

**Avaluació de la
docència i millora
de la qualitat
universitària**

Lluís Ballester i
Andrés Nadal
*Dept. de Ciències de
l'Educació
Universitat de les Illes
Balears*
Luciana N. Martins
*Centro Universitario
Feevale. Novo
Hamburgo (Rio
Grande do Sul-Brasil)*

Educació i Cultura
(2004), 17:
89-104

Avaluació de la docència i millora de la qualitat universitària

Evaluation Teaching and Improving the Quality of Universities

Lluís Ballester i Andrés Nadal

Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Luciana N. Martins

Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul - Brasil)

Resum

En la darrera dècada la universitat espanyola en general, i la de les Illes en particular, assisteixen al desenvolupament massiu de processos avaluadors, tant institucionals com del professorat. Tot i que se n'espera la generalització i l'aprofundiment, fins al punt que permetin fonamentar els plans estratègics i les decisions de finançament, no es disposa d'una estimació contrastada de l'abast de les noves polítiques avaluadores, ni de l'impacte que estan aconseguint les orientacions de qualitat i excel·lència acadèmica que les sustenten. Malgrat tot, sí que existeixen evidències que les avaluacions realitzades no són determinants per arribar a l'objectiu explícit que les sustenta: la millora de la qualitat. Per tractar d'omplir aquesta buidor, caldria explorar sistemàticament la interacció de la cultura emergent d'avaluació amb la cultura professoral, la racionalitat pràctica docent i les peculiaritats organitzatives de la institució universitària. L'elecció d'aquestes dimensions es justifica per la importància que tenen en la investigació actual sobre l'ensenyament universitari el concepte de professionalitat docent i el complex debat sobre la institució universitària.

El treball ofereix un informe parcial de la investigació que estam escometent des d'aquesta perspectiva a la Universitat de les Illes Balears. Després d'una breu contextualització del problema en el marc internacional i espanyol, es descriuen les principals característiques i els resultats de l'avaluació sobre la qualitat docent, completat amb un comentari sobre les opinions que en té un grup de professors consultats. A continuació es realitza una aproximació crítica als resultats, relacionant-los amb algunes preocupacions conceptuals i metodològiques que ocupen els especialistes en avaluació i assegurament de qualitat en l'ensenyament superior, particularment la definició mateixa de qualitat universitària, el problema del poder sobre les decisions implicades, els mecanismes de mesura i finançament i els determinants organitzacionals de l'activitat universitària.

Abstract

In the past decade, universities in Spain on the whole and the University of the Balearic Islands in particular have witnessed the massive development of evaluation processes, both at the staff as well as the institutional levels. Although it was foreseen that these processes would intensify and become generalised to the point where they formed the basis for strategic plans and funding decisions, no contrasted estimates are available on the scope of these new evaluation policies, nor of their impact on the direction of quality and academic excellence underlying them. Nonetheless, evidence exists that the evaluations that have been conducted are not

determinants in reaching the explicit objective which sustains them: improving quality. The interaction between the emerging evaluation culture and the teaching culture, the practical educational rational and the specific organisational features of universities must be systematically explored to fill this vacuum. The selection of these dimensions is justified by the importance to current research on university teaching of the concept of educational professionalism and the complex, ongoing debate in universities. This paper offers a partial report on research conducted from this perspective at the University of the Balearic Islands. After a short contextualization of the problem within the Spanish and international framework, the main features of evaluations and their results on educational quality are described, complemented by comments on the opinions of a group of teachers who were consulted. A critical approximation of the results follows which relates them to several methodological and conceptual concerns of specialists in evaluating and ensuring quality higher education, specifically, a definition of university quality, the problem of power over the decisions involved, measurement and funding mechanisms and the organisational determinants of university activity.

1. Introducció

La universitat espanyola es troba sotmesa a una veritable explosió d'experiències d'avaluació institucional i de programes, promoguda pel Consell d'Universitats. Es tracta d'una actuació sense precedents amb la qual es pretén, entre altres coses, situar-nos en el corrent de rendició de comptes iniciat en el món anglosaxó i impulsat pels organismes internacionals, especialment a partir de l'última dècada del segle XX. Aquest moviment avaluador no pot separar-se de les respostes a la crisi del model expansiu del dit «Estat de Benestar» i de la seva concreció en un major rigor pressupostari, particularment en els serveis públics.

