

# L'avaluació universitària: l'experiència de la Universitat de Barcelona

Sebastián Rodríguez Espinar \*

El *Pla d'Avaluació-Innovació de la UB* inicia el camí el curs 90-91 amb la creació d'un gabinet tècnic encarregat de donar forma i fer operatives diverses idees dirigides cap a una millora de la qualitat de l'educació universitària. Les pràctiques d'avaluació institucional en el context europeu, així com les experiències i el marc legal de la universitat espanyola són referents que s'han pres en consideració. Aquests marcs de referència s'examinen a la primera part del treball. A la segona part, s'exposa el *Pla*, dissenyat al voltant de deu programes d'actuació que recullen tres tipus amplis d'accions: de caràcter avaluatiu (intern-extern), de caràcter avaluatiu-innovació i de caràcter formatiu-innovació. Els programes es desenvoluparan al llarg del trienni 91-93 i d'alguns, després del primer any d'actuació, ja se'n poden oferir elements d'avaluació, tant del procés com dels resultats.

## A. Marcs de referència

Les experiències a nivell internacional, el marc legal i la *pràctica avaluadora* espanyola, així com el marc conceptual dels processos d'innovació constitueixen elements de referència necessaris per a poder contextualitzar els programes d'acció que té previstos el pla. Hi hem d'afegir un punt de partida fonamental: s'inicia un procés d'aprenentatge en una organització en què els seus *agents* no estan familiaritzats amb una cultura d'avaluació, per això, els errors i les deficiències s'admeten per definició.

---

\* Sebastián Rodríguez Espinar és Catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en l'Educació i Director del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària de la Universitat de Barcelona. Autor de diversos treballs i investigacions sobre rendiment acadèmic i orientació educativa. És coautor i coeditor de l'obra *La evaluación de las instituciones universitarias*, publicada per la Secretaría General del Consejo de Universidades.

## 1. L'avaluació institucional en el context internacional

L'obra recent «*La Evaluación de las Instituciones Universitarias*» (De Miguel, Mora i Rodríguez, 1991), publicada per la «Secretaría General del Consejo de Universidades» recull l'estat de la qüestió en un ampli panorama de contribucions internacionals. Així com l'obra del professor Mora (1991) «*Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias*», publicada també per la mateixa Secretaria, ofereix una visió comprensiva del sistema nord-americà.

En una primera aproximació podem remarcar dues causes significatives del desenvolupament que s'ha esdevingut en l'última dècada: una, els retalls de pressupostos en el finançament de les universitats porten a plantejar-se, per part dels governs, l'avaluació com a mitjà per a assignació de fons; l'altra, la consideració que l'avaluació pot contribuir a satisfer el repte de la millora de la qualitat de l'educació universitària davant d'una situació de gran competitivitat i desenvolupament tecnològic. Aquesta segona, la més adduïda des d'una òptica política, planteja nombrosos aspectes que ja han estat desenvolupats en un treball anterior (Rodríguez Espinar, 1991a). La tesi que la qualitat de l'educació universitària és un concepte relatiu i multidimensional, quant als diferents objectius i actors del sistema universitari, i que la seva darrera concreció ve determinada per l'enfocament que s'adopta per a avaluar-la, posa de relleu les importants connotacions que té l'avaluació universitària; especialment per les repercussions que determinats *models* d'avaluació poden tenir en el *prestigi* o a la *butxaca* de les mateixes institucions. La proposta de Jacobson (1992) és un intent d'*operativitzar* un enfocament avaluatiu de l'ensenyament i la investigació universitària des de la perspectiva assenyalada.

### 1.1. El panorama de l'avaluació universitària a Europa

Les dades que s'ofereixen a continuació només tenen el valor d'*anotació contextualitzadora*. Dues publicacions recents: «*Peer Review and Performance Indicators*» (Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D., eds. 1990) i «*Quality and Communication for Improvement*» (Proceedings de la 12a Conferència de l'European Association for Institutional Research celebrada a Lió el 1990) constitueixen fonts de gran interès per a una visió més àmplia.

Segons Van Vught (1991) són dos els fenòmens que posen en marxa una nova dinàmica a les universitats europees:

a) La preocupació per la rendibilitat de les inversions en l'educació superior (*value for money*) que apareix amb la instal·lació de certs

governos conservadors en alguns països. La limitació financera va anar imposant la llei de la seva vinculació als resultats.

b) L'auge de l'estratègia governamental de l'*autoregulació* de les universitats, eliminant, els governs, bona part del *cinturó* legislatiu que estava regint el seu funcionament. L'objectiu era introduir les universitats en una dinàmica d'autocontrol, planificació i innovació que comportés canvis importants en la qualitat de l'educació servida amb una major adaptació a les necessitats socials.

Fins al moment, i malgrat la importància que està prenent el tema, només s'han posat en marxa tres sistemes nacionals d'avaluació (la Gran Bretanya, França i els Països Baixos), tot i que a d'altres països se n'està discutint la implantació (Suècia, Alemanya). Hi ha presents tres grans criteris en l'etapa inicial de l'avaluació universitària a Europa:

- 1) La iniciativa o no iniciativa de les autoritats governamentals en la posada en marxa de sistemes nacionals d'avaluació.
- 2) L'existència o no existència de conseqüències econòmiques per a les universitats dels resultats de l'avaluació.
- 3) La utilització de l'enfocament d'indicadors de rendiment *-performance indicators-* enfront dels autoestudis i les visites d'experts.

### 1.2. La tradició de l'avaluació universitària als Estats Units

La pràctica de l'avaluació institucional universitària nord-americana ha estat un punt de referència obligat per a tots els sistemes de l'Ensenyament Superior. De tota manera, de vegades no s'ha tingut en compte la peculiar estructura del sistema universitari nord-americà i de la seva avaluació:

- Més de tres mil institucions universitàries, de les quals només dos terços ofereixen programes de dos anys (*Community Colleges*), però no arriben a un parell de centenars les universitats que ho són en el sentit *ple* europeu (amb estudis graduats i de doctorat i amb un pes fort en la investigació).
- Tradicionalment hi ha poc control per part dels estats (recentment s'està incrementant a raó de l'assignació de fons) amb una gran autonomia de les mateixes institucions.
- Una llarga tradició i cultura d'avaluació en un context de *lliure mercat* i d'institucions privades d'ensenyament superior, que condueix a la competitivitat i al *rànk*ing.
- Consolidació del procés d'acreditació de programes i institucions com a via per a oferir una *imatge de qualitat al consumidor*.

- Un fort associacionisme de les institucions per àmbits territorials o tipològics i una existència d'organitzacions independents que assumeixen el control de qualitat.

Aquestes i altres notes han provocat que fins a temps recents el sistema d'acreditació (global o de programes) constituís el model d'avaluació institucional per excel·lència. En les dues últimes dècades, els governs dels estats han dut a terme diverses accions, directes o indirectes (Boyer et al., 1987), sobre el control de qualitat i l'eficiència de les institucions públiques, introduint sistemes d'indicadors de rendiment que no sempre han estat ben rebuts per les institucions. Alhora, i com assenyala Kells (1986), les institucions engegaren mecanismes d'avaluació del seu funcionament i la seva planificació estratègica, originant un *panorama avaluatiu* que es pot concretar en els tipus d'avaluació següents:

- Revisió i permís dels estats. Acreditació per agències regionals. Autoestudis i Indicadors de rendiment.

En l'apartat de programes:

- Proves estatals per a la validació de títols professionals. Revisions cícliques de programes (de caràcter obligatori o voluntari). Acreditacions especialitzades per als programes professionals.

