

INFORMES EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

por F. Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

1. El papel del informe de evaluación en el contexto de la evaluación institucional

Siendo la Evaluación Institucional una actividad académico-científica y por encima de todo, pedagógica, necesariamente habrá que tener en cuenta procedimientos organizacionales y metodológicos, tanto de sus procesos como de sus resultados.

¿De qué depende la utilidad de un método de evaluación institucional? En primer término, de su capacidad para brindarnos la mayor cantidad y calidad de información sobre todos los aspectos de la organización académica. En segundo lugar, de su capacidad para orientarnos hacia el mejoramiento de la institución.

Partiendo de estas premisas podemos decir que las evaluaciones involucran dos movimientos distintos pero ligados entre sí: el del conocimiento objetivo y autocrítico de la actividad universitaria y el de la reformulación de estrategias para mejorar.

La autoevaluación que tiende a consolidar las prácticas vigentes es un simulacro. La evaluación que pretende detectar exclusivamente los fallos funcionales, es reduccionista. La evaluación que confronta el modelo institucional con los resultados es «reproductorista» (Pérez Lindo, 1994).

Entre los factores que determinan en mayor medida el éxito de la puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad de la

educación cabe citar:

- Independencia de los evaluadores frente a la Institución, que les permita el ejercicio de un espíritu crítico responsable.
- Cientificidad, como garantía de la objetividad, lo que demanda una capacitación técnica y pluridisciplinar de los evaluadores (al menos, los integrantes de los Comités y los expertos externos).
- Transparencia en la información, de forma que se posibilite el acceso de todos los actores implicados a las fuentes de datos.
- Pluralidad en los órganos de evaluación, a fin de conseguir una mayor representatividad en las opiniones expuestas.
- Participación, tanto como requisito para validez la información generada como para garantizar el éxito de algunas de las propuestas sugeridas en los informes.

Desde esta perspectiva, destacamos la importancia y necesidad de que los resultados obtenidos, al igual que las reflexiones realizadas a lo largo del proceso, sean fijadas materialmente en Informes, ya que, desde el punto de vista epistemológico, posibilitan:

- el registro de los contenidos desarrollados durante la ejecución del proceso;
- conocimiento del contexto histórico del momento cultural vivido durante el proceso;
- la realización/diseminación de los resultados y significados;
- someter el procedimiento y los resultados a la crítica y discusión;
- la reafirmación de la competencia del nivel de desempeño;
- una toma de decisiones debidamente orientada.
- en su dimensión práctica, todo informe de referencia parcial o limitada, al presentar la el Programa/Institución evaluada, facilita la elaboración de informes de carácter más general.

El conflicto entre «mejora de la calidad» y «control de la actividad académica» surge de forma puntual cuando los Comités de Evaluación publican sus resultados. Desde el punto de vista de la «mejora de la calidad» sería importante mantener el informe confi-

dencial, ya que se afirma que el informe público puede dificultar la honestidad y la objetividad del tratamiento de la información porque las instituciones suelen adoptar un comportamiento evasivo: se evita la referencia a los puntos débiles porque pueden ser sancionados por ello (Vroeijerstijn, 1996).

Desde el punto de vista de la «calidad de la actividad académica» habrá presiones para publicar el mayor número posible de datos, resultados y conclusiones. La comunidad estará interesada en conocer la mayor cantidad de información posible.

En general, puede decirse que el carácter público del informe es positivo ya que:

- es el único medio de cumplir la función pública informativa;
- al ser los resultados públicos, las instituciones pasan a conocerse mutuamente;
- es positivo que haya alguna presión pública sobre las instituciones de enseñanza superior.

Las expectativas en relación con el tipo y contenido de los informes de evaluación van a ser diferentes según los objetivos que se le hayan asignado a la evaluación y se van a ir modificando según las experiencias vividas por la institución en torno a ese tema: los primeros informes tienden a ser más descriptivos y posteriormente irán apareciendo referencias de carácter valorativo y comparativo.

Por tanto, si la estrategia evaluadora, en el contexto de la Evaluación Institucional, tiene por finalidad aportar información empírica para valorar una actividad o intervención educativa, el informe debe suponer la síntesis de lo planificado y realizado para comunicar y difundir los resultados que a su vez conllevarán la toma de decisiones (Rebollo, 1993). Ello va a requerir un lenguaje claro y preciso y una actitud inequívoca de transparencia, equilibrio y honradez.

Las partes que básicamente ha de integrar un Informe de Evaluación deberán hacer referencia a:

- a) Justificación y destinatarios del informe de evaluación. El evaluador debe determinar con claridad el propósito que va a cumplir el informe que va a elaborar, debiendo, en su dimensión informativa, contribuir a la consecución de los objetivos propuestos en la actividad evaluativa.

Así, si la evaluación institucional se ha realizado para obtener información del funcionamiento de los distintos subsistemas universitarios que nos ayude a orientar la toma de decisiones, el informe deberá incluir datos sobre el funcionamiento de los subsistemas (enseñanza, investigación, servicios) y sugerencias para mejorar las estrategias de acción propuestas; es decir, el informe debe comunicar a las distintas audiencias los hallazgos y presupuestos que resultan de la recogida, análisis e interpretación de los datos aportados por las distintas fuentes de referencia (autoestudio y evaluación externa). Se requiere, por tanto, en esta fase de planificación del informe la consideración de los distintos destinatarios a fin de conseguir con su presentación ajustarse lo mejor posible a las audiencias a quienes va dirigido, tanto en lenguaje como en forma y estructura, para conseguir optimizar su funcionalidad.

b) Objeto y marco referencial de la evaluación. Debe concretarse con claridad el objeto de la evaluación, con datos que respondan a interrogantes del tipo:

- ¿para qué se hace la evaluación?
- ¿quién sugiere realizar la evaluación?
- ¿cómo están estructurados y cómo se han constituido los diferentes Comités de Evaluación?
- ¿a qué programas institucionales está dirigido el proceso evaluador?
- ¿de qué recursos disponemos para llevar a cabo la evaluación?
- ¿se han realizado las actividades de «sensibilización» para la puesta en marcha del proceso evaluativo?