D'aquesta forma, les polítiques d'avaluació s'imposen i s'estenen, fins al punt de constituir un senyal d'identitat dels sistemes universitaris que no vulguin quedar exclosos dels processos d'homologació internacional. En el nostre escenari, aquesta tendència es concreta en diverses iniciatives recents —declaracions de París 1998, Bolonya 1999, Praga 2001— que aspiren a crear un «espai europeu d'educació superior».

En aquest context general, la Universitat de les Illes Balears (UIB), al costat de l'Agència de la Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB), té en marxa tres processos avaluadors relativament diferenciats: a) l'avaluació institucional de les titulacions i de la investigació; b) l'avaluació de l'administració i la gestió dels serveis, i c) diverses avaluacions relacionades directament o indirectament amb la qualitat de l'ensenyament (complements retributius, acreditació del professorat, estudi sobre els programes universitaris, estudi sobre l'adequació de les instal·lacions, etc.).

En el cas de l'avaluació institucional, s'ha participat en totes les convocatòries del Consell d'Universitats, realitzant més de la meitat del total de titulacions impartides. Una vegada concloua la fase experimental, i sense deixar de reconèixer-ne els assoliments a la llum de la complexitat mateixa dels propòsits perseguits, és necessari interrogar-nos sobre la seva repercussió en el teixit acadèmic institucional, relacionant-la amb el model de qualitat implícit i el seu escàs interès per les peculiaritats organitzatives del treball universitari.

En definitiva, l'enorme esforç pressupostari i organitzatiu compromès per aquestes tasques avaluadores, unit a altres justificacions d'ordre ideològic i professional, fa legítima una investigació sobre el seu desenvolupament i les seves conseqüències. Així, entre les principals limitacions que han d'afrontar-se, s'ha de citar tant la debilitat conceptual dels models utilitzats com el seu desigual impacte, ja que no semblen aconseguir els propòsits establerts d'assegurament de qualitat i d'informació pública.

Per reflexionar sobre aquesta problemàtica, començarem referint-nos a la crisi de creixement de la universitat espanyola i la seva aspiració de no perdre el tren dels processos avaluadors internacionals. Sobre aquest marc general intentarem situar el cas de la UIB, basant-nos en tres fonts d'evidència: a) les enquestes docents, b) els complements retributius del professorat, i c) la mateixa opinió del professorat sobre aquests processos avaluadors. A continuació es realitza una aproximació crítica a les limitacions conceptuals de la definició mateixa de qualitat docent, comentant la distància observada entre propòsits, procediments i conseqüències de l'empresa avaluadora. A la llum de la bibliografia internacional, el treball acaba argumentant la necessitat d'expandir el model d'avaluació per contextualitzar-lo en els marcs institucionals i organitzatius reals en els quals treballa el professorat, assenyalant així algunes línies generals per a una proposta d'investigació que aspiri a afrontar alguns d'aquests problemes.

2. El model universitari espanyol

En l'última part del segle XX la universitat espanyola travessa un període de profunds canvis les característiques fonamentals dels quals són el creixement i la diversificació (Bricall 2000; CECS 2000). Un atapeït resum de xifres mostra aquest procés de multiplicació: a) duplicació del nombre de centres d'ensenyament superior entre 1976 i 2001, passant de 27 a gairebé 70 universitats (el 75% de les quals són públiques); b) multiplicació per tres de l'alumnat (de 540.000 el 1975 a 1.580.000 el 1999) i del professorat (de 33.000 el 1976 a 86.000 el 1996, el 50% dels quals són funcionaris); i c) multiplicació per quatre de les titulacions ofertes (de 42 el 1976 a 157 el 1996).

D'altra banda, aquest profund canvi quantitatiu té les suficients especificitats regionals i particulars per qüestionar la possibilitat de referir-nos a una entitat homogènia. Així, mentre Catalunya, en el mateix període, passa de tenir tres universitats públiques a onze universitats, quatre de les quals són privades, a les Illes es torna a disposar d'una universitat pública.