Si a això que hem dit hi afegim que l'Educació Superior serà objecte d'atenció Comunitària, és a dir de futures directives, difícilment es pot dubtar de la necessitat d'iniciar un procés de preparació de la institució universitària que pugui assumir les demandes d'avaluació que rebrà. Ara bé, la cultura avaluativa no s'adquireix sense *experimentar* la mateixa avaluació i, per una altra part, tenint en compte els diversos *enfocaments* que es poden adoptar en l'avaluació institucional, cal conèixer i *provar* aquells que s'adaptin millor a l'estat de desenvolupament de la nostra universitat i a la realitat social en què opera. En tot cas, queda clar l'assentiment de la necessitat de plantejar-se l'avaluació de forma autònoma, com a via de coneixement i millora de la pròpia actuació.

## 2. La situació espanyola

És obvi que el sistema universitari espanyol està mancat d'un model d'avaluació institucional, malgrat el fet d'haver sotmès el seu professorat a la clàssica pràctica avaluativa del *pay reward* (productivitat) i d'haver-se comès la insensatesa d'afegir dades individuals (quant a la investigació) per filtrar a la premsa una pantomima de

rànkings d'universitats. No obstant això, a la *Ley de Reforma Universitaria* del 1983 hi apareixen elements d'interès sobre la qüestió.

## 2.1. Antecedents i marc jurídic a les universitats espanyoles

Fins a l'aparició de la LRU, no es dona un marc legal explícit que reculli el tema de l'avaluació en l'àmbit universitari (art. 45.3). En concordança amb el citat article, els estatuts de les universitats van desenvolupar *diversos models* d'avaluació del professorat, però no oblidem que segons el que disposa el famós art. 45.3, l'objectiu principal d'aquests informes és la promoció, i que si *no arriben a temps* no es tindran en consideració (Art. 8.4 del R.D. 1427/1986).

Si unim a això el «Real Decreto» 1986/1989 del 28-8-89 sobre *retribucions del professorat*, en què es marquen els complements de productivitat per docència i investigació, així com la Resolució del 20-6-90 del «Consejo de Universidades» (BOE del 30-6-90) que estableix *no només* els criteris, sinó *els detalls* del model d'avaluació, això sí, *només* de l'activitat docent del professor, tindrem la prova més significativa de l'absència d'assumpció autèntica de l'autonomia universitària en un tema amb total competència.<sup>1</sup>

Encara és aviat per jutjar l'impacte que tindran aquestes mesures en la *qualitat* de la docència i la investigació, tot i que ja tenim alguna dada: els complements de docència s'apliquen automàticament per anys de servei. No podria ser d'una altra manera si els investigadors del CSIC també tenen aquest complement. Quant a la investigació... el temps ho dirà; un efecte immediat sembla que és el de l'increment dels *papers*<sup>2</sup> i una certa fugida de la docència. Si un complement es té segur i l'altre no: cap on es dirigirà l'atenció, si només queda un incentiu? No crec, contràriament del que opina el professor Pascual (1992) -resident de la «Comisión Nacional de Evaluación de la Investigación»-, que el sistema retributiu del professorat canviï substancialment en introduir els complements esmentats, ni molt menys canviarà el natural desenvolupament investigador a l'estat;

- 
- (1) No convé oblidar que la LRU permet increments de sous individualitzats (Art. 46.1): El Govern establirà el règim retributiu del professorat universitari, que tindrà caràcter uniforme a totes les universitats.  
(Art. 46.2): Malgrat la disposició de l'apartat anterior, el Consell Social, a proposta de la Junta de Govern, podrà acordar amb caràcter individual l'assignació d'altres conceptes retributius, en atenció a exigències docents i investigadores o a mèrits rellevants.
  - (2) Jacobson (1992) apunta la necessitat de distingir entre *research* (bàsica, aplicada o de desenvolupament) i *investigation* (revisions il·luminatives de l'estat de la qüestió sobre un tema -*state of the art*-)

factors molt més significatius, i no de caràcter individual, són els que determinen l'orientació de la qualitat de l'educació, de la investigació i dels serveis d'una institució universitària.

Finalment, he de remarcar que la lectura de la publicació conjunta del MEC i la «Fundación Universidad-Empresa» (1990) «*Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad*», en què es recullen els treballs presentats en el seminari que es va celebrar a Segòvia sobre el mateix tema (14-15 d'octubre del 1989), produeix desassossec i preocupació; no només per haver estat l'avantsala científica del mal anomenat sistema espanyol d'avaluació, sinó per la desorientació conceptual present en gran nombre dels treballs. L'obsessió per classificar no és el millor ingredient per orientar un procés constituent que culmini amb l'adopció d'un sistema o un marc de referència nacional per a l'avaluació institucional.

## 2.2. Les experiències a les universitats espanyoles

Les experiències concretes d'avaluació a l'àmbit de les universitats espanyoles, amb un tipus de pràctiques o altre, participen d'aquestes característiques (Rodríguez, 1991b):

a) L'escassa experiència prèvia a la LRU té més un caràcter d'investigació.

b) L'experiència ja generalitzada d'activitats d'avaluació a les universitats espanyoles com a conseqüència de l'aplicació de l'art. 45.3 i els seus corol·laris evidencia:

- Absència d'un model global d'avaluació del professor i també d'altres subsistemes o elements institucionals.

- Atenció prioritària a la font d'opinió dels alumnes, a través de qüestionaris i en la dimensió de docència a l'aula.

- Escassa o nul·la vinculació de l'avaluació anterior amb accions institucionals de caràcter formatiu; i es dona la circumstància de la separació de competències en ambdós aspectes en una mateixa universitat.

- Nul·la repercussió de les avaluacions individuals realitzades (s'entén en l'àmbit docent) tant a efectes de promoció (concursos) com d'incentius a la productivitat (quinquennis).

c) Davant de la constatació de l'escassa funcionalitat de les pràctiques avaluatives desenvolupades, comença a sorgir un cert moviment de reflexió sobre les futures línies d'acció. Les «Jornadas Nacionales de Evaluación Institucional Universitaria (Almagro: Universidad Castilla-La Mancha)» de novembre del 91 van aconseguir, primer, el

reconeixement unànime de la necessitat de l'avaluació com a factor important de la millora de la qualitat universitària; segon, la constitució d'un grup de treball obert a diverses universitats per començar l'estudi d'un possible projecte operatiu de *model* d'avaluació.

### 3. La pràctica de l'avaluació institucional

Ningú no posa en dubte la complexitat de l'organització *universitat* i els necessaris compartiments que han de fer-se en el moment de la pràctica avaluativa, però mai no podrà dir-se que es fa avaluació institucional quan el punt de mira és exclusivament l'actuació del professor. Hem de considerar, com a mínim, dues grans dimensions: d'una banda l'objecte de l'avaluació (ensenyament, investigació, serveis) i de l'altra, els nivells organitzatius en els quals se centra l'avaluació (professor, departaments, titulació-disciplina, conjunt de titulacions...). Des del nostre punt de vista, l'àmbit mínim en el qual té sentit *operar* amb un marc d'avaluació institucional és en el de l'ensenyament i a nivell de departament; seria ideal abastar la totalitat d'un pla d'estudis, títol o centre. Així ho hem remarcat en altres ocasions (Rodríguez, 1991b, 1991c). Ara bé, abans de centrar-nos en l'ensenyament, objectiu del pla de la UB, crec d'interès detenir-me breument en els *mètodes institucionals d'avaluació universitària*.

#### 3.1. Els models d'avaluació institucional

Per a una anàlisi més detallada de cada una de les variants dels diferents models d'avaluació institucional, remetem a la ja citada compilació «*La Evaluación de las Instituciones Universitarias*» (De Miguel et al., 1991). Aquí resumeixo l'esquema que he plantejat en un altre treball (Rodríguez, 1991c) sobre l'avaluació universitària.

El debat sobre els models d'avaluació institucional està centrat, fonamentalment, en la confrontació de dues dimensions o criteris: avaluació interna *versus* avaluació externa, i avaluació basada en judicis d'experts *versus* avaluació basada en indicadors de rendiment. Si volem un esquema més simple, podem dir que en el fons hi ha la confrontació entre el model *autoregulat* (self-regulation) i el model de control extern governamental (Vroejenstijn i Acherman, 1990; vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 93-120).

