

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA

Cristina Granado Alonso¹
Francisco Rodrigo Muñoz²
Universidad de Sevilla³

Resumen

La evaluación institucional constituye una prometedora vía para la mejora de la calidad de la oferta educativa de cualquier centro dedicado a la formación. Sin embargo, los principios que la inspiren y los procesos por los que se concrete determinarán en gran medida los logros y beneficios en que se traduzca. En este artículo, comentaremos sucintamente los formatos en que se han traducido las aproximaciones más frecuentes a la evaluación de centros universitarios, apostando por el denominado modelo de autoevaluación institucional como el que mejor responde a los propósitos de renovación pedagógica y de mejora educativa que deben guiar cualquier esfuerzo evaluativo. Además, describimos un proyecto de evaluación institucional realizado en un centro universitario de la Universidad de Sevilla, en el que las circunstancias aconsejaron desarrollar una versión menos implicativa del modelo defendido, la evaluación basada en centros, pero que bien puede conceptualizarse como un estadio intermedio necesario en las condiciones actuales de madurez organizativa del contexto universitario, en la evolución hacia modos más complejos y comprometidos.

Abstract

Institutional evaluation is considered a promising way for the improvement of any school educational work. Nevertheless, the principles that guide this evaluation effort and the processes what it translates into will determine its achievements and benefits. In this

¹ Cristina Granado Alonso es profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. de la Fac. de Ciencias de la Educación.

² Francisco Rodrigo Muñoz es profesor del Dpto. de Matemática Aplicada II de la E.U. de Ingenieros Industriales.

³ Esta experiencia ha sido realizada bajo el apoyo institucional del ICE de la Universidad de Sevilla, habiendo sido financiada por éste y la E.U. de Graduados Sociales de la misma Universidad. Desde aquí, nuestro agradecimiento a cuantos han colaborado en su desarrollo, becarios y docentes del ICE y profesores y alumnos de la Escuela.

paper, we discuss the most usual higher education centres institutional evaluation formats, defending the self review model as the best system for reaching educational innovation and improvement goals, what must be the proposes for any evaluation work. Besides, we describe a institutional evaluation project carried out in a higher education school at the University of Seville. The developed evaluation model is the denominated "school based review", that is conceptualized like a less implicative format than the self review one, but necessary intermediate step with the organizational development actual conditions of the centres of our university context, on the way towards more complex and engaged models.

1. INTRODUCCIÓN

La institución universitaria ha relegado insistentemente su dimensión educativa y profesionalizadora a un segundo plano, primando fundamentalmente su papel en la construcción y difusión del conocimiento. Esta situación se ve favorecida, sin duda, por la propia política que la gobierna, la cual desestima claramente la labor docente, formativa y orientadora del profesor universitario, favoreciendo mediante apoyos y recompensas su vertiente investigadora y productiva.

En este contexto, es fácil entender la ausencia y, en el mejor de los casos, insuficiencia, de propuestas e iniciativas encaminadas a la mejora de la calidad educativa de los centros universitarios, que vayan más allá de modificaciones en el estatuto laboral de su profesorado o de la creación de servicios complementarios de asistencia a su comunidad.

Sólo en los últimos años, apreciamos un creciente interés y preocupación en nuestro país por este nivel de enseñanza, como campo de investigación y experimentación que, estamos seguros, se traducirán en esfuerzos de cambio y alternativas de mejora para la reconstrucción de la realidad universitaria.

Sin embargo, no todas estas iniciativas surgen con la pretensión de desembocar en mejoras; la gran mayoría de estos estudios

se realiza con fines exclusivos de investigación que parten de los intereses e inquietudes de investigadores particulares, cuyos resultados no trascienden a los ámbitos específicos donde podrían traducirse en propuestas concretas de intervención. Por su parte, los escasos empeños de evaluación abordados, con mayor frecuencia de la deseada, reducen sus finalidades últimas al simple diagnóstico de una realidad, o, lastimosamente, a la búsqueda de criterios por los que recompensar o sancionar económicamente al profesorado.