c) Proceso de evaluación. Al presentar el proceso de evaluación seguido se incluirán necesariamente referencias al diseño de evaluación, lo que supone especificar las distintas fases del proceso y las distintas estrategias de obtención de información en cada una de las fases: guías de trabajo en los distintos marcos de referencia, distintas estrategias para captar información (protocolos, entrevistas, checklist,...). Igualmente se harán referencias a las dificultades que se hayan podido ir encontrando en el desarrollo de la actividad evaluativa programada, así como a las opiniones de los distintos colectivos implicados en la generación de información.

d) Presentación y análisis de datos. Desde una perspectiva cuantitativa, señala Rebollo (1993), el informe debe poseer una

organización sistemática y estructurada. La información que se ofrezca debe posibilitar la verificación de las hipótesis planteadas o dar respuesta a las preguntas formuladas mediante información clara, objetiva y concisa. Los informes deben ser completos y estar orientados por el rigor y la precisión. Desde una perspectiva cualitativa, en la elaboración de un informe suele ponerse más énfasis en la finalidad de facilitar la comprensión de los procesos de acción analizados.

Creemos que ambas perspectivas son perfectamente compatibles en el proceso de evaluación institucional y que la calidad del informe, precisamente, va a depender de la medida en que se hayan integrado coherentemente los datos y las valoraciones de carácter cuantativo y cualitativo.

e) Conclusiones y propuestas. Es sin duda un apartado de gran interés ya que en el se van a plasmar las valoraciones sobre los distintos pasos seguidos en el proceso, las respuestas dadas por los diferentes sectores implicados, la utilización adecuada o no

<p>de los recursos y, lo que es si cabe más importante, la referencia a los «puntos fuertes» y a los «puntos débiles» detectados y, en este caso, las propuestas estratégicas pensadas para paliar o solucionar las deficiencias contribuyendo así a la mejora de la calidad del funcionamiento institucional. Ya hemos señalado que estas propuestas estratégicas deben especificar los responsables de su ejecución, comenzando si es posible</p> <p>Propósitos del informe</p>	<p>por los entornos más próximos a los responsables del funcionamiento de la actividad evaluada y por las propuestas menos costosas en cambios organizativos y en recursos financieros.</p> <p>A título de ejemplo, mostramos en el cuadro 1, de forma esquemática y con ligeras modificaciones, la guía de elaboración de informes que presenta Rebollo (1993, p. 178)</p>
	<p>CUADRO 1</p>
	<p>GUÍA DE ELABORACIÓN DE INFORMES</p> <p>DIMENSIÓN</p> <p>Ficha técnica</p>

Descripción del contexto

Objetivos de la evaluación

Proceso evaluativo

Conclusiones y recomendaciones

INFORMACIÓN

Programa evaluado, Comité responsable, institución, destinatarios,...

Aportar información, explorar e investigar, implicar, proporcionar apoyo,...

Análisis del centro, condiciones de impartición del programa, recursos,...

Dimensiones a evaluar, implicados, finalidad del proceso

Diseño que se ha seguido, técnicas de recogida de información, instrumentos, análisis de datos,...

Exposición detallada de la fundamentación de las conclusiones, exposición de los puntos fuertes y débiles, sugerencias para solventar los problemas encontrados, responsabilidad de las distintas instancias implicadas en la evaluación,...

Por tanto, en síntesis, podemos establecer que los informes sobre evaluación deberán incluir, cuando menos, los siguientes aspectos:

- 1) Identificación/contextualización del Centro y de sus respectivos programas de estudios.
- 2) Procedimientos metodológicos propuestos para realizar la evaluación en el Centro.
- 3) Descripción y análisis interpretativo, desde enfoques cualitativos y cuantitativos, de las categorías de análisis utilizadas en los diversos instrumentos de información, integrando, por supuesto, las aportaciones tanto de la evaluación interna como externa.
- 4) Resultados y conclusiones, destacando los puntos fuertes y débiles.
- 5) Propuestas para la mejora del quehacer pedagógico y científico en el Programa/Centro/Universidad, a corto, medio y largo plazo. Cuando menos, se incorporarán soluciones para fortalecer los puntos débiles, especificando las responsabilidades de cada una de las partes implicadas.

Una vez analizada la finalidad, estructura y contenidos a tener en cuenta en la elaboración de informes de evaluación, nos resta referirnos a la diversidad de informes a elaborar en el contexto de la evaluación institucional. La respuesta a esta interrogante nos vendrá dada por el modelo de evaluación que se haya adoptado y seguido. En el caso que nos ocupa, el modelo de evaluación institucional sugerido incorpora las siguientes fases y elementos a considerar:

1.^a fase: Evaluación interna (Autoevaluación)

- 1) Evaluación de la enseñanza
- 2) Evaluación de la investigación
- 3) Evaluación de la gestión

2.^a fase: Evaluación externa

- 3.^a fase: Propuestas y recomendaciones para la toma de decisiones cara a la mejora de la calidad, desde distintas instancias (centro y universidad).

2. El análisis de datos para la elaboración de informes en evaluación institucional

Con carácter general, los propósitos del análisis de datos en el contexto de la evaluación institucional suelen ser:

- 1) Explorar determinados procesos o contextos de forma detallada, a fin de generar hipótesis explicativas sobre la índole de dichos procesos y establecer comparaciones entre distintos casos.
- 2) Profundizar en el análisis de la situación docente del conjunto de profesores y alumnos implicados en el programa de estudios.
- 3) Contextualizar los datos obtenidos por diversas fuentes.
- 4) Analizar el desarrollo de actividades.
- 5) Analizar los procesos de elaboración y toma de decisiones que se llevan a cabo en la institución.

La evaluación institucional acostumbra a utilizar, tal y como expone la O.E.I. en 1996, dos tipos de estrategias para reunir información: las denominadas «técnicas de explotación de información» y/o los «planes de investigación». Las técnicas de explotación

de información incluyen estudios de casos, análisis de documentos, estudios de datos estadísticos,... Los planes de investigación proceden identificando el objeto de evaluación, midiendo las variaciones posibles, postulando que sucederá si se incorporan cambios deseables y tratando de explicar la situación real.

