aquí pretendemos analizar son los referentes a la **valoración** que tanto Profesores como Alumnos han hecho de las distintas **dimensiones** que se les han presentado, tanto en el "cuestionario de valoración de dimensiones" como en las entrevistas personales a los profesores. Igualmente analizaremos la información proporcionada por el grupo de discusión.

El procedimiento a seguir en la presentación de los resultados es el siguiente: en primer lugar hacemos un análisis descriptivo de cada dimensión, que incluye frecuencias y porcentajes correspondientes a esa dimensión, aportadas por profesores, alumnos y total de la muestra, igualmente se constatará si hay diferencias entre cada uno de los grupos que componen los colectivos de profesores y alumnos a la hora de valorar la dimensión y, finalmente, la presentación de las diferencias de medianas en ambos colectivos. En segundo lugar, analizaremos los resultados aportados por las preguntas abiertas, en las que se pedía señalar los aspectos a evaluar dentro de cada dimensión.

#### 6.3.1. **Análisis de la valoración de dimensiones "contextuales"**

Agrupamos bajo el título de contextuales las dimensiones, instalaciones de la Facultad, mobiliario y relaciones de la Facultad con el entorno. Dimensiones que pasamos a analizar siguiendo la metodología definida.

##### **Dimensión 1: Instalaciones de la facultad**

Antes de comentar los resultados de esta primera dimensión, consideramos necesario recordar la aportación que se le pedía a cada sujeto de la muestra, aportación que consistía en valorar cada dimensión -en este caso la dimensión



denominada "instalaciones de la facultad"- en una escala que va del 1 al 5 en donde el 1 significa nada importante y el 5 muy importante, en relación a la relevancia de la misma para incluirla en la evaluación de la Facultad.

Al analizar la dimensión "instalaciones de la Facultad", diremos que el sentido dado a la misma es el referente al aspecto físico, tales como número de aulas, tamaño, situación, ubicación, iluminación etc.

La mayoría de los sujetos han optado por el valor 3, 4 y 5, lo cual nos indica que para el 95,3% de la muestra sería importante, bastante importante y muy importante, incluir las instalaciones de la Facultad en su evaluación. Porcentaje que en el caso de los profesores se eleva hasta el 100%, sin embargo en el colectivo alumnos desciende a un 96%.

**CUADRO 6.3: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas al "contexto"**

Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
1. Instalaciones.....	95.3	100	96
2. Mobiliario.....	86.6	55.5	88.7
3. Relaciones con el entorno.....	83.3	93.1	82.8
(N) .....	366		

Desglosando el colectivo Profesores en las distintas categorías profesionales que lo componen, -titulares, asociados, ayudantes, becarios y equipo directivo- las diferencias más significativas que se dan entre ellos corresponden a las categorías asociados y ayudantes, donde más del 50% se sitúa en el valor 3 -importante-, sin olvidar que este porcentaje en relación al total de profesores es de un 27.6%, en



el caso de los asociados, y de un 6.9%, en los ayudantes. El resto de las categorías se sitúan en la opción bastante importante y muy importante al igual que los alumnos -datos presentados en la tabla de contingencia 6.1-<sup>6</sup> .

Al realizar mismo proceso con el colectivo alumnos, según el curso de pertenencia -primero, segundo, tercero y cuarto- nos encontramos, que entre ellos no hay diferencias significativas,<sup>7</sup> no siendo ésta, una variable que modifique su posición en cuanto a la valoración de la dimensión.

**TABLA 6.2: Valoración de la dimensión: Instalaciones de la Facultad según la categoría profesional de los profesores**

		importan- bastante muy impor-   te   importa. tante			
		3	4	5	Total
PROFESORES					
titular	2.00	2 22.2 16.7 6.9	5 55.6 50.0 17.2	2 22.2 28.6 6.9	9 31.0
asociado	3.00	8 66.7 66.7 27.6	3 25.0 30.0 10.3	1 8.3 14.3 3.4	12 41.4
ayudante	4.00	2 50.0 16.7 6.9	1 25.0 10.0 3.4	1 25.0 14.3 3.4	4 13.8
becario	5.00			2 100.0 28.6 6.9	2 6.9
directivo	10.00		1 50.0 10.0 3.4	1 50.0 14.3 3.4	2 6.9
Column		12	10	7	29
Total		41.4	34.5	24.1	100.0

<sup>6</sup>Las tablas de contingencia se utilizan para representar dos o más variables, categorías -en nuestro caso dos- de forma conjunta, proporcionándonos los siguientes datos: frecuencias por casilla, porcentajes de cada casilla sobre el total de la fila, de la columna o del total general y porcentajes marginales, es decir de las filas y las columnas.

En nuestro caso la primera celdilla de la tabla 6.1 nos proporciona los siguientes datos: primero las frecuencias -2-, segundo el porcentaje en relación a la fila - 2 sobre 9 igual a 22.2%- , tercero el porcentaje sobre la columna -2 sobre 12 igual a 16.7%- y por último el porcentaje sobre el total -2 sobre 29 igual a 6.9%-.

<sup>7</sup>No incluimos la tabla que proporciona estos datos por no hacer muy extensa la exposición de resultados, procedimiento que repetiremos a lo largo de toda la tesis, incluyendo solo aquellas que proporcionen datos muy relevantes para el análisis. Tomando como nivel de significación el 5%.



La amplia homogeneidad que hay entre las dos muestras, es confirmada por el test de la Mediana<sup>8</sup> -cudro 6.4-, siendo su valor de 5 y no encontrarse por encima de la media ninguna puntuación, tanto del grupo profesores -1- como del de alumnos -2-, lo que significa que por lo menos la mitad de la muestra seleccionó la opción muy importante.

CUADRO 6.4: Estudio de la Mediana

	GRUPO	
	1	2
Encima de la Mediana	0	0
Debajo de la Mediana	29	329
	Casos 358	Mediana 5.0

Otra de las técnicas utilizadas para obtener información ha sido el grupo de discusión,<sup>9</sup> confirmándonos la importancia concedida por los alumnos a las instalaciones.<sup>10</sup> De un total de 293 intervenciones producidas en el grupo, 14 hacen referencia a las instalaciones en todos sus aspectos como estado de conservación, número..<sup>11</sup> -fue el primer tema que surgió-. Hay

<sup>8</sup>Estadístico que nos indica el valor que ocupa el lugar central de una serie de valores ordenados. Es decir, deja a cada lado al 50 % de los individuos.

<sup>9</sup>Como indicamos en el modelo de evaluación, la técnica que vamos a utilizar para validar la información, es la triangulación de métodos y sujetos. En esta primera dimensión la información procedente de tres técnicas distintas como es el cuestionario, entrevista y grupo de discusión coincide, aumentando su fiabilidad.

<sup>10</sup>Después del profesorado, la otra cuestión que es importante es la infraestructura, a todos los niveles.(19)

<sup>11</sup>Como podemos observar en estas cuatro intervenciones, el tema de la infraestructura está enfocado desde la carencia, como calidad de la enseñanza, facilitador del curriculum, lo cual demuestra la gran importancia que este colectivo le da al aspecto físico de la Facultad.

-Como elemento de lo que es calidad de enseñanza, es muy importante la infraestructura, yo creo que muchas veces, casi más importante que lo que va a ser definido en el plan de estudio, que va a ser una cuestión muy estructural de un tiempo que se va a repartir una serie de cuotas de poder en todos los departamentos.(65)

- Por eso hace falta un bar(170)

-Exacto, es donde yo voy, tu no puedes desarrollar el curriculum con esa pecera ni con esa biblioteca, que



que recordar que dentro del grupo existe otro discurso, - minoritario- donde las instalaciones pasan a un segundo plano, anteponiendo la figura de un buen profesor.<sup>12</sup>

Finalmente, analizamos la segunda aportación que se le pedía a la Comunidad Educativa, que consistía en señalar los aspectos a evaluar dentro de la dimensión; resultados que presentamos en el cuadro 6.5. Como se puede observar el consenso dado entre ambos colectivos en la valoración de la dimensión, se vuelve a manifestar en los aspectos a evaluar dentro de la misma, por lo tanto es una de las dimensiones con mayor grado de acuerdo como podremos constatar más adelante.

**CUADRO 6.5: Aspectos a evaluar de la dimensión "Instalaciones de la Facultad", según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
-Dimensiones y capacidad	-Dimensiones, tamaño
-Acondicionamiento	-Mantenimiento
-Barreras arquitectónicas	-Equipamiento
-Iluminación	-Iluminación
-Ubicación	-Aislamiento ruidos
-Accesibilidad	-Medidas de seguridad
-Señalización	-Utilización
-Conservación	-Decoración
-Acústica	-Facilidad de acceso
-Confortabilidad	-Acogedoras

no tiene apenas libros. (voces ilegibles)(171)

- De todos modos yo pienso que lo que esta diciendo Kique, de una buena biblioteca, una buena sala de estudios, una buena infraestructura, al fin y al cabo te posibilita a desarrollar los estudios que no tienes.(173)

<sup>12</sup>- No creo, que la infraestructura tenga nada que ver con que el profesor sea bueno o deje de ser bueno.(45)

- No creo, que sea de lo más importante, yo prefiero tener un buen profesor y después tener una buena infraestructura.(50)

Como respuesta a este discurso, surge la intervención 53.

-Lo de la infraestructura, aunque no sea condicionante, sí puede ser elemento importante, te voy a poner un ejemplo: una de las peleas más típicas y fuertes entre los departamentos, es la distribución del espacio, para despachos y demás, y con la jerarquización se dan despachos a base de titulares, doctores, etc..Cuando llega un nuevo empleado, que venga de cualquier lado, pero con muy buenas relaciones lo primero que pide es un despacho para él solo, dentro de un departamento donde todo el mundo comparte despacho. Entonces, es en sí, importante el tema de los espacios, ....(53)



## Dimensión 2: Mobiliario

El sentido dado a la dimensión, hace referencia al estado, cantidad, utilidad... de todo el mobiliario de la Facultad tanto de aulas como despachos, biblioteca, sala de lectura...

En relación a la dimensión "instalaciones", es valorada más baja y sobre todo que no se da la misma homogeneidad, habiendo un grupo de profesores que la valoran como poco importante 41,4%, pero tampoco podemos decir que se de una discrepancia notable en relación a los alumnos, dado que el 55.2% de los profesores optan por las opciones importantes, bastante importantes y muy importantes -cuadro 6.3-.

Igualmente el valor de la mediana -que en este caso es 4- nos confirma una valoración más baja en relación a la primera dimensión, al encontrarse, la mitad de la muestra, entre la opción bastante importante y muy importante.

Al analizar los datos por colectivo, en el caso de los alumnos, las diferencias no son significativas. Es decir, el hecho de ser de primero segundo o tercero, no supone que se valore de diferente modo la dimensión. No sucede lo mismo en la muestra de profesores, donde hay colectivos como asociados y ayudantes que son los que valoran más bajo la dimensión: en el caso de los asociados el 66,7% -en relación al total de profesores son el 27,6%- y en el de los ayudantes él 50% -siendo su peso en el total de profesores, de un 6,9%.

La información que nos proporciona el grupo de discusión en relación a esta dimensión no es directa sino que aparece relacionada con la infraestructura, al comentar que este tipo de infraestructura no permitía otro tipo de dinámica de clase, lo que suponemos que hacía referencia a un mobiliario fijo de aulas - que por otra parte es el que predomina en nuestra



Facultad-.<sup>13</sup>

Por último, presentamos en el cuadro 6.6, los aspectos que ambos colectivos consideran que hay que evaluar, siendo el sentido y enfoque de ambos, muy similar.

Como conclusión a la dimensión mobiliario, podemos decir que es una dimensión que un amplio sector de la Comunidad Educativa considera que hay que incluir en la evaluación de la Facultad.

**CUADRO 6.6: Aspectos a evaluar de la dimensión " Mobiliario" según Profesores y Alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
-Funcionalidad -Comodidad -Facilite la interacción en el aula -Movilidad -Flexible -Amplio -Durabilidad	-Conservación -Utilidad -Funcional -Adecuado a las necesidades -Cantidad -Disponibilidad -Distribución -Polivalente

### **Dimensión 3: Relación de la Facultad con el entorno**

El sentido dado a la dimensión, comprende la relación que la Facultad mantiene con todos los agentes sociales y culturales de la Ciudad de Granada y viceversa.

La valoración de la dimensión nos ofrece una gran dispersión en cuanto a los resultados, encontrándonos con grupos importantes de sujetos en casi todas las opciones, situación que queda muy bien reflejada en el gráfico 6.3, pero, no por ello, podemos decir que en su conjunto sea valorada muy

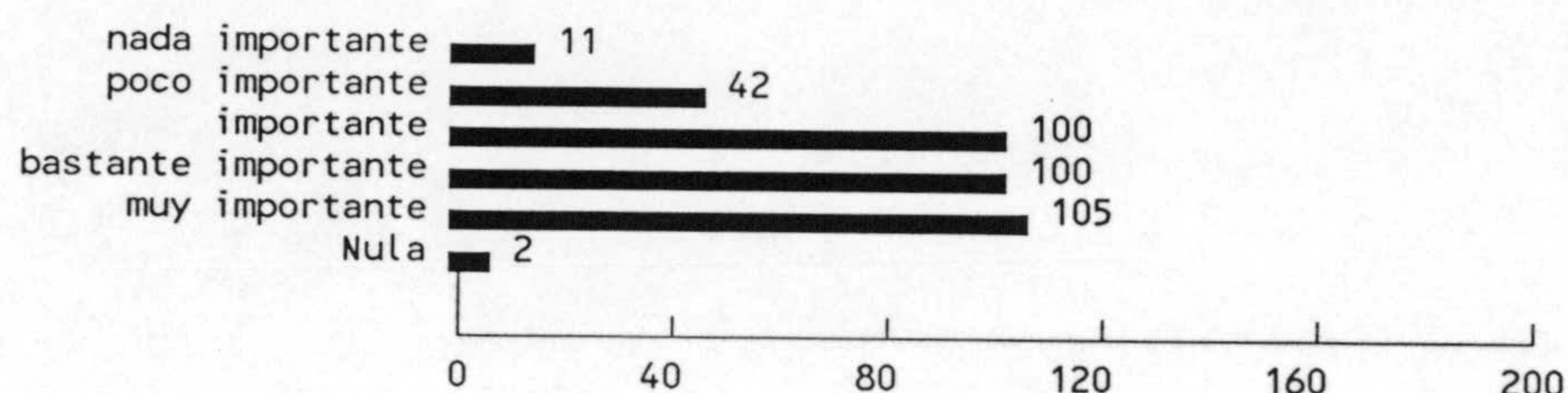
---

<sup>13</sup>- Un planteamiento pero modificado, como otra cosa que modifica, el tema de infraestructura, a la hora de las clases, por ejemplo, no hay manera de hacer otra dinámica de trabajo que no sea la de dictar apuntes, si además tienes un montón de gente aun más complicado, es más difícil tomar la postura, lo más fácil es escuchar al profesor en una aula, así de ese tipo.(57)



baja, sumando los porcentajes de las opciones importantes, bastante importante y muy importante, el 83.3% del total de encuestados se sitúa en estas opciones -cuadro 6.3-.

GRAFICO 6.3: Valoración de la dimensión "Relación de la Facultad con el Entorno" por el total de la muestra.



La distribución de frecuencias dentro de cada colectivo no presenta diferencias significativas. Es decir, tanto profesores como alumnos valoran por igual la dimensión, situación análoga se produce, a su vez, dentro de cada colectivo, quiere estos decir que ni la categoría profesional, en el caso de los profesores, ni el curso, en los alumnos, marcan diferencias a la hora de valorar la dimensión "relaciones con el entorno".

Las relaciones de la Facultad con el entorno, es un tema que no surgió en el grupo de discusión, tan sólo cuando una intervención hace mención a los intereses corporativos de la alumnos que provocó la respuesta irónica de otro compañero, que sugiere apuntarse al Colegio Profesional, situación, que, tampoco sugirió tratar el tema de la relación de la Facultad con otras instituciones.<sup>(14)</sup>

El cuadro 6.7, señala los aspectos a evaluar dentro de la dimensión, sugeridos tanto por profesores como alumnos.

---

14- Cuando hay un puñado de gente, que no comparte los mismos intereses, ni siquiera los propios intereses corporativos de la carrera.(24)  
 - Nos vamos a apuntar al colegio profesional.(25)  
 - Aquí no hay intereses corporativos, aquí hay personales, no hay conciencia de cuerpo todavía.(26)  
 - Hasta que no nos apuntemos al colegio profesional.(27)



CUADRO 6.7: Aspectos a evaluar de la dimensión "Relación de la Facultad con el Entorno" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Imagen de la Facultad en los distintos medios</li> <li>-Relación instituciones</li> <li>-Vinculación de la Facultad con la problemática social, institucional y real de Granada.</li> <li>-Presencia de la Sociedad en la Facultad</li> <li>-Facilitar la integración laborar</li> <li>-investigación de realidad por profesorado</li> <li>-Protagonismo publico de la Facultad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actos culturales y académicos compartidos</li> <li>-Comunicación mercado laborar</li> <li>-Información desde la Facultad al entorno</li> <li>-Relación instituciones</li> <li>-Información de las relaciones</li> <li>-Estudios realidad cercana</li> <li>-Relación de las asignaturas con el entorno</li> <li>-Interés de los miembros de la facultad</li> <li>-Afiliación de los miembros de la Facultad</li> </ul>

#### 6.3.2. Análisis de la valoración de dimensiones "Recursos económicos y materiales"

Las dimensiones que integran este apartado son la 4 y 5 -recursos económicos y recursos materiales-.

Entendemos por recursos materiales todo aquello que contribuye al desarrollo de la labor docente e investigadora, como: ordenadores, fotocopiadoras, proyectores, libros, revistas....

Estas dimensiones son de las que menos comentarios necesitan, al darse un consenso muy alto entre ambos colectivos -profesores, alumnos-, en torno a las opciones bastante importante y muy importante. Aproximadamente, ocho de cada diez encuestados considera bastante importante o muy importante el incluir los recursos económicos y materiales en la evaluación de la Facultad -cuadro 6.8-.

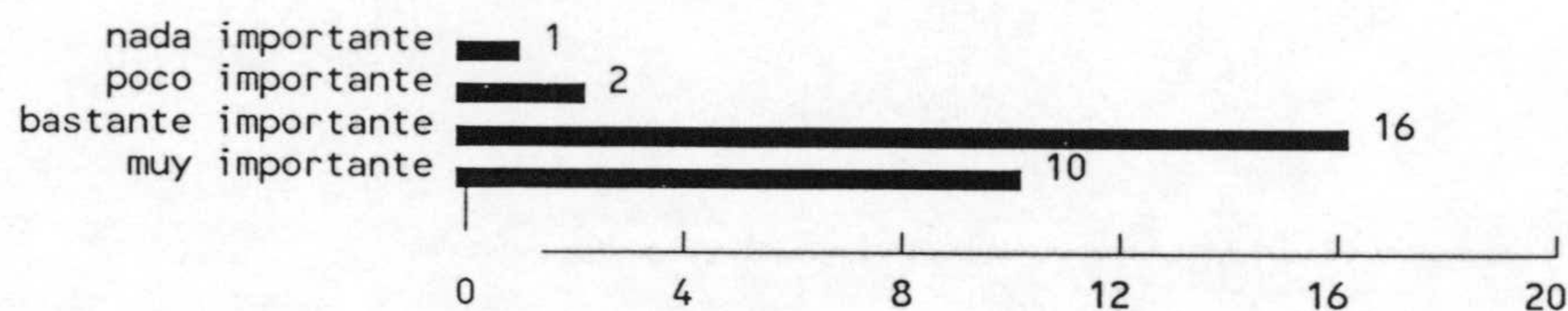


**CUADRO 6.8: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas a los "recursos económicos y materiales"**

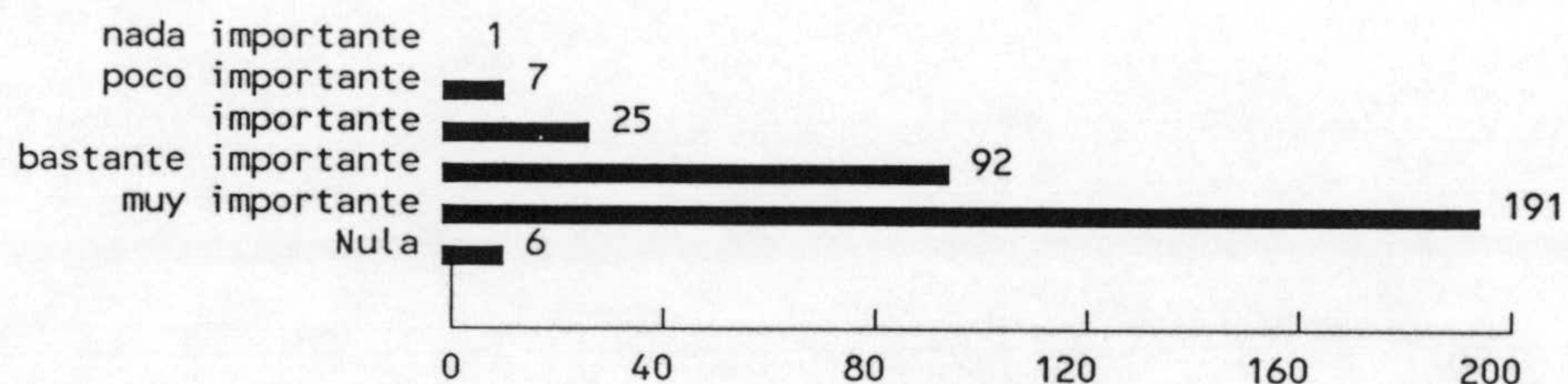
Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
1. Recursos económicos.....	91.2	89.7	91.6
2. Recursos materiales.....	94.3	96.5	94.3
(N) .....	366		

Consenso que permanece dentro de ambos colectivos, al ser negativa la correlación entre categoría profesional, en el caso de los profesores, y la valoración de las dimensiones recursos económicos y materiales. Se da el mismo tipo de correlación entre los grupos de alumnos. Situación que queda muy bien reflejada en los gráficos 6.4 y 6.5.