En otros países, donde existe mayor tradición evaluadora dentro del sistema educativo, pueden diferenciarse cuatro grandes sistemas de evaluación institucional que son sistematizados por Fernández (1988). Un primer modelo, la *acreditación*, de amplia difusión en los Estados Unidos, plantea la evaluación como la estimación, a través del juicio de un grupo de expertos, del grado de cumplimiento de una serie de criterios de calidad educativa previamente establecidos.

Un segundo sistema, la *evaluación del clima* institucional, abrió una línea de estudio fecunda si atendemos a la profusión de iniciativas que generó y que se han traducido en una ingente cantidad de instrumentos adaptados a distintos niveles educativos, reflejando diferentes concepciones de un constructo de tan difícil articulación como el clima de centro. Ahora bien, a nuestro juicio, más que un sistema de evaluación insti-

tucional en sí mismo, supone el estudio sistemático de una variable concreta dentro de la compleja trama de influencias que componen la vida educativa de un centro. Igual ocurre con la *evaluación de variables de proceso docente*, tercer sistema, que centra su atención en las variables vinculadas al proceso de enseñanza considerado global o sectorialmente. Dentro de esta línea, puede destacarse el proceso evaluador del rendimiento docente que viene desarrollándose en la Universidad de Sevilla, desde hace dos años, que circunscribe la valoración de la tarea docente a un pequeño número de aspectos juzgados por los alumnos, y que es completado por un autoinforme escrito que interpela acerca de los condicionantes que el profesor percibe en su tarea y su nivel de producción intelectual, medida en cantidad de investigaciones, publicaciones y participación en actividades de formación o innovación. El reduccionismo de este planteamiento se hace patente en la inutilidad e intrascendencia de los resultados a los que llega y la indiferencia que genera en el profesorado.

Por último, un cuarto sistema apunta a la *autoevaluación institucional*, que aunque surge como sistema independiente, en los últimos años ha venido a constituirse en parte del formato de acreditación; ahora bien, aunque se integre como estrategia en éste, los medios no son neutros e independientes de los fines, por lo que creemos necesario reclamar para este sistema un estatuto propio amparado en un modelo de comprensión del cambio y la mejora institucional bien distinto. En concreto, supone la implicación voluntaria de un centro en un proceso de análisis y valoración de su realidad, bien considerada globalmente o parcialmente en relación con alguna dimensión particular adjetivada como problemática, donde se busca un mayor entendimiento de

los factores y elementos que vienen a configurarla desde las coordenadas contextuales que la definen y significan, con el objeto de fundamentar propuestas de cambio. Bolívar (1994) atribuye dos connotaciones a los procesos de autoevaluación que nos parecen fundamentales de reivindicar en toda iniciativa que se califique como tal. Una de ellas hace precisamente mención de que, en un esfuerzo de esta índole, el centro en su conjunto genera procesos y formas de trabajo dirigidos a autorevisar lo que se hace cotidianamente, lo que es necesario y susceptible de cambio, para llegar a consensuar un plan de acción encaminado al desarrollo y la mejora; esto es, asume que la autoevaluación debe exceder inexcusablemente al simple diagnóstico de áreas fuertes o débiles de funcionamiento. La segunda implica que ese proceso de reflexión y crítica debe ser guiado por valores de cooperación, colegialidad y compromiso, como única vía para promover el desarrollo profesional docente y de la institución. Ciertamente, la asunción colaborativa del esfuerzo de autorevisión y de las alternativas de cambio se erige como requisito para la incidencia fáctica del proceso evaluador: el compromiso exige participación.

Por nuestra parte, entendemos que la evaluación debe convertirse, inexcusablemente, en instrumento de mejora y desarrollo institucional y, por lo tanto, debe implicar, al menos, la participación de las audiencias y traducirse en acciones concretas, sin desestimar por ello otros propósitos incluidos los de “rendimiento de cuentas” acerca de la inversión que supone y del servicio a la sociedad en que se halla comprometida la universidad, siempre y cuando tal proceso se contextualice en las coordenadas precisas que condicionan las decisiones de actuación de los agentes implicados. En este sentido, como subraya Kemmis (1986), la evalua-

ción debe ser altamente sensible a las cuestiones históricas y coyunturales, de modo que la institución evaluada pueda ser considerada en su contexto de limitaciones y oportunidades.