En general, suele ir asociada distinta actitud con el distinto énfasis que se ponga en una u otra estrategia: así, el predominio de las técnicas de explotación de información se aplica más cuando la evaluación se entiende como mecanismo de control, mientras que los planes de investigación indicarían más bien entender la evaluación como técnica para orientar los procesos de toma de decisiones cara a la mejora de la calidad de la educación.

En ambos casos ha de recogerse información relacionada con el propio sistema universitario, los centros, los programas de estudio, los recursos (personales y materiales), la gestión,...

Aunque en cada una de las estrategias pueden llevarse a cabo análisis de datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, la técnicas de «explotación de información» se vinculan más con análisis cuantitativos mientras que los «planes de investigación» deben vincularse en mayor medida con técnicas de análisis cualitativos.

En todo caso, consideramos que la investigación cuantitativa, si bien nos puede permitir obtener ciertas conclusiones relevantes con un grado considerable de generalidad, tiene algunas limitaciones como son:

- 1) La separación de los datos de su contexto, y
- 2) La ignorancia del punto de vista de los usuarios, de sus interpretaciones de los factores intervinientes y de los resultados tal como ellos los perciben.

La investigación cuantitativa favorece la abstracción de las informaciones pero no facilita la comprensión de la diversidad, la irregularidad y los valores inherentes a los contextos institucionales en los que los se desarrolla la actividad académica.

La investigación cualitativa, por su parte, enfatiza la importancia de conocer los contextos en que se desarrolla la enseñanza. El análisis cualitativo se centrará en el estudio de los contextos en el ámbito de la enseñanza universitaria y en el análisis de los significados que los usuarios otorgan a los acontecimientos que viven en el escenario del mundo universitario (García-Valcárcel,

1993).

En ambos casos, se trata de analizar el grado en que la actividad desarrollada en el programa de estudios consigue los resultados previstos (también pueden evaluarse, siempre que se hayan previamente identificado, resultados no previstos inicialmente).

La evaluación de resultados admite la modalidad de «evaluación de verificación», que pretende efectuar comprobaciones a base de patrones claramente identificados, tanto en base a datos cuantitativos como cualitativos, y la modalidad de «evaluación comprensiva», que pretende ampliar o profundizar la comprensión de situaciones y que utiliza básicamente datos cualitativos.

La temática de la evaluación de resultados es amplia y compleja, apareciendo tratada en la bibliografía con diferentes terminologías: evaluación de productos, de la efectividad, de la eficacia, de la eficiencia, ... Las propuestas metodológicas (conceptualización del producto, selección de productos relevantes, diseños, instrumentos, medida y análisis de datos) para el análisis de resultados son igualmente muy variadas (Judd y Kenny, 1981; De la Orden, 1985, 1990).

En algunos casos, la evaluación de resultados se plantea en términos de «evaluación del impacto», aunque la mayoría de los estudiosos del tema reserven esa terminología para referirse a la evaluación de resultados en la población del entorno de los usuarios del programa; es decir, se trataría tanto de analizar las consecuencias no previstas al planificar el programa como de evaluar su incidencia en una población mas amplia que la directamente receptiva del programa.

La estimación del impacto nos permite identificar y prevenir

1) Características inteligencia-aptitudes personalidad	test estandarizados test y cuestionarios
rendimiento	expedientes informatizados
actitudes, opiniones, intereses	escalas, cuestionarios entrevistas, encuestas diarios
datos sociológicos	entrevistas, cuestionarios

b) Características sociales del grupo	test sociométrico
relaciones del grupo	observaciones
	incidente crítico
	escalas BARS
contexto económico y social	indicadores,
	cuestionario
sistemas organizativos	documentos, encuesta
	entrevistas
	técnica delphi
	técnicas negociación

las consecuencias de un programa y desemboca en la valoración de los efectos, esperados o no. Las técnicas más utilizadas en la estimación de impactos son, en opinión de Anguera (1989):

- las matrices de revisión causa-efecto, para la búsqueda de relaciones entre las variables (para cada una de las actividades básicas de intervención se revisan los factores ambientales y/o sociales que puedan verse afectados)
- matrices cruzadas, para el establecimiento de relaciones primarias, secundarias,...
- modelos de simulación
- análisis de supervivencia
- estimación de demandas futuras
- modelos *logit* de respuestas multinómicas

2.1. Técnicas de recogida de datos

La información que se precisa en cada tipo de estudio evaluativo es muy diversa y por tanto el único consejo válido al evaluador es seleccionar adecuadamente de entre el amplio espectro de técnicas las que sean más adecuadas en función de los objetivos del estudio y de las posibilidades reales del mismo, recordando que no hay técnicas específicas aunque sí existen algunas más adecuadas que otras para recoger información pertinente según la modalidad de evaluación que se está llevando a cabo.

Datos tipo «survey»

Aunque el tipo de estudios a realizar en la evaluación institucional de programas educativos puede ser muy variado, sin duda, el procedimiento más frecuentemente utilizado son los estudios

tipo «survey», requiriendo como es sabido la obtención de opiniones, actitudes, creencias, preferencias y percepciones de hechos de un conjunto de sujetos (toda la población si el colectivo de referencia es reducido o una muestra en caso contrario) a través, sobre todo, de cuestionarios escritos y entrevistas. En algunos casos, se incorporan técnicas de observación en todas sus gamas y variantes (diarios, anecdóticos, análisis de incidentes críticos, grabaciones, acción-observación,...).

CUADRO 2

En estudios de carácter más comprensivo, a la información «tipo survey» se le añade otro tipo de información (indicadores sociales, datos obtenidos en procesos de grupos, tablas de tendencia o características demográficas, inventarios de investigaciones,...).

Los estudios «tipo survey» reúnen, generalmente, información sobre hechos, actitudes y opiniones en un único momento temporal; cuando esta información se corresponde con diferentes momentos temporales empieza a ser posible la utilización de estrategias de análisis de tipo longitudinal (tendencias, series,...).

Sin pretender ser exhaustivos, recogemos en el cuadro 2 los instrumentos adecuados en función del aspecto a evaluar.