Sense entrar en l'exhaustivitat de la classificació de Frackmann i Maassen<sup>3</sup> i tenint en compte la realitat espanyola, així com la necessitat de graduar la pròpia intensitat de la pressió que genera l'avaluació, tindrem en consideració tres tipus: l'autoavaluació, l'avaluació d'experts i l'avaluació basada en indicadors de rendiment. Des del meu punt de vista, tots tres tipus es poden utilitzar en un pla institucional d'avaluació sempre que tinguin diferents ritmes d'aplicació, és a dir que es realitzin en diferents dimensions de qualitat i en diferents nivells organitzatius. L'error seria posar-los en marxa de manera simultània i generalitzada.

### 3.1.1. Autoavaluació institucional

La voluntat amb què s'inicia una avaluació regulada internament per la mateixa institució contrasta amb els manaments governamentals que s'han imposat tan erròniament -amb la finalitat exclusiva del control de pressupostos- en nom de la qualitat. Si definim amb Stufflebeam (1989, pàg. 535) l'autoavaluació com:

«els mitjans utilitzats pel personal d'una escola, d'un districte escolar, d'un ministeri d'educació, d'una universitat o d'una altra institució d'ensenyament per a examinar el valor i el mèrit de la institució i dels seus components»

haurem de convenir que la globalitat de l'avaluació (mitjans materials i personals, funcionament, resultats...), la implicació de tots els seus agents o l'atenció tant al valor com al mèrit de les accions constitueixen, entre d'altres, notes distintives d'aquest tipus d'avaluació.

Si el terme autoestudi s'aplica a l'avaluació global de la institució, el terme revisió de programes s'utilitza en l'àmbit concret d'un departament o un programa. Holdaway (1988) apunta que la revisió de programes, a diferència de l'avaluació, no es confronta amb els criteris fixats prèviament, sinó que només pretén descriure i valorar els antecedents de la unitat o el programa, el seu rendiment actual i els plans per al futur. Segons Kells (1988) l'efectivitat d'un autoestudi vindrà determinada per la presència o l'absència de les notes següents:

- 
- (3) El professor Mora (1991) recull els tipus d'avaluació institucional proposats per aquests autors. La seva classificació és aquesta: Segons l'agent: Externa, Interna, Mixta. Segons l'objectiu: Control burocràtic, Millora de la qualitat. Segons l'enfocament: Avaluació de l'Eficiència, Avaluació de l'Efectivitat. Segons l'objecte: Formatives, Sumàries. Segons la regulació: Per l'Estat, Organisme amortidor, Autoregulades.



- motivació interna d'engagar una avaluació amb l'objectiu clar de millorar i amb l'assumpció palesa per part dels seus líders;
- la institució s'ha de veure com un organisme viu on l'anàlisi de la relació entre les fites i els èxits passa pel marc de relacions en el sistema;
- el potencial humà de la institució s'ha de posar al servei de l'autoestudi;
- l'autoestudi haurà de desembocar en el fet de fer explícites una sèrie de recomanacions de millora i les seves estratègies d'èxit;
- el procés ha d'estar planejat adequadament i dirigit com cal, adaptat sempre a la realitat de la institució.

### 3.1.2. Avaluació externa basada en els judicis d'experts (peer review)

Aquesta mena d'avaluació se situa en el context de la mateixa demanda d'una universitat per a l'anàlisi d'una o de totes les seves unitats acadèmiques o de serveis, o bé per la imposició -de més consens- del mateix sistema universitari. Els orígens remots d'aquest tipus d'avaluació els podem situar en els *comitès* d'acreditació de programes, en els *referees* de les revistes científiques i en les *assessores* dels fons d'investigació. Com a conseqüència lògica d'aquests orígens, l'orientació científica, acadèmica i disciplinària -d'alta reputació- constitueixen les notes distintives de l'expert. Alhora, la *cultura* del grup de pertinença de l'expert es constituirà en un factor mitjancer, bé sigui explícit, o no ho sigui dels seus judicis, en els quals inevitablement hi haurà un component de subjectivitat.

La validesa i la fiabilitat d'aquest tipus d'avaluació és motiu de controvèrsia. Com remarquen Goedegebuure et al. (1990), els avantatges de l'avaluació basada en experts són: per una part, més validesa de contingut en comptar amb l'observació i l'estudi directe de la realitat que avaluaran els experts, tenint la possibilitat de precisar i contextualitzar la informació que s'ha d'examinar. La riquesa que suposa la interacció personal dels experts amb agents significatius del sistema que s'ha d'avaluar permet que l'informe d'avaluació no sigui una cosa freda o impersonal. Per una altra part, és possible abraçar totes les dimensions del concepte de qualitat sempre que, evidentment, es compti amb els experts.

Si la validesa pot ser alta, la fiabilitat dels judicis d'experts, per la seva naturalesa, serà més baixa que la que s'obté utilitzant indicadors de rendiment (sobretot de caràcter quantitatiu). Per això, cal parar una atenció especial a una sèrie de requisits com:

- L'existència en la institució d'una bona base de dades significatives.

- La pràctica prèvia d'autoinformes de cadascun dels agents i les unitats acadèmiques i de serveis. Aquesta pràctica conduirà força a la creació d'una documentació d'utilitat per als experts. El gran avantatge d'aquest tipus d'avaluació rau en la seva clara orientació cap a la innovació i la millora de la qualitat, enfront de la finalitat purament comptable o de distribució de fons que han tingut els plantejaments basats en indicadors *governamentals*.

- Amb la preparació necessària d'una *guia d'avaluació* que hauran de seguir els experts i que s'ha de conèixer anteriorment (és interessant la proposta per a la revisió de departaments de McDonald i Roe, 1984; vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 239-264), cal tenir en compte el nivell d'acceptació dels experts per part de la majoria dels agents de la institució.

### 3.1.3. L'avaluació externa basada en indicadors de rendiment

La utilització d'indicadors de rendiment de les institucions universitàries té l'origen en les avaluacions externes de caràcter governamental i amb la finalitat de la distribució de fons. Com assenyala Dochy et al. (1990; vid. a De Miguel et al. 1991, pàgs. 317-340), constitueixen un element de diàleg entre les universitats i el govern. A més a més del treball de Dochy i associats, es pot consultar el treball de Cuenin (1990; vid. a De Miguel et al., 1991, pàgs. 371-398) per a una anàlisi empírica de consens sobre indicadors de rendiment institucional.

En una primera aproximació es podria dir que un indicador de rendiment és qualsevol mena de dada empírica, millor si és quantitativa, que ens informa sobre el nivell d'èxit d'un objectiu institucional. Cuenin (1990, pàg. 2) afirma:

«Un indicador de *rendiment* pot ser definit com un valor numèric que permet avaluar el *rendiment* quantitatiu i qualitatiu d'un sistema».

Però Dochy, Segers i Wijnen (1990) són els qui, després de revisar el tema a nivell internacional i de dur a terme una interessant investigació en el marc de les universitats holandeses, han delimitat més bé el concepte d'indicador de rendiment en referència al funcionament d'una institució i no a la seva qualitat -adoptant així un caràcter més neutral- i l'han diferenciat de l'*estadística de gestió* (dades quantitatives) o de la *informació per a la gestió* (dades qualitatives o quantitatives relacionades entre si i estructurades per a informar la gestió):

«Els indicadors de rendiment són dades empíriques de naturalesa qualitativa o quantitativa. Aquestes dades esdevenen indicadors de rendiment si expressen els propòsits de l'actor. És a dir, que tenen una importància tant contextual com temporal. Poden ser activitats per un gran nombre de variables; aquestes són les seves característiques més específiques» (pàg. 136)

La necessitat que qualsevol indicador estigui en relació amb un objectiu, i tenint en compte la diversitat d'actors o perspectives que hi ha en el marc institucional, no és rar que determinades dades siguin simples estadístiques per a uns i indicadors per als altres. En la dimensió de la docència, el professor De Miguel (1991) ofereix un marc comprensiu de diferents indicadors en relació a múltiples aspectes, criteris i nivells de contextualització de la docència universitària.