No obstante, puede darse el caso de que los sectores que comparten una realidad no deseen implicarse activamente en el diseño y desarrollo del proceso evaluador, ya que para ello se requiere crear ciertas condiciones de madurez institucional que, en nuestras coordenadas, resultan difíciles encontrar, no sólo por la falta de tradición evaluadora sino, además, por la cultura individualista y competitiva que prevalece en nuestras universidades. En tal caso, y por andar un primer trecho en el camino hacia esa situación ideal descrita para la autoevaluación institucional, abogamos por una “*evaluación basada en el centro*”, que permita conocer, comprender y valorar los múltiples elementos e influencias que condicionan su situación particular desde las coordenadas mismas en que funcionan, explicitando y contrastando para ello las distintas visiones y perspectivas que coexisten en una realidad singular. Esto permite lograr un entendimiento más profundo y compartido de la historia y presente de la institución que conduzca a la propuesta de alternativas de cambio y líneas de acción fundamentadas y contextualizadas que, en consecuencia, resulten factibles, viables y eficaces. En este sentido, no hacemos más que recoger las conclusiones que la literatura sobre innovación subraya, con relación a que la posibilidad de cambio real se incrementa en la medida en que éste es construido desde y para el propio contexto en que ha de implementarse (Fullan, 1987). En estas coordenadas se inserta la experiencia en la que, actualmente, nos hallamos implicados y que referimos a continuación.

2. COORDENADAS DE UN PROYECTO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE UN CENTRO UNIVERSITARIO

En consonancia con lo anterior, este estudio de evaluación tiene como propósito exceder el simple diagnóstico de factores o variables que originan una situación insatisfactoria, para llegar a iluminar posibles líneas de intervención orientadas a la mejora. No obstante, en el momento en que cerramos este informe, sólo estamos en condiciones de exponer los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico de la situación, de ahí que hayamos creído necesario sintetizar brevemente el contenido del proyecto global propuesto, que contempla las distintas etapas a nuestro juicio precisas de andar para responder al objetivo antes apuntado, y que exponemos mediante una descripción somera de las circunstancias que precedieron a la concreción de nuestro plan de trabajo.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Este proyecto se desarrolla en la E.U. de Graduados Sociales de Sevilla, por iniciativa del propio centro, lo que supone una nota distintiva importante que hace prejuzgar la existencia de un contexto favorable y receptivo a la siempre amenazadora tarea de evaluación. El motivo que les impulsa a ello deriva del elevado número de suspensos que afecta a la población de este centro, y que provoca enormes problemas organizativos consecuencia de la masificación originada.

Esta situación despierta cierta inquietud y malestar en algún sector de la Escuela, que decide elevar a la Junta de Centro su preocupación, proponiendo la articulación de alguna medida para conocer las razones que sostienen esta situación y adoptar, en consecuencia, las medidas oportunas para solven-

tar o mitigar, en la medida de lo posible, las causas que la provocan y las consecuencias que de ella derivan.

Ante la aceptación unánime de esta propuesta, se organiza una comisión interna, que denominan como de Rendimiento Académico, constituida por profesores y alumnos de la propia Junta, con el objeto de gestionar, a través del Rectorado de esta Universidad, el modo de dar cauce a estas expectativas de mejora. De esta forma, el centro entra en contacto con el ICE, como órgano técnico al servicio del profesorado universitario.

Tras varios encuentros mantenidos entre nuestro equipo y esta comisión, lo que nos puso en antecedentes acerca de la problemática, necesidades e intereses del centro, estuvimos en condiciones de proponer un proyecto que, aunque excedía las perspectivas iniciales del mismo, fue aceptado y valorado positivamente tras un proceso intenso de negociación con dicha comisión, en la que se había delegado toda responsabilidad acerca de esta iniciativa.

Tal proceso de negociación llevó a establecer un acuerdo base acerca del plan de trabajo a abordar, lo que incluía la configuración de las fases o momentos por las que debía discurrir, las actividades a realizar y los plazos a cubrir; de igual forma, se acordó la participación económica de las distintas instituciones implicadas en este proyecto y se organizó una estructura de funcionamiento con el objeto de sostener y apoyar esta experiencia, que comprende tanto el equipo de trabajo del ICE como la comisión interna formada que ejercía funciones de apoyo interno.