No pensamos que la utilización de estas técnicas de obtención de información en el campo de la evaluación institucional de programas educativos tenga que responder a criterios diferentes a los establecidos para su utilización en otros campos de la investigación social. Sin duda, lo más importante a tener en cuenta desde un principio será adaptar el proceso de construcción de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, escalas de observación,...) al tipo de evaluación que se quiera llevar a cabo (descriptiva, comprensiva); a los objetivos y condiciones específicas del trabajo a realizar; conocer a quien van dirigidos (alumnos, profesores, autoridades,...) y las posibilidades de aplicación (amplitud de la muestra, disponibilidades económicas,...); y disponer de los recursos necesarios para codificar y analizar adecuadamente la información recogida así como para difundir los informes pertinentes.

En escritos anteriores hemos comentado las peculiaridades de estas técnicas en su aplicación a la evaluación de necesidades y programas (Tejedor, 1990; Tejedor, G.^a Valcárcel y R. Conde, 1993). Pensamos que aquellas opiniones son extensibles al marco de la evaluación institucional de programas de estudios. Dado el carác-

ter de este escrito nos parece pertinente retomar algunas de las propuestas entonces presentadas.

Respecto a los *cuestionarios*, los aspectos importantes a considerar en el proceso de su elaboración serían los siguientes:

- explicitación de los objetivos de la evaluación (en conexión con el tema objeto de estudio y con los intereses específicos de dicho estudio);
- identificación de los sujetos a quienes va dirigido;
- el contenido de los items (redacción, estructura y tipo de respuesta);
- la forma más adecuada de presentación (formato);
- los pasos para una adecuada codificación;
- las técnicas de análisis;
- el tipo de informe que puede elaborarse.

Entre las *técnicas de observación* habría que diferenciar, al menos, tres niveles según el grado de estructuración empleada por el investigador:

- a) Estructuración débil (diarios, actas de visitas, participación en reuniones de trabajo,...).
- b) Estructuración intermedia (notas de muestras, anécdotas, análisis de incidentes críticos, grabaciones,...).
- c) Estructuración fuerte (método clínico-experimental, participación en la acción,...).

Cada una de ellas tiene una finalidad específica, su esquema de estructuración, su proceso de desarrollo y nos lleva a datos de naturaleza diferente. Será el propio evaluador quien tendrá que optar, a la vista de las posibilidades concurrentes en un estudio determinado, por las que considere más oportunas.

Una revisión detallada de las técnicas de observación que han sido utilizadas en estudios de evaluación nos mostraría que ha sido, sin duda, la técnica del incidente crítico la más utilizada. Propuesta por Flanagan en 1954 ha sufrido sucesivos ajustes hasta su adaptación plena a este tipo de estudios. Con su aplicación el investigador trata de conocer los incidentes que contribuyen en mayor medida al progreso y al desarrollo adecuado del trabajo. Son cuatro los criterios que delimitan un incidente crítico (Massonaaat, 1989):

- se trata de una actividad o dato directamente observable;
- la situación definida tiene que permitir la comprensión de la actividad estudiada;
- tiene que comportar unos propósitos o intenciones que resulten claros;
- los incidentes considerados deben ser específicamente eficaces en relación a los propósitos de la actividad observada.

Técnicamente el análisis comienza con la delimitación de los propósitos oficiales de la tarea; la observación que sigue está referida a los acontecimientos pertinentes, siendo realizada de forma sistemática y repetida. Concluye con un relato acompañado de comentarios para cada uno de los incidentes analizados. Los relatos son después clasificados en categorías y éstas estructuradas a medida que se va realizando la tarea.

Es posible también aplicar la técnica del incidente crítico a partir de cuestionarios especialmente diseñados, que pregunten a los destinatarios sobre incidentes críticos que orientan satisfactoria o insatisfactoriamente la actividad analizada.

Una variante metodológica de la técnica del incidente crítico que pretende acercarse a los presupuestos psicométricos de las escalas de actitudes es la constituida por el conjunto de escalas denominado BARS (Behaviorally Anchored Rating Scales). Intentan solucionar los inconvenientes que pueden generarse por la utilización de categorías ambiguas en los procesos de observación y constituyen, como hemos señalado, un puente entre las técnicas de observación y las metodologías «duras» de las escalas de actitudes (Thurstone, Likert, Guttman,...). Sus características básicas pueden consultarse en Witkin (1984, pp. 79-86).

La *entrevista*, tanto individual como colectiva, se plantea a menudo como un alternativa a los cuestionarios escritos. En su doble modalidad de estructurada o abierta y con todas las limitaciones y dudas que desde una perspectiva de investigación plantea su utilización (Blanchet, 1989), lo cierto es que constituye un poderoso instrumento de obtención de información que utilizado adecuadamente puede contribuir en gran medida a facilitarnos datos útiles sobre los tópicos que aborde nuestro estudio. En todo caso nos referimos, claro, a la entrevista de investigación más formalizada, encuadrada en un diseño de recolección de datos y, como el resto de los instrumentos, pensada en función de unos objetivos, para unos interlocutores y capaz de proporcionarnos

datos susceptibles de ser analizados adecuadamente.

Otros tipos de datos

Cada vez es más frecuente incorporar a estudios de evaluación datos provenientes de fuentes distintas a las mencionadas para los estudios tipo «survey». Entre esta diversidad de fuentes de datos cabe citar los indicadores sociales, los datos procedentes del análisis de los procesos grupales y de aquellas técnicas cuyo objetivo principal es «anticipar el futuro» (escenario, delphi,...).

Los *indicadores sociales* son datos demográficos y estadísticos que nos ayudan a identificar problemas particulares, los síntomas de esos problemas y su envergadura. Los indicadores no detectan por sí mismos problemas, pero combinados con otros informes y con los fines y objetivos a conseguir nos pueden mostrar la evidencia de esos problemas.

Un indicador social es una medida de un problema o condición que nos proporciona una información evaluable, sobre todo si se dispone de datos de carácter comparativo y temporal. La mayoría de los indicadores sociales tienen carácter descriptivo, proporcionando información acerca de ciertas dimensiones sociales, pero sin mostrar las relaciones entre esas dimensiones; este nivel relacional lo alcanzan los indicadores denominados «analíticos» que suelen aparecer integrados en modelos de causas y/o de consecuencias de cambio; estos indicadores están basados en inferencias derivadas de datos estadísticos descriptivos.