Si bé és cert que la fiabilitat dels indicadors és més elevada que no pas la dels judicis d'experts, no ho és menys que presenten una sèrie de *febleses* que cal eliminar a fi que la seva validesa sigui equiparable a la seva fiabilitat. De Weert (1990) ha posat en relleu algunes d'aquestes deficiències:

- En determinats àmbits (especialment el de l'ensenyament) és difícil de trobar indicadors significatius de la qualitat.
- L'èmfasi excessiu en el seu caràcter quantitatiu provoca que es generin indicadors només d'allò que pot ser *quantificat*, no reflectint allò que realment realitza una universitat.
- Les bases de dades en què es recolzen els indicadors poden presentar problemes tècnics que introdueixin biaixos en els mateixos indicadors.
- Si no estan orientats cap a la qualitat, poden incitar al simple *increment* de la conducta *indicada*, que pot tenir molt poca relació amb la millora.

### 3.2. L'avaluació de l'ensenyament des de la perspectiva de la millora de la qualitat i la innovació

La pràctica i l'evidència de l'avaluació institucional de l'ensenyament, objecte en el qual centro la meua atenció a partir d'aquest moment, no ha anat de manera clara en la direcció d'una avaluació global i comprensiva. El treball de Dahllöf (1990a) inserit en l'informe *Report of the IMHE-Study Group on Evaluation in Higher Education*, dirigit per ell mateix en el programa de l'OCDE, fa palès el problema del reduccionisme de la mateixa pràctica avaluadora:

«Tenint en compte la importància de la dimensió educativa (teaching) en l'ensenyament superior..., s'hauria d'esperar que la seva avaluació

fos prioritària, si més no en les institucions que no són "research universities". No és aquest el cas. Al contrari, l'avaluació generalment s'ha centrat en els criteris d'investigació, tant per als procediments de selecció com per a la promoció i els increments dels salaris. Encara més, en la mesura que l'educació "undergraduate" és objecte d'algun tipus d'avaluació sistemàtica, aquesta es realitza amb la idea del professor individualment a la ment» (pàg. 139).

Les febleses d'una avaluació centrada en el professor i la seva assignatura han estat objecte d'anàlisi en un altre treball (Rodríguez, 1991b) on s'assumeix i es fa explícit el plantejament de Dahllöf (1990b): *L'avaluació de la docència en el marc del programa d'estudis i del departament*. L'esquema de contingut que proposa Dahllöf (1990b) per a l'avaluació d'un programa d'estudi és prou comprensiu i alhora suggestiu. En primer terme, pren en consideració el marc de referència social, tant en allò que fa referència a les demandes socials de l'ensenyament superior, com a la situació del mercat de treball. A continuació analitza els preconditionants o antecedents del procés de l'ensenyament: alumnes, professors, direcció, marc de referència i clima institucional. En el procés de l'ensenyament pren en consideració la metodologia, el temps i l'avaluació dels aprenentatges. Finalment, analitza els resultats (acadèmics, d'actituds i de conductes) i els èxits (professionals, socials i personals) dels alumnes. Tot això, des d'una perspectiva d'interacció de factors i de diferents tipus i processos d'avaluació, tant interna com externa.

### 3.2.1. *L'avaluació al servei de la innovació*

Són moltes les raons adduïbles per a justificar, des d'una o altra posició, la necessitat d'implantar *pràctiques* avaluatives en l'ensenyament superior. La raó més poderosa i alhora la més difícil d'assumir és la de considerar l'avaluació una tasca pròpia de l'activitat universitària i així s'ha d'instal·lar en el futur natural de la institució. A continuació assenyalo alguns punts d'interès sobre el tema de la innovació que van ser exposats en el Col·loqui Internacional de Pedagogia Universitària celebrat a Barcelona (Rodríguez, 1991c).

- *Innovació per al desenvolupament professional*

Analistes de l'educació superior (Becher i Kogan, 1980; Mathias i Rutherford, 1985) remarquen que la pèrdua de suport institucional a la docència constitueix el factor clau que explica el limitat impacte del desenvolupament professional. Arreu apareixen dades que evidencien que aquesta política és inveterada i que afecta tots els sistemes. Fa quaranta anys Reed (1952) feia referència als crítics

que «...insisteixen que fins que la docència aconseguixi una posició d'importància, prestigi i beneficis com els de la investigació, els canvis produiran poques diferències pel que fa a títols, cursos o requisits». Ara per ara el panorama no ha canviat.

Per una altra part, Bligh (1982) afirma que el desenvolupament professional no es pot promoure a través d'un sistema massa centralitzat i autoritari. Les mesures de caràcter general i prescriptiu són ineficaces excepte quan amenacen la supervivència en el sistema. Si admitem, com Becher i Kogan (1980), que la veritable innovació s'esdevé quan es produeixen canvis normatius i aquests sempre són de caràcter intern, llavors la lentitud en els processos de canvi és quelcom que s'ha d'acceptar. Qualsevol innovació és un procés d'aprenentatge i com a tal li cal temps. No hi ha dubte que les estratègies governamentals pel que fa als processos d'innovació en l'ensenyament universitari tenen una importància especial. Així ho ha manifestat Van Vught (1992), després de l'anàlisi empírica dels marcs administratius de l'ensenyament superior a Alemanya, França i Holanda. Marcs legals restrictius *obturen* el potencial innovador que, per definició, posseeix la Universitat.

- *La revisió departamental: una estratègia envers la innovació*

En els processos d'innovació és de gran interès l'encert en la tria de l'àmbit *organitzatiu* en què s'esdevenen. En el marc d'una universitat sembla que hi ha un consens a designar el Departament com l'àmbit organitzatiu on la innovació assegura l'èxit màxim.

Tenim poca experiència en la *innovació* universitària que no vingui a través de lleis, decrets o altres disposicions administratives. És lògic, per tant, que ens envaeixi la desconfiança quan les propostes vénen a emfasitzar la importància de la dinàmica interna en qualsevol procés de canvi. Com assenyalen McDonald i Roe (1984), la revisió departamental consisteix en una investigació sistemàtica de l'estructura i les funcions d'un departament acadèmic amb el propòsit d'avaluar-lo i millorar la seva actuació, entenent per investigació sistemàtica el conjunt d'accions planejades i executades responsablement que incloguin tant l'autoavaluació com l'heteroavaluació, aquesta darrera entesa com l'avaluació duta a terme per un comitè d'experts.

La revisió departamental no ha de ser l'ocasió per escometre una avaluació individualitzada de cada professor, ni s'han de barrejar processos d'ambdues naturaleses; no ha de mirar mai enrere, sinó estar orientada al futur i desenvolupar-se en un clima favorable que faciliti el procés d'aquesta revisió departamental:

- És imprescindible fer explícits els propòsits de l'avaluació.

– En el cas del comitè d'experts, els seus integrants han de tenir prou credibilitat per assegurar la confiança en el bon fer.

– El manteniment d'una informació constant sobre el procés és un requisit de l'absència d'interpretacions incorrectes.

– Assegurar la confiança no és només qüestió de forma sinó de respecte.

– S'han de tenir en compte els comentaris i les reaccions dels membres del departament respecte als judicis d'avaluació i a les propostes d'innovació.

– No només s'han de crear expectatives sinó que també s'han de complir, sobre la possibilitat de dur a la pràctica les propostes d'innovació i canvi que es derivin de la revisió departamental.

Aquest darrer punt constitueix la pedra de toc de la credibilitat d'una institució universitària que posa en marxa la revisió dels seus departaments. No tots els departaments tenen les mateixes condicions, ni presenten nivells idèntics d'autoconfiança. I aquesta és imprescindible perquè un grup humà assumeixi un procés d'avaluació sense por, encara que sigui conscient que sorgiran aspectes de millora necessària i que requeriran canvis en la seva pròpia actuació.