En principio, propusimos que este equipo de apoyo adoptara un papel activo y participativo importante en la experiencia, de forma que trabajara coordinada y estrechamente con nosotros en la configuración de

la misma. Sin embargo, sus miembros manifestaron serias reticencias a adoptar tal grado de implicación y compromiso puesto que ello podría suponerles duras críticas por parte del resto de los compañeros, prefiriendo que la responsabilidad de los resultados recayera en el órgano visitante y exhortándonos, en consecuencia, a realizar una evaluación de tipo más técnico y externo. Finalmente, se acordó que esta comisión desempeñaría un papel de coordinación y nexo entre el ICE y el centro, prestando un servicio importante de cara a la contextualización de instrumentos, informes y actividades, que serían analizados por la misma de manera previa a su difusión o realización, y a la interpretación de resultados, erigiéndose asimismo como informantes claves y porteros de la organización.

2.2. FASES DEL PROYECTO

El proyecto negociado y consensuado se estructura en tres fases fundamentales, que resumimos a continuación:

1. *Diagnóstico de la situación*

El fracaso escolar no es más que la cara más visible de un conglomerado complejo de factores y circunstancias que resulta preciso desentrañar. Pretender abordarlo de manera global y directa carece de sentido y de operatividad. Por ello, consideramos necesario realizar previamente un diagnóstico que nos permitiera evidenciar cuál era la naturaleza y alcance real del problema, los factores que lo estaban condicionando y las consecuencias o impacto que provocaba en los distintos ámbitos o niveles implicados, antes de poder adoptar decisiones acerca de cómo afrontar su resolución.

Para realizar tal diagnóstico, se hacía necesario buscar distintos *frentes de información* que nos permitieran contrastar visiones y perspectivas, a partir de las cuales extraer una imagen más cercana a la problemática real. Por tanto, será preciso conjugar:

- la perspectiva de la Junta de Escuela/Comisión de Apoyo Interno/Equipo Directivo, como promotores de la iniciativa y como cúpula organizativa del centro;
- la perspectiva del profesorado adscrito a la Escuela como agencia implicada directa e indirectamente en esta problemática;
- la perspectiva del alumnado como elemento clave que ofrece una imagen fundamental para la comprensión de la situación creada;
- la perspectiva que ofrecen al respecto las fuentes documentales y de registro disponibles;
- la perspectiva del evaluador como instrumento en sí mismo de evaluación.

Tales perspectivas debían enfocarse sobre varios ámbitos necesarios de abordar para definir y acotar el problema que nos atañía. Estos *contenidos de estudio* podrían estructurarse del siguiente modo:

a. *Naturaleza y profundidad del problema*

Este contenido implicaba movilizar esfuerzos para llegar a definir el problema real que afectaba al centro y detectar los argumentos que justificaban su adjetivación como tal, recogiendo evidencias que atestiguaran su presencia y conformaran sus límites; asimismo, había que analizar la evolu-

ción de esta situación, esto es, su pasado, presente y expectativas de futuro.

b. *Factores condicionantes o influyentes*

Este ámbito de estudio suponía desvelar los elementos que, de manera directa o indirecta, estaban sosteniendo la situación problemática evidenciada. Resulta fundamental mantener una visión holística de la realidad, atendiendo a las distintas esferas que conforman ésta y a sus imbricaciones mutuas, por lo que se atendió inexcusablemente a frentes de revisión como el alumnado, el profesorado, la organización y funcionamiento del centro, la formación global ofrecida por éste y el discurrir concreto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c. *Consecuencias o incidencia del problema*

Se hacía preciso estudiar las consecuencias y repercusiones que esta problemática generaba en los mismos niveles considerados (alumnos, profesorado, organización y formación). Los posibles ámbitos afectados podrían agruparse en:

* *Problemas de tipo estructural*: uso de recursos, instalaciones y servicios.

* *Problemas relativos a la calidad de enseñanza y facilitación del aprendizaje*: masificación, sobrecarga, dificultad para abordar tareas prácticas, ineficacia de las relaciones tutoriales, superficialidad en el tratamiento de contenidos, obstáculos para realizar seguimiento y evaluación de alumnos, etc.