Una metodología menos elaborada, sobre todo en su vertiente de análisis de datos, presentan los datos basados en los *procesos grupales interactivos*. Su utilidad para obtener datos relevantes está fuera de toda duda si bien es absolutamente imprescindible la preparación adecuada en el observador para elegir la información relevante y para obtener de ella las conclusiones pertinentes.

Entre las técnicas de *carácter predictivo*, más peculiares y de muy variada índole, cabría citar, siguiendo a Witkin (1984), las siguientes:

- Escenario, o estrategia para integrar un conjunto de sucesos o condiciones intentando predecir sucesos futuros.
- Delphi, o estrategia para establecer consenso en la fijación de objetivos, inquietudes o potenciales necesidades (Bank y Morris, 1979).

- Cross-Impact Anlysis, o estrategia para estudiar relaciones complejas entre posibles eventos futuros.

A pesar de lo peculiar de estas técnicas, su homologación por la comunidad de investigadores pasa por su caracterización más o menos conservadora, por la incorporación o no de datos cuantitativos y por el grado de objetividad o subjetividad que impliquen sus planteamientos.

En cualquier caso, lo importante es que la situación sea analizada desde una perspectiva múltiple, que nos facilite el mayor número de datos y de la máxima calidad. Este proceso de recogida de datos debe integrarse en un esquema de trabajo más amplio que necesariamente ha de hacer referencia a los siguientes aspectos:

- 1) Recogida de datos de forma sistemática
- 2) Análisis de datos
- 3) Sistematización de esos datos (puntos fuertes y débiles)
- 4) Establecimiento de prioridades
- 5) Planificación de actuaciones propuestas
- 6) Comunicación de la información relevante obtenida en el proceso
- 7) Facilitación del uso de los resultados del proceso.

2.2. Técnicas de análisis de datos

Insistiendo en algunas opiniones ya expuestas en escritos anteriores (Tejedor, 1990; Tejedor, G.^a Valcárcel y R. Conde1993), creemos que con las técnicas a utilizar en el análisis de datos de la evaluación institucional de programas educativos ocurre otro tanto que lo señalado en relación a los instrumentos: no existen técnicas específicas pero conviene seleccionar las que mejor se ajusten a los presupuestos metodológicos implicados: tipo de evaluación seleccionada, peculiaridades del diseño, instrumentos utilizados en la recolección de datos, características de las variables y tipo de información esperada.

Las consideraciones a tener en cuenta para la elección de la técnica concreta de análisis incluirá referencias a:

- adecuación de la técnica al enfoque dado en la investigación;
- posibilidad de evaluar los objetivos formulados a partir de los datos procedentes de los análisis sugeridos;

- adecuación al tipo de datos obtenidos (por tanto, posibilidad de utilizar distintas técnicas si tenemos distintos tipos de datos);
- disponibilidad de la infraestructura para el tratamiento adecuado de la información (análisis de entrevistas, número de observadores, soporte informático,...).

Es un campo en el que no se debe, a priori, excluir por impropio ninguna técnica, pudiendo aplicarse desde el análisis de diarios hasta modelos matemáticos rigurosos; que puede utilizar desde las técnicas de observación menos estructuradas a los diseños experimentales de campo; que puede incorporar datos de muy variada naturaleza,...

Perspectiva cuantitativa

Desde la perspectiva cuantitativa, aún aceptando este contexto de diversidad, pienso que pueden señalarse algunas técnicas como más específicamente adaptables al análisis de datos en el estudio

Proceso de teorización	Proceso de profundización	Proceso de análisis
Unidades de análisis (exploración)	Casos negativos	Recogida de datos
Categorización (descripción)	Casos discrepantes	Reducción de datos
Hipótesis y/o proposiciones (interpretación)	Muestreo teórico	Exposición de datos
Teorización	Comparación	Conclusiones verificación

de la evaluación institucional de programas de estudio:

a) Todas aquellas que permiten comparar resultados o situaciones diversas, bien por la vía del establecimiento de diferencias significativas bien por la vía del reconocimiento de ganancias o pérdidas.

b) Aquellas técnicas adaptables al análisis de contingencia, tanto bidimensionales como multidimensionales. En este sentido consideramos del todo pertinente las aportaciones recientes en este campo que nos posibilitan desde el estudio de relaciones simétricas o asimétricas al estudio de modelos descriptivos

(log-linear) o explicativos (logit); en todos los casos con posibilidad de estimar los parámetros del modelo, de analizar las interacciones entre las variables y de verificar el ajuste del modelo respecto a la hipótesis de trabajo planteada.

c) Aquellas técnicas que están específicamente pensadas para el establecimiento de tipologías, tanto de variables como de sujetos (análisis clusters) y que actualmente pueden adaptarse a datos correspondientes a escalas de medida muy diversas (métricas o no métricas).

d) Aquellas técnicas cuyo objetivo básico es el establecimiento de relaciones de covariación y causalidad. Este grupo de técnicas (regresión y análisis causal) merecen una mención específica ya que pueden permitirnos —el análisis causal— no sólo detectar las relaciones entre las variables sino establecer las causas que las originan.

Para algunos investigadores, el análisis causal incluso sobrepasa el carácter de técnica específica para alcanzar el nivel de modelo, de estrategia. Interés particular puede tener el método de análisis causal denominado *Fault Tree Analysis* (FTA), tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa y que tanta utilización provechosa ha tenido en el estudio del establecimiento de causas que han orientado la toma de decisiones, la solución de problemas y la adopción de prioridades.

e) Las técnicas vinculadas al estudio de datos de carácter longitudinal, en sus dimensiones diacrónica y sincrónica (diseños secuenciales, *time-lag*, transversales, secuencial-transverso,...).

f) Por último, podemos hacer referencia a aquellas técnicas que se vinculan de una forma específica con los procesos de toma de decisiones, es decir, con la elección de una determinada opción entre diversas alternativas. Cada opción dará lugar a un resultado distinto que puede ser medido en términos de utilidad, coste, beneficio o cualquier otra magnitud, dependiendo del problema que se esté considerando. Nos va a interesar reducir la incertidumbre que conlleva la elección de una opción, lo que se conseguirá a medida que seamos capaces de prevenir.