**GRAFICO 6.4: Valoración de la dimensión "Recursos Económicos" por parte de los profesores**



**GRAFICO 6.5: Valoración de la dimensión "Recursos Económicos" por parte de los alumnos**





Para finalizar presentamos, en los cuadros 6.9 y 6.10, los aspectos que profesores y alumnos consideran que hay que evaluar dentro de las dimensiones "recursos económicos y materiales".

**CUADRO 6.9: Aspectos a evaluar de la dimensión "Recursos Económicos" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cantidad</li> <li>-Distribución</li> <li>-Cantidad por alumno</li> <li>-Publicidad</li> <li>-Participantes en la elaboración</li> <li>-Gestión</li> <li>-Control de adquisición y gastos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Responsables</li> <li>-Control del gasto</li> <li>-Información</li> <li>-Finalidad objetivos</li> <li>-Participantes en la elaboración</li> <li>-Criterios de reparto</li> <li>-Publicidad</li> <li>-Plan de gestión</li> </ul>

**CUADRO 6.10: Aspectos a evaluar de la dimensión "Recursos Materiales" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Número de novedades</li> <li>-Número de existencias</li> <li>-Medios audiovisuales</li> <li>-Revistas no científicas</li> <li>-Distribución</li> <li>-Aprovechamiento</li> <li>-Responsables</li> <li>-Conservación</li> <li>-Adecuación a las distintas asignaturas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cantidad</li> <li>-Calidad</li> <li>-Adecuado a las necesidades</li> <li>-Conservación</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Número de suscripciones</li> <li>-Distribución</li> <li>-Actualización</li> <li>-Utilización</li> <li>-Modernidad</li> <li>-Adecuación a las necesidades</li> </ul>

La conclusión más clara que podemos sacar es la inclusión de las dos dimensiones -recursos económicos y materiales- en la evaluación de la Facultad como uno de los criterio más relevantes según la Comunidad Educativa.



### 6.3.3. Análisis de la valoración de dimensiones "Profesorado"

Incluye las dimensiones, currículum, formación permanente, actividad investigadora, cumplimiento de tareas docentes e investigadoras, programa de la asignatura, organización de la docencia, actividades académicas fuera del aula, coordinación entre profesores, relación y consideración de los compañeros, relación y consideración de los alumnos, motivación y satisfacción trabajo, expectativas nivel de logro de los alumnos y interés por la renovación pedagógica. Dimensiones que analizamos siguiendo el procedimiento señalado con anterioridad.

En conjunto, tanto profesores como alumnos consideran importante, bastante importante o muy importante incluir en la evaluación de la Facultad todas las dimensiones señaladas -cuadro 6.11-. De todas formas, es necesario realizar un estudio más pormenorizados de cada una de ellas.

**CUADRO 6.11: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas al "profesorado"**

Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
6. Currículum.....	67.2	96.2	64.8
7. Formación permanente.....	66.9	89.7	65.2
8. Actividad investigadora.....	87.5	100	86.6
9. Cumplimiento de tareas docentes e investigadoras.....	91.3	100	90.8
10. Programa de la asignatura.....	94	89.6	94.6
11. Organización de la docencia.....	89.4	96.5	89
12. Actividades académicas fuera del aula.	56.7	79.3	55.7
13. Coordinación entre profesores.....	84.1	86.2	84
14. Relación y consideración de los compañeros.....	42.6	37.8	46.4
15. Relación y consideración alumnos.....	89.4	96.4	89.1
16. Motivación y satisfacción trabajo.....	91.3	100	90.8
17. Expectativas nivel de logro alumnos...	50.6	51.4	50.4
18. Interés por la renovación pedagógica..	84.1	86.2	84
(N).....	366		



**El currículum del Profesorado** hace referencia a la titulación, experiencia docente, publicaciones etc. Destaca de su valoración una dispersión en la muestra de alumnos mientras que en la de profesores un 44.8% se concentra en la opción muy importante, porcentaje que no es superado por alumnos, ni tampoco, en el total de la muestra. No por ello, es una dimensión poco valorada, encontrándose la mitad del total de la muestra en el valor 4 y 5 -bastante importante y muy importante-, como lo demuestra el valor 4 de la Mediana. Si a esto añadimos la opción importante, el porcentajes se eleva al 67,2%. Siendo los profesores -96,5%- más partidarios de incluir el currículum del profesor en la evaluación que los alumnos -64.8%-.

El discurso que predomina en el grupo de discusión sobre el profesorado va encaminado, sobre todo, a la selección y titulación, pero considerando que era la primera cuestión a evaluar de la Facultad, ya que es un tema que sale a lo largo de toda la sesión en numerosas ocasiones, incluso, una de las últimas intervenciones es sobre el profesorado.<sup>15</sup>

Los aspectos a evaluar del currículum del profesor, según la comunidad educativa, los presentamos en el cuadro 6.12. Llama la atención, que los profesores consideren menos importante las salidas al extranjero que los alumnos, al señalar éstos la penúltima acción a evaluar. Por el contrario, en el resto de aspectos a evaluar las diferencias entre ambos colectivos no son notables.

---

<sup>15</sup>- Yo he sacado unos cuantos, -se refiere a cuestiones a evaluar- para después meterle mano, para después poder evaluar o no evaluar, una es el profesorado, ¿por qué se selecciona? ¿cómo se selecciona? y todas esas cosas.(8)

- ¿Quién los selecciona?.(9)

- Depende del departamento.(10)

- Más que el Departamento, ¿quién del Departamento?.(11)

- Otro criterio sería ¿Cómo se accede? ¿Cómo es el profesorado?. Tú te planteas la selectividad, ¿Cómo se accede a esta facultad por parte del profesorado? ¿Cómo se ha montado el departamento de Sociología?, hay un montón de gente asociados y ¿Cómo hay muy poca conexión entre ellos?.(264)



CUADRO 6.12: Aspectos a evaluar de la dimensión "Curriculum del Profesorado" según profesores y alumnos

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Experiencia docente</li> <li>-Capacidad pedagógica</li> <li>-Publicaciones</li> <li>-Dominio de idioma</li> <li>-Doctorado</li> <li>-Titulaciones//</li> <li>-Organización de actividades</li> <li>-Estancias en el extranjero</li> <li>-Oposiciones obtenidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Experiencia docente</li> <li>-Publicaciones</li> <li>-Actualización</li> <li>-Salidas al extranjero</li> <li>-Ponencias y comunicaciones</li> <li>-Formación pedagógica</li> <li>-Cursos en el extranjero</li> <li>-Reconocimiento</li> </ul>

El sentido dado a la dimensión "**formación permanente del profesorado**", comprende todas las actividades realizadas por el profesorado para completar su formación, tales como cursos recibidos, asistencia a congresos..

La valoración de esta dimensión -cuadro 6.11- es muy parecida a la anterior, con una dispersión y valor de mediana igual, aunque en su conjunto valorada un poco más baja.

Las diferencias internas y externas entre los colectivos no son significativas. Es decir, profesores y alumnos valoran por igual a la dimensión, al igual que los colectivos que integran ambas muestras. Tan sólo en el colectivo profesores, el 50% de los ayudantes valoran poco importante la dimensión, pero, tan sólo representan el 7,1 % del total.

El análisis de los aspectos a evaluar dentro de la dimensión -cuadro 6.13- nos revela el enfoque que cada colectivo le da a la dimensión, destacando dentro del colectivo de alumnos, la gran importancia concedida a la formación permanente del profesorado.

En cuanto, a la **actividad investigadora**, hacemos referencia a las investigaciones realizadas por el profesorado, así como su pertenencia a grupos de investigación y publicaciones de las mismas.



CUADRO 6.13: Aspectos a evaluar de la dimensión "Formación Permanente" según profesores y alumnos

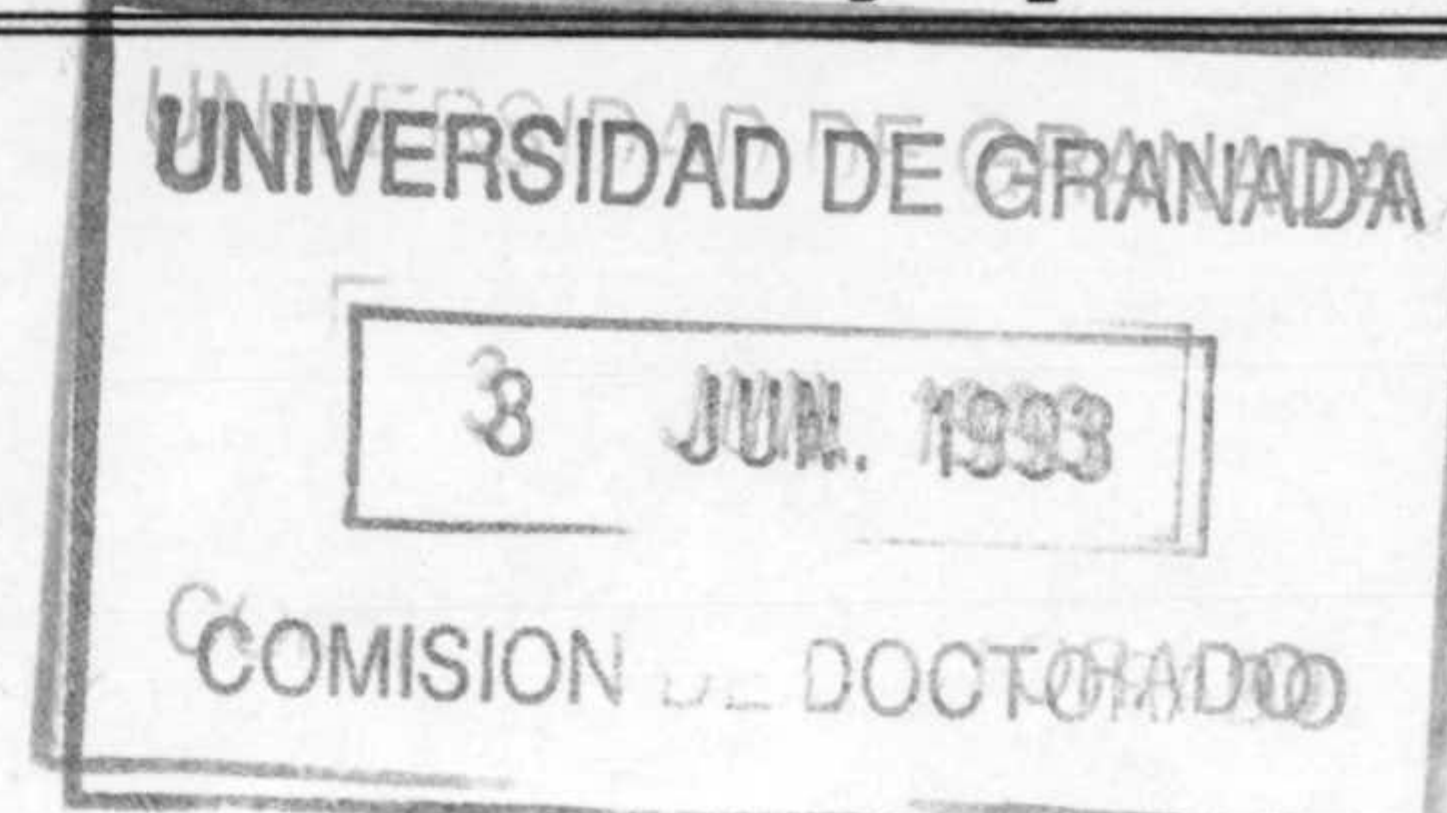
PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación en congresos</li> <li>-Cursos de idiomas, informática</li> <li>-Lecturas realizadas</li> <li>-Cursos de formación didáctica</li> <li>-Cursos recibidos</li> <li>-Estancia en centros de investigación nacionales o extranjeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación en congresos</li> <li>-Cursos de formación didáctica</li> <li>-Cursos de perfeccionamiento</li> <li>-Continuidad en la realización</li> <li>-Interés por el perfeccionamiento</li> <li>-Aplicación a las clases</li> </ul>

La valoración que profesores y alumnos hacen de la dimensión "actividad investigadora", presentando una alta homogeneidad entre ambos colectivos y agrupándose en torno a la opción bastante importante y muy importante, corroborado por el valor 4 de la Mediana, que indica que por lo menos el 50 % de la muestra ha optado por el valor 4 y 5 -bastante importante y muy importante-. Si observamos el cuadro 6.11, podemos comprobar que el 87% de los encuestados consideran importante, bastante importante y muy importante el incluir la dimensión en la evaluación.

Los aspectos a evaluar de esta dimensión los presentamos en el cuadro 6.14.

TABLA D14: Aspectos a evaluar de la dimensión "Actividad investigadora" según profesores y alumnos

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Publicación</li> <li>-Participación en proyectos</li> <li>-Individual o colectiva</li> <li>-Coherencia entre investigación y materia</li> <li>-Número de investigaciones</li> <li>-Organismos subvencionan</li> <li>-Doctorandos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Individual o grupo</li> <li>-Nacional o internacional</li> <li>-Número de investigaciones</li> <li>-Relación con la materia</li> <li>-Tiempo transcurrido</li> <li>-Investigación entorno</li> <li>-Participación del alumnado</li> <li>-Composición de los grupos</li> </ul>





Hacemos referencia con la denominación "cumplimiento y distribución de tareas docentes e investigadoras" al tiempo dedicado a tutorías, clases, investigación y preparación de clases.

La mayoría, tanto de profesores como alumnos, consideran necesario incluir el cumplimiento de la tarea docente e investigadora del profesorado en la evaluación de la docencia universitaria. De la valoración que se hace de esta dimensión destaca el amplio sector -tanto de profesores como de alumnos- que se agrupan en la opción muy importante. Lo que nos muestra que hay un amplio consenso entre ambas muestra y que es una dimensión a tener presente a la hora de evaluar la Facultad.

Los aspectos a evaluar de la misma, merece destacar los seleccionados en el cuadro 6.15.

CUADRO 6.15: Aspectos a evaluar de la dimensión "Cumplimiento y distribución de tareas docentes e investigadoras" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dedicación a investigación, preparación clases, corregir</li> <li>-Cumplimiento de horarios</li> <li>-Cumplimiento del programa</li> <li>-Tiempo dedicado Facultad fuera de sus funciones</li> <li>-Tiempo dedicado a los alumnos fuera de tutorías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preparación de clases</li> <li>-Cumplimiento de horarios</li> <li>-Número de alumnos atendidos, investigaciones</li> <li>-Dedicación exclusiva</li> <li>-Horario establecido, público</li> <li>-Organización de otras actividades</li> </ul>

La dimensión "programa de la asignatura" hemos pretendido que comprendiese el análisis del contenido de los programas de las asignaturas: objetivos, contenidos, prácticas etc.

La valoración de la dimensión es similar a la anterior -cumplimiento tareas docentes e investigadoras- en cuanto a homogeneidad de las muestras y opción tomada. 0, lo que



es lo mismo, tanto profesores como alumnos manifiestan ser bastante importante y muy importante el incluir en la evaluación aspectos relacionados con el programa de la asignatura. Aspectos que sintetizamos en el cuadro 6.16.

**CUADRO 6.16: Aspectos a evaluar de la dimensión "Programa de la Asignatura" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realista</li> <li>-Claridad en objetivos, contenidos, evaluación, practicas</li> <li>-Aportación bibliografía</li> <li>-Actualización anual del programa</li> <li>-Coherencia con la realidad</li> <li>-Flexible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objetivos, contenidos</li> <li>-Cumplimiento</li> <li>-Solapamiento</li> <li>-Adecuación a la signatura</li> <li>-Actualización</li> <li>-Adecuación a la realidad</li> <li>-Practicas</li> <li>-Criterios de evaluación</li> <li>-Metodología</li> </ul>

En el grupo de discusión predomina el discurso de la repetición de programas<sup>16</sup> y la poca importancia concedida, en ellos, a las prácticas.<sup>17</sup>

Las conclusiones a destacar, de la dimensión "programa de la asignatura", es la homogeneidad de los colectivos y el elevado porcentaje -94%- que manifiesta considerar el programa de la asignatura como un hecho importante, bastante importante y muy importante el incluirlo en la evaluación -cuadro 6.11-.

---

<sup>16</sup>- Todo dependerá del alumnado, que le den caña o no, que los alumnos están "aborregaos" pues más tranquilo, explicando todos los años lo mismo. Lo que está claro es que hay algunos profesores que quieren currar, y por política de departamento no puede hacerlo. Lo que es abominable que sea una Universidad de los años cuarenta, una rutina siempre te enseñan los mismo.(97)

<sup>17</sup>- Oye, tú, que estás becado, dame las prácticas de no sé cuanto, tú,.....(62)



El sentido dado a la dimensión "**organización de la docencia**", corresponde a las actividades que se desarrollan dentro del aula, sobre todo metodología y evaluación.

Los sujetos que valoran más bajo la dimensión -nada importante y poco importante- representan un 1% de los profesores y un 3.9% de los alumnos, porcentajes que no corresponden, dentro de cada colectivo, a una categoría determinada. Por el contrario, aproximadamente, la mitad del total de encuestados opta por la opción muy importante. Porcentaje que se eleva hasta el 89.4% al incluir las otras dos opciones positivas -bastante importante e importante-.

La metodología utilizada por los profesores en clase, ha sido ampliamente tratada en el grupo de discusión, desde el discurso que sostenía que el mobiliario de las aulas condicionaba la metodología, hasta relacionar buen profesor con cierta metodología. Otro discurso -minoritario dentro del grupo- acusa a los alumnos de mantener un tipo de metodología por intereses propios. Discurso reflejado en la siguiente afirmación:

"Valorar cuando un profesor es bueno o no es bueno y cuando una asignatura está bien o mal hecha. Yo por la experiencia que tengo de otros años, considero que un profesor y una asignatura es buena, cuando el profesor no te cuenta el rollo de siempre, tiene una bibliografía amplia, que luego no se utiliza, bueno, cuando prescinde de la tarima, (....)"<sup>18</sup>

El consenso que en la valoración se da, probablemente no se produciría en cuanto al método ideal, como tampoco se da en los aspectos a evaluar -cuadro 6.17-.

---

<sup>18</sup>-(...) cuando te plantea la posibilidad de hacer algún tipo de seminario, de reunión sobre cualquier aspecto de la asignatura, cuando el tío te haya desmenuzado el examen y cuando lo corrige, te dice: "te has equivocado en esto y en esto y estos son los criterios de evaluación".(127)  
- A nosotros también nos gusta que el sistema sea así, estamos acostumbrados a copiar en clase, (.....) y luego probar suerte en el examen. Nos estamos quejando del sistema, pero tampoco nos gusta que nos cambien el sistema, entonces aparece un señor como (.....).(128)



CUADRO 6.17: Aspectos a evaluar de la dimensión "Organización de la docencia" según profesores y alumnos

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acogen las iniciativas</li> <li>-Capacidad didáctica</li> <li>-Coherencia exige y da</li> <li>-Tipo de metodología</li> <li>-Tipo de evaluación</li> <li>-Explica las calificaciones</li> <li>-Diálogos en clase</li> <li>-Impulso a trabajos y lecturas a los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversidad de evaluación</li> <li>-Metodología</li> <li>-Sugerencias metodológicas</li> <li>-Utilización medios audiovisuales</li> <li>-Explica fuentes de información</li> <li>-Seguimiento trabajos</li> <li>-Personalización</li> </ul>

Entendemos por "**actividades académicas fuera del aula**" al conjunto de acciones que los profesores realizan fuera de su actividad docente e investigadora, tales como conferencias, seminarios etc., sentido que no ha sido comprendido por el 36% de los alumnos, siendo esta la razón de su anulación.

A pesar de ello, la valoración de la dimensión es similar a todas las anteriores, con una tendencia hacia los valores más altos. Sin embargo, al analizar la distribución dentro de las categorías que componen cada colectivo, nos encontramos que la valoración negativa corresponde a las categorías asociados y ayudantes; los primeros la valoran desde nada importante a importante y, un 66,7% de los ayudantes, poco importante.

Los aspectos a evaluar de la dimensión no los incluimos al ser, como ya nos hemos referido, una de las dimensiones que no incluimos en la evaluación de la Facultad.

El sentido dado a la dimensión "**coordinación entre profesores**", concierne a la confrontación de programas entre los profesores que dan clase en la misma asignatura, curso o ciclo, para evitar el solapamiento de unas asignaturas con otras.