2. *Diseño de un plan de actuación*

La fase anterior de diagnóstico debía concluir en la construcción de un mapa

detallado de la problemática que afectaba al centro, las posibles causas o factores incidentes y los efectos percibidos como consecuencia de dicha situación. Esto nos daría indicios o señales acerca de posibles líneas de acción que serían precisas abordar con el objeto de hacer frente a las raíces y consecuencias de tal problema. De igual forma, creímos preciso dar voz a los distintos sectores implicados sobre las posibles intervenciones o hipótesis de mejora que consideraban necesarias para soslayar las dificultades sentidas y denunciadas; esta información fue recogida de forma paralela al diagnóstico de la situación.

A partir de los resultados obtenidos por ambas vías, el equipo de evaluación confeccionaría una propuesta de plan de acción o intervención, que sería consensuada con los distintos sectores implicados antes de su puesta en marcha. Este plan recogería iniciativas relativas a las distintas esferas consideradas en el diagnóstico.

3. Desarrollo y evaluación del plan de actuación

Una vez diseñado y acordado el plan de trabajo a desarrollar, este proyecto prevé los pasos necesarios para implementar y hacer un seguimiento exhaustivo de la adecuación y efecto de las nuevas líneas de acción emprendidas. Esto supone buscar la infraestructura y organización precisas para poner en práctica dicho plan (recursos económicos, materiales, personales, tiempo, espacios, etc.) y articular y desarrollar las medidas oportunas para valorar el modo en que se ejecuta y el impacto que consigue en la resolución de la problemática evidenciada. Esta evaluación, a su vez, redundará en nueva información sobre futuras medidas o actuaciones a emprender de cara a atender cuestiones sin resolver y a encontrar el

camino que más satisfaga a todas las audiencias implicadas.

3. PROCESO DESARROLLADO

Hasta el momento, hemos abordado y finalizado la fase de diagnóstico de la situación y de diseño del plan de actuación. Para abordar la primera, hemos establecido dos momentos secuenciales de recogida de información.

Así, en primer lugar, hemos procedido a realizar una *primera aproximación al centro y su problemática* a fin de conocer datos relativos a su historia, población, estructura y funcionamiento, recoger una visión inicial de la situación que les afecta, y explicitar el modo en que surge esta iniciativa, así como las expectativas que mantienen acerca de este proyecto. Para ello, hemos procedido a la *recogida de documentos* relevantes del centro (programas de las distintas asignaturas, información disponible en secretaría acerca de los alumnos, actas de la Junta de Centro, etc.), y a la realización de doce *entrevistas semiestructuradas* a informantes claves de la institución, de las cuales seis son representantes del sector docente (promotores de la iniciativa, miembros de la comisión de apoyo interno y del equipo directivo del centro) y seis del sector estudiantil (delegados de alumnos de los tres cursos de turno de mañana y tarde).

Esta información ha sido procesada y analizada y nos ha servido de base para la construcción de instrumentos cerrados fundamentados y contextualizados en la realidad del centro, para proceder así a un segundo momento de *recogida masiva de información*.

Para ello, hemos construido y negociado dos *cuestionarios* específicos para los sectores docente y estudiantil en gran medida

simétricos para contrastar perspectivas. Estos cuestionarios se estructuran en función de tres grandes dimensiones:

a) *Descripción de los sujetos*

La descripción de los estamentos implicados en una misma situación sirve de antemano obligada a cualquier estudio de una realidad, ya que el conocimiento del contexto ofrece argumentos relevantes para la comprensión de los fenómenos e interpretaciones que lo conforman. En este caso, los sectores considerados en este trabajo se reducen a dos: el personal docente y la población estudiantil.

b) *Diagnóstico del centro*

Este apartado pretende recabar la valoración que profesores y alumnos hacen de la Escuela en relación con distintos apartados esenciales que configuran la realidad global del centro: características y problemática que presenta el alumnado, características y problemática en relación con el profesorado, elementos referidos al centro como organización, calidad de la oferta formativa del centro, y aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas como el componente más concreto de la propuesta formativa del centro.

c) *Líneas de acción para la mejora del centro*

Cualquier esfuerzo por diagnosticar una realidad determinada debe desembocar en la concreción de una serie de propuestas que permitan superar las dificultades detectadas con el objeto de poder mejorarla. En los cuestionarios administrados a profesores y alumnos, se propuso una serie de medidas

que bien podrían iniciar un camino de trabajo hacia una situación más satisfactoria para todos. Igualmente, se cuestionó acerca de la disposición a implicarse en el desarrollo de cada actividad propuesta para ver las motivaciones a comprometerse en la mejora del centro.