Perspectiva cualitativa

Desde la perspectiva cualitativa, el proceso de análisis de la información recogida tendrá como referente el papel social y pedagógico de cada programa de estudios, procurando que la obtención de datos posibilite a los distintos evaluadores la reflexión/comprensión/confrontación entre el proyecto pedagógico en realización y el

deseado y necesario para que el programa y la Institución cumplan su función política, social y técnico-científica.

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos habrá que realizar distintos tipos de actividades que pueden resumirse en las tres tareas o actividades básicas señaladas por Goetz y Lecompte (1988): procesos de teorización, proceso de profundización o generador de informaciones y proceso de análisis. En el cuadro 3 presentamos, siguiendo a Colás y Rebollo (1993), las propuestas metodológicas para el análisis de datos en cada una de las actividades reseñadas.

CUADRO 3

La teorización se puede definir como un proceso cognitivo consistente en descubrir y manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas (Goetz y Lecompte, 1988).

Las tareas formales que constituyen este proceso son:

- 1) Percepción: establecer las unidades de análisis, para convertir los datos brutos en subconjuntos manejables.
- 2) Comparación, contrastación, agregación y ordenación: identificar las semejanzas y diferencias entre las unidades de análisis para descubrir las propiedades de una categoría, añadir los elementos relacionados entre sí y determinar, si procede, una jerarquía dentro de la categoría.
- 3) Determinación de vínculos y relaciones: determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar inferencias respecto a su asociación, covariación y causalidad recíproca.
- 4) Especulación: establecer inferencias, predecir relaciones y constructos que posteriormente deberán ser examinados.

En cuanto a los procedimientos analíticos, se pueden distinguir cinco estrategias, siguiendo a Goetz y Lecompte (1988):

- 1) Inducción analítica: examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas.
- 2) Comparaciones constantes: comparación de todas las incidencias observadas.
- 3) Análisis tipológico: división de todo lo observado en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos.
- 4) Enumeración: cálculo de frecuencias de la aparición de los fenómenos o categorías.

- 5) Protocolos observacionales estandarizados: utilizados para enumerar las categorías de mayor interés.

El proceso de análisis de los datos debe llevarse a cabo siguiendo estos criterios teóricos, los cuales se pueden concretar en las siguientes fases de análisis:

1) *Categorización*

El análisis comienza con la lectura detenida de todos los datos que pueden reunirse (protocolos de enseñanza, de investigación, de gestión,...) señalando los aspectos más relevantes.

En un primer momento se describen algunas categorías teóricas, establecidas a priori en base al esquema conceptual presentado, que debe seguir las pautas del análisis sistémico de la enseñanza. Durante el análisis se elaboran nuevas categorías y subcategorías inferidas a partir de los datos.

Después de reelaborar en varias ocasiones el sistema de categorías en función de los datos que se van considerando, se llega a una versión final que nos facilita el estudio de los casos y el análisis comparativo de los mismos.

2) *Contrastación y ordenación de los datos obtenidos*

Se trata de resumir la información anterior de modo coherente y clara, señalando los aspectos en que coinciden las diversas fuentes de datos y aquellos en que aparecen distintas perspectivas.

Se recogen los aspectos fundamentales de la situación dentro de las distintas categorías con el fin de describir la situación y, al tiempo que los comentarios descriptivos, se introducen ejemplos que prueban las afirmaciones, tomados de citas textuales de las transcripciones de entrevistas y notas de campo.

3) *Comparación de situaciones*

Se comparan las distintas situaciones según el modelo de enseñanza empleado con el fin de identificar patrones comunes que pudieran aparecer en actividades que siguen un determinado modelo. Suele aconsejarse elaborar matrices (cuadros de doble entrada) para facilitar esa actividad comparativa puesto que sirven para analizar los datos no sólo en la fase final del trabajo sino también durante la recolección de los datos. Consideran que la elaboración de matrices es una estrategia muy eficaz para contrastar las hipótesis de nuestro trabajo, ya que nos pueden proporcionar las respuestas a las preguntas que nos planteamos.

4) *Determinación de vínculos y relaciones entre las categorías*

Las inferencias respecto a la asociación y causalidad entre las categorías deben formularse a modo de hipótesis y con el fin de sugerir las variables que tienen alta repercusión en el funcionamiento adecuado de la actividad en el centro y que deben ser tenidas en cuenta a la hora de tomar sus decisiones docentes.

5) *Redacción de las conclusiones*

En esta última fase, se trata de constatar las semejanzas o diferencias de los resultados de este trabajo con los de otros estudios y con la teoría, de sugerir posibles recomendaciones (puntos fuertes y débiles) de cara a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria y aportar algunas ideas sobre cómo podría avanzar desde el punto de vista metodológico la línea de investigación evaluativa en la que se sitúa este tipo de trabajos.

La explicación detallada de las actividades a desarrollar en cada una de las tres fases del proceso de análisis que figura en el cuadro 2 aparece expuesta con claridad en Colás y Rebollo (1993, pp. 160-169).

3. *Informes a elaborar a partir del modelo de evaluación institucional sugerido*

3.1. *Informe de Evaluación Interna (Autoevaluación)*

El Informe de Evaluación Interna de un Programa de Estudios (Titulación), de acuerdo a la propuesta del Consejo de Universidades, debe incorporar referencias evaluativas de las tres dimensiones básicas que intervienen en su desarrollo: enseñanza, investigación vinculada a la enseñanza y gestión.