## **B. El pla d'avaluació i innovació de la Universitat de Barcelona**

El programa d'actuació del segon manament de l'actual equip de govern de la UB prenia en consideració parar una atenció especial a les qüestions pedagògiques i de qualitat de la docència a la universitat. La reflexió sobre la manera de fer operativa aquesta atenció va permetre l'anàlisi d'una sèrie d'*experiències*, més o menys inconexes, que en l'última dècada s'havien dut a terme a la UB al voltant del tòpic al qual fa referència l'epígraf. De manera esquemàtica s'enumeren:

### **1. Antecedents del pla**

En primer lloc, hem d'assenyalar que des de la secció d'universitat de l'ICE de la UB s'ha estat desenvolupant una sèrie d'accions

de caràcter formatiu (cursos, seminaris...) per al professorat així com de suport a la realització d'estudis sobre la temàtica que ens ocupa:

- Estudi sobre la preocupació pedagògica del professorat de la UB (Alabart et al., 1983).

- Estudi sobre l'opinió dels professors de la UB referent a l'avaluació (Benedito et al., 1989). Aquest treball s'inicià amb força antelació respecte a la implantació dels complements per l'avaluació de la docència i la investigació.

- Un treball d'investigació cooperativa com a via d'innovació a la universitat (Bartolomé i Anguera (Co), 1990).

Per una altra banda, en els anys 87 i 89, seguint el manament estatutari, es van dur a terme sengles enquestes d'opinió dels alumnes sobre la docència del professor així com sobre els plans d'estudi i la qualitat dels serveis (aquests dos darrers punts a la 1a enquesta). Al llarg de l'any 90 se succeeixen les diferents accions que culminen l'octubre, quan la Junta de Govern de la UB aprova la creació del Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU), així com el document base de la seva estructura i les línies generals d'actuació. Aquest Gabinet té dependència directa del Rectorat, amb ubicació funcional al Vice-rectorat del Professorat i els Nous Ensenyaments. Amb el nomenament formal del Director del GAIU s'inicia el procés d'elaboració i dinamització del Pla d'Avaluació i Innovació.

## 2. Procés de dinamització institucional

La direcció del GAIU elabora el document-base del Pla que se sotmet a coneixement i consulta de persones significatives en la gestió universitària, a través del procediment i el calendari que es detalla:

- Rector - Vice-rectors - President C. Social - Gerència: Entrevista personal (gener 1991).

- Presentació oficial del Pla a l'Equip de Govern: Reunió conjunta (febrer 1991).

- Presentació oficial del Pla a la Comissió Acadèmica de cada Divisió: Reunió conjunta (febrer-març 1991).

- Presentació oficial del Pla als Directors de Departament: Reunió per Divisió amb l'assistència del Vice-rector de Docència (març 1991).

- Entrevista informativa a altres agents significatius de la UB (març 1991).
- Tramesa del Document informatiu del Pla a tots els professors (abril 1991).

Malgrat que el conjunt d'accions informatives de caràcter selectiu i personal era gairebé de trenta, no hi ha dubte que el nivell d'implicació amb la proposta del Pla no podia atènyer nivells gaire satisfactoris. La raó és senzilla: no hi havia les condicions més idònies per a un debat autònom. El marc jurídic creat pels *trams -complements de productivitat-* (en aquells moments es feia públic el *veredict*e de la investigació) generava unes connotacions d'incredulitat o suspicàcia referents a les fites i objectius del mateix Pla. Per una altra banda, en una universitat del volum de la UB és difícil aconseguir que la totalitat dels seus membres directius (més de dos-cents en els diferents nivells) assumeixi un grau adequat d'implicació, sobretot quan la cultura de l'autonomia i la responsabilitat tot just comença.

### 3. El document sobre el contingut del Pla

A continuació es recull el contingut bàsic del document remès a tot el professorat de la UB i als responsables superiors del personal d'administració i serveis.

#### 3.1. Pressupostos bàsics

El *Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària* es concep com un òrgan tècnic d'assessorament i execució de la política del Rectorat de la U.B. en matèria d'avaluació-formació-innovació de la docència en els diversos ensenyaments de la UB, així com de suport tècnic a les diferents instàncies institucionals en l'anàlisi de les qüestions de caràcter pedagògic. El Pla d'Avaluació i Innovació 91-93 pren en consideració, entre altres, els punts següents:

- La millora de la qualitat de l'Educació a la UB és una tasca comuna de tots els seus membres. Qualsevol plantejament avaluatiu ha d'estar orientat a l'èxit de cotes de més gran qualitat de la mateixa UB. Així, qualsevol pla d'innovació en una organització requereix una actitud positiva de suport per part d'aquells qui hi exerceixen funcions de lideratge. En el cas de la UB no només es reclama el suport dels qui estan en els diferents nivells d'autoritat, sinó també d'aquells qui tenen un reconeixement explícit de prestigi en la comunitat.



- Tenint en compte el sistema organitzatiu de la UB, l'àmbit de la Divisió constitueix el marc de referència obligat per a la concreció de les actuacions. Per tant, el lideratge i la implicació dels seus òrgans de govern no és una condició necessària per a l'èxit de qualsevol acció.

- La qualitat de l'educació universitària no és només la que resulta de l'actuació docent i investigadora del professor, sinó també de l'eficàcia de l'organització i dels serveis de la comunitat universitària.

- Els diversos òrgans d'autoritat de la UB han de ser conscients de la seva part alíquota de responsabilitat en l'èxit d'un determinat nivell de qualitat. En conseqüència, les tasques d'avaluació i innovació hi tenen un referent clar. La capacitat de lideratge dels diferents nivells d'autoritat de l'organització universitària és un factor determinant de la credibilitat i viabilitat de qualsevol pla d'avaluació-formació-innovació.

- Com que el professor és agent principal d'innovació, la seva avaluació s'ha de contextualitzar en el marc natural de la seva actuació (Departament-Ensenyament-Facultat-Divisió), que també ha d'assumir la seva pròpia avaluació.

- El procés d'avaluació del professor universitari ha d'estar íntimament relacionat amb el de millora i perfeccionament. El professor universitari *té el dret* de rebre suport per al seu perfeccionament com a professional docent.

- La formació i el perfeccionament del professorat universitari ha de combinar diverses estratègies i procediments, no oblidant mai el marc contextual pròxim on desenvolupa la seva tasca (curs, ensenyament, departament). Multiplicar el potencial dels recursos existents ha de ser la primera de les fites de qualsevol model d'actuació.

- Tot pla d'avaluació-formació-innovació ha de ser *comprensiu i continuat*. O sigui que, si cal, és preferible delimitar l'extensió de l'àrea d'actuació. A causa de la mateixa heterogeneïtat de la UB, els ritmes d'actuació s'han d'adaptar a les peculiaritats i nivells d'implicació de les diferents unitats organitzatives de la UB.

### 3.2. Els programes d'actuació

El Pla que es presenta s'articula al voltant de 10 programes d'actuació que recullen tres grans tipus d'accions:

- De caràcter avaluatiu (intern-extern).
- De caràcter avaluatiu-innovació.

- De caràcter formatiu-innovació

Aquestes accions tenen com a destinataris no només el professor, en la seva actuació individualitzada, sinó també els diferents òrgans de la UB. A continuació s'assenyalen els esquemes d'aquests programes.

### 1. *Avaluació de la docència del professor*

- Enquesta d'opinió dels alumnes sobre l'actuació docent del professor:

La situació logística i tècnica se situa en el marc de la Comissió Acadèmica de la Divisió (Caps d'Estudi dels diversos ensenyaments) amb l'assessorament i el suport del GAIU. L'objectiu és aconseguir el màxim d'autonomia possible en els àmbits concrets de realització.