La valoración de la dimensión no presenta ninguna anomalía en relación al resto de las dimensiones. Tendencia a opciones altas, valor de la mediana 4, y distribución de frecuencias dentro de los colectivos uniformes. Situación que se repite en los aspectos a evaluar de la dimensión -cuadro 6.18-

**CUADRO 6.18: Aspectos a evaluar de la dimensión "Coordinación con los Colegas" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
-Coordinación de programas	-Coordinación entre cursos
-Coordinación a nivel de grupos	-Grupos de trabajo institucionales
-Existen solapamiento de lecturas y temas	-Coordinación programas
-Coordinación en las investigaciones	-Intercambios impresiones
-Reuniones de profesorado	-Número reuniones departamento
	-Actividades conjuntas

La coordinación es un tema de preocupación entre los componentes del grupo de discusión, predominando la idea de que no hay coordinación entre profesores, lo que provoca la repetición de tema y el solapamiento de asignaturas.<sup>19</sup>

La dimensión 14, "relación y consideración de los compañeros", pretende abarcar las relaciones informales entre profesores y cómo se consideran entre ellos.

La valoración de esta dimensión es la más baja de todo el bloque "profesor", encontrándose un amplio sector de la muestra -tanto de profesores como de alumnos- en opciones negativa, siendo su distribución dentro de los colectivos

<sup>19</sup>- Lo de Marx, si viene bien para la facultad que es lo único que se estudia aquí.(1)

La siguiente intervención vuelve a señalar la repetición de contenidos, provocando el solapamiento de asignaturas.

- (.....)lo que nos pasa en políticas en cuarto- hemos dado ya cuatro asignaturas que se relacionan directamente con lo que es el procedimiento administrativo, tres asignaturas que hemos dado exactamente lo mismo,(.....).(263)



desigual. En el caso de los profesores, encontrándose el 100% de los becarios y el 55,5 % de los titulares en opciones negativas. Situación ratificada por el valor de la mediana -3-, lo cual implica, que la mitad de la muestra valora nada importante o poco importante el incluir las relaciones informales entre profesores en la evaluación de la Facultad.

Esta es una de las dimensiones que habría que cuestionarse incluir en la evaluación de la Facultad.

En las dimensiones, "**relación y consideración de los alumnos**" y "**motivación y satisfacción con el trabajo**", nos limitamos a presentar los aspectos a evaluar de cada una de ellas -cuadro 6.18 y 6.20- al no presentar ninguna diferencia significativa en su valoración con el resto de la dimensiones del bloque III -profesorado-.

**CUADRO 6.19: Aspectos a evaluar de la dimensión "Relación y Consideración de los Alumnos" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Accesibilidad en tutorías</li> <li>-Facilidad para la revisión de exámenes</li> <li>-Capacidad del profesor para estimular a los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamiento</li> <li>-Cooperación</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Conocimiento del alumno</li> <li>-Actividades no formales</li> </ul>

**CUADRO 6.20: Aspectos a evaluar de la dimensión "Motivación y satisfacción de su trabajo" según profesores y alumnos**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Valoración por los alumnos</li> <li>-Interés</li> <li>-Dedicación</li> <li>-Valoración del trabajo</li> <li>-Horas dedicadas asignatura</li> <li>-Satisfacción con lo que hace</li> <li>-Reconocimiento del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Forma de dar las clases</li> <li>-Trato alumnos</li> <li>-Satisfacción</li> <li>-Entrega</li> <li>-Innovación, cambios</li> <li>-Valoración de su trabajo</li> <li>-Ausencias</li> </ul>



La dimensión 17: "**expectativas sobre el nivel de logro de los alumnos**", presenta algunas anomalías en su valoración. En primer lugar, el alto número de nulas, como consecuencia de no comprender el sentido dado a la dimensión por parte de los alumnos, en segundo lugar, la valoración negativa del 24.1% de los profesores, correspondiendo al 60% de las mismas a titulares, el 8,3% a asociados y al 100% de los becarios.

Esta dimensión junto con la 14, -relación y consideración de los compañeros- son las dos del bloque "profesorado" que no habría que incluir en la evaluación de la Facultad, según la Comunidad Educativa.

La última de las dimensiones de este bloque es la 18, denominada "**interés por la renovación pedagógica**". Con esta dimensión intentamos recluir el interés que en el profesorado de la Facultad despierta el conocimiento de nuevos métodos de enseñanza y evaluación.

Al igual que en las dimensiones "relaciones y consideraciones de los alumnos" y "motivación y satisfacción con el trabajo", en esta dimensión nos limitaremos a presentar los aspectos a evaluar de la misma -cuadro 6.21- al no presentar diferencias apreciables con el resto de dimensiones valoradas positivamente. Es decir, aquellas que la Comunidad Educativa considera que deben ser incluidas en la evaluación de la Facultad.

**CUADRO 6.21: Aspectos a evaluar de la dimensión "Interés por la renovación pedagógica" según profesores y alumnos.**

PROFESORES		ALUMNOS
-Asistencia a conferencias -Renovación del programa -Actualización de métodos -Actualización bibliográfica -Ensayo de formas evaluación -Forma de impartir la clase -Coordinación con los colegas técnicas	-Diálogos con los alumnos      sobre nuevas técnicas	-Aplica nuevos métodos -Interés por actualizarse -Cursos sobre el tema -Búsqueda de la practicidad -Investigación de métodos -Opinión sistema actual -Ultimo cambio introducido en el programa. -Preocupación



#### 6.3.4. Análisis de la valoración de dimensiones "Alumnado"

El bloque "ALUMNADO" está integrado por 11 dimensiones, de la 19 á la 29, ambas inclusive, haciendo todas ellas referencia al alumnado, siendo: Características personales y sociofamiliares, antecedentes académicos, elección de carrera, hábitos y forma de estudio, resultados académicos, aspiraciones y expectativas académicas y profesionales, nivel de satisfacción, relación y consideración de los profesores, relación y consideración de los compañeros y motivación y satisfacción trabajo.

La valoración de las once dimensiones la presentamos en el cuadro 6.22. Del mismo cabe destacar, en primer lugar, el descenso de los porcentajes totales con respecto a los bloques profesorado, recursos económicos y materiales y contexto. En segundo lugar, al elevado número de variables que la comunidad educativa de la Facultad considera que no deberían incluirse en la evaluación, siendo en total cuatro, como más adelante veremos. Y, por último, las diferencias notables entre colectivos en algunas de las dimensiones.

**CUADRO 6.22: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas al "alumnado".**

Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
19. Características personales.....	30.6	49.1	35
20. Características sociofamiliares.....	42.7	41.3	51.5
21. Antecedentes académicos.....	41	65.4	39
22. Elección de carrera.....	41.7	41.4	39
23. Hábitos y forma de estudio.....	57	51	56
24. Resultados académicos.....	86.9	100	86
25. Aspiraciones y expectativas académicas y profesionales.....	87.1	83.2	87.1
26. Nivel de satisfacción.....	84.1	86.2	84
27. Relación y consideración de los profesores.....	65.6	68.8	65.4
28. Relación y consideración de los compañeros.....	89.4	96.4	89.1
29. Motivación y satisfacción trabajo.....	91.3	100	90.8



Tanto profesores como alumnos consideran que no debería incluirse en la evaluación de la Facultad las siguientes dimensiones:

- . Características personales, 70%.
- . Características sociofamiliares, 58%.
- . Antecedentes académicos, 59%.
- . Elección de carrera, 59%.

La primera de ellas "características personales de los alumnos", tiene la valoración más baja de todo el boque, con tendencia a los valores más bajos, -nada importante, poco importante- no siendo tan marcados en la muestra de profesores. El valor 2 de la mediana nos confirma la tendencia a la baja, indicándonos que la mitad de la muestra opta por los valores 1 y 2 -nada importante y poco importante-.

En el grupo de discusión no hay un único discurso en cuanto al tema de esta dimensión, aparecen los partidarios de la discriminación positiva,<sup>20</sup> frente, a los que lo niegan y no ven el sentido a incluirlo en la evaluación de la Facultad.

---

<sup>20</sup>Presentamos parte de la conversación que hace referencia a si hay que tener en cuenta las características personales de los alumnos a la hora de evaluar la Facultad.

- Se tendría que tener en cuenta, sexo, social, raza y un poco la familia y todo eso.(...).(217)

- Voy hacer una pregunta ¿La cuestión del sexo para que hay que tenerla en cuenta?(218)

- Porque es una cuestión estructurar.(219)

- Desde el momento, por ejemplo que el sistema educativo no diferencia está claramente marcado, no, como se dice esplotandonos, dificultandonos lo que es actitud, o lo que es pasividad. La igualdad de oportunidades no se da o no se puede dar, puesto que hay diferencias de sexo y socialmente claras, no se puedes tratar a todo el mundo igual.(223)

-No se, por que tienes que tener todo eso en cuenta para dar la clase, tú tienes que decir, señores estáis trabajando.

(confusión de voces). Estoy alucinando con vosotros.(227)

-(.....), yo voy a que me enseñe y lo que dice el profesor y no las mujeres que hay y sin son de una raza o otra.(230)

- Yo creo que sería un análisis posterior es decir esta facultad funciona, resulta que la mayoría son mayores de treinta años y en este otro primero, son menores de treinta años vamos a comparar y a ver como evoluciona este grupo y como evoluciona el otro. (risas)(234)

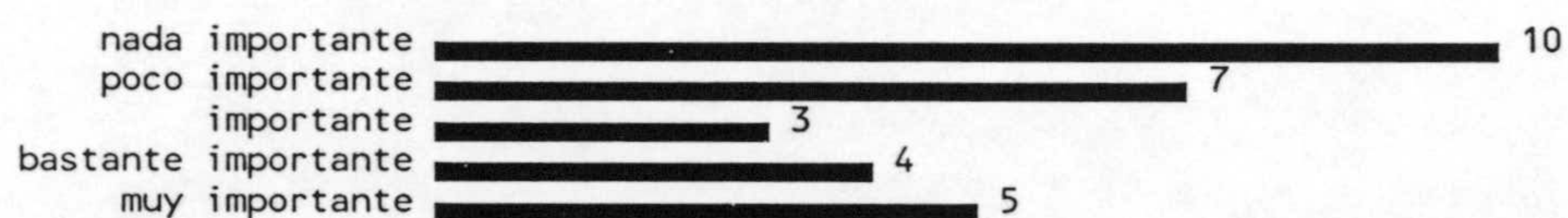
- Tu no puedes decir, que porque haya alumnos mayores de treinta años vamos hacer otro grupo y después te vas a poner a comparar.(235)



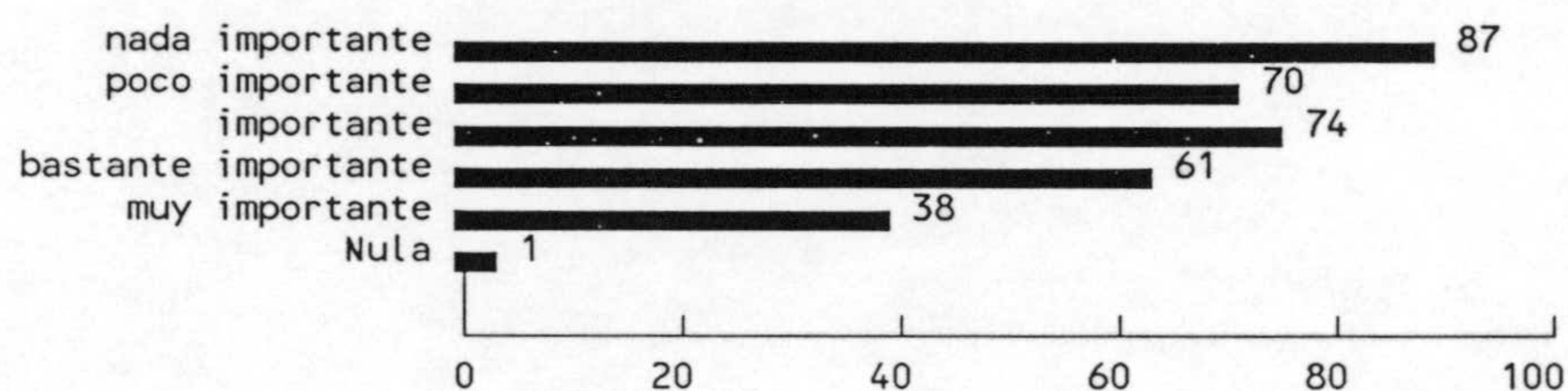
Con las **características sociofamiliares** se hace referencia o nos referimos a la profesión y nivel educativo de los padres, lugar de residencia, becario...

La valoración de la dimensión -cuadro 6.22- es similar a la anterior, pero en este caso es valorada más positivamente, sobre todo por el colectivo de alumnos, mientras que los profesores lo hacen de forma más negativa. Pero de todas formas hay una gran dispersión en ambos colectivos como queda muy bien reflejado en los gráficos 6.6 y 6.7.

**GRAFICO 6.6: Valoración de la dimensión características sociofamiliares por los profesores**



**GRAFICO 6.7: Valoración de la dimensión características sociofamiliares por los alumnos**



En el grupo de discusión tampoco hay unanimidad, aunque solo hacen referencia a la situación de becario y el resto de características sociofamiliares no las tocan o dicen simplemente que no hay que tenerlas en cuenta. El discurso a favor de los becarios lo sostienen sobre todo los que



a su vez lo son, como ellos mismos lo reconocen.<sup>21</sup> Las razones son de índole económica al no permitirles seguir estudiando si pierden la beca, condición que consideran que el profesorado debería de tener presente a la hora de calificar.

Entendemos por "**antecedentes académicos**" la trayectoria académica del alumno. La valoración de la dimensión es similar a la anterior -características sociofamiliares- tanto en su tendencia a la elección de opciones negativas como a su dispersión. A nivel total las frecuencias se agrupan en torno a las dos primeras opciones, -situación que confirma el valor 2 de la mediana- ocurriendo lo mismo en el colectivo alumnos; situación que no coincide con profesores donde hay una tendencia a posiciones intermedias -importante, bastante importante-.

Dentro del colectivo profesores no hay una concentración de frecuencias por categoría profesionales, ocurriendo que en todas las categorías hay una división de tendencias antagónicas.

Como podemos observar en el cuadro 6.22, en la valoración de la dimensión hay diferencias notables entre profesores y alumnos, los primeros la valoran positivamente de forma mayoritaria -65,4 %- y en los segundos negativamente -59,9 %- . Atendiendo al total de la muestra la valoración es negativa y como hemos indicado no habría que incluirla en la evaluación de la Facultad.

En las dimensiones "**elección de carrera**" y "**hábitos y formas de estudio**", vuelve a ocurrir lo mismo que en la anterior, colectivos con valoraciones diferentes y a nivel global, rechazo de su inclusión en la evaluación de la facultad. Sin embargo, en la dimensión "**hábitos y forma de estudio**" las

---

<sup>21</sup>- Lo que sí es importante, la gente que tiene becas, yo creo, quizás porque soy becario, si reconozco que una persona que esta aquí estudiando, viviendo fuera que tenga que depender de una beca porque su condición económica no es buena, una persona que le queden dos asignaturas y por eso vaya a perder la beca, le están privando de la posibilidad que esa persona siga estudiando.(239)



diferencias son mínimas por lo que incluimos los aspectos a evaluar.- cuadro 6.23-

En el grupo de discusión no se habla de incluir en la evaluación de la Facultad la elección de carrera, pero sí deja claro que las carreras cursadas en la Facultad suelen ser elegidas es de 2ª y 3ª opción.<sup>22</sup>

**CUADRO 6.23: Aspectos a evaluar de la dimensión "Hábitos y Formas de Estudio" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Continuidad en los estudios</li> <li>-Calendario de trabajo</li> <li>-Lugar de estudio y trabajo</li> <li>-Instrumentos de ayuda</li> <li>-Interés</li> <li>-Facultad ofrece curso de esta naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Número de horas</li> <li>-Lugar</li> <li>-Condiciones</li> <li>-Constancia</li> <li>-Disponibilidad de tiempo para cada asignatura</li> <li>-Forma de estudio</li> </ul>

Los "resultados académicos", es la dimensión donde la opinión del profesorado es unánime y clara, es una cuestión bastante importante y muy importante para la evaluación de la Facultad; el colectivo de alumnos tampoco difiere significativamente del de profesores, pero con una mayor dispersión.

En los aspectos a evaluar tampoco hay diferencias significativas entre las muestras -cuadro 6.24-.

---

<sup>22</sup>- Una cosa es que tú vengas pensando, que yo, toda la gente que conozco en la Facultad, menos el que viene rebotao, de sociología y políticas esa gente viene a estudiar.(105)

- La mayoría de la gente viene de 3º rebote y existe la idea de que esta es una Facultad de cachondeo.(106)

- Yo tengo un amigo que el año que viene va hacer veterinaria.(107)



CUADRO 6.24: Aspectos a evaluar de la dimensión "Resultados académicos" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
-Índice de abandonos -Índice de repetidores -Índice de absentismo -Comparación otras Facultades -Asignaturas con más alumnos. -Número de licenciados -Nota media	-Calificaciones -Abandonos -Satisfacción de los alumnos con los resultados -Repetidores -Causas -Análisis Sociológico

Un tema novedoso en cuanto que el cuestionario no lo recoge, ni emerge en las entrevistas a profesores, y que podría ser incluido dentro de esta dimensión, es el referente a "hinchar" los expedientes de los alumnos. Sin embargo, el discurso dominante del grupo de discusión es favorable a "hincharlos", aludiendo razones de competitividad entre facultades, en el mercado de trabajo y becas.<sup>23</sup>

El resto de las dimensiones que componen el bloque IV, presentan resultados similares, es decir, valoración positiva de la dimensión y su inclusión en la evaluación de la Facultad. Por lo tanto, solo presentaremos los aspectos que ambos colectivos consideran que hay que evaluar de cada dimensión.

El tema de las "aspiraciones y expectativas académicas" fue abordado en el grupo de discusión bajo la perspectiva de las calificaciones, donde el alumno manifiesta que no quiere que le regalen las notas y, además relacionadas con buenos conocimiento.<sup>24</sup>

<sup>23</sup>- (....) En una clase se habló que resultaba denigrante que en esta facultad, que es nueva, que no se hinchara el expediente, aquí no se hinchan, vamos todos por unos criterios de selección y sales de aquí y no vas a ningún lado porque has estudiado lo mismo que en Madrid, por ejemplo yo no conozco Madrid pero los expedientes allí se están hinchando, es la política de Facultad.(258)

- Si nos comparamos con los que se licencian el año que viene, no vamos a ningún lado. Vas a Madrid y sacan buenas notas y estudian lo mismo.(260)

- Entonces, ¿Qué es lo que queremos nosotros? ¿Que nos hinchen expedientes? y, ya está.(261)

- Es un criterio interesante que por falta de una tradición y una capacidad de los grupos de la facultad - del profesorado, de departamentos- para crear criterios, si se plantea el subir o no subir los expedientes, o, se plantea qué tipo de enseñanza se va a dar, son cosas que aquí no hay, tú no te encuentras en un lugar donde haya una trayectoria clara, tú no sabes exactamente a qué enfrentarse,(....) (262)

<sup>24</sup>- Yo creo que la satisfacción es que tú sales porque has aprobado, lo primero, y luego, porque sabes que has aprendido algo.(134)

- Tú, ¿para qué quieres aprender algo? si luego tienes que hacer unas oposiciones, para que te elijan a dedo.(135)



CUADRO 6.25: Aspectos a evaluar de la dimensión "Aspiraciones y expectativas académicas y profesionales".

PROFESORES	ALUMNOS
-Percepción de la posibilidad de empleo.	-Conocimiento del mercado de trabajo
-Causas de la elección de la carrera	-Expectativas profesionales
-Aspiraciones al finalizar la carrera.	-Elección de la especialidad
-Nivel de expectativas	-Tipo de aspiraciones
-Voluntad de alcanzar buena formación y calificación.	-Entusiasmo por las asignaturas
	-Papel de la Facultad en este campo

Pretende abarcar la dimensión "nivel de satisfacción" la condición del alumnado como usuario de un servicio, en aspectos como: profesorado, plan de estudios, participación, conocimientos adquiridos ...

El tema que nos aporta en este punto, el grupo de discusión, hace referencia a la ilusión e motivación de los alumnos cuando se matriculan por primera vez en la Facultad,<sup>25</sup> igualmente hay todo un discurso dominante en el grupo, que hace referencia a sus derechos como usuarios de un

---

- Eso no es cierto Fran, porque en mi clase la nota más baja es notable y no estamos contentos.(136)

- Me parece bien que sigamos con el tema de la evaluación, pero no personaliceis en ningún profesor.(139)

- (.....) me importa sacar buenas notas, si eso, está relacionado con buenos conocimientos.(140)

<sup>25</sup>- Lo que es una pena cuando se hace una facultad nueva, lo lógico es que puedan hacer bien las cosas.(98)

- Con esa ilusión empezamos alguna gente: que se iba a hacer algo nuevo, había las posibilidades de dar la caña por otro sitio.(99)

- Me recuerda al discurso del barco donde estamos todos, mucha ilusión, algo nuevo, el discurso del barco estamos todos y remamos todos.(101)

- Yo me refiero, y no me refiero ni a la Facultad ni quiénes la inventaron, simplemente me refiero a la intención personal y se la mía de cuando nos matriculamos aquí.(102)



servicio que pagan.<sup>26</sup>

CUADRO 6.26: Aspectos a evaluar de la dimensión "Nivel de satisfacción" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfacción con los profesores, conocimientos</li> <li>-Satisfacción con los contenidos de la asignatura</li> <li>-Satisfacción con la metodología y evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfacción profesores, asignaturas, metodología</li> <li>-Evolución de la opinión sobre la Facultad</li> <li>-Asistencia a clase</li> <li>-Autovaloración</li> </ul>

La "relación y consideración de los profesores", es una dimensión que el grupo de discusión la valora muy positivamente,<sup>27</sup> demandando una relación entre iguales y una participación en la programación. Finalmente señalamos los aspectos a evaluar según cada colectivo.