Pel que fa a l'alumnat, Espanya se situa en la mitjana dels països desenvolupats, o clarament per sobre, en indicadors com el percentatge d'alumnes matriculats en educació superior, les taxes d'accés i graduació o la ràtio professor-alumne. Aquestes dades contrasten fortament amb els indicadors econòmics, ja que si bé l'esforç inversor ha estat més que considerable, duplicant-se per exemple entre principis dels anys vuitanta i mitjans dels noranta tant la despesa per alumne com la despesa en I+D, encara estam per sota de la meitat de la mitjana de l'OCDE en inversió I+D, sou mitjà del professorat o en despesa i en ajudes a l'alumnat.

Al costat de tot això, crida l'atenció el fet que si bé ens queda molt de camí a recórrer per equiparar-nos a Europa en l'àmbit de les inversions universitàries, en l'àmbit politicoinstitucional hem superat àmpliament el dèficit de partida, fins al punt d'intentar situar-nos en l'avantguarda dels processos homologadors dels estudis i en les estratègies de control de qualitat de l'ensenyament superior.

3. Avaluació de la qualitat en l'ensenyament superior

Probablement no és arriscat afirmar que gairebé tots els països amb un sistema universitari mínimament desenvolupat li han aplicat al llarg de les dues darreres dècades

algun procediment sistemàtic d'anàlisi institucional de qualitat, moltes vegades sota la forma d'un pla estatal o nacional (Brennan i Shah 2000; Harman 1998).

Malgrat les profundes i evidents diferències nacionals i internacionals que caracteritzen tals sistemes, comparteixen el propòsit genèric d'assegurar la qualitat mitjançant estratègies d'avaluació i gestió pensades per recollir dades i prendre decisions sobre els mitjans i els resultats del treball universitari. També les justificacions d'aquest esforç comparteixen arguments coneguts: pressió social cap a la rendició de comptes, competitivitat internacional, demandes d'eficàcia i eficiència per part dels ocupadors, massificació i diversificació de la universitat, reducció i/o control més estret del finançament, etc.

Aquesta similitud de raons i propòsits, i fins i tot de procediments en moltes ocasions, és el que duu Craft (1994) a afirmar que el moviment d'assegurament i acreditació de qualitat corre el perill de convertir-se en un nou cas d'imperialisme cultural.

Com s'ha assenyalat repetidament, la preocupació per la qualitat universitària no és una cosa nova: totes les facetes del treball del professorat universitari han estat sempre íntimament associades a processos d'avaluació i supervisió. La novetat estriba que aquesta ona de control, l'Estat «avaluador» segons l'afortunada formulació de Neave (1995), expandeix o pretén expandir tant la unitat d'anàlisi (del professor cap als centres, les titulacions o el conjunt del sistema) com l'àmbit d'estudi (de la investigació cap a la docència i la gestió) i els seus propòsits (del control a la millora).

En els casos més avançats (excepció feta dels EUA i la Gran Bretanya, les tradicions dels quals són les més antigues i imitades), pot parlar-se fins i tot d'una segona generació d'estudis avaluadors que pretenen superar les deficiències inevitables en la fase exploratòria de qualsevol procés d'innovació. Tal vegada el cas espanyol se situï en un nivell intermedi de desenvolupament, ja que aparentment superada la fase d'assaig realitzada en la primera meitat dels anys noranta amb el Pla Experimental, les subsegüents convocatòries del I Pla Nacional d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats (1996, 1998, 1999, 2000) tenen una clara voluntat de consolidació. No és anecdòtic, en aquest sentit, que la denominació mateixa de la segona edició del pla hagi perdut el concepte d'avaluació que acompanyava el de qualitat (II Pla de Qualitat de les Universitats, Consell d'Universitats, 2001). Encara més, la LOU fa una bandera dels processos d'acreditació, amb l'expectativa a més que els governs autonòmics s'impliquin en el procés mitjançant les pròpies agències d'avaluació, tal com han estat fent els darrers anys, molt abans que s'anunciàs la LOU.

4. Avaluació a la UIB

Com s'ha dit abans, a la UIB hi ha diversos processos d'avaluació. L'organització general dels processos d'avaluació més importants és dirigida per la Comissió General d'Avaluació Institucional i executada per l'Oficina de Planificació i Prospectiva (OPP), que és la unitat tècnica. El darrer any, 2002, també s'hi va incorporar l'Agència de la Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB), com a entitat autonòmica que col·labora en l'homologació exterior d'aquests processos d'avaluació (disseny i validació de la metodologia, comitès d'avaluació externs, avaluació per a l'acreditació del professorat, etc.).