Con relación a los profesores, se ha recogido un total de 39 encuestas, que suponen un 84.8% de respuesta, mientras que en el caso de los estudiantes, y teniendo en cuenta que el instrumento iba dirigido exclusivamente a alumnos matriculados en Segundo y Tercero en el curso 94/95, se han recabado 620 cuestionarios que supone casi el 40% de la población. Esta información ha sido procesada y analizada y ha desembocado en la construcción de un informe de diagnóstico, que describimos en el apartado siguiente, y que fue presentado a la Junta de Escuela tras ser discutido y analizado con la comisión de apoyo interno.

4. RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO

El informe que recoge los resultados del análisis de las diversas informaciones obtenidas se estructura sobre las tres grandes dimensiones descritas. La publicidad de tales datos sólo debe competir a los sectores afectados, por lo que en este artículo nos limitamos a plasmar los elementos o aspectos sobre los que nos ha sido posible concluir, sin referir el sentido del mismo.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS SECTORES IMPLICADOS:

De una parte, se describe el sector docente, incluyéndose aspectos relativos a su situación personal, profesional y laboral. De otra, se relacionan las características del

sector estudiantil atendiéndose a cuestiones como las condiciones de acceso a este centro, su disposición primaria en la elección de estudios, la situación de compatibilización de éstos con tareas profesionales, la situación académica del alumnado, el nivel y fuentes de apoyo a la carrera y las facilidades y hábitos de estudio de que disponen.

4.2. DIAGNÓSTICO DEL CENTRO

En este apartado se entra a describir la valoración que profesores y alumnos hacen de este centro con relación a distintas dimensiones, procurando integrar ambas perspectivas y señalando explícitamente coincidencias y divergencias.

4.2.1. *Con relación al alumnado*

Se recogen aspectos como el nivel de motivación e interés de los alumnos, el conocimiento acerca del sentido y contenido de los estudios y perfil profesional del Graduado Social, la incidencia del problema de la masificación y su contrapartida en el nivel de asistencia a clase, el interés de los estudiantes por participar en la dinámica de aula, el nivel de conocimientos y destrezas exhibidos por éstos, y el ambiente existente entre ellos en el centro.

4.2.2 *Con relación al profesorado*

Se analizan cuestiones como su nivel de satisfacción e implicación en el centro, el cumplimiento de sus obligaciones docentes, su disposición y atención a resolver las dudas que plantean los alumnos, su capacidad para motivar, la preocupación que manifiestan acerca de los problemas de aprendizaje de los alumnos, y su interés por mejorar como docentes.

4.2.3. *Con relación al centro*

Se recogen valoraciones acerca de la infraestructura que posee el centro, la disponibilidad de recursos materiales y didácticos, el funcionamiento de la Biblioteca y otros servicios complementarios, los elementos funcionales del centro (comisiones, Consejo de Alumnos, etc.), la coordinación entre profesores y el clima de relaciones entre éstos.

4.2.4. *Con relación a la formación ofrecida por este centro*

Aquí la exposición gira en torno a cuestiones como la adecuación de la oferta formativa del centro para la capacitación del profesional que se instruye, la valoración del Plan de Estudios actual en elementos como la secuenciación, coherencia y unidad de planteamientos entre las distintas asignaturas o el equilibrio entre las vertientes teórica y práctica de las mismas, y la satisfacción general que experimentan los estudiantes en relación con dicha oferta formativa, así como la vinculación de ésta a sus expectativas e intereses.

4.2.5. *Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula*

Esta dimensión entra de lleno en la valoración de los procesos instructivos, tocando elementos como el nivel de información con que cuentan los alumnos con relación al programa de la asignatura y criterios de evaluación, los contenidos trabajados, la vertiente metodológica empleada, y el proceso de seguimiento y evaluación de los alumnos, así como cuestiones referidas a la satisfacción de los alumnos en relación con la calidad de enseñanza que se oferta en esta

Escuela y su percepción de progreso y aprendizaje.