CUADRO 6.27: Aspectos a evaluar de la dimensión "Relación y consideración de los profesores".

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades en común</li> <li>-Dialogo con profesores</li> <li>-Indice asistencias tutorías</li> <li>-Objetivo en tal relación</li> <li>-Aprovechan las vías de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Opinión personal</li> <li>-Comunicación</li> <li>-Tipo de relación</li> <li>-Colaboración en trabajos</li> <li>-Relaciones informales</li> <li>-Grado de aceptación</li> </ul>

<sup>26</sup>- Quiero seguir con lo que ha dicho Juan, pagamos una matrícula, pagamos un derecho a un servicio, unos profesores, creo que tenemos derecho de quejarnos, que esto no nos gusta y queremos otro tipo de profesor, porque pagamos,(...).(157)

- No creo que la relación con un servicio no deba ser mercantilista, lo pago y por eso me da derecho.(159)

- En cierta medida porque tú estás pagando y vivir aquí cada año cuesta medio millón de pesetas y tú también tienes derecho a exigir.(160)

<sup>27</sup>- Lo importante es la relación que se da entre profesores y alumnos.(72)

- No de participación, relación entre iguales.(74)



Los aspectos a evaluar de la dimensión "relación y consideración de los compañeros", que señalan ambos colectivos, los presentamos en el cuadro 6.28, destacando en el grupo de alumnos el interés por resaltar unas relaciones más afectivas y no solo ceñidas a la facultad.

**CUADRO 6.28: Aspectos a evaluar de la dimensión "Relación y consideración de sus compañeros" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación de grupos y su relación con inversión en la facultad y su origen social</li> <li>-Como se resuelven las diferencias entre subgrupos.</li> <li>-Asociaciones</li> <li>-Trabajo en equipo</li> <li>-Participación en grupos</li> <li>-Iniciativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajos en equipo</li> <li>-Amistad</li> <li>-Compañerismo</li> <li>-Competitividad</li> <li>-Integración</li> <li>-Ambiente de clase</li> <li>-Relación fuera de clase</li> <li>-Grupos: tipo</li> </ul>

Por último, en la "motivación trabajo" se intenta destacar la motivación que el alumnado encuentra en su trabajo, presentando los aspectos a evaluar en el cuadro 6.29.

**CUADRO 6.29: Aspectos a evaluar de la dimensión "Motivación por el trabajo" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interés por aprender</li> <li>-Inquietudes.</li> <li>-Indagación.</li> <li>-Iniciativas</li> <li>-Identificación con carrera</li> <li>-Ambición de buena formación</li> <li>-Voluntad de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Predisposición</li> <li>-Ilusión</li> <li>-Asistencia</li> <li>-Inquietudes</li> <li>-Motivación</li> <li>-Participación en la vida de la Facultad</li> </ul>



### 6.3.5. Análisis de la valoración de dimensiones "Organización y Funcionamiento"

Este es el bloque que más dimensiones contiene -de la 30 a la 44- abarcando dimensiones del tipo de organización del conjunto del proceso educativo hasta centrarse en la organización de los departamento y todas las que hacen referencia a los servicios complementarios como secretaria, biblioteca, fotocopidora....

La valoración del conjunto de dimensiones del bloque la presentamos en el cuadro 6.30. En conjunto cabe destacar el elevado porcentaje de sujetos que las valoran positivamente, siendo uno de los bloques mejor valorados. De otro modo, la mayoría de los encuestados consideran necesario incluir en la evaluación de la facultad la totalidad de las dimensiones que integran el bloque, ecepto "reglamento de regimen interno" y "administrador delegado" de una manera clara.

**CUADRO 6.30: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas a la "organización y funcionamiento"**

Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
30. Organización docente.....	94.5	100	94.3
31. Reglamento de régimen interno.....	47.5	50.1	43.1
32. Adquisición de material inventariable.	78.9	65.5	80.4
33. Plan de estudios.....	94.8	96.5	94.9
34. Organos colegiados.....	80.8	89.6	80
35. Organos unipersonales.....	81.8	89.6	81
36. Organización biblioteca.....	83.8	88.7	82
37. Organización secretaria.....	85.3	90.1	88.3
38. Administrador delegado.....	25.2	58.6	22.4
39. Conserjería.....	79.8	79.3	80.1
40. Información.....	91.8	100	91.4
41. Toma de decisiones.....	91.8	100	92.4
42. Coordinación.....	93.1	96	93.1
43. Clima de la Facultad.....	90.2	79.3	91.4
44. Departamentos.....	90.1	89.6	90.5
(N).....	366		



Empecemos comentando la valoradas negativamente, es decir, aquellas que la comunidad educativa considera, por mayoría, que no deben incluirse en la evaluación.

El hecho de no disponer la Facultad de **reglamento de régimen interno** o la falta de publicidad que se hace de él en EGB y BUP, ha supuesto la anulación de un 17,2% de respuesta, al no saber parte de los alumnos qué era un reglamento de régimen interno, esto quizás ha ocasionado, también, la amplia dispersión de frecuencias en la muestra de alumnos. De todas formas, más del 50% la valora negativamente -cuadro 6.30-. La dispersión dentro de cada colectivo afecta a todos por igual, ninguna categoría tiene una tendencia a una opción determinada.

La figura del **administrador delegado** pasa desapercibida para la mayoría de los alumnos, como lo constata el tener que anular el 59,6% de las respuesta. Ellos mismos no sabían quién era ni qué funciones tenía. La distribución de nulas dentro del colectivo es homogénea, no afecta más a los alumnos de primero -como en un principio se podría suponer- que a los de cuarto.

La valoración que el resto de la muestra hace de la dimensión, presenta una gran dispersión y con una tendencia a las opciones más negativas, ratificada por el valor 3 de la mediana. La distribución de las frecuencias dentro de los colectivos no presenta diferencias significativas en un sentido u otro.

En vista a la baja valoración de dimensión y la poca representatividad de la nuestra, consideramos que es una dimensión que no debería incluirse en la evaluación de la Facultad.

Por otro lado, nos encontramos con las dimensiones "conserjería" y "adquisición del material fungible e inventariable", que presentan una valoración no tan clara como



la del resto de dimensiones del bloque "organización y funcionamiento", al concentrarse un porcentaje importante de sujetos en la opción importante, como ahora veremos.

El sentido dado a la dimensión "**conserjería**" incluye el horario, personal y organización de la misma. La valoración que la comunidad educativa hace, tiende a la opción importante -36.3%- , tanto en profesores como alumnos y una dispersión bastante considerable, siendo una posición ambigua para poder decidir su inclusión en la evaluación de la Facultad. A pesar del elevado porcentaje de sujetos que la valoran positivamente, es decir, incluyendo las opciones importante, bastante importante y muy importante -79,8, cuadro 6.30-.

Las circunstancias descritas en la dimensión "conserjería". se vuelve a repetir en la dimensión "**adquisición del material fungible e inventariable**", tanto en su dispersión como en la valoración, dispersión que afecta a todos los colectivos por igual. Su inclusión o no en la evaluación de la Facultad, depende del criterio final que adoptemos en las conclusiones, una vez que analicemos todas las dimensiones.

Los aspectos a evaluar en su conjunto no difieren de un colectivo a otro, pero los aspectos que señala el profesorado son en su mayoría de cumplimiento de funciones, mientras que los alumnos señala aspectos más diversos como: condiciones de trabajo, información...

Las restantes dimensiones, como ya indicamos, son valoradas positivamente, tanto por profesores como alumnos. No obstante, es necesario hacer algunas matizaciones y señalar los aspectos a evaluar en cada una de ellas.

De la valoración que la comunidad educativa hace de la dimensión "**organización docente**", cabe destacar el amplio consenso entre ambos colectivos en torno a las opciones de dimensión bastante importante y muy importante, siendo así una



de las que obtienen los más elevados porcentajes de todo el cuestionario. No ofrece duda su inclusión en la evaluación de la Facultad.

La relevancia dada a la dimensión, en la valoración, se confirma en el grupo de discusión surgiendo el tema en numerosas ocasiones; uno de los puntos tratados hace referencia a la falta de planificación,<sup>28</sup> en otro momento surge el tema de cursillos y créditos de libre configuración. Dominando el discurso de pagar los créditos de libre configuración y hacerse el currículum a base de pagar cursillos.<sup>29</sup>

Terminamos la dimensión con la presentación de los aspectos a evaluar en el cuadro 6.31.

**CUADRO 6.31: Aspectos a evaluar de la dimensión "organización del proceso educativo" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Horarios	-Coordinación horarios
-Programación de actividades	-Información
-Distribución de asignaturas	-Calendario de exámenes
-Coordinación	-Material didáctico
-Satisfacción de los alumnos	-Participantes
-Organización de los espacios	-Guía del curso
-Disponibilidad del material	-Programación actividades
-Fechas de exámenes	-Distribución de espacios
-Publicaciones internas	-Compatibilidad horarios

<sup>28</sup> - Cuando llegas aquí no sabes lo que vas a estudiar, quién te va a dar las clases, cuándo vas a tener las clases, cómo van a ser las clases. No sabes nada, llegas como el año pasado, en Junio, y no sabes como se van a distribuir las clases, ni los cursos ni nada.(79)

- Eso es lógico, ellos no lo saben, no es que no te lo quieran decir, es que no lo saben.(80)

- Cómo pretendes tú que hagan una previsión, sabes perfectamente que hace un mes, ni ellos mismos sabían qué asignatura iban a dar,(.....)(81)

<sup>29</sup> - Podríamos hablar de cursillos y de seminarios.(108)

- Yo digo cómo deben ser los cursillo para que la facultad funcione.(110)

- Yo diría un cosa muy "concretita", créditos, paga todo el mundo o no se dan créditos. Aquí la peña que saca currículum a costa de pagarse seminarios, ¡ya está bien! que yo también me lo he intentado pagar, que hay mucha peña que se apunta a un cursillo una semana, pide quince créditos u ocho créditos, están dando por el que vale cien mil pelás.(111)



Dentro del bloque V -organización y funcionamiento-, la dimensión "plan de estudios", junto con la de ordenación académica, son las que presentan mayor homogeneidad entre colectivos y una valoración más alta, centrándose casi la totalidad de la muestra, en torno a las opciones bastante importante y muy importante -cuadro 6.30-. Para la Comunidad educativa la inclusión en la evaluación de nuestra Facultad, es evidente.

EL cuadro 6.32, sintetiza los aspectos, que tanto profesores como alumnos, consideran que hay que evaluar de la dimensión plan de estudios.

CUADRO 6.32. Aspectos a evaluar de la dimensión "Plan de estudios".

PROFESORES	ALUMNOS
-Adaptación mercado trabajo -Define perfiles -Oferta de optativas -Actualización -Coherente -Flexibilidad -Posibilidades de implantarlo	-Adaptación mercado trabajo -Elaboración: participantes -Correlación realidad -Asignaturas optativas -Opciones 2º ciclo -Intereses en su elaboración -Publicación

El plan de estudios en un tema que no podía pasar desapercibido para el grupo de discusión al ser de actualidad en la Facultad -en el próximo curso se aprobará el nuevo plan de estudios-. El discurso dominante gira en torno a la pocas posibilidades que tiene el alumnado para participar en su elaboración, al considerar que es una cuestión de cuotas de poder entre los diferentes departamentos.<sup>30</sup>

<sup>30</sup>- Yo creo que nos centramos mucho en el problema y hay cosas mucho más importantes.(....) unos planes de estudio.(64)

- Como elemento de lo que es calidad de enseñanza, es muy importante la infraestructura, yo creo que muchas veces, casi más importante que lo que va a ser definido en el plan de estudios, que va a ser una cuestión muy estructural de un tiempo que se va a repartir una serie de cuotas de poder en todos los departamentos.(65)

- Pero la historia de planes de estudio ni siquiera nosotros mismos somos capaces de discutir y de plantearnos una asignatura porque nosotros no conocemos, lo que te digan ellos te lo vas a tener que tragar,(.....).(66)



La valoración de la dimensión "órganos colegiados", se nueve en torno al arco importante, muy importante, siendo su distribución dentro de cada colectivo homogénea y con un valor 4 de Mediana, lo que nos confirma que el 50% de la muestra está entre el valor 4 y 5 -bastante importante y muy importante. Los aspectos a evaluar de esta dimensión confirman la misma tendencia -cuadro 6.33-.

**CUADRO 6.33: Aspectos a evaluar de la dimensión "Organos Colegiados" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Participación	-Información decisiones
-Interés de los sectores	-Grado de representatividad
-Número de reuniones	-Funcionamiento
-Temas tratados	-Interés en la comunidad
-Luchas de poder	-Temas tratados
-Cumplimiento	-Cumplimiento decisiones
-Capacidad de comunicación con las bases	-Grado de satisfacción
-Iniciativas	-Aceptación opinión de los alumnos
-Gestión	-Conocimiento comunidad

La claridad y sinceridad aportada por el grupo de discusión en este tema es especialmente clarificador al reconocer, por algunos componentes del grupo, -no todos comparten esta opinión- los beneficios personales que consiguen al ser representantes de los alumnos, en cuanto al trato con profesores y el "acaparar los pasillos",<sup>31</sup> señalando por otra parte la escasa posibilidad que tienen de conseguir algo en la Junta de

---

<sup>31</sup> - Ahora voy a decir algo que nos va a molestar a todos: los que estamos de representantes de alumnos la gran mayoría estamos obteniendo un beneficio personal, desde el tiempo que yo llevo, un beneficio meramente personal, capitalizando el pasillo y las reuniones.(278)

- el único beneficio es estar bien informados, la única forma de estar bien informado es siendo representante de algo.(279)

- Hay más maneras. (confusión de voces) (280)

- Con la cuota de poder que tenemos. (281)

- Tampoco intentamos cambiar esas cuotas de poder.(282)



Centro al ser minoría.<sup>32</sup>

La valoración que profesores y alumnos hacen de las dimensiones "órganos unipersonales", "organización biblioteca" y "organización secretaria", es similar a la presentada en la dimensión "Organos colegiados", por lo que nos limitaremos en cada una de ellas a presentar los aspectos a evaluar según ambos colectivos en los cuadros que van de 6.34 a 6.36.

**CUADRO 6.34: Aspectos a evaluar de la dimensión "Organos unipersonales" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidad de negociación</li> <li>-Mecanismos de decisión</li> <li>-Representatividad</li> <li>-Trabajo desarrollado</li> <li>-Dedicación</li> <li>-Interés por la Facultad</li> <li>-Representación de colectivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Satisfacción comunidad</li> <li>-Trabajo desarrollado</li> <li>-Cumplimiento funciones</li> <li>-Dedicación</li> <li>-Capacidad de gestión</li> <li>-Preocupación por los alumnos</li> </ul>

**CUADRO 6.35: Aspectos a evaluar de la dimensión "Biblioteca" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Horario</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Servicios que presta</li> <li>-Personal</li> <li>-Informatización</li> <li>-Trato usuario</li> <li>-Control salidas y entradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Horario</li> <li>-Organización</li> <li>-Efectividad</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Personal</li> <li>-Atención</li> <li>-Funcionamiento</li> </ul>

<sup>32</sup>- ¿Qué pintamos los alumnos ahí? nada en absoluto, porque somos una minoría muy clara y de los que estamos dentro, si somos veinte, para qué nos vamos a meter; nos sentamos a discutir ponemos a parir a todos y llegamos a la Junta de Centro y ¿quien dice algo?, nadie, porque sabemos que no podemos cambiar nada. (risas, voces) (274)



CUADRO 6.36: Aspectos a evaluar de la dimensión "Secretaría administrativa" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Eficacia</li> <li>-Información</li> <li>-Disponibilidad</li> <li>-Capacidad administrativa</li> <li>-Personal</li> <li>-Servicios que presta</li> <li>-Capacidad de decisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Horario</li> <li>-Organización</li> <li>-Personal</li> <li>-Atención</li> <li>-Eficacia</li> <li>-Disponibilidad alumnos</li> <li>-Burocratización</li> </ul>

La dimensión "información", es otra de esas dimensiones que la comunidad Educativa tiene muy claro que hay que evaluar, como lo demuestra la valoración que hacen de ella: para el 75,9% de los profesores es bastante importante y muy importante, en el caso de los alumno el porcentaje sube a un 80,1%. Si añadimos la opción importante los porcentajes se elevan próximos al 100% -cuadro 6.30-. La distribución de frecuencias dentro de cada colectivo no presenta discrepancias relevantes.

La importancia dada a la dimensión en la valoración cuantitativa también se confirma en el análisis cualitativo. En el grupo de discusión domina la sensación de estar poco informados los alumnos, considerándose ellos como representantes, los más beneficiados en relación al resto de sus compañeros.

CUADRO 6.37: Aspectos a evaluar de la dimensión "Información" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Canales</li> <li>-Temas</li> <li>-Información que se oculta</li> <li>-Actualización</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Procedencia y destino</li> <li>-Fluidez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Grado de información</li> <li>-Publicidad</li> <li>-Canales</li> <li>-Puntualidad</li> <li>-Accesibilidad</li> <li>-Temas</li> <li>-Ocultación</li> </ul>



Las dimensiones "toma de decisiones", "coordinación", "clima de la facultad" y "departamentos", la valoración que la Comunidad Educativa de la Facultad hace, es semejante a la realizada en la dimensión "información", quizás, debido a la importancia que todas ellas tienen dentro del bloque organización y funcionamiento. Razón por lo que nos limitaremos en cada una de ellas a presentar los aspectos a evaluar.

CUADRO 6.38: Aspectos a evaluar de la dimensión "Toma de decisiones" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación</li> <li>-Publicidad</li> <li>-Poderes facticos</li> <li>-Como se toman</li> <li>-Tiempo dedicado</li> <li>-Seguimiento</li> <li>-Grado de acuerdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación</li> <li>-Información</li> <li>-Responsable</li> <li>-Grado de acuerdo</li> <li>-Cumplimiento</li> <li>-Presiones</li> <li>-Motivaciones</li> </ul>

El tema de la **Coordinación** fue ampliamente debatido en el grupo de discusión, pero nunca con el sentido dado a esta dimensión -coordinación entre los distintos servicios-, y si por el contrario, en relación a la coordinación de profesores a la hora de programar. Los aspectos a evaluar de la dimensión coordinación los mostramos en el cuadro 6.39.

CUADRO 6.39: Aspectos a evaluar de la dimensión "Coordinación" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Procedimientos</li> <li>-Organización</li> <li>-Efectividad</li> <li>-Existencia</li> <li>-Información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Funcionamiento</li> <li>-Procedimientos</li> <li>-Participantes</li> <li>-Organización</li> <li>-Información</li> </ul>



Una aportación importante del grupo de discusión a la dimensión "clima de la Facultad", hace referencia a cómo vive el alumnado de la Facultad el compartir edificio con Derecho y la Escuela de Análisis Clínicos -llamados por ellos "batas blancas"- . Tema que fue el primero en aparecer, dando la impresión que tenían que decirlo y cuanto antes mejor, por esa necesidad de expresar un descontento y no saber dónde comentarlo.<sup>33</sup>

Otra aportación importante del grupo de discusión, son las relaciones entre los alumnos de Políticas y Sociología, predominando un discurso de enfrentamiento más que de cordialidad.<sup>34</sup>

CUADRO 6.40: Aspectos a evaluar de la dimensión "Clima de la Facultad" según profesores y alumnos.

PROFESORES	ALUMNOS
-Atención a las propuestas de los distintos sectores -Canales de reclamación -Luchas internas -Satisfacción con la facultad -Orgullo de centro -Nivel de conflictividad	-Trato comunidad -Nivel de conflictividad -Actos ludicos -Relaciones comunidad -Satisfacción con la facultad -Compañerismo -Posición ideológica

<sup>33</sup> - Otra cuestión que es importante (....) Aquí hay gente con bata blanca que no tiene relación con nadie, solo con otros de bata blanca, ya, pero te la encuentras por ahí, en los pasillos, con una historia propia.(19)

- Yo pienso que estaríamos mejor si no hubiera gente pululando con batas blancas, me da una sensación de agobio increíble.(21)

- Yo creo que antes de echar las "batas blancas", echaba a los niños de Derecho.(31)

- ¿Por qué?.(32)

- Yo no digo de echarlos, sino, que aquí pasa algo. No creo que la solución sea echarlos.(33)

- Hay que echarlos hombre, ¿tú te crees, que se puede estar todo el día respirando gomina?, hay que echarlos, que se vayan a su facultad.(34)

- Nos han influído negativamente, no por ellos, sino, porque nos han condicionado bastante, el que llegas a la "pecera" y haya allí una estética determinada, condiciona bastante.(37)

<sup>34</sup> - Hay intereses y muchos, creo yo, y ya se van viendo, y más todavía.(27)

-Entre Políticas y Sociología. Desde segundo en nuestra clase, estamos juntos, y para los exámenes han puesto una fecha para unos y otra fecha para los otros.(28)



La dimensión "departamentos", con la que concluye el bloque V -Organización y funcionamiento-, también es la que concentra al mayor número de profesores en torno a la opción muy importante -58.6%-, superando a los alumnos en cuanto a la valoración tan positiva -41.7%-. Hecho que constata la gran importancia que el profesorado concede a los departamentos y el papel que juegan en la Facultad.

Para el colectivo de profesores, y en base a la valoración que de ella hacen, esta sería la primera dimensión a incluir en la evaluación de la Facultad. Tampoco los alumnos dudan de su inclusión, situándose el 71,5% en las opciones muy importante y bastante importante. Los aspectos a evaluar de la misma, los exponemos en el cuadro 6.41.