A) Evaluación de la enseñanza, realizada a partir del «Protocolo de Evaluación de la Enseñanza», y cuya guía debe incluir referencias a los siguientes elementos:

- 1) Contexto institucional
 - Datos globales
 - Evaluación del Programa de Estudios (Titulación)
- 2) Metas, objetivos y planificación
 - Análisis y valoración de objetivos
 - Datos de acceso y matrícula
 - Análisis de la demanda y empleo de la Titulación
- 3) El programa de estudios
 - Estructura del Plan de Estudios

Programas de las asignaturas

Organización de la enseñanza

4) Desarrollo de la enseñanza

Acción tutorial

Metodología docente

Trabajo de alumnos

Evaluación de aprendizajes

Resultados de enseñanza

5) Alumnos

6) Profesorado

7) Instalaciones

8) Relaciones externas

9) Puntos fuertes y débiles

B) Evaluación de la investigación, realizada a partir del «Protocolo de Evaluación de la Investigación» y cuya guía debe incluir referencia a los siguientes elementos:

1) Aspectos generales

2) Contexto

3) Objetivos y planificación

4) Recursos

5) Estructura

Relaciones dentro de la Institución

Relaciones con otras instituciones

6) Resultados

7) Rendimiento y calidad

Actividad

Éxito

Productividad

Concentración

Evaluación

Calidad

8) Puntos fuertes y débiles

La redacción del informe de investigación debe hacerse considerando que ha de reflejar la situación de la investigación en el centro y que será utilizado por los expertos externos, así como

para la discusión y difusión entre los miembros del centro. El informe deberá seguir los grandes apartados señalados en el protocolo recogiendo opiniones argumentadas sobre los aspectos relevantes contemplados, sobrepasando el nivel descriptivo.

La parte más importante del informe será el resumen que en ella aparezca de los puntos fuertes y débiles y la lista propuesta de posibles actuaciones para mejorar la investigación, debiendo diferenciar las que requieren sólo iniciativas de la propia unidad evaluada de las que requieren actuaciones de la Universidad o de otras instancias.

C) Evaluación de la gestión y de la calidad, realizada a partir del «Protocolo de Evaluación de la Gestión» y del «Protocolo de Gestión de calidad» y cuya guía debe incluir referencias a los siguientes elementos:

- 1) Toma de decisiones
- 2) Recursos humanos
 - a) Profesorado y personal investigador
 - Distribución departamental de la docencia
 - Tipología del profesorado
 - Política de contratación
 - Política de plantilla
 - Política de movilidad
 - Política de innovación y ayuda a la docencia
 - b) Personal de administración y servicios
 - recursos materiales para la gestión
 - presupuesto
 - gestión de calidad
- 3) Análisis de la gestión de calidad
 - Liderazgo
 - Política y estrategia
 - Gestión de personal
 - Recursos
 - Procesos
 - Satisfacción de los usuarios

Satisfacción del personal
 Impacto en la sociedad
 Resultados objetivos

3.2. *Informe de Evaluación Externa*

Este informe deberá ser elaborado a partir de la guía de actividades a desarrollar durante el proceso de evaluación externa y que incorpora las siguientes fases en su quehacer:

1) Consideraciones generales

Esta fase puede estructurarse en tres etapas: una primera etapa de recogida de información, una segunda de reflexión-valoración y una tercera de elaboración del informe. La elaboración del informe requerirá: a) Análisis de los documentos guía; b) Análisis del Autoinforme y de la documentación adicional y c) Visita a la Titulación evaluada.

- 2) Determinación de objetivos y tareas
- 3) Estructura del informe: a) Introducción; b) Aspectos procesuales y metodológicos y c) Dimensiones de la evaluación
- 4) Contenidos
- 5) Entrevistas
- 6) Plan de trabajo

3.3. *Informe de Evaluación del Programa de Estudios (Titulación)*

Será elaborado por el Comité de Evaluación de la Titulación. Deberá consistir en una síntesis de la valoración de las diferentes dimensiones de la Titulación, una relación de los puntos fuertes y débiles y, como elemento clave, una identificación de las acciones a emprender que posibiliten mantener y profundizar los puntos fuertes y resolver o mejorar las deficiencias presentadas como «puntos débiles», lo que será posible conseguir gracias al nivel de reflexión y clarificación alcanzado de los diferentes problemas a lo largo del proceso de evaluación. Esta estrategia facilitará la consecución del objetivo básico de la práctica de la evaluación institucional: la mejora de la calidad del servicio que se ofrece.

El Informe será difundido ampliamente en la propia titulación y remitido al Comité de Evaluación de la Universidad.

1) Funciones principales:

Rendición de cuentas ante la Institución

Servir de pauta para la elaboración del Informe de Evaluación de la Universidad

Comprometer a la comunidad a que desarrolle las iniciativas de mejora allí contempladas, tanto a las de la propia titulación como a las de la Universidad

2) Contenido

Introducción

Valoración del proceso de Evaluación interna

Valoración del proceso de Evaluación externa

Principales puntos fuertes y débiles

Acciones estratégica de mejora

Una evaluación sin propuestas de decisión puede fácilmente convertirse en un ejercicio burocrático y estéril. El esfuerzo y dedicación que un proceso de este tipo supone sólo puede justificarse en la medida que tenga un impacto directo sobre la realidad de la Titulación.

Con el término «estratégico» quiere reflejarse que esas acciones se plantean como medidas necesarias para alcanzar una determinada situación a corto y medio plazo, debiendo realizarse un análisis en profundidad de la viabilidad de cada una de las acciones, de los obstáculos previsibles en su ejecución y de las decisiones más adecuadas a tomar.

Deberán incluirse, por tanto, las acciones prioritarias de mejora a emprender, valoradas por su nivel de factibilidad y con identificación de los niveles de implicación/decisión comprometidos en su ejecución, desde los que se consideran factibles a realizar desde el propio Centro a los que le corresponden a estructuras académicas superiores.

La guía para la redacción de este informe incorporará la referencia a los siguientes elementos:

- 1) Metas y objetivos
- 2) El programa de estudios
 - contenido
 - métodos de enseñanza
 - exámenes
 - habilidades de los alumnos

- 3) Trabajo de los alumnos
- 4) La formación de alumnos:
 - índice de progreso
 - duración media de estudios
- 5) Carga horaria del programa
- 6) Infraestructura
- 7) Los graduados
- 8) Profesores
- 9) Relaciones externas de la Institución
- 10) Garantía interna de calidad:
 - autoevaluación
 - experiencias previas

3.4. Informe de evaluación de la Universidad

Será elaborado por el Comité de Evaluación de la Universidad y supondrá una síntesis de los Informes de Evaluación realizados en las diversas Titulaciones y Servicios, así como de lo que ha supuesto el proceso para el desarrollo de EVAIN para la Universidad.