- Autoinforme del professor sobre el desenvolupament de la docència:

L'Autoinforme s'acomplirà en format estàndard facilitat pel GAIU i acompanyat d'una *guia* orientadora. Els aspectes a complir són:

- Responsabilitat docent durant el curs
- Resultats acadèmics dels seus alumnes
- Incidències ressenyables en el pla del curs
- Condicionants de la seva metodologia d'ensenyament i avaluació
- Valoració de la seva labor docent
- Nivells de coordinació departamental en la seva docència
- Aspectes d'innovació introduïts
- Opinió* sobre l'opinió dels alumnes
- Serveis de gestió i extensió universitària

Durant el primer any d'experiència s'ha consolidat la dimensió tècnica i logística del procés amb valoració positiva, malgrat que en alguns ensenyaments, per decisió dels òrgans representatius, no es va emprendre de manera massiva (només es va realitzar l'enquesta sobre 1133 professors!). El caràcter longitudinal del procés i l'absència de pressió imperativa exigeix un cert termini per generar iniciatives internes.

## 2. Avaluació de la docència departamental

- Autoinforme departamental:

El Director del Departament n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà el Consell de Departament, el qual podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes.

L'autoinforme ha de tenir en consideració la divisió global del Departament, sense referència expressa a cada un dels seus membres. No es pretén un *l'listat*, sinó una visió *comprendiva* de la unitat docent. Els aspectes a complir són:

- A. Context Departamental (per una sola vegada)
- B. Pla docent i la seva distribució (1er, 2on i 3er cicles)
- C. El Pla docent de les matèries
- D. Resultats acadèmics dels alumnes del Departament
- E. Tesis
- F. Dinàmica del Departament
- G. Acompliment docent
- H. Condicions i equipament docent
- I. Despesa econòmica
- J. Objectius i necessitats prioritàries per al curs proper

Durant l'any 91 aquest autoinforme departamental no s'ha generalitzat, ja que a començaments d'any s'havia iniciat un treball sobre Departaments amb una Consultora externa. Hi van participar 25 Departaments i l'informe final ha estat objecte d'anàlisi per l'Equip de Govern de la UB. En aquests moments s'inicia un procés de disseny del Pla Departamental que tindrà en consideració determinats indicadors, tant quantitius com qualitius.

- Pla departamental d'avaluació-innovació:

- Autoanàlisi amb *ajuda externa* i orientada a l'acció. Per als Departaments participants s'eliminarà, durant el període d'aplicació, qualsevol altre tipus d'accions avaluatives. El Pla inclouria els cursos per a les accions de formació i innovació que es derivaran de l'avaluació. Se'n planteja la posada en acció a partir del curs 92-93.

- Els plans comprendrien un mínim de dos anys per Departament
- Restringit a un nombre màxim de 10 Departaments

### 3. Avaluació de la docència en un ensenyament (Titulació)

La realitat de la UB exigeix abordar aquest tipus d'acció tenint en compte les estructures i les funcions dels òrgans representats pels Caps d'Estudis i Degans o Directors de Centre.

- Autoinforme del Cap d'Estudis:

El Cap d'Estudis n'assumirà la firma dels continguts i n'assabentarà el Consell d'Estudis, el qual podrà *afegir*-hi les consideracions que cregui oportunes. L'autoinforme ha de tenir en compte la dimensió global de l'Ensenyament sense referència expressa a cadascun dels seus membres. Els aspectes a complir són:

A. Incidències i canvis en relació al Pla d'Ordenació Acadèmica previst.

- B. POA per al curs següent (dades quantitatives de síntesi)
- C. Ratios professor-alumne
- D. Anàlisi de l'assignació docent del Departament en l'ensenyament
- E. Desenvolupament de la docència
- F. Els programes docents
- G. Les pràctiques d'avaluació en l'ensenyament
- H. Dinàmica i participació en el Consell d'Estudis
- I. Altres aspectes d'interès.

- Autoinforme del Degà/Director:

El Degà/Director n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà la Junta de Facultat/Escola, que podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes. Els aspectes a complir són:

- A. Procés de matriculació i inici del curs
- B. Resultats acadèmics dels ensenyaments *adscriu*t
- C. Planificació i desenvolupament docent
- D. Dinàmica de participació i govern
- E. Projeccions institucionals
- F. Recursos i instal·lacions

- G. Serveis als estudiants
- H. Organització i participació dels estudiants
- I. Documentació i registres (els serveis administratius)
- J. Altres aspectes d'interès.

El complex i extens procés d'elaboració de plans nous d'estudi que ha culminat el març del 92, així com els necessaris estudis de viabilitat per a la seva posada en marxa el curs 92-93, han aconsellat dilatar la implantació general d'aquests autoinformes. A petició individual o sobre situacions específiques, s'estan realitzant determinats estudis. La situació de desequilibri que representa una certa incertesa financera ens fa ser prudents en el grau de pressió a què es troba sotmès un col·lectiu determinat.

- Pla de peer-review (Revisió de col·legues):
  - Supeditat a la formalització de vies de cooperació extra UB
  - Restringit a dos ensenyaments de diferent nivell de concreció curricular i orientació professional
  - Introducció d'alguns indicadors d'execució
  - Reclama: a) elaboració del document-instrument d'avaluació
    - b) actualització de diferents tipus de dades de gestió
    - c) compromís institucional.

La possibilitat de concreció d'un projecte de col·laboració interuniversitària que sorgís de les citades Jornades sobre Avaluació Institucional Universitària facilitarà que a partir del 92-93, es pugui acarar aquest nivell d'avaluació.

Finalment, i tenint en compte la peculiar estructura de la UB, es planteja un darrer nivell d'avaluació que correspon al de més gran amplitud organitzativa: la Divisió (cinc en total: Ciències Humanes, Ciències Jurídiques i Socials, Ciències Experimentals i Matemàtiques, Ciències de la Salut i Ciències de l'Educació).

#### 4. Una aproximació d'avaluació institucional en el marc de la divisió

- Autoinforme del President de Divisió:

El President n'assumirà la firma del contingut i n'assabentarà el Consell de Divisió, que podrà *afegir*-hi les consideracions oportunes.

S'introduiran alguns indicadors d'execució, així com dades que es refereixen a determinades variables *input-ouput*. La seva extensió i la seva complexitat seran progressives en la mesura que es pugui comptar amb la informació aportada pels Departaments, els Ensenyaments i les Facultats o les Escoles. Els aspectes a acomplir són:

- A. Indicadors de docència
- B. Indicadors de costos
- C. Anàlisi de la docència de 3er cicle
- D. Dinàmica institucional
- E. Anàlisi qualitativa del control de pressupostos
- F. Les línies d'informació institucional
- G. Els Serveis generals de la Divisió
- H. Altres aspectes d'interès.

Primerament s'haurà de disposar de determinades estadístiques de gestió i dades per a la direcció. Es dubta que sigui possible engegar-ho abans del curs 93-94.

- Pla de peer-review de caràcter internacional:

Proposat perquè s'iniciï a partir de l'octubre del 1993 i limitat a una divisió (final del període de consolidació de LRU i del *projecte de govern del Rectorat actual*).

La dinàmica dels programes anteriors determinarà la seva viabilitat.

##### 5. Convocatòria anual de projectes d'innovació

Es dotarà amb un fons especial per finançar projectes d'innovació docent en àrees com:

- Disseny de programes i elaboració de materials i recursos per al seu desenvolupament docent.
- Innovació de noves metodologies de docència.
- Introducció de noves tecnologies didàctiques.
- Avaluació dels aprenentatges (elaboració d'instruments o introducció de noves estratègies d'avaluació).
- Innovació en l'organització i el desenvolupament de la docència.

Dos tipus de projectes relacionats amb la responsabilitat d'execució:

a) De caràcter institucional: s'entenen com a tals aquells projectes que, tot i que poden ser elaborats i executats per un determinat nombre de professors, estan presentats i assumits pels departaments, consells d'estudi, facultats o divisions.

b) De caràcter individual: fa referència als projectes presentats per un o per diversos professors d'un mateix departament o ensenyament i que es reponsabilitzen del desenvolupament. D'aquests projectes n'haurà de tenir coneixement previ, bé el Consell de departament bé el Consell d'Estudis respectius.