**CUADRO 6.41: Aspectos a evaluar de la dimensión "Departamentos" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Coordinación	-Organización
-División de funciones	-Funcionamiento
-Composición	-Coordinación
-Cohesión	-Información
-Clima	-Composición
-Toma de decisiones	-Disponibilidad personal
-Organización	-Número de reuniones
-Control del profesorado	-Relación con los alumnos

El discurso dominante en el grupo de discusión en torno al tema de los departamentos se centra en tres aspectos: uno sobre la jerarquización y relaciones de poder,<sup>35</sup> otro sobre la creencia de que el departamento impone una

<sup>35</sup> - Lo de la infraestructura, aunque no sea condicionante, si puede ser elemento importante, te voy a poner un ejemplo: una de las peleas más típicas y fuertes entre los departamentos, es la distribución del espacio, para despachos y demás. Como la jerarquización se dan despachos a base de titulares, doctores, etc, y cuando llega un nuevo empleado, que venga de cualquier lado, pero con muy buenas relaciones lo primero que pide es un despacho para él solo, dentro de un departamento donde todo el mundo comparte despacho. Entonces, es en sí, importante el tema de los espacios, como se mueve y se ordena la gente (.....).(53)



metodología concreta de trabajo y rechaza otra.<sup>36</sup> Y, por último, la imposibilidad de que las quejas de los alumnos tengan acogida en los departamentos debido al corporativismo imperante.<sup>37</sup>

### 6.3.6. Análisis de la valoración de dimensiones "Rectorado"

Bloque que incluye las cuatro últimas dimensiones "política educativa", "presupuestos", "apoyo a la investigación" y "información".

La valoración del conjunto de dimensiones la presentamos en el cuadro 6.42. En conjunto cabe destacar el elevado porcentaje de sujetos que las valoran positivamente, siendo el bloques mejor valorado. Es decir, la mayoría de los encuestados, e incluso en algunos caso para el 100%, consideran necesario incluir en la evaluación de la facultad la totalidad de las dimensiones que integran el bloque.

**CUADRO 6.42: Proporción de profesores y alumnos que consideran importante, bastante importante y muy importante las dimensiones referidas al "Rectorado"**

Dimensiones	TOTAL PROFESORES ALUMNOS		
	%	%	%
45. Política educativa.....	95.1	93.1	95.3
46. Presupuesto.....	96.4	100	95.4
47. Apoyo investigación.....	96.1	100	95.3
48. Información.....	97.2	100	94.3
(N).....	366		

<sup>36</sup>- No es que no sea fácil de hacer, es que además no siempre se permite que se haga todo, y no todo el mundo viene a trabajar, hay maneras de trabajar, de enseñar que no se permite.(87)

-¿Quién?(88)

- La propia marcha de la facultad, las responsabilidades, los jefes de los departamentos.(89)

<sup>37</sup>- ¿Y quién evalúa lo que sabe ese profesor? (149)

- Yo estoy pagando, y simplemente quiero tener la capacidad de denunciar en un Departamento; "mira este profesor según su programa ha fallado en tal, tal y tal" y cuando tú hagas eso, que no se cierre el corporativismo en banda dentro de un Departamento a defender a ese profesor y a eliminarte a tí y ¿para qué defienden a ese profesor en un momento dado? para que siga aguantando la distribución de poder que hay dentro del Departamento. (voces ilegibles)(150)



El sentido dado a la dimensión "**política educativa**", comprende la percepción que la Comunidad Educativa tiene sobre la política seguida por el rectorado en temas como: profesorado, admisión de alumnos, plan de estudios... La valoración que se hace de ella es positiva, centrándose en las opciones bastante importante y muy importante. Predominando la muy importante en el total de la muestra y en el colectivo alumnos. Constatado por el valor 5 de la mediana que nos indica que el 50% de la muestra opta por el valor 5 -muy importante-.

El incluir la dimensión en la evaluación de la Facultad, tanto para profesores como alumnos, es muy importante o bastante importante. Los aspectos a evaluar que ambos colectivos sugieren los presentamos en el cuadro 6.43.

**CUADRO 6.43: Aspectos a evaluar de la dimensión "Política educativa" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dotación de profesorado</li> <li>-Números clausus</li> <li>-Toma de decisiones</li> <li>-Organización</li> <li>-Apoyo a las actividades de la Facultad</li> <li>-Adaptación a las necesidades de la Facultad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación del alumnado</li> <li>-Admisión de alumnos</li> <li>-Atención necesidades de la Facultad</li> <li>-Adecuación a las necesidades</li> <li>-Calidad de la enseñanza</li> <li>-Información</li> </ul>

Las restante dimensiones del bloque, **presupuestos; apoyo a la investigación e información** presentan resultados muy parecidos a la dimensión anterior, con valores de mediana de 5, 4,5 y 5 respectivamente, lo que nos indica, que en el caso de la dimensión presupuestos e información el 50% de la muestra opta por la opción muy importante y en apoyo a la investigación entre bastante importante y muy importante. En la muestra de profesores en ninguna de las dimensiones los profesores optan por opciones negativas. Los aspectos a evaluar los contienen los cuadros de 6.44 a 6.46.



**CUADRO 6.44: Aspectos a evaluar de la dimensión "Presupuestos" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Adecuado a las necesidades -Criterios de planificación -Gestión	-Distribución de recursos -Adecuado a las necesidades -Información

**TCUADRO 6.45: Aspectos a evaluar de la dimensión "Apoyo a la investigación" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Número de becas -Organización documental -Coordinación programas -Información -Aceptación de sugerencias	-Información -Becas -Apoyo a las iniciativas -Presupuesto investigación -Criterios de adjudicación

**CUADRO 6.46: Aspectos a evaluar de la dimensión "Información" según profesores y alumnos.**

PROFESORES	ALUMNOS
-Actualización -Canales -Accesibilidad -Destino -Difusión -Encargados	-Tipo de información -Canales -Accesibilidad -Cantidad -Actualización -Destino

### 6.3.7. Análisis de la valoración de dimensiones por bloques

Una vez analizados los resultados de la valoración, que tanto profesores como alumnos, hacen de las distintas dimensiones, pasamos a analizar la valoración global de cada uno de los seis bloques.

El procedimiento a seguir en la presentación



de resultados va a consistir en el análisis de porcentajes de la distribución de frecuencias del total de la muestra, para pasar posteriormente, al análisis comparativo de la valoración que ambos colectivos hacen, del conjunto del bloque.

**BLOQUE I: Contexto.**

Bloque que abarca las dimensiones: instalaciones, mobiliario y relaciones de la Facultad con el entorno.

El cuadro 6.47, presenta en la primera columna las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en las tres dimensiones que componen el bloque I; en la segunda los porcentajes correspondientes a esas puntuaciones, siendo en el primero de los casos, que 3 sujetos han obtenido una puntuación directa de 6 puntos en la valoración total del bloque, puntuación que se obtiene de sumar la valoración que cada sujeto hace, de cada una de las tres dimensiones integradas en el bloque I.

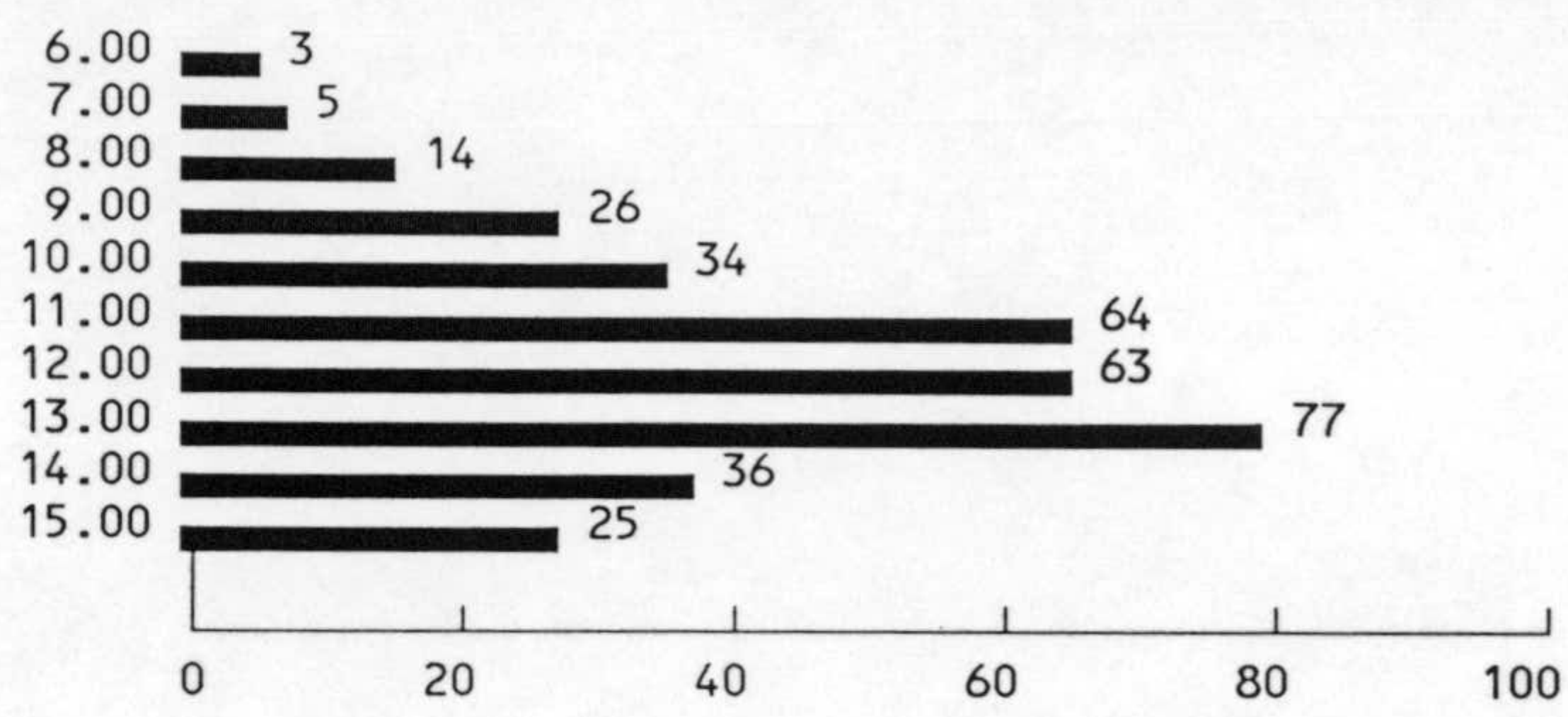
**CUADRO 6.47: Distribución de frecuencias del total de la muestra en el bloque Contexto.**

Valores	Frecuencias	%	% Sin missi.	% Acumulados
6.00	3	.8	.9	.9
7.00	5	1.4	1.4	2.3
8.00	14	3.8	4.0	6.3
9.00	26	7.1	7.5	13.8
10.00	34	9.3	9.8	23.6
11.00	64	17.5	18.4	42.1
12.00	63	17.2	18.2	60.2
13.00	77	21.0	22.2	82.4
14.00	36	9.8	10.4	92.8
15.00	25	6.8	7.2	100.0
.	19	5.2	Missing	
Total	366	100.0	100.0	

Aclaremos finalmente que un sujeto puede obtener una puntuación que oscila entre 3 y 15 puntos, tres en el caso de que opte por el valor 1 en las tres dimensiones -equivaldría a nada importante- y 15 si opta por el valor 5 de la escala -muy importante-.



GRAFICO 6.8: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra en el bloque Contexto.



Media	11.755	Error estandar	.105	Mediana	12.000
Moda	13.000	Desviación es.	1.950	Varianza	3.804
Minimo	6.000	Maximo	15.000	Sum	4079.000

Al hacer un estudio de la distribución de la muestra nos encontramos, en primer lugar, que la Mediana, Moda y Media tienen valores muy próximos, lo que nos indica que la distribución de frecuencias se aproxima a una distribución simétrica, lo cual supondría que la muestra se encuentra dividida en la valoración del bloque **contexto**. 0, lo que es lo mismo, la mitad de los encuestados opta por las opciones nada importante, poco importante e importante, mientras el otro 50% por los valores 3, 4 y 5 -importante, bastante importante y muy importante-. Pero al ser la Media menor que la Mediana y ésta a su vez, menor que la Moda, nos encontramos con una asimetría negativa lo cual significa que la distribución tiene una cola alargada hacia arriba y una concentración hacia abajo, que en nuestro caso, como puede verse en el gráfico 6.8, significa que el total de la muestra tiende a valorar el bloque positivamente.

Al comparar la distribución de frecuencias en la muestra de profesores y alumnos no presentan diferencias significativas y sus resultados son parecidos a los del total de la muestra. Hecho que lo constata el valor de la Media de ambas muestras y su desviación típica, siendo en la muestra de profesores la Media de 8,2759 y la desviación típica de 1,509; y en la de alumnos la Media es igual a 8,9515 y la desviación típica de 1,238.



## BLOQUE II: Recursos económicos y materiales

Las dimensiones que integran el bloque II son: recursos económicos y materiales. La puntuación que puede obtener cada sujeto oscila entre el valor 2 y el 10, al haber sólo dos dimensiones.

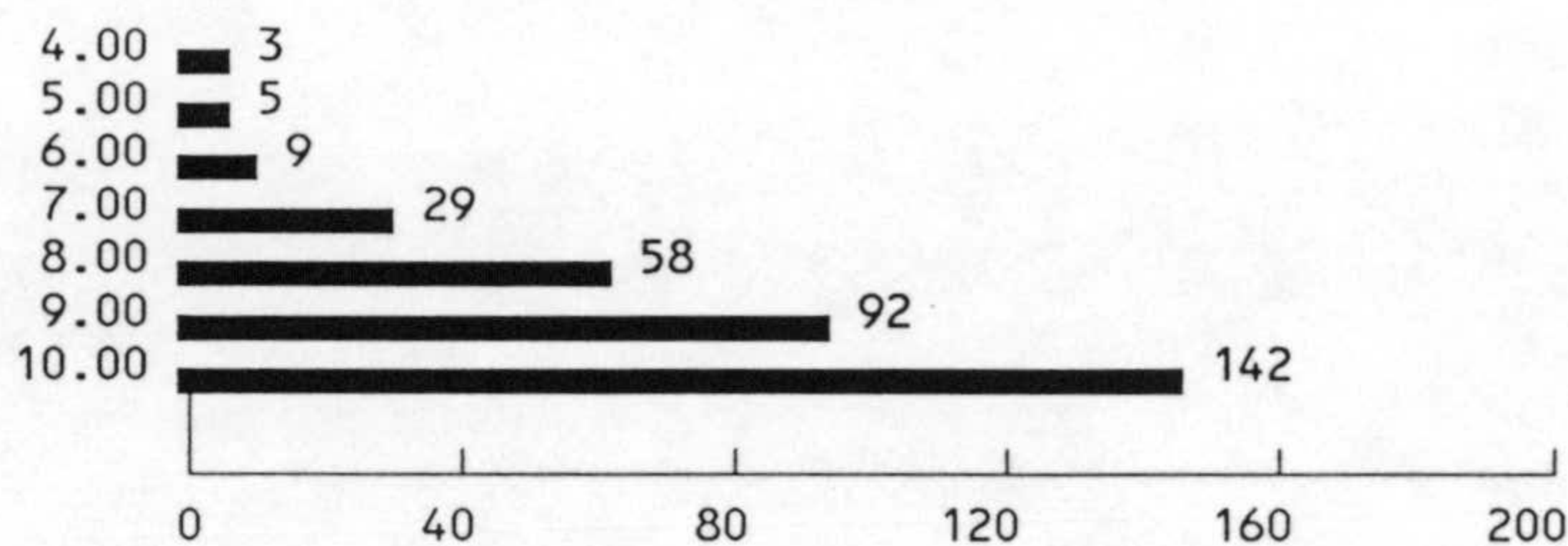
CUADRO 6.48: Porcentajes y distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra en el bloque recursos económicos y materiales.

Valores	Frecuencias	%	% Sin missi.	% Acumulado
4.00	3	.8	.9	.9
5.00	5	1.4	1.5	2.4
6.00	9	2.5	2.7	5.0
7.00	29	7.9	8.6	13.6
8.00	58	15.8	17.2	30.8
9.00	92	25.1	27.2	58.0
10.00	142	38.8	42.0	100.0
.	28	7.7	Missing	
Total	366	100.0	100.0	

La dispersión de las puntuaciones en el bloque es baja como lo demuestra el valor 1,627 alcanzado por la varianza, valor que significa el grado en el cual las puntuaciones difieren entre sí. Haciendo el estudio de la asimetría de la distribución de frecuencias, nos encontramos que la Media es menor que la Mediana y esta que la Moda, dando como resultado una asimetría negativa que significa que hacia arriba queda una cola residual y hacia abajo un sesgo; sesgo que corresponde con una tendencia a la valoración positiva de todas la dimensiones del bloque -gráfico 6.9-. Recordemos que cuando analizamos las dimensiones que componen el bloque, todas ellas según la Comunidad Educativa, deberían de ser integradas en la evaluación de la Facultad, coincidiendo con la valoración total del bloque.



GRAFICO 6.9: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra.



Media	8.893	Std err	.069	Mediana	9.000
Moda	10.000	Std dev	1.275	Varianza	1.627
S E Skew	.133	Rango	6.000	Minimo	4.000
Máximo	10.000	Sumatorio	3006.000		

Al comparar la distribución de frecuencias y su dispersión entre la muestra de profesores y alumnos, nos encontramos con resultados semejantes, como lo confirma la diferencias de Medias de ambas muestras, siendo:

Media de profesores	8,2759	desviación típica	1,509
Media de alumnos	8,9515	desviación típica	1,238

### BLOQUE III: Profesorado

El bloque incluye 13 dimensiones, dando opción a los sujetos a obtener una puntuación directa que oscila entre 13 y 65 puntos; 13 si optan por el valor 1 -nada importante- de la escala de valoración en todas las dimensiones y 65 si optan por valor 5 - muy importante-.



CUADRO 6.49: Porcentajes y distribución de frecuencias sobre las puntuaciones directas del total de la muestra del bloque profesorado.

Valor	Frecuencias	%	% sin missi.	% Acumulado
36.00	1	.3	.9	.9
39.00	1	.3	.9	1.8
40.00	1	.3	.9	2.6
43.00	3	.8	2.6	5.3
44.00	2	.5	1.8	7.0
45.00	3	.8	2.6	9.6
46.00	9	2.5	7.9	17.5
47.00	7	1.9	6.1	23.7
48.00	8	2.2	7.0	30.7
49.00	6	1.6	5.3	36.0
50.00	7	1.9	6.1	42.1
51.00	8	2.2	7.0	49.1
52.00	12	3.3	10.5	59.6
53.00	4	1.1	3.5	63.2
54.00	2	.5	1.8	64.9
55.00	6	1.6	5.3	70.2
56.00	10	2.7	8.8	78.9
57.00	8	2.2	7.0	86.0
58.00	3	.8	2.6	88.6
59.00	2	.5	1.8	90.4
60.00	5	1.4	4.4	94.7
61.00	1	.3	.9	95.6
62.00	1	.3	.9	96.5
63.00	1	.3	.9	97.4
64.00	1	.3	.9	98.2
65.00	2	.5	1.8	100.0
.	252	68.9	Missing	
Total	366	100.0	100.0	

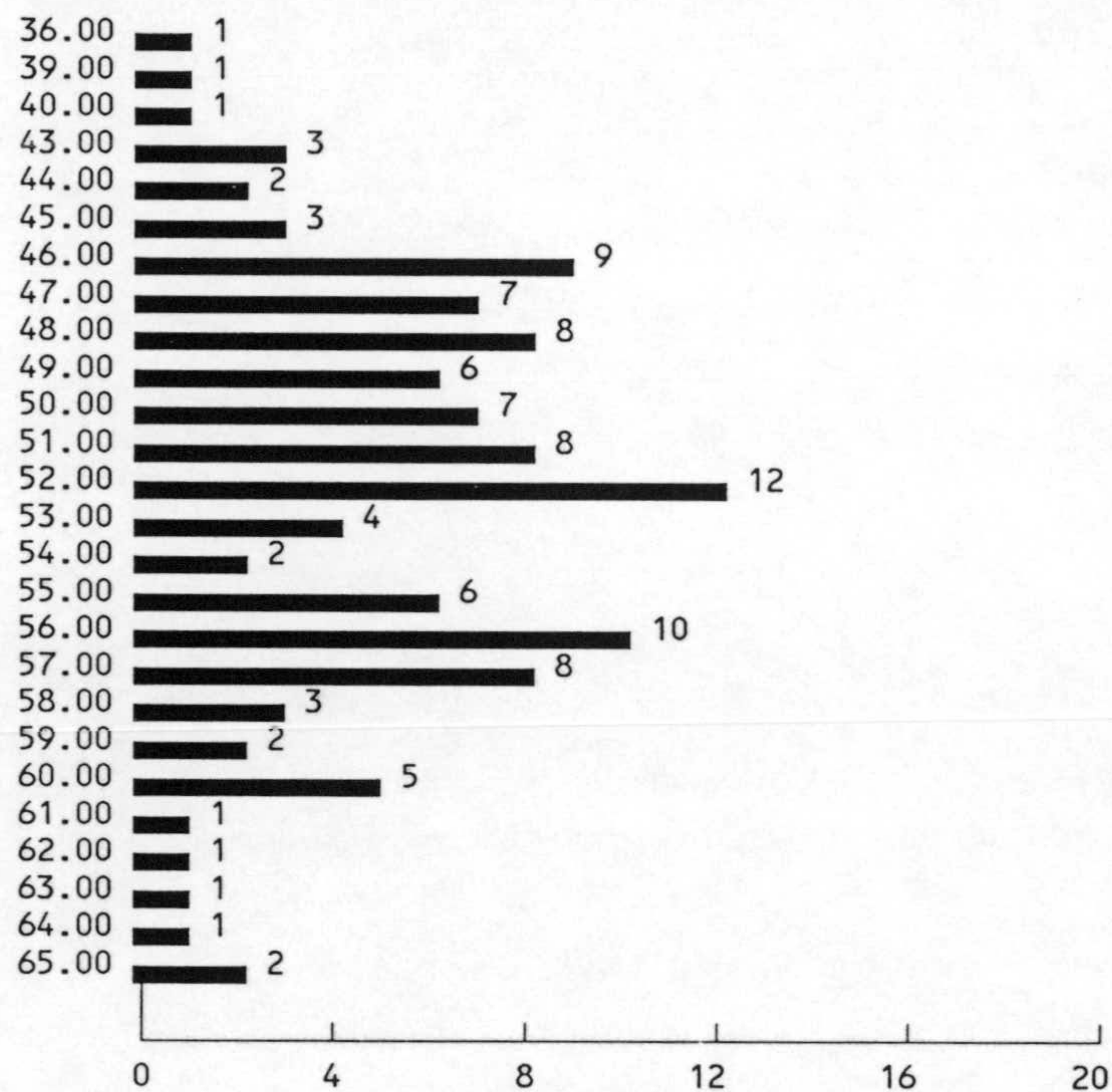
La dispersión de las puntuaciones es relativamente alta como lo constata el valor 52,000 de la varianza, lo cual significa que la valoración de las distintas dimensiones que componen el bloque profesorado no presentan en su conjunto una tendencia clara a una opción determinada de la escala, optando en cada dimensión por opciones distintas. No hay que olvidar que dos dimensiones de este bloque, la Comunidad Educativa las valoró como no importantes para la evaluación de la Facultad, provocando que aumente la dispersión.