Este Comité ha de responsabilizarse de hacer operativas las propuestas de mejora contempladas en los distintos informes, facilitando que se presten los apoyos necesarios para ello. Esta actividad supondrá realizar una valoración previa de dichas acciones, establecer prioridades y gestionar la disponibilidad de los medios necesarios. Por otra parte, deberá comprometerse a realizar el seguimiento y supervisión de las acciones de mejora planteadas.

La estructura del contenido de este Informe Global de Evaluación será similar al Informe final elaborado por cada Titulación: contendrá los mismos apartados pero referidos al conjunto de titulaciones evaluadas. Deberá ser un documento fundamental para profundizar en los planteamientos evaluativos de la Institución, contribuyendo a incrementar la credibilidad en estos procesos.

4. Algunas recomendaciones sugeridas para la utilización de informes en la evaluación de la calidad de la enseñanza superior

Presentamos las sugerencias emanadas de la experiencia de

evaluación institucional llevada a cabo en Europa en estos últimos años en el marco de la Comunidad Económica Europea y bajo la denominación genérica de «Proyecto Piloto Europeo para evaluar la calidad de la Enseñanza Superior», desarrollado desde 1991 y a partir del cuál se han establecido las pautas para la realización de la Evaluación Institucional Universitaria que se está llevando a cabo actualmente en los distintos países. En el Proyecto participaron 17 países, los 15 miembros de la C.E. más Islandia y Noruega.

Los *principales objetivos* del Proyecto fueron:

- Aumentar el grado de consciencia acerca de la necesidad de evaluar la enseñanza superior.
- Enriquecer los procedimientos nacionales de evaluación existentes
- Promover los intercambios de experiencias.
- Dotar a la evaluación de una dimensión europea.

No eran objetivos clasificar a las instituciones en términos de sus resultados ni crear un sistema de control gubernamental en los países participantes.

La *metodología de trabajo* se apoyó en cuatro estrategias básicas:

- Autonomía e independencia de procedimientos y métodos relativos a la evaluación institucional.
- Autoevaluación.
- Evaluación externa por expertos.
- Publicación de un informe.

La *primera etapa de evaluación*, la autoevaluación, tenía tres objetivos fundamentales:

- presentar de manera sucinta el punto de vista de la institución sobre sus actividades de enseñanza y sobre el impacto de las actividades de investigación en la enseñanza;
- exponer los procesos puestos en marcha por la institución para desarrollar la calidad;
- ofrecer un documento de referencia (informe) para los grupos de expertos responsables de la evaluación externa.

Los *informes de esta etapa* del proceso fueron muy desiguales,

siendo sus principales debilidades:

- no se indicaron los puntos fuertes y débiles de los programas de estudio (titulaciones), llegando incluso a ocultar los puntos débiles
- no se analizaron suficientemente los datos cuantitativos ni se han relacionado con los datos cualitativos, resultando que en algún caso los datos cuantitativos no son coherentes con el análisis de puntos fuertes y débiles.

Para mejorar la eficacia de estos informes se aconseja:

- las autoevaluaciones deberán ser exhaustivas;
- preparar a los Comités de Evaluación en la redacción de informes de evaluación;
- adaptar el cuestionario-guía a cada institución y programa de estudios;
- introducir pautas para la recopilación y análisis de datos cuantitativos;
- representación diversificada en el Comité de Evaluación;
- los informes deben tender a ser críticos, exponiendo los puntos fuertes y débiles de la institución o programa de estudios;
- poner en marcha procesos de formación en técnicas de evaluación y de análisis de datos.

La segunda etapa, la evaluación externa, habrá de cumplir los siguientes objetivos:

- examinar lo relativo a la enseñanza, sobre la base de las informaciones proporcionadas por el Autoestudio y a partir de las entrevistas mantenidas sobre el terreno;
- formular recomendaciones para mejorar la calidad.

De los informes correspondientes a esta fase cabe destacar:

- se utilizó adecuadamente el informe de Autoestudio;
- se valora como importante la presencia de expertos a fin de mejorar la objetividad y la credibilidad de la propuesta;
- el grupo de expertos ha de estar seleccionado de forma que

se garantice el equilibrio y la representatividad de las partes implicadas (áreas de conocimiento, instituciones,...);

- os expertos han de considerar de forma importante la opinión de los alumnos, diferenciados por su nivel de estudios;
- siempre va a ser necesario tratar de eliminar miedos e inquietudes en el proceso evaluativo;
- la calidad de los informes de evaluación externa dependerá en gran medida de la calidad de los informes de autoevaluación y del aprovechamiento de la visita, aunque es necesario reconocer el importante papel que juega en la misma la cualificación de los expertos en evaluación.

Como recomendaciones básicas a tener en cuenta a la hora de redactar «Informes de Evaluación Externa» señalaríamos, de acuerdo con el Consejo de Universidades:

- cada punto débil del informe de autoevaluación debe abordarse en la sección de recomendaciones, con pautas de solución específicas y operativas, proponiendo opciones o planes de acción concreta;
- los informes de evaluación deben ser amplios y generales e incluir todos los aspectos de un programa de estudios: profesorado, personal no docente, alumnos, planes de estudio, investigación relacionada con la docencia, recursos,...;
- las conclusiones y recomendaciones de los informes deben apoyarse en datos comprobables y en los análisis realizados sobre los informes de autoevaluación y en las visitas;
- las recomendaciones deben poner el acento en las mejoras, lo que supone desarrollar los puntos fuertes y combatir los débiles;
- para reforzar la autoridad y legitimidad de los informes de evaluación deben publicarse bajo la responsabilidad de un organismo nacional (no local).

Dirección del autor: Fco. Javier Tejedor Tejedor. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. Salamanca-37008.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.X.1997.

BIBLIOGRAFÍA

ALKIN, M. C. (1991) Evaluation theory development, en M. W. MCLAUGHLIN y rev. ed. PHILLIPS (eds) *Evaluation and education* (At Quarter Century, National Society Of Education, Chicago).

ALVIRA, F. (1991) *Metodología de la evaluación de programas* (CIS, Cuadernos