4.3. LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA MEJORA DEL CENTRO

Como ya indicamos, en los cuestionarios administrados propusimos una serie de medidas encaminadas a iniciar la andadura hacia una situación más satisfactoria, de las cuales gran parte eran comunes a profesores y alumnos, aunque incluyendo algunas específicas para cada grupo. En concreto, se valoró la necesidad de desarrollar:

- *Líneas de acción relativas a los alumnos*: programa paralelo de actividades de recuperación y profundización, seminarios prácticos, orientación en técnicas de estudio, etc.
- *Líneas de acción relativas al profesorado*: cursos o programas de formación y perfeccionamiento docente, fomento de equipos docentes de trabajo, creación de líneas de innovación y experimentación curricular, activación de tutorías, etc.
- *Líneas de acción relativas a la organización del centro*: articular medidas para la optimización de recursos y servicios y afrontar ciertas lagunas o necesidades detectadas en el funcionamiento del centro, formación para cargos de gestión y dirección, etc.
- *Líneas de acción relativas a la formación ofrecida*: modificación de programas para un mayor ajuste con la demanda que la sociedad plantea del profesional en este campo, activación de la dimensión práctica de la formación ofrecida, iniciar una línea de prácticas en empresas, fomento de la coordinación intra e interdepartamental, apertura de

nuevas líneas metodológicas y vías de evaluación, etc.

De las medidas sugeridas, que eran concretadas en acciones específicas, se seleccionaron las que mayoritariamente consideraron como de gran necesidad, resultando cinco en el caso de los docentes y seis en el de los alumnos, que sólo coinciden en dos casos. Queda pendiente consensuar líneas de intervención, priorizarlas y operativizarlas de cara a su implementación.

5. USO Y DIFUSIÓN DE LA EVALUACIÓN

Una vez construido el informe de diagnóstico, se realizó en el primer trimestre del curso 95/96 la realización de una Junta Extraordinaria de Centro, con el único punto del orden del día de presentación y discusión de los resultados de la evaluación realizada y establecer acuerdos sobre el Plan de Acción a desarrollar. El informe redactado fue remitido a los miembros de dicha Junta con antelación, y en la sesión prevista se presentó de forma oral, con el objeto de promover el debate que desembocó en último término en la concreción de acuerdos y medidas que conformaron un plan de intervención con el que intentar superar las dificultades y deficiencias detectadas en el diagnóstico y avanzar así hacia la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en esta Escuela. No podemos informar acerca de la puesta en práctica y seguimiento de dicho plan debido al cambio de equipo directivo en el ICE que supuso la ausencia del actual equipo de este proyecto en el mismo, aunque entendemos, y deseamos, que el centro haya asumido y abordado las propuestas acordadas..

Asimismo, en el seno de la Comisión de Apoyo Interno se analizó la posibilidad de enviar un informe al Rectorado sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos, con el objeto de promover nuevos esfuerzos de evaluación institucional en otros centros de esta Universidad y dar a conocer la problemática de este centro para solicitar la ayuda necesaria. Esta decisión quedó pendiente de ser adoptada en Junta de Centro, así como los términos en que debía ser concretado el informe.

Deseamos desde aquí, no sólo que el enorme esfuerzo desarrollado llegue a traducirse en mejoras concretas en este centro, al que hay que agradecer el entusiasmo y preocupación manifestados, sino que inicie una línea de revisión y renovación pedagógica que venga, sino a suplir, sí a completar, la evaluación del profesorado universitario que se viene haciendo en la Universidad de Sevilla.

REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna., en ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FERNÁNDEZ, M.J. (1988). Sistemas y perspectivas de la evaluación de centros universitarios, en PASCUAL, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- FULLAN, M. (1987). Implementing the Implementation Plan, en WIDEEN, M.F. y ANDREWS, I. *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. London: The Falmer Press.
- KEMMIS, S. (1986). Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum, en HOUSE, E.R. *New Directions in Educational Evaluation*.(Ed.). London: The Falmer Press.