La distribución de las frecuencias como puede verse en el gráfico 6.10, tiende a valores centrales, hecho corroborado en el estudio de la asimetría; al coincidir los valores de la Media, Mediana y Moda, nos encontramos con una simetría perfecta es decir igual a la curva normal. Al existir una distribución normal, entre la Media y más menos el valor de la desviación típica, tenemos el 68,6% de la muestra, es decir,



que entre las puntuaciones 46,23 y 57,41 se encuentra el 68,6 % de la muestra total; puntuación que corresponde con valores centrales de la escala de evaluación, por lo tanto, el bloque profesorado en su conjunto, es valorado entre poco importante y bastante importante.

GRAFICO 6.10: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque profesorado.



Media	51.825	Std err	.524	Mediana	52.000
Moda	52.000	Std dev	5.594	Varianza	31.296
Rango	29.000	Mínimo	36.000		
Máximo	65.000				

La dispersión de las puntuaciones y distribución de frecuencias de ambos colectivos no presentan resultados que difieran de una forma significativa -aunque los alumnos en su conjunto valoren un poco más alto el bloque-, como lo explica el valor de la Media de cada una de las muestras y su desviación típica.

Profesores	Media	49,4286	S	4,697
Alumnos	Media	52,3656	S	5,660



#### BLOQUE IV: Alumnos

El bloque IV consta de 11 dimensiones, dando opción a los sujetos a poder tener una puntuación directa que oscila entre los 11 y 55 puntos.

CUADRO 6.50: Porcentajes y distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque alumnos.

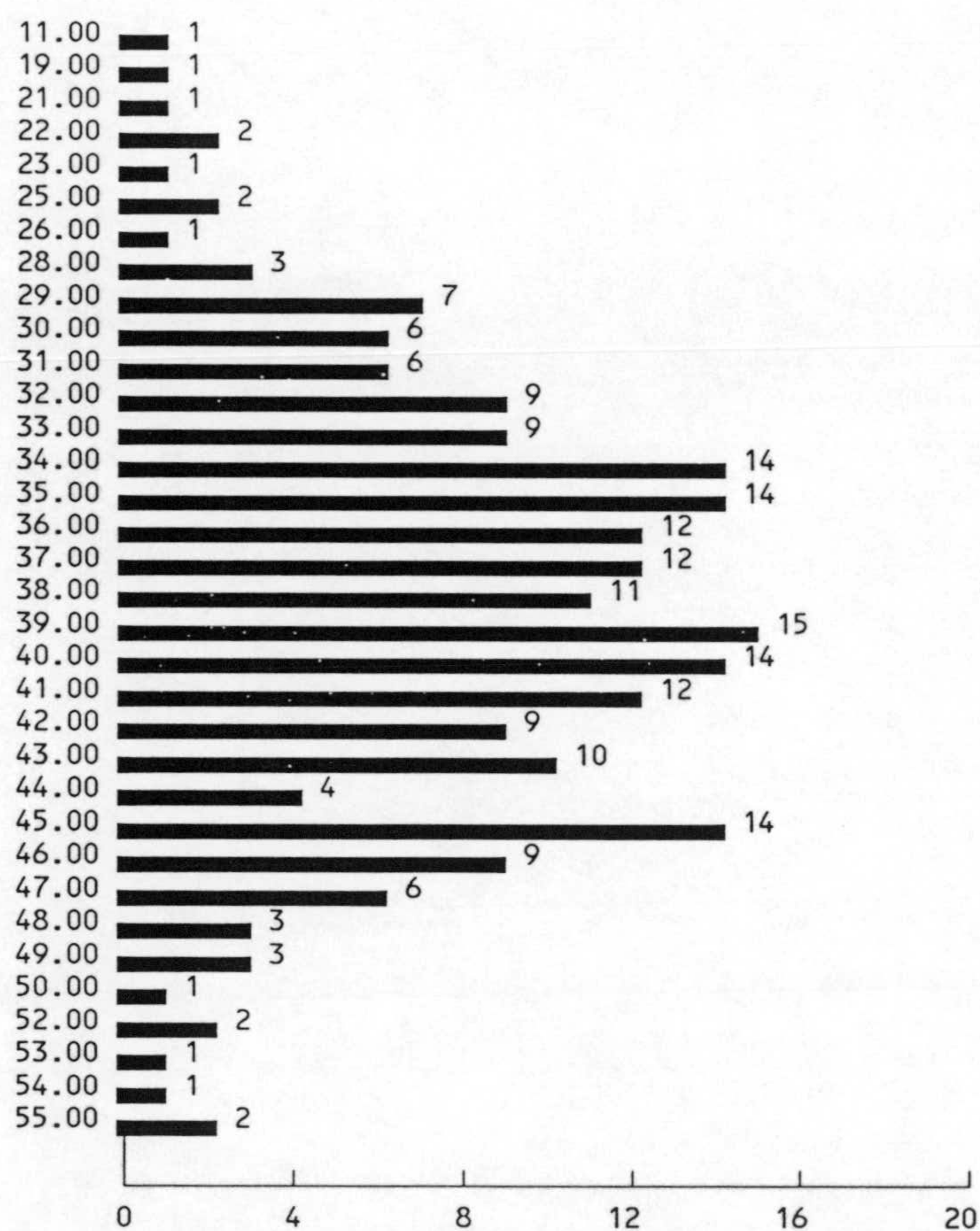
Valores	Frecuencias	%	% Sin missin.	% Acumulados
11.00	1	.3	.5	.5
19.00	1	.3	.5	.9
21.00	1	.3	.5	1.4
22.00	2	.5	.9	2.3
23.00	1	.3	.5	2.8
25.00	2	.5	.9	3.7
26.00	1	.3	.5	4.1
28.00	3	.8	1.4	5.5
29.00	7	1.9	3.2	8.7
30.00	6	1.6	2.8	11.5
31.00	6	1.6	2.8	14.2
32.00	9	2.5	4.1	18.3
33.00	9	2.5	4.1	22.5
34.00	14	3.8	6.4	28.9
35.00	14	3.8	6.4	35.3
36.00	12	3.3	5.5	40.8
37.00	12	3.3	5.5	46.3
38.00	11	3.0	5.0	51.4
39.00	15	4.1	6.9	58.3
40.00	14	3.8	6.4	64.7
41.00	12	3.3	5.5	70.2
42.00	9	2.5	4.1	74.3
43.00	10	2.7	4.6	78.9
44.00	4	1.1	1.8	80.7
45.00	14	3.8	6.4	87.2
46.00	9	2.5	4.1	91.3
47.00	6	1.6	2.8	94.0
48.00	3	.8	1.4	95.4
49.00	3	.8	1.4	96.8
50.00	1	.3	.5	97.2
52.00	2	.5	.9	98.2
53.00	1	.3	.5	98.6
54.00	1	.3	.5	99.1
55.00	2	.5	.9	100.0
.	148	40.4	Missing	
Total	366	100.0	100.0	

La dispersión de puntuaciones dentro del bloque "alumnos" es alta al abarcar todo el abanico de posibilidades -Cuadro 6. +, desde el valor más bajo posible -11- al más alto -55-, en donde la varianza alcanza el valor 45,270. Por otro lado, también, es el bloque en donde más dimensiones son consideradas por la Comunidad Educativa como poco importantes a la hora de de obtener una valoración de la Facultad, concretamente cuatro.



La distribución de las frecuencia, de nuevo, presenta una situación muy parecida a la del bloque anterior, en cuanto que Mediana, Moda y Media tienen valores casi iguales, aproximándose a una distribución normal o simetría perfecta - Gráfico 6. 11, pero la única diferencia es que la Moda es un punto más alta, lo cual indica que hay una pequeña tendencia a valorar más positivamente el bloque "alumnos" que el III - profesores-. Podemos concluir que en su conjunto el bloque está valorado entre las opciones importante y bastante importante.

GRAFICO 6.11: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque alumnos.



Media	38.078	Std err	.456	Mediana	38.000
Moda	39.000	Std dev	6.728	Varianza	45.270
Rango	44.000	Mínimo	11.000		



## BLOQUE V: Organización y Funcionamiento

Las dimensiones que contiene el bloque V son 15, ofreciendo la posibilidad de que cada sujeto pueda tener una puntuación directa que oscile ente los 15 puntos y los 75.

La dispersión de las puntuaciones es la mayor de todos los bloques con un coeficiente de varianza de 59,081 -cuadro 6.51-, en ambos colectivos el coeficiente es similar aumentando en el caso de los alumnos hasta 61,902 y descendiendo en el caso de los profesores hasta 52,290. Una de las razones del elevado coeficiente de varianza es la reducción de la muestra en este bloque, al anularse un número considerable de respuestas por no coincidir con el sentido dado a la dimensión.

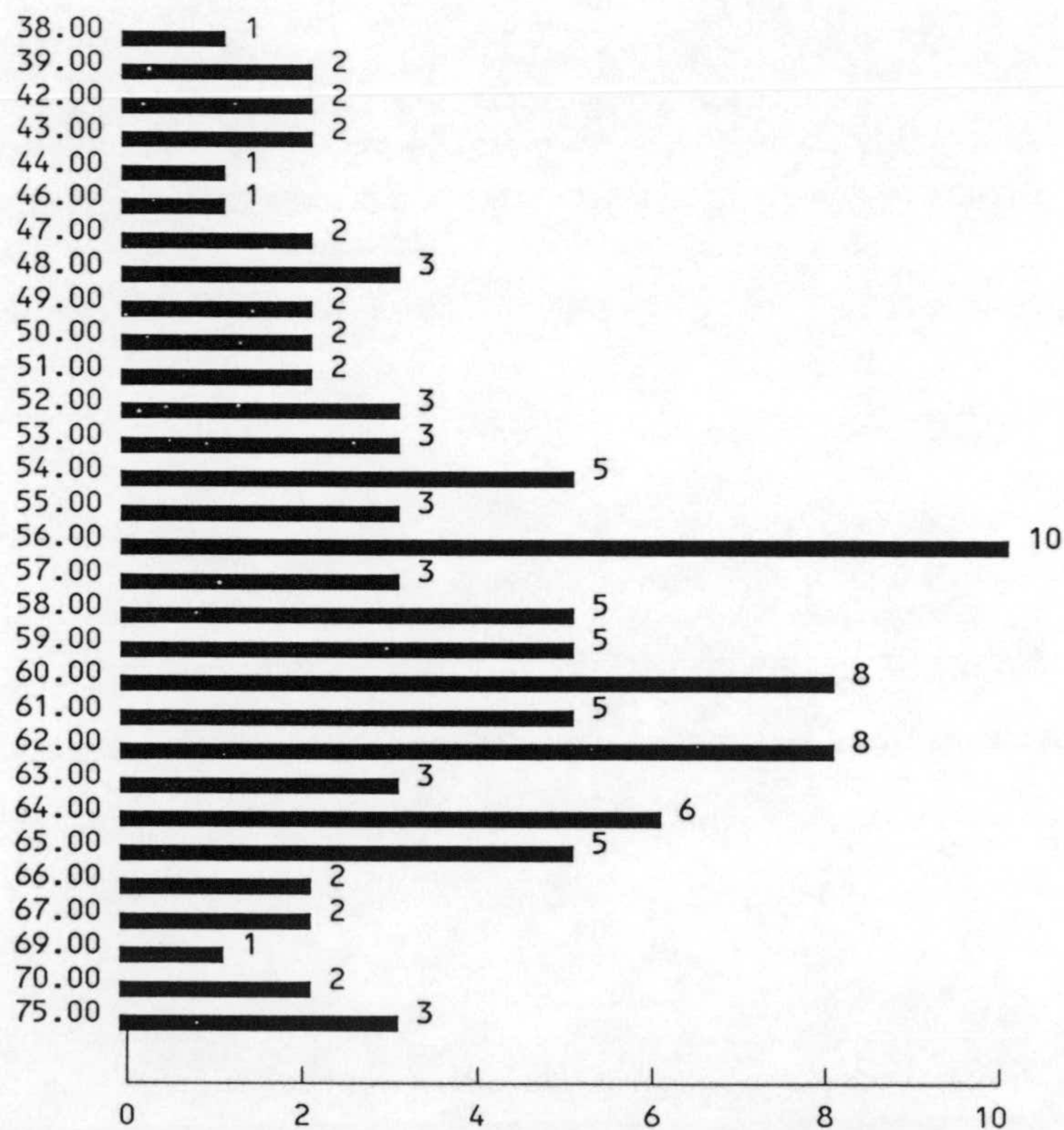
**CUADRO 6.51: Porcentajes y distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque organización y funcionamiento.**

Valores	Frecuencias	%	% Sin missing	% Acumulado
38.00	1	.3	1.0	1.0
39.00	2	.5	2.0	2.9
42.00	2	.5	2.0	4.9
43.00	2	.5	2.0	6.9
44.00	1	.3	1.0	7.8
46.00	1	.3	1.0	8.8
47.00	2	.5	2.0	10.8
48.00	3	.8	2.9	13.7
49.00	2	.5	2.0	15.7
50.00	2	.5	2.0	17.6
51.00	2	.5	2.0	19.6
52.00	3	.8	2.9	22.5
53.00	3	.8	2.9	25.5
54.00	5	1.4	4.9	30.4
55.00	3	.8	2.9	33.3
56.00	10	2.7	9.8	43.1
57.00	3	.8	2.9	46.1
58.00	5	1.4	4.9	51.0
59.00	5	1.4	4.9	55.9
60.00	8	2.2	7.8	63.7
61.00	5	1.4	4.9	68.6
62.00	8	2.2	7.8	76.5
63.00	3	.8	2.9	79.4
64.00	6	1.6	5.9	85.3
65.00	5	1.4	4.9	90.2
66.00	2	.5	2.0	92.2
67.00	2	.5	2.0	94.1
69.00	1	.3	1.0	95.1
70.00	2	.5	2.0	97.1
75.00	3	.8	2.9	100.0
.	264	72.1	Missing	
Total	366	100.0	100.0	



La distribución de frecuencias en torno a las puntuaciones directas tienden, en su conjunto, a la valoración positiva, del bloque -gráfico 6.12-. Al hacer el estudio de la asimetría de la distribución nos encontramos que en la Media -57,441-, Mediana -58- y Moda -56-, con los valores que tienen no propician ni una simetría positiva ni negativa, asemejándose mas a una distribución normal, lo cual significa que en los valores centrales se concentra el 68,26% de la muestra, que con referencia a nuestra escala corresponde con las opciones poco importante, importante y bastante importante. Situación que queda ratificada por la concentración de porcentajes más elevados en torno a las puntuaciones directas más centrales.

GRAFICO 6.12: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque organización y funcionamiento.



Media	57.441	Std err	.761	Mediana	58.000
Moda	56.000	Std dev	7.686	Variance	59.081



## BLOQUE VI: Rectorado

Este es el último de los bloques, consta de cuatro dimensiones: "política educativa", "presupuestos", "apoyo a la investigación" y "información", lo que supone que un sujeto pueda tener una puntuación directa que oscila entre 4 y 20 puntos.

La dispersión de las puntuaciones del total de la muestra -cuadro 6. 52- es baja, con un coeficiente de varianza de 6,442 solo inferior en los bloques "contexto" y "recursos económicos y materiales", coeficiente que en el colectivo profesores desciende a 4,795 y en los alumnos es similar al del total.

La distribución de frecuencias en torno a las puntuaciones directas como se puede ver en el gráfico 6.13, tienden a los valores más altos, hecho que lo ratifica el estudio de la asimetría de la muestra en donde la Media -17,179- es menor que la Mediana -18- y ésta a su vez, menor que la Moda -20- provocando una asimetría negativa -sesgo a la derecha- que significa que la distribución tiene una cola hacia la izquierda y por consiguiente un sesgo a la derecha. Con referencia a nuestra escala esto quiere decir que los sujetos de la muestra han optado en la mayoría de las dimensiones que componen el bloque por los valores más altos de la escala de valoración -bastante importante y muy importante-.

Este es uno de los bloques que, en su conjunto, presenta un mayor consenso en la valoración que hace el total de la muestra; situación que no difiere si analizamos ambas muestras por separado con una diferencia de Medias inapreciable y un coeficiente de correlación parecido:

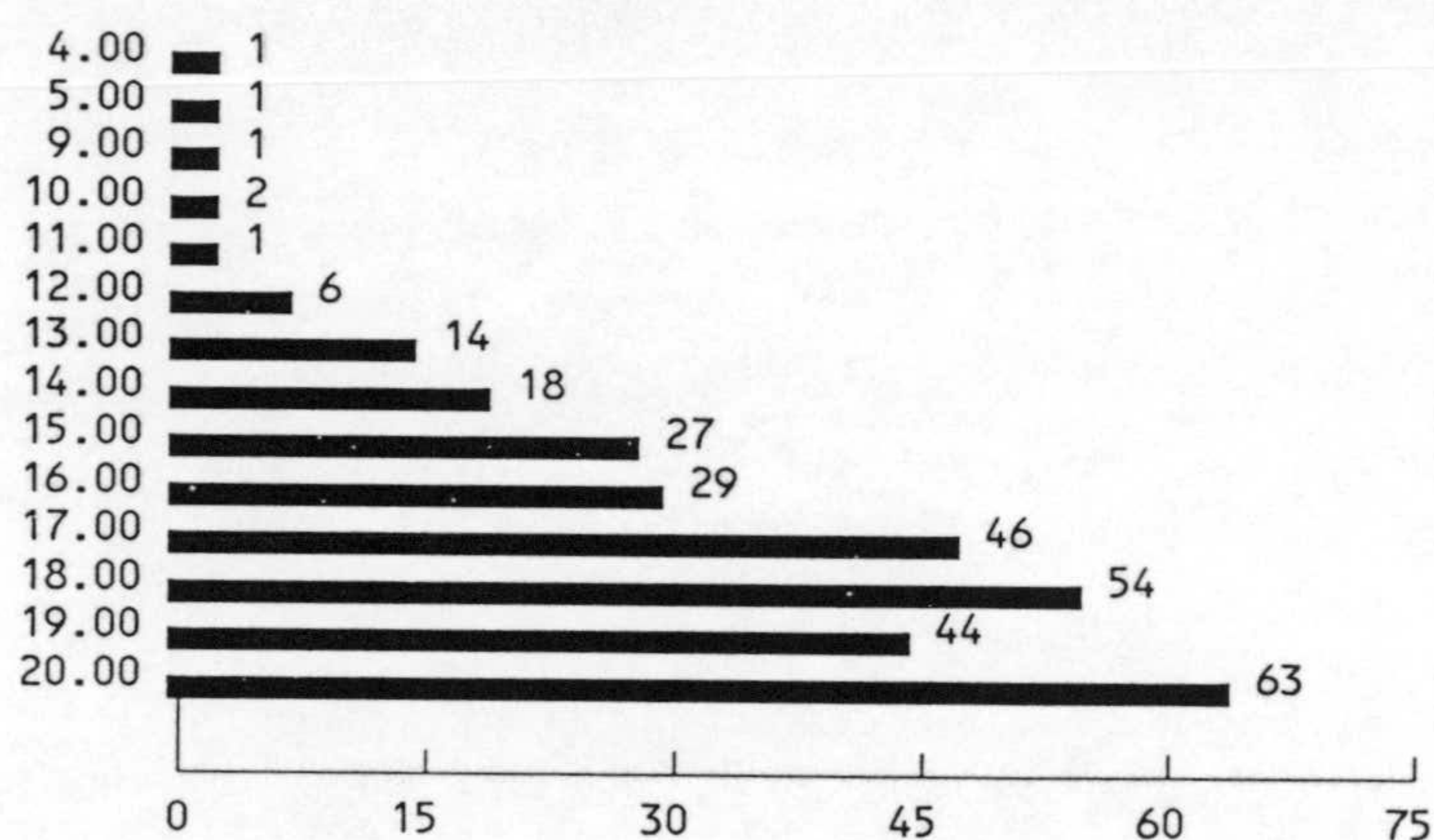
Profesores	Media	17,111	S	2,190
Alumnos	Media	17,185	S	2,572



CUADRO 6.52: Porcentajes y distribución de frecuencias en torno a las puntuaciones directas del total de la muestra en el bloque rectorado.