La primera convocatòria ha suposat el finançament de 35 projectes que impliquen una centena de professors i que han representat un finançament de més de 35 milions de pessetes. El procés que s'ha dut a terme per a la seva definició, l'ajustament econòmic i la disponibilitat dels recursos ha estat una veritable innovació per si mateix, alhora que hi han participat com a consultors diversos serveis tècnics de la universitat (microinformàtica, audiovisuals), s'han lligat projectes amb beques del vice-rectorat d'investigació i s'han eliminat tramitacions supèrflues en l'adquisició de béns i serveis. En aquest programa s'hi han abocat esperances fonamentades com a factor determinant d'innovació i millora de la qualitat de l'ensenyament, si s'aconsegueix passar del nivell d'implicació personal (individual o de grup petit) en què ens hem mogut aquest any al nivell d'implicació institucional; és a dir, assumint els projectes el Departament, el Consell d'Estudis o el Centre.

#### 6. Ajuda i formació docent als professors nous

Aquest programa és un dels de desenvolupament més difícil, si es vol fugir de l'oferta indiscriminada de determinats cursos de formació docent. Per altra banda, l'elevat nombre de professors que cada any s'incorpora a la UB fa difícil d'assumir determinats enfocaments basats en la supervisió individualitzada (al llarg del curs 91-92 s'han incorporat gairebé 200 professors nous en les seves categories diferents).

Es planegen dos tipus d'accions: a) Tramesa d'un dossier informatiu sobre els aspectes legals, organitzatius i responsables de gestió de la UB, així com la informació referent al mateix Pla d'Avaluació-Innovació; b) Desenvolupament d'un *paquet integrat* de formació docent que s'haurà de posar en acció en el context dels departaments de la divisió.

La primera actuació s'ha realitzat per a la totalitat dels professors nous i s'està procedint a la tramesa d'una enquesta-anàlisi dels seus problemes inicials, així com de les seves demandes d'ajut. En la segona actuació s'està treballant, juntament amb tres altres universitats espanyoles, en el disseny d'un projecte de formació pedagògica que es basa en mòduls.

### 7. Ajuda tècnica en l'elaboració dels projectes docents

El pla que es proposa consta de dos tipus d'accions: una de caràcter puntual (Seminari tècnic de directrius per a l'elaboració de PD); i una altra, de caràcter continuat (Consultori pedagògic).

El Seminari tècnic abordarà temes com:

- El projecte docent des d'una perspectiva pedagògica.
- El programa docent: estructura, recursos i avaluació.
- La pràctica real dels projectes docents en el context de les diverses àrees de coneixement. El seu desenvolupament per Facultats permetrà d'homogeneïtzar, dintre del possible, l'anàlisi d'experiències
- Criteris de valoració: Contrast de parers.

El primer Seminari tècnic es realitzà els primers dies de juliol del 91 amb l'assistència d'uns 40 professors implicats en concursos immediats d'accés a places de professor ordinari. El pròxim es portarà a terme quan la UB faci pública la següent convocatòria de places. D'aquesta manera, es pot *ajustar* l'oferta del seminari a la tipologia dels diferents àmbits disciplinaris implicats.

### 8. Servei de documentació sobre ensenyament superior

Es planeja com un servei directe a tots els membres de la comunitat universitària des d'una perspectiva organitzativa-institucional, que haurà d'adoptar un enfocament proactiu, portant fins al context més proper del treball acadèmic-professional la informació d'utilitat específica. La informació es remetrà, via *diskett*, als diferents usuaris institucionals:

Dos grans nivells delimiten el contingut de la informació a remetre: A) Equip de govern (Rector, Vice-rectors, Gerència), Consell Social i Fundacions Universitàries, Facultats (Degans, Caps d'estudi); B) Departaments. Per a cada un s'hauran fixat anteriorment els *campes* o *matèries* d'interès. Es copiarà cada arxiu en un *micro floppy disk* que serà enviat a cada usuari dues vegades l'any.



En aquest moment s'ha acabat l'elaboració de la documentació sobre docència dels diferents *ensenyaments* de la U.B. per als seus departaments, i s'inicia la delimitació del nivell A en col·laboració amb el Gabinet Tècnic de Programació de la UB. La posada en marxa d'aquest servei ha comportat una despesa inicial per tal d'adquirir o completar un nombre significatiu de revistes nacionals i internacionals sobre ensenyament universitari. Aquest programa d'actuació s'ha centralitzat en els Serveis Generals de Biblioteca de la UB. D'aquesta manera s'elimina la creació de *reductes singulars* d'informació, de difícil consulta ja que han quedat al marge del seu flux normal.

### 9. Programa de desenvolupament-formació del staff de la UB. per a la innovació i qualitat de l'ensenyament

Les accions previstes en aquest programa comprenen:

- Assistència de responsables acadèmics a seminaris de formació per a la gestió realitzats tant a nivell intern com extern de la UB.
- Institucionalització d'un Seminari Permanent de Caps d'Estudi.
- Participació en reunions nacionals i internacionals on es discuteixin les temàtiques d'avaluació i innovació universitària.
- La concessió de llicències d'un a tres mesos per a estades en centres de qualitat reconeguda (nacionals o estrangers) en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de la docència.

El segon i el tercer tipus d'accions s'han posat en marxa durant el primer any amb una intensitat moderada, no per qüestió de recursos, sinó per la dificultat de connectar amb professors d'àmbit disciplinari diferent al psicopedagògic, interessats a iniciar una trajectòria específica de caràcter tècnic en els camps de l'avaluació-formació-innovació universitària.

El primer i el quart tipus d'accions es potenciaran al llarg d'aquest any, si es consoliden determinades partides pressupostàries i si s'aconsegueix *motivar* per a la seva participació.

### 10. Investigació sobre la universitat de Barcelona

La naturalesa i la complexitat d'una institució universitària reclamen que els seus òrgans de gestió tinguin al seu abast una sèrie d'informacions de la realitat i del funcionament en què puguin basar les seves actuacions. Per altra banda, l'especificitat del procés educatiu en el context universitari exigeix que aquest procés sigui sotmès a anàlisi a fi d'evitar la simple extrapolació dels supòsits

educatiu que actuen en altres nivells del seu sistema. En conseqüència, sembla obvi que un Pla d'Avaluació i Innovació inclogui accions específiques per a fomentar en la mateixa comunitat universitària l'atenció sobre tòpics d'investigació de l'educació universitària.

L'heterogeneïtat dels estudis de la UB aconsella centrar les temàtiques anteriors en el context específic de les Divisions. D'aquesta manera podrien ser d'utilitat especial per als seus òrgans de decisió i gestió. Temàtiques d'interès especial:

- La imatge interna i externa de la universitat: la U.B. davant del repte del 90; la valoració de la UB pels seus graduats en el quinquenni 85-90; la valoració popular de la UB.

- Els resultats acadèmics a la UB.: anàlisi del rendiment en el primer curs d'universitat; la transició en Ciències: del COU-Universitat; la tasca laboral de l'alumne, factor de fracàs o èxit acadèmic?; taxes ingrès/despesa en el quinquenni 85-90.

- La transició universitat-mercat de treball: els itineraris professionals en el quinquenni 85-90; un model de formació per a la inserció professional de la graduada a la U.B.

- L'avaluació dels alumnes a la UB: criteris, tècniques i activitats d'avaluació i els seus aspectes diferencials en relació al tipus d'estudis, professors, curs, etc.

- Participació i representativitat dels alumnes de la UB. La situació actual de l'associacionisme estudiantil a la UB.

L'objectiu és emmarcar aquestes investigacions en un pla que, per una banda pugui afavorir-se dels fons generals de la UB per a investigació i per una altra, puguin generar-se projectes específics que, avalats institucionalment, es puguin presentar al programa general d'ajuts. Aquest curs s'ha posat en marxa el projecte sobre la valoració de l'ensenyament universitari pels graduats de diferents titulacions de la UB, en el curs 90-91.