Valor	Frecuencias	%	% Sin missing	% Acumulado
4.00	1	.3	.3	.3
5.00	1	.3	.3	.7
9.00	1	.3	.3	1.0
10.00	2	.5	.7	1.6
11.00	1	.3	.3	2.0
12.00	6	1.6	2.0	3.9
13.00	14	3.8	4.6	8.5
14.00	18	4.9	5.9	14.3
15.00	27	7.4	8.8	23.1
16.00	29	7.9	9.4	32.6
17.00	46	12.6	15.0	47.6
18.00	54	14.8	17.6	65.1
19.00	44	12.0	14.3	79.5
20.00	63	17.2	20.5	100.0
.	59	16.1	Missing	
Total	366	100.0	100.0	

GRAFICO 6.13: Distribución de frecuencias sobre puntuaciones directas del total de la muestra del bloque rectorado



Media	17.179	Std err	.145	Mediana	18.000
Moda	20.000	Std dev	2.538	Varianza	6.442

Una vez finalizado el estudio de la valoración global de cada uno de los bloques, a continuación presentamos los resultados de las últimas tres preguntas que incluye el cuestionario, las cuales hacen referencia a los seis bloques, en cuanto si los encuestados consideran necesario que aparezcan los seis, si sobran o faltan.



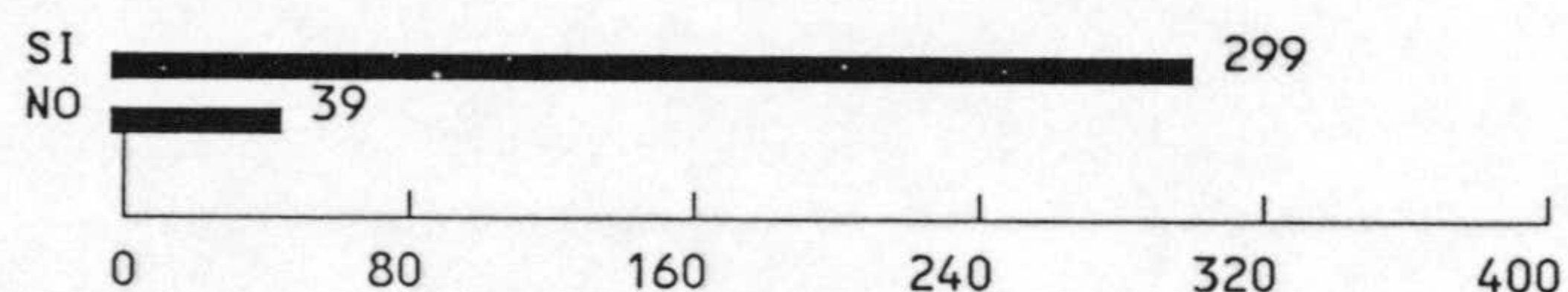
En referencia a la primera pregunta, "¿consideran necesario que aparezcan los seis bloques?", la respuesta de la mayoría, es sí, tanto del total de la muestra, como de cada uno de los colectivos que la componen -cuadro 6.53-.

CUADRO 6.53: Distribución de frecuencias de profesores alumnos y del total de la muestra en torno a la pregunta si consideran necesario que aparezcan los seis bloques.

		TOTAL	PROFESORES	ALUMNOS
SI	81.7	79.3	82.1	
NO	10.7	13.8	10.4	
NS/NC	7.7	6.9	7.4	
TOTAL	100	100	100	

El sí mayoritario dado, tanto por profesores como por alumnos, queda muy significativamente presentado en el gráfico 6.14, donde se recogen las frecuencias del total de la muestra.

GRAFICO 6.14: Distribución de frecuencias del total de la muestra.



En relación a la pregunta si falta algún bloque, tanto profesores como alumnos consideran que no -cuadro 6.54-. Sin embargo, encontramos un 10,3% de profesores y un 8,3% de alumnos que consideran que sí faltan bloques, y señalando una serie de sugerencias que podrían agruparse en torno a un bloque denominado Licenciados,<sup>38</sup> o lo que SHEERENS J. (1989), denomina

<sup>38</sup> De las sugerencias que más se repiten suelen destacar:

- Relaciones con el exterior y sobre todo con miras al final de la carrera en materia laboral.
- Preparación profesional y prácticas de los alumnos.



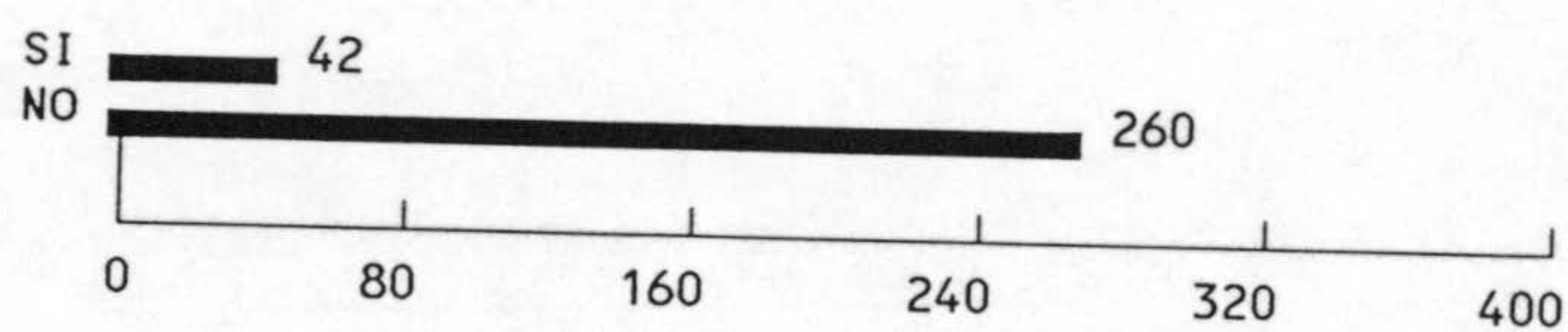
resultados, que incluiría empleo e ingresos de los licenciados. Una de las razones de no incluir este bloque es debido a que en nuestra Facultad aún no ha salido ninguna promoción.

CUADRO 6.54: Distribución de frecuencias en torno a la pregunta "faltan bloques" de profesores, alumnos y del total de la muestra.

	TOTAL	PROFESORES	ALUMNOS
SI	8.5	10.3	8.3
NO	76.5	82.8	76.2
NS/NC	15.1	6.9	15.5
TOTAL	100	100	100

La última pregunta hace referencia a si sobran bloques, dando como respuesta mayoritaria que "no", datos que recogemos en la cuadro 6.55, y su ilustración en el gráfico 6.15.

GRAFICO 6.55: Distribución de frecuencias del total de la muestra en la pregunta sobran bloques



Los que opinan que sí sobran bloques, en su mayoría optan por el último de los mismos -rectorado-, hecho que sorprende al ser éste uno de los más valorados en su conjunto.

-Prever, que va a pasar.

-Coordinación con otras facultades del país sobre visión de trabajo.

-Nivel y calidad de las titulaciones, utilidad de los estudios para la entrada en el mercado laboral.



CUADRO 6.55: Distribución de frecuencias de profesores, alumnos y del total de la muestra en torno a la pregunta "sobran bloques"

	TOTAL	PROFESORES	ALUMNOS
SI	11.5	13.8	11.3
NO	71.0	79.3	70.5
NS/NC	17.5	6.9	18.2
TOTAL	100	100	100



### 6.3.8. Resultados del análisis factorial

Una vez descritos los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y por bloques, procedemos a describir los resultados del análisis factorial realizado. Hemos llevado a cabo este análisis para confrontar la estructura del Cuestionario de valoración de dimensiones. Es decir confirmar o rechazar la agrupación de dimensiones realizadas en torno a los seis bloques -contexto; recursos; profesores; alumnos; organización y funcionamiento; y rectorado- y ver cuales son las que mejor los representan.

De esta forma hemos llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS un análisis factorial por el procedimiento de componentes principales y rotados en forma ortogonal por medio del método varimax, solicitando al programa que ofreciese seis factores -tantos como bloques- y seleccionando en cada factor las dimensiones que saturan por encima de 0,3 . Los resultados son los siguientes:

FACTOR I

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
V	34-Organos colegiados	.62301
V	35-Organos unipersonales	.45491
V	36-Biblioteca	.35798
V	37-Secretaría administrativa	.46283
V	39-Conserjería	.42716
V	40-Información de la Facultad	.46030
V	41-Toma de decisiones	.54539
V	42-Coordinación	.69766
V	43-Clima de la Facultad	.42743
V	44-Departamentos	.44385
VI	45-Política educativa	.65789
VI	46-Presupuestos	.59729
VI	47-Apoyo a la investigación	.54811
VI	48-Información del rectorado.	.62716

El factor I está compuesto por 14 dimensiones pertenecientes en su mayoría al bloque V -Organización y Funcionamiento- y por la totalidad que forma el bloque VI -Rectorado-, presentando un factor compuesto por todas aquellas



dimensiones que no tienen una relación directa con la docencia y sí como un servicio a la misma. Confirmando el bloque Organización y funcionamiento y absorbiendo éste el de Rectorado.

Recurriendo al análisis descriptivo de las dimensiones, nos encontramos que todas las que componen el primer factor, están valoradas mayoritariamente como de bastante importantes y muy importantes.

#### FACTOR II

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
II	3-Recursos económicos	.37004
II	4-Recursos materiales	.52786
III	9-Cumplimiento y distribución de	.50420
III	tareas docentes e investigadoras	
III	10-Programa de la asignatura	.61681
III	11-Organización de la docencia	.62045
III	13-Coordinación con los colegas	.55400
III	15-Relación y consideración Alumnos	.32379
III	18-Interés por la renovación pedago.	.33409

El Factor II agrupa en su mayoría a dimensiones del bloque III y a las dos que componen el bloque II -Recursos-, situación semejante a la del factor I. Confirmándose la relación teórica del bloque II con el Factor II. Todas las dimensiones de este factor en el análisis descriptivo son valoradas de muy importantes para la evaluación de la Facultad.

#### FACTOR III

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
III	14-Relación y consideración de sus	.52311
	compañeros	
IV	19-Características personales de los	.47395
	alumnos	
IV	20-Características sociofamiliares	.54903
IV	21-Antecedentes académicos	.66310
IV	22-Elección de carrera	.44909
IV	23-Hábitos y formas de estudio	.54917
IV	24-Resultados académicos	.30800
IV	27-Relación y consideración de los	.31766
	profesores.	
IV	28-Relación y consideración de sus	.55810
	compañeros	
IV	29-Motivación por el trabajo	.34065



A excepción de la dimensión "relación y consideración de sus compañeros", que pertenece al bloque Profesorado, las otras 9 forman parte del bloque Alumnos, por lo que la correspondencia con la confirmación teórica del cuestionario, es casi total entre el factor III y el bloque IV - Alumnos-.

#### FACTOR IV

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
III	6-Currículum del profesorado	.68786
III	7-Formación permanente	.60353
III	12-Actividades académicas fuera del aula	.60177
III	16-Motivación y satisfacción con el trabajo	.61352
III	17-Expectativas sobre el nivel de logro de sus alumnos	.64478
IV	26-Autoconcepto y nivel de satisfacción	.43486

Las dimensiones 6, 7, 12, 16 y 17, que se agrupan en el Factor IV, pertenecen todas ellas al bloque III - Profesorado-, por lo que se vuelve a confirmar la hipótesis teórica de la correspondencia del bloque III con el Factor IV a excepción de la dimensión 26 que pertenece al bloque IV.

#### FACTOR V

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
I	5-Relación de la Facultad con el entorno	.49097
III	8-Actividad investigadora	.66061
V	30-Organización del proceso educativo	.45004
V	33-Plan de estudios	.51284

EL FACTOR V, participa de tres bloques -Contexto, Profesores y Organización y Funcionamiento- por lo que no podemos decir que exista una correspondencia teórica con ningún bloque del cuestionario de valoración de dimensiones. Al analizar la distribución de frecuencias de cada una de las



dimensiones que integran el Factor V, nos encontramos que en todas ellas hay un amplio consenso en cuanto a su valoración positiva.

El Factor VI participa de dos bloques -Contexto y Organización y Funcionamiento-, confirmando -relativamente- la correspondencia teórica del bloque I con el Factor VI, dado que el bloque I sólo contiene tres dimensiones y dos de ellas participan de este factor.

#### FACTOR VI

BLOQUE	DIMENSIONES	SATURACION
I	1-Instalaciones de la Facultad	.66448
I	2-Mobiliario	.50712
V	31-Reglamento de régimen interno	.42451
V	38-Administrador delegado	.62432
V	32-Adquisición del material fungible e inventariable.	.30893

Como conclusión de los resultados del análisis factorial, podemos señalar que los bloques Contexto, Recursos Económicos y Materiales, Profesorado, Alumnos y Organización y Funcionamiento, se corresponden en gran medida, con los factores I, II, III, IV y VI, por lo que podemos concluir que dichos bloques tienen validez en cuanto a la correspondencia que existe entre la estructura formal del Cuestionario de Valoración de Dimensiones y los resultados que hemos presentado.

Una excepción a los resultados anteriores se da en el bloque Rectorado que es absorbido por Organización y Funcionamiento, y el Factor V que no define a ningún bloque. Hecho que coincide con las aportaciones sugeridas por los sujetos que consideraban que sobraban bloques y apuntando por el de Rectorado.



### 6.3.9. Análisis del grupo de discusión

La finalidad de realizar el grupo de discusión ha sido la de constatar los datos proporcionados por el Cuestionario de Valoración de Dimensiones -CVD- y sobre todo, ver si faltaba alguna dimensión y si los bloques señalados son los más adecuados.

El tema que se le propuso discutir fue " La calidad de la enseñanza universitaria y los aspectos que la definen, para una posterior evaluación de la Facultad de CC. PP. y Sociología".

El grupo estaba compuesto por seis alumnos y una alumna de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, todos son representantes del alumnado en los distintos Organos Colegiados de la Universidad y pertenecen a cursos distintos.

En el análisis de sus discursos hemos de tener en cuenta principalmente las siguientes características de su trayectoria educativa y familiar:<sup>39</sup>

En primer lugar, el escaso o nulo capital escolar de padres y abuelos<sup>40</sup>, siendo hijos de familias obreras, como trabajadores del campo y en algunas ocasiones emigrantes retornados, los hermanos en el caso de ser jóvenes son estudiantes pero en su mayoría son también trabajadores obreros.

En segundo lugar, su compromiso político-sindical, estando afiliados la mayoría a asociaciones de carácter político y estudiantil.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup>La trayectoria educativa y familiar de cada componente del grupo está recogida en el apartado material e instrumentos de investigación.

<sup>40</sup>Solo el que se marca su intervención con la letra G, sus padre y abuelos tienen estudios superiores.

<sup>41</sup>Solo dos afirman no pertenecer a ningún tipo de asociaciones.



Por último señalar, en cuanto a la trayectoria educativa, que predominan los que han estudiado en centros públicos y concertados; en las notas medias tanto de EGB, BUP y COU dominan los Suficientes y Bien, presentándose solo una vez a la Selectividad;<sup>42</sup> tres han estado matriculados con anterioridad en otras carreras y la mayoría tienen asignaturas pendientes de otros cursos. En cuanto a la posición que ocupa Sociología y Políticas en las opciones que solicitaron para entrar en la Universidad, predomina minoritariamente la primera.<sup>43</sup> Igualmente los que tienen beca superan a los que no, siendo minoría los que tienen un trabajo remunerado.

Todas estas condiciones de producción van a generar un discurso dominado por los siguientes temas:

#### 1. El profesorado

Es el primer tema de discusión, con predominio de un discurso crítico hacia la figura del profesor, se cuestiona la forma de acceso, y se critica su actuación en clase, resaltando el corporativismo del colectivo, así como la falta de coordinación entre ellos y sobre todo demandando "mejores profesores o buenos profesores ". En contraposición con este discurso aparece otro menos radical en el que se establecen diferencias entre profesores, demandando mayores **cotas de participación** para el alumnado en tareas como: la elaboración de programas, evaluación así como en tareas de investigación compartidas, achacando mucho de los problemas a la masificación y a las instalaciones.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup>Solo un sujeto se ha presentado más de una vez, concretamente tres.

<sup>43</sup>Para dos es la 3ª y para otro la 2ª, representado un 40 % del total

<sup>44</sup>- No esa relación, sino, otra distinta, y no creo que haya un antagonismo de clase profesional, profesores alumnos, como a veces parece que se sugiere.(161)  
-No existe para los que se tiran todo el día en el pasillo y le habla con un respeto y con un cuidado porque este, mañana me va a corregir un examen y no le puedo decir la verdad.(162)  
- O sí, no todos los profesores son iguales, ni todos los alumnos son iguales. Yo parto de que esto es una institución cerrada, y es lo único que he aprendido, que son los profesores que se defienden entre sí, que hay un cuerpo cerrado, pero son todos los cuerpos, pero si no rompes con eso nunca vas a romper con



Otro de los aspectos debatidos en relación al profesor ha sido el **grado de autonomía** que concede a los alumnos a la hora de trabajar relacionándolo directamente con la metodología desarrollada en la asignatura, predomina el discurso de la escasa o nula autonomía que se concede, ya que todos tienen que hacer lo mismo y dentro de los márgenes marcados.<sup>45</sup>

Para finalizar con este tema hay que destacar otra aportación en relación al profesorado, la que lo considera como prestador de un servicio público, dándole el **derecho al alumno de exigir** una calidad de servicios y de denunciar su incumplimiento; éste es un discurso que acapara la atención de todo el grupo y que defienden con firmeza, al considerar que pagan un servicio y que tienen el derecho de pedir responsabilidades.<sup>46</sup>

## 2. Compartir Edificio

Este es un tema que por el momento de su aparición, tiempo dedicado, apasionamiento y consenso preocupa a los componentes del grupo y por extensión, a todos los alumnos de la Facultad. Empieza el discurso con la desaprobación de

---

nada.(163)

<sup>45</sup>- Otro criterio de evaluación: ¿Qué capacidad de trabajo en grupo se puede llegar a adquirir? ¿Qué capacidad de trabajo paralelo, a lo que es la disciplina de exámenes y de profesores dentro del aula? ¿Puede adquirir un grupo de alumnos autonomía?, ¿Qué grado de desviación puede tener respecto a lo que son los exámenes y lo que es la enseñanza de un programa? ¿Qué capacidad de crear nuevas bibliografías autónomas de esos alumnos, de relacionarse con otra gente, de enlazar con otras facultades se puede llegar a tener?.(213)

<sup>46</sup>- Quiero seguir con lo que ha dicho Juan, pagamos una matrícula, pagamos un derecho a un servicio, unos profesores. Creo que tenemos derecho de quejarnos, que esto no nos gusta y queremos otro tipo de profesor, porque pagamos, para contrarrestar esto. Ellos lo que hacen es que nos meten dentro del sistema, nos dejan unos puestos en la Junta de Centro, para que seamos un poco culpables de lo que sucede y lo mal que funciona todo, nosotros los único que tenemos que hacer es pagar una matrícula y que nos den una servicios, si el servicio no nos gusta, nos quejamos.(157)



compartir los espacios con los que ellos llaman "batas blancas"<sup>47</sup> haciendo referencia a los alumnos de la Escuela de Análisis Clínicos y a continuación aparece el mismo discurso haciendo referencia a los alumnos de Derecho.<sup>48</sup> Consideran que éstos son los que realmente hay que echar, por tener un dominio de los espacios -sala de lectura, aulas- y preferencia en temas como exámenes...<sup>49</sup>

El cohabitar con otras carreras es un tema aportado por el grupo de discusión que no era recogido en el cuestionario de Valoración de Dimensiones y que puede ser importante incluir en la evaluación de la Facultad dentro de la dimensión Clima de la Facultad.

Otro tema, que no guarda una relación aparentemente directa con el anterior, pero que sí puede condicionar el Clima de la Facultad es el de la **relación entre Ciencias Políticas y Sociología**, tema que trata el grupo al considerar que los intereses entre los alumnos de Políticas y Sociología no son compartidos.

### 3. Infraestructura

En este tema hay dos discursos dominantes: uno que considera las instalaciones como muy importante porque condicionan tanto a la metodología que utiliza el profesor, como

---

<sup>47</sup>- (.....)Aquí hay gente con bata blanca que no tiene relación con nadie, solo con otros de bata blanca, ya, pero te la encuentras por ahí, en los pasillos, con una historia propia.(19)

<sup>48</sup>- Yo creo que antes de echar las "batas blancas", echaba a los niños de Derecho.(31)

<sup>49</sup>- Además que disponen de la facultad, están por delante de nosotros, primero vamos a ver si los de derecho tienen examen, si los de derecho no tienen exámenes, veremos las aulas que sobran y hacéis los exámenes. Siempre vamos por detrás.(38)

- Esto es un cajón de sastre, aquí cabe todo.(39)



las **relaciones de poder** que se establecen a la hora de repartir esos espacios. El otro discurso defiende que las instalaciones no son tan importantes y que es preferible tener buenos profesores mejor que unas buenas instalaciones.<sup>50</sup>

Una consideración que hay que hacer para entender la importancia que el grupo le da al tema de la infraestructura -aparece a lo largo de la discusión en numerosas ocasiones-, es la antigüedad del edificio de la Facultad, si fuese todo lo contrario quizás el discurso cambiaría.