## Referències bibliogràfiques

- ALABART, A.; BOSCH, E.; RODRIGUEZ, S. (1984) «Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona». *Revista de Educación*, 272, 101-127.
- BECHERT, T.; KOGAN, M. (1980) *Process and Structure in Higher Education*. London, Heinemann.
- BARTOLOMÉ, M.; ANGUERA, M.T. (1990) *La investigación cooperativa: Vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona, P.P.U.

- BENEDITO, V.; CABRERA, F.; HERNANDEZ, F.; MERCADÉ, F.; RODRIGUEZ, S. (198?) «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 290, 279-291.
- BLYTH, D. (1982) «The professional development of teaching?» A D. Blyth *Accountability or freedom for Teachers?*. Guilford, Society for Research into Higher Education.
- BOYER, C.M.; EWEL, P.T.; FINNEY, J.E.; MINGLE, J.R. (1987) «Assessment and Outcomes Measurement. A View from the States». *AAHE Bulletin*, 39 (7), 8-12.
- CUENIN, S. (1990) «Une examen des politiques europeennes en matiere d'evaluation de l'enseignement supérieur». Document presentat al *Taller sobre Avaluació acadèmica*. Valparaíso (Xile).
- DAHLLÖF, W. (1990a) «Practice and evidence in the evaluation of teaching». A Dahllöf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE Tenth General Conference of Members Institutions. París, juny del 1990, cap. 5, 139-161.
- DAHLLÖF, W. (1990b) «Towards a new model for the evaluation of teaching: An interactive process-centered approach». A Dallöf et al. *Report of the IMHE Study Group on Evaluation in Higher Education*. OCDE Tenth General Conference of Members Institutions. París. juny del 1990, cap. 6, 163-215.
- DOCHY, F.; SEGERS, M.; WIJEN, W. (1990) «Selecting Performance Indicators. A proposal as a result of research». A L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, Lemma B.V. 135-153.
- GODEGEBUURE, L.; MAASSEN, P.; WESTERHEIJDEN, D. (1990) «Quality Assessment in Higher Education». A Goedegebuure, L., Maassen, P. & Westerheijden, D. *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht, Lemma B.V., 15-36.
- HOLDAWAY, E.A. (1988) «Institutional Self-Study and the improvement of quality». A H.R. Kells i F. Van Vught *Self-regulation and Program review in Higher Education*. Culemborg, NL, Lemma.
- JACOBSON, P. (1992) «A Plea for More Consistent Definitions of Quality and Research». A *Quality and Communication for Improvement*. Proceeding 12th European AIR Forum. Utrecht, Lemma B.V., 59-84.
- KELLS, H.R. (1986) «The second irony: the system of institutional evaluation of higher education in the United States». *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 10 (2), 140-149.
- KELLS, H.R. (1988) *Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs* (3a ed.). New York, MacMillan.
- MATHIAS, H.; RUTHERFORD, D. (1985) «Rethinking Professional Development». A D. Jaques & J. Richardson *The Future for Higher Education*. Guilford, Srhe & Nfer-Nelson, 79-87.

- McDONALD, R.; RCE, E. (1984) *Reviewing Departments*. Kensington N.S.W. Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- MEC; FUNDACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA (1990) *Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad*. Madrid, MEC i Fundación Universidad-Empresa.
- MIGUEL, M. DE; MORA, J.G.; RODRIGUEZ, S. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.
- MIGUEL, M. DE (1991) «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria». A De Miguel, M. et al. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 341-370.
- MORA, P. (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.
- PASCUAL, P. (1991) «Etude du cas espagnol». *CRE-Actions*, 96, 95-102.
- REED, G.A. (1952) «Fifty Years of Conflict in the Graduate School». *The Educational Record*, 33, 5-23.
- RODRIGUEZ, S. (1991a) «Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional». A De Miguel, M. et al. (1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General, 39-72.
- RODRIGUEZ, S. (1991b) «Experiencias españolas de evaluación de la Enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». A *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universitat de les Palmes.
- RODRIGUEZ, S. (1991c) «Evaluación e innovación universitaria. ¿Por qué y para qué?». A *La Pedagogia Universitària: Un repte a l'Ensenyament Superior*. Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, 17-26.
- RODRIGUEZ, S. (1991d) «Evaluación Universitaria». Ponència al *Seminario de Evaluación de Programas Educativos*. Instituto Ciencias del Hombre, Dp. MIDE, Universitat Complutense.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1989) «Autoevaluación institucional». A T. Husen i T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, MEC i Vicens Vives, vol.1, 533-538.
- VUGHT, F.A. VAN (1991) «Higher Education Quality and Assessment in Europe: the next step». Keynote address at the 39th bi-annual conference of the Standing Conference of rectors, presidents and vice-cancellors of the European Universities. Utrecht, the Netherlands, 17-18 October, 1991.
- VUGHT, F.A. VAN (1992) «Governmental Strategies and Innovation in Higher Education». A *Quality and Communication for Improvement*. Proceeding 12th European AIR Forum. Utrecht, Lemma B.V., 19-47.

- VROEJENSTIJN, T.I.; ACHERMAN, H. (1990) «Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment». A L. Goedegebuure, P. Maassen & D. Westerheijden *Peer Review and Performance indicators*. Utrecht, Lemma B.V., 81-101.
- WEERT, E. DE (1990) «A macro-analysis of quality assessment in higher education». *Higher Education*, 19, 57-72.

## Abstracts

*En este trabajo se expone el Plan de Evaluación e Innovación de la Universidad de Barcelona, un proyecto a tres años que pretende ser un primer banco de pruebas para una eventual institucionalización de la evaluación e innovación. En una primera parte se analizan los marcos de referencia que han orientado el diseño del plan: la experiencia a nivel internacional, el marco jurídico de la evaluación en el contexto universitario, la propia práctica evaluadora en las universidades españolas así como la conceptualización del proceso de innovación. En una segunda parte se explicitan los antecedentes, génesis y proceso de dinamización institucional así como el propio contenido del plan. Dicho contenido abarca diez programas de actuación que se articulan en tres amplios tipos de acciones: de carácter evaluativo (interno-externo), de carácter evaluativo-innovación y de carácter formativo-innovación. En cada uno de los programas de actuación se señalan sus orientaciones y contenido básico.*

*Ce travail expose le «plan d'évaluation et innovation» de l'Université de Barcelone. C'est un projet qui s'étale sur trois ans et prétend être un premier banc d'essai en vue de l'éventuelle institutionnalisation de l'évaluation et de l'innovation. La première partie analyse le cadre de référence qui a orienté le projet de ce plan: l'expérience internationale, les limites juridiques de l'évaluation dans le contexte universitaire, la pratique même de l'évaluation dans les universités espagnoles ainsi que la conceptualisation du processus d'innovation. La deuxième partie explique les antécédents, la genèse et le processus de dynamisation institutionnel ainsi que le contenu du plan. Ce contenu comprend dix programmes d'action qui s'articulent en trois grands groupes: l'un de caractère évaluatif (interne-externe), un autre de caractère évaluatif-innovation et un autre encore de caractère formateur-innovation. On signale les orientations et le contenu de base de chacun des programmes d'action.*

*This study examines the «plan of evaluation and innovation» at the University of Barcelona. This three years project pretends to be a testing stand with the view to establish the evaluation and innovation system. The first part analyzes the reference framework that has guided the project of the plan: the legal aspect of evaluation in the university context, the evaluation practice itself in Spanish universities as well as the conceptualization of the innovation process. The second part explains the antecedents, the genesis and the process of institutional dynamization as well as the contents of the plan. These contents include ten action programmes divided into three broad types of action: evaluation (internal-external), evaluation-innovation and training-innovation. Guidelines and contents are revealed for each action programme.*