#### 4. Plan de estudios, seminarios y órganos colegiados

Este, al ser un tema que abarca numerosos aspectos en el grupo de discusión, no aparece formando una unidad temporal como tal, pero sí son abordados algunos aspectos que a continuación pasamos a comentar.

El plan de estudios es uno de los primeros que emerge. Predomina el discurso de que su **participación en la elaboración** del mismo, es prácticamente nula al no estar preparados, y sobre todo, por considerar que es un reparto de poder entre los diferentes departamentos.<sup>51</sup> Se establece

---

<sup>50</sup>- No creo, que la infraestructura tenga nada que ver con que el profesor sea bueno o deje de ser bueno.(45)

- Como es un análisis global entra.(46)

- Evaluar calidad de enseñanza tienes que evaluar eso, aunque sea un problema general, no hay que dejarlo aparcado.(49)

- No creo que sea de lo más importante, yo prefiero tener un buen profesor y después tener una buena infraestructura.(50)

<sup>51</sup>- Como elemento de lo que es calidad de enseñanza, es muy importante la infraestructura. Yo creo que muchas veces, casi más importante que lo que va a ser definido en el plan de estudios, ya que va a ser una cuestión muy estructural de un tiempo que se va repartir una serie de cuotas de poder en todos los departamentos.(65)

- Pero la historia de planes de estudio ni siquiera nosotros mismos somos capaces de discutir y de plantearnos una asignatura porque nosotros no conocemos. Lo que te digan ellos te lo vas a tener que tragar, porque tú no sabes qué asignatura. El día que discutíamos, si plantearnos saber mucho de todo o saber un poquito más de prácticas, laboralmente tener después trabajo. Nosotros es que lo hemos estado hablando, y tú dices, vale, pero ¿cómo planteo yo una asignatura u otra?, ¿cómo discuto yo eso si realmente no estoy preparada?, ¿quién me define a mí, quién va a plantear?, porque yo no me fío de los cuatro que están



entonces, un debate entre plan de estudios e infraestructura, abordado desde la perspectiva de que es mejor tener un buen plan de estudios o unas malas instalaciones o viceversa.

La siguiente cuestión a tratar es la referente a **cursillos y seminarios** donde predomina un discurso de crítico hacia los cursillos que ofrecen créditos pagando. Se señala que no interesa el tema del cursillo o la calidad del ponente, sino el número de créditos que dan, pero sí que defienden los cursillos y seminarios porque dicen que es una forma alternativa de enseñanza.<sup>52</sup>

El tema de los órganos colegiados y su participación en ellos, presenta dos vertientes, una de crítica a los mismos por ser los alumnos minoría y no poder conseguir nada, además de una autocrítica por no ser capaz de presionar o dar "caña" como ellos lo denominan.<sup>53</sup> En la otra vertiente aparece la parte positiva de la cuestión, al reconocer los **beneficios personales** que ellos sacan por ser representantes -opinión no compartida por todos- tales como estar informados, trato personal con el profesorado...

Otra cuestión a tratar dentro de este tema, es lo que ellos llaman "**hinchar los expediente**" al ser considerado como una estrategia que debería tener la Facultad para que los alumnos fuesen competitivos en el mercado laboral.<sup>54</sup>

---

aquí.(66)

<sup>52</sup>- No, al margen de los créditos debe haber cursillos, es una forma de enseñanza distinta.(113)

<sup>53</sup>- Con esa ilusión empezamos alguna gente, que se iba a hacer algo nuevo, había la posibilidad de dar la "caña" por otro sitio.(99)  
- Esa "caña" J., llevo escuchando lo de que vamos a dar caña desde que entré en la facultad.(100)

<sup>54</sup>- Es un criterio interesante que por falta de una tradición y una capacidad de los grupos de la facultad -del profesorado, de departamentos- para crear criterios, si se plantea el subir o no subir los expedientes, o, se plantea qué tipo de enseñanza se va a dar. Son cosas que aquí no hay, tú no te encuentras en un lugar donde haya una trayectoria clara, tú no sabes exactamente a qué enfrentarte,(.....).(262)



## 5. Características personales y sociofamiliares de los alumnos

Tema que por su momento de aparición -final de la sesión-, por el escaso interés despertado y por el escaso consenso, no parece preocupar demasiado a los alumnos, sólo un aspecto levantó el interés -la situación de becario- pero sin un discurso dominante.

Las características personales de los alumnos, nadie del grupo las defiende, incluso hay intervenciones que dicen que no entienden el porqué,<sup>55</sup> hay una intervención con un discurso más técnico que defiende la discriminación positiva en el sentido de diferenciar para compensar las desigualdades.<sup>56</sup>

Como hemos indicado anteriormente la única característica social que se defiende es la **situación de becario** pero con replicas a todos los argumentos de su defensa, la argumentación gira en torno al derecho al estudio, de las clases más desfavorecidas socialmente, con la réplica de que eso sólo es posible cuando durante el curso hay un seguimiento del trabajo del alumno por parte del profesor.<sup>57</sup>

---

55- Voy a hacer una pregunta ¿La cuestión del sexo para que hay que tenerla en cuenta?(218)  
- Porque es una cuestión estructural.(219)  
- No, en serio, estoy hablando completamente en serio, es que no tengo ni idea, es que no lo entiendo.(220)  
- El profesor mira de otra forma a las niñas, ¿Ya lo saben?.(221)

56- Desde el momento, por ejemplo, que el sistema educativo no diferencia está claramente marcado, no, como se dice explotándonos, dificultándonos lo que es actitud, o lo que es pasividad. La igualdad de oportunidades no se da o no se puede dar, puesto que hay diferencias de sexo y socialmente claras, no se puede tratar a todo el mundo igual.(223)

57- Lo que sí es importante, la gente que tiene becas, yo creo, quizás porque soy becario, si reconozco que una persona que esta aquí estudiando, viviendo fuera que tenga que depender de una beca porque su condición económica no es buena, una persona que le queden dos asignaturas y por eso vaya a perder la beca, le están privando de la posibilidad que esa persona siga estudiando.(239)  
- Entonces ya tienes que manejar muchas más cosas, no es que le hayan quedado dos, sino que hay gente que no da ni golpe.(240)  
- Lo que estoy diciendo es que tienes todo aprobado y te queda una asignatura, cuando en la ficha preguntan, ¿es becario? sí, ¿de qué tipo? B, se sabe que esa persona está dependiendo de una beca y eso es importante.(241)  
- Un profesor lo tiene en cuenta si trabajas con él durante todo el curso, pero si le llegas a final de curso a llorarle. Si tú trabajas con un profesor y vas a hablar con él y le cuentas cómo llevas el trabajo



## 6. Influencias exteriores

Este es un tema que llama un tanto la atención al salir en el grupo de discusión, dado que no es una situación que se viva diariamente. La idea que se quiere transmitir es la influencia que tiene en la vida de la Facultad la legislación educativa y su repercusión, tanto en las aulas como en la organización y funcionamiento. Una de las intervenciones defiende que al evaluar la Facultad no sólo hay que tener en cuenta lo que pasa en el interior de la misma, sino también las influencias que vienen del exterior y que repercuten en el hacer de la Facultad.<sup>58</sup>

Como conclusión al grupo de discusión podemos destacar en primer lugar la aportación de nuevas dimensiones que el Cuestionario de Valoración de Dimensiones no recogía, entre las que destacan:

- Compartir los espacios
- Relaciones Políticas, Sociología
- Las Calificaciones
- Créditos de libre configuración
- Representantes
- Deportes

---

y mantienes un diálogo, entonces sabe tú situación, sabe cuál es tú trabajo.(242)

<sup>58</sup> (.....) Lo que quería enlazar realmente la idea de antes, que es muy difícil de evaluar el tema desde las relaciones que se dan dentro y cómo se dan ahora mismo, sino que hay que abrirlas a otro tipo de variable, y la Universidad no es solo una cuestión de ghetto cerrado, los profesores tienen una serie de mayoría en unos órganos de poder son los únicos que pueden ser Decano, Jefe de Departamento, són los que distribuyen el dinero para investigación, dan becas, se relacionan con tal, disponen de unos despachos etc, esto viene por ley, directamente del estado, aunque los grupos de presión hayan sido muy fuertes contra el estado para conseguir eso, hay una relación también ardua de poder exterior a ésto, y que injustamente es lo que nos pesa dentro de la clase, porque un profe, que en un momento dado tiene unos intereses de cambiar la pedagogía de incitar, se termina reciclando y entrando en una misma estructura, porque al final reniega de sus principios, dentro de la definición de lo que es, nuestra facultad.(203)



Otra de las conclusiones es la confirmación de los bloques que agrupan las dimensiones, los temas que acaparan la atención del grupo coinciden prácticamente con los seis bloques que contiene el cuestionario, -Contexto, Recursos económicos, Profesores, Alumnos, Organización y funcionamiento y por último Rectorado-.



#### 6.4. Conclusiones derivadas de la aplicación del primer nivel del modelo

Una vez analizados los resultados de la valoración de dimensiones tanto a nivel individual, en bloques, como el análisis factorial y las aportaciones del grupo de discusión, sólo nos queda para concluir con el primer nivel de modelo de evaluación -y a la vista de los resultados presentados- señalar la redacción final de bloques, dimensiones y subdimensiones que vanos a seleccionar para realizar la evaluación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada.

Los seis bloques que inicialmente agrupaban las distintas dimensiones, van a permanecer según la ratificación realizada por la Comunidad Educativa de la Facultad que el 81,7% consideran que sí deberían aparecer los seis bloques, al igual que la información aportada por el grupo de discusión, tan solo el análisis factorial no confirma el bloque Rectorado con entidad propia, al agruparlo con el de Organización y funcionamiento, pero si que incluye las dimensiones que lo componen en el primer factor, al considerarlas como unas de las de mayor entidad dentro del cuestionario.

Las dimensiones que profesores y alumnos consideran que no deben incluirse en la evaluación de la Facultad -tomando el criterio que como mínimo el 50 % del total de la muestra la valore como nada importante, poco importante e importante<sup>59</sup> son las que a continuación presentamos:

- .14-Relación y consideración de sus compañeros.
- .17-Expectativas sobre el nivel de logro de los alumnos
- .19-Características personales de los alumnos.

---

<sup>59</sup>Dato que nos lo proporciona el valor de la Mediana y ésta nunca debe ser inferior a 4.



.20-Características sociofamiliares.

.21-Antecedentes académicos.

.22-Elección de carrera.

.31-Reglamento de régimen interno.

.38-Administrador delegado.

.39-Conserjería.

Las dimensiones "relación y consideración con los compañeros" y "expectativas nivel de logro de los alumnos", son del bloque III -Profesorado-; las "características personales de los alumnos", "características sociofamiliares", "antecedentes académicos" y la "elección de carrera", del bloque IV -Alumnos- y por último, las dimensiones "reglamento de régimen interno", "administrador delegado" y "organización conserjería", son del bloque V -Organización y Funcionamiento-.

Otra cuestión a determinar son los aspectos a evaluar en cada dimensión, que denominaremos subdimensiones o indicadores, seleccionando aquellos que coincidan en ambos colectivos -profesores y alumnos-.

Una vez que hemos decidido los bloques que van a agrupar las diferentes dimensiones, las anuladas y los criterios para determinar los aspectos a evaluar en cada una de ellas, sólo nos resta por presentar el listado de dimensiones y subdimensiones que van a ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la Facultad, listado que presentamos a continuación:



BLOQUE I: CONTEXTO	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
1.-Instalaciones de la Facultad 2.-Mobiliario. 3.-Relación de la Facultad con el entorno.	1.1-Dimensiones y capacidad 1.2-Barreras arquitectónicas 1.3-Iluminación 1.4-Ubicación 1.5-Señalización 1.6-Conservación 1.7-Acústica 1.8-Confortabilidad 1.9-Equipamiento 1.10-Medidas de seguridad 1.11-Utilización 2.1-Conservación 2.2-Utilidad 2.3-Funcional 2.4-Cantidad 2.5-Disponibilidad 2.6-Distribución 2.7-Movilidad 3.1-Actos culturales y académicos compartidos 3.2-Comunicación mercado laboral 3.3-Información desde la Facultad al entorno 3.4-Relación instituciones 3.5-Información de las relaciones 3.6-Estudios realidad cercana 3.7-Relación de las asignaturas con el entorno 3.8-Afiliación de los miembros de la Facultad

BLOQUE II: RECURSOS ECONOMICOS Y MATERIALES	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
4-Recursos económicos 5.-Recursos materiales	4.1-Cantidad 4.2-Distribución 4.3-Cantidad por alumno 4.4-Publicidad 4.5-Participantes en la elaboración 4.6-Gestión 4.7-Control de adquisición y gastos 5.1-Accesibilidad 5.2-Número de novedades 5.3-Número de existencias 5.4-Medios audiovisuales 5.6-Revistas no científicas 5.7-Distribución 5.8-Aprovechamiento 5.9-Responsables 5.10-Conservación 5.11-Adecuación a las distintas asignaturas



BLOQUE III: PROFESORADO	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
6.-Curriculum del profesor 7.-Formación permanente 8.-Actividad investigadora 9.-Cumplimiento y distribución de tareas docentes e investigadoras. 10.-Programa de la asignatura 11.-Organización de la docencia 12.-Actividades académicas fuera del aula 13.-Coordinación con los colegas 14.-Relación y consideración de los alumnos 15.-Motivación y satisfacción de su trabajo 16.-Interés por la renovación pedagógica	6.1-Experiencia docente 6.2-Formación pedagógica 6.3-Publicaciones 6.4-Dominio de idioma 6.5-Titulaciones 6.6-Organización de actividades 6.7-Estancias en el extranjero 6.8-Oposiciones obtenidas 7.1-Participación en congresos 7.2-Cursos de idiomas, informática 7.3-Lecturas realizadas 7.4-Cursos de formación didáctica 7.5-Estancia en centros de investigación nacionales o extranjeros 8.1-Individual o grupo 8.2-Nacional o internacional 8.3-Número de investigaciones 8.4-Relación con la materia 8.5-Investigación entorno 8.6-Participación del alumnado 9.1-Tiempo dedicado a las tareas 9.2-Cumplimiento de horarios 9.3-Cumplimiento del programa 9.4-Tiempo dedicado Facultad no docencia 9.5-Tiempo dedicado a los alumnos no tutorías 10.1-Objetivos, contenidos 10.2-Cumplimiento 10.3-Solapamiento 10.4-Adecuación a la signatura 10.5-Actualización 10.6-Adecuación a la realidad 10.7-Prácticas 10.8-Criterios de evaluación 10.9-Metodología 11.1-Acogen las iniciativas 11.2-Capacidad didáctica 11.3-Coherencia exige y da 11.4-Tipo de metodología 11.5-Tipo de evaluación 11.6-Explica las calificaciones 11.7-Diálogos en clase 11.8-Impulso a trabajos y lecturas a los alumnos 12.1-El impacto que producen 12.2-Temas de las conferencias 12.3-Publico al que va dirigido 12.4-Perturba su actividad normal 12.5-Número de invitaciones 12.6-Relación con su docencia 13.1-Coordinación entre cursos 13.2-Grupos de trabajo institucionales 13.3-Coordinación programas 13.4-Intercambios impresiones 13.5-Actividades conjuntas 14.1-Distanciamiento 14.2-Cooperación 14.3-Accesibilidad 14.4-Conocimiento del alumno 15.1-Valoración por los alumnos 15.2-Interés 15.3-Dedicación 15.4-Valoración del trabajo 15.5-Horas dedicadas asignatura 15.6-Satisfacción con lo que hace 16.1-Aplica nuevos métodos 16.2-Interés por actualizarse 16.3-Cursos sobre el tema 16.4-Búsqueda de la practicidad 16.5-Investigación de métodos 16.6-Ultimo cambio introducido en el programa. 16.7-Preocupación



BLOQUE IV: ALUMNADO	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
17.-Hábitos y formas de estudio 18.-Resultados académicos 19.-Aspiraciones y expectativas académicas y profesionales 20.-Satisfacción 21.-Relación y consideración de los profesores 22.-Relación y consideración de los compañeros 23.-Motivación por el trabajo	17.1-Continuidad en los estudios 17.2-Calendario de trabajo 17.3-Lugar de estudio y trabajo 17.4-Instrumentos de ayuda 17.5-Interés 18.1-Indice de abandonos 18.2-Indice de repetidores 18.3-Indice de absentismo 18.4-Número de licenciados 18.5-Calificaciones 18.6-Satisfacción de los alumnos 19.1-Conocimiento del mercado de trabajo 19.2-Expectativas profesionales 19.3-Elección de la especialidad 19.4-Tipo de aspiraciones 19.5-Entusiasmo por las asignaturas 19.6-Papel de la Facultad en este campo 20.1-Satisfacción profesores, asignaturas, metodología 20.2-Evolución de la opinión sobre la Facultad 20.3-Asistencia a clase 20.4-Autovaloración 21.1-Opinión personal 21.2-Comunicación 21.3-Tipo de relación 21.4-Colaboración en trabajos 21.5-Relaciones informales 21.6-Grado de aceptación 22.1-Formación de clames y su relación con inversión en la facultad y su origen social 22.2-Como se resuelven las diferencias entre subgrupos. 22.3-Asociaciones 22.4-Trabajo en equipo 22.5-Participación en grupos 22.6-Iniciativas 23.1-Predisposición 23.2-Ilusión 23.3-Asistencia 23.4-Inquietudes 23.5-Motivación 23.6-Participación en la vida de la Facultad



BLOQUE V: ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
24.-Organización del proceso educativa 25.-Adquisición de material inventariable 26.-Plan de estudios 27.-Organos colegiados 28.-Organos unipersonales 29.-Biblioteca 30.-Secretaría administrativa 31.-Información 32.-Toma de decisiones 33.-Coordinación 34.-Clima de la Facultad 35.-Departamentos	24.1-Horarios 24.2-Programación de actividades 24.3-Distribución de asignaturas 24.4-Coordinación 24.5-Satisfacción de los alumnos 24.6- -Organización de los espacios 24.7-Disponibilidad del material 24.8-Fechas de exámenes 24.9-Publicaciones internas 25.1-Control de su distribución 25.2-Control de las entregas 25.3-Cantidad 25.4-Disposición para el alumnado 25.5-Rapidez de sustitución 25.6-Disponibilidad 26.1-Adaptación mercado trabajo 26.2-Define perfiles 26.3-Oferta de optativas 26.4-Actualización 26.5-Coherente 26.6-Flexibilidad 26.7-Posibilidades de implantarlo 27.1-Información decisiones 27.2-Interés en la comunidad 27.3-Temas tratados 27.4-Cumplimiento decisiones 27.5-Grado de satisfacción 27.6-Aceptación opinión de los alumnos 27.7-Conocimiento comunidad 28.1-Accesibilidad 28.2-Satisfacción comunidad 28.3-Trabajo desarrollado 28.4-Cumplimiento funciones 28.5-Dedicación 28.6-Preocupación por los alumnos 29.1-Horario 29.2-Organización 29.3-Efectividad 29.4-Accesibilidad 29.5-Personal 29.6-Atención 29.7-Funcionamiento 30.1-Eficacia 30.2-Información 30.3-Disponibilidad 30.4-Capacidad administrativa 30.5-Personal 30.6-Servicios que presta 31.1-Grado de información 31.2-Publicidad 31.3-Canales 31.4-Puntualidad 31.5-Accesibilidad 31.6-Temas 32.1-Participación 32.2-Información 32.3-Responsable 32.4-Grado de acuerdo 32.5-Cumplimiento 32.6-Presiones 32.7-Motivaciones 33.1-Funcionamiento 33.2-Procedimientos 33.3-Participantes 33.4-Organización 33.5-Información



(continúa bloque V	SUBDIMENSIONES
	34.1-Relación Políticas Sociología 34.2-Nivel de conflictividad 34.3-Actos lúdicos 34.4-Relaciones comunidad 34.5-Satisfacción con la facultad 34.6-Compartir instalaciones 34.7-Posición azuleja 35.1-Coordinación 35.2-División de funciones 35.3-Composición 35.4-Cohesión 35.5-Clima 35.6-Toma de decisiones 35.7-Organización 35.8-Control del profesorado <sup>36</sup> .

BLOQUE VI: RECTORADO	
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
36.-Política educativa 37.-Presupuestos 38.-Apoyo a la investigación 39.-Información	36.1-Dotación de profesorado 36.2-Números clausus 36.3-Toma de decisiones 36.4-Organización 36.5-Apoyo a las actividades de la Facultad 36.6-Adaptación a las necesidades de la Facultad 37.1-Adecuado a las necesidades 37.2-Criterios de planificación 37.3-Gestión 37.4-Información 38.1-Número de becas 38.2-Organización documental 38.3-Coordinación programas 38.4-Información 38.5-Aceptación de sugerencias 39.1-Actualización 39.2-Canales 39.3-Accesibilidad 39.4-Destino 39.5-Difusión 39.6-Encargados