La composició i les funcions de l'OPP i de l'AQUIB està regulada pels preceptius reglaments aprovats pels respectius òrgans de govern. El programa d'avaluació insti-

tucional analitza l'acompliment docent i altres qüestions complementàries, en aquest context l'OPP realitza un dels treballs més laboriosos, que consisteix en l'estudi quantitatiu de les opinions de l'alumnat i del professorat. Els estudiants responen una enquesta sobre l'acompliment docent en l'aula, valorant bàsicament els aspectes següents: a) capacitat didàctica; b) organització i avaluació; c) motivació; i d) satisfacció. Per la seva banda, el professorat contesta un qüestionari sobre les seves condicions de treball: a) adaptació de la càrrega docent; b) disponibilitat de mitjans i recursos a l'aula; i c) entorn físic (aules, equipament...). Amb la informació obtinguda en aquesta fase es realitzen tres tipus d'informes: 1r) per cada un dels professors; 2n) per al departament; 3r) per a la universitat, compatibilitzant la confidencialitat individual amb el dret a la informació pública.

Atès que les avaluacions quantitatives, massives i concentrades en el temps només poden informar-nos d'aspectes de mesurament senzill, relativament superficials i més de resultats que de processos, el II Pla de Qualitat de les Universitats preveu una segona fase de treball, consistent en avaluacions de les titulacions, més específiques i detallades, amb la participació intensiva del professorat, l'alumnat i el PAS, de caràcter més qualitatiu i orientades a la millora.

En definitiva, es tracta d'una avaluació d'iniciativa institucional, periòdica i relativament obligatòria,¹ referida a l'àmbit docent i sense conseqüències econòmiques per al professorat individualment, realitzada amb un enfocament longitudinal retrospectiu (darrers cinc anys), progressiu, contextualitzat i diferenciat.

Quant als resultats obtinguts en aquests processos, a continuació es mostren només les opinions de l'alumnat, descrivint la qualitat percebuda de l'ensenyament. Els darrers anys aquestes enquestes relatives a la docència han afectat més del 90% de la plantilla durant el curs acadèmic, excepció feta del curs 2001-2002, any en què el Consell Executiu de la UIB va decidir que les enquestes només afectassin el 50% del professorat.

Els resultats mantenen un patró relativament similar en les dimensions considerades. La majoria del professorat —entre la meitat i els dos terços— s'integra en un nivell de qualitat docent acceptable (puntuacions entre 6 a 7 sobre una escala de 10 punts). La consideració d'excel·lent (puntuacions superiors a 8) és més dispar, oscil·lant entre el 10 i el 15%. El professorat situat en el nivell insatisfactori (puntuacions inferiors a 5) gira entorn del 20%.

Pel que fa a l'impacte de les polítiques d'avaluació a la UIB, hi ha resultats diferents. El grau de credibilitat que atorga el professorat a la cultura emergent d'avaluació —representada aquí per les enquestes docents i l'avaluació de titulacions— és inferior a la consideració dels mecanismes avaluatius prèviament existents: quinquennis docents i sexennis d'investigació.

Una consulta realitzada entre els mesos d'octubre i desembre de 2002, en què participaren un total de dinou professors seleccionats a raó d'un per titulació,² tots sense cap càrrec directiu o representatiu. Es va utilitzar una metodologia d'entrevista basada en una metodologia Delphi, establint dos processos seguits de consulta.

El quadre següent sintetitza les proposicions fonamentals que hem extret del discurs docent relatiu exclusivament als sistemes d'avaluació de la qualitat docent.

¹ El Consell Executiu de la UIB decideix un calendari, una vegada que l'AQUIB l'accepta, el presenta a Madrid i, si és aprovat, s'ha de respectar amb una flexibilitat limitada.

² En una part apreciable de les titulacions no es va poder comptar amb la col·laboració del professorat. En un estudi exploratori com aquest es va considerar que amb 19 professors diferents hi havia una mostra opinativa suficient per disposar de les orientacions bàsiques.

A. Opinió sobre les finalitats de l'avaluació

1. Actualment es considera l'avaluació com una eina per augmentar el control.
2. En bona part, tal com s'està realitzant, es considera amb escepticisme per la seva limitada utilitat.
3. Hi ha una important desconfiança pel que fa als processos d'autoavaluació.
4. Es reconeix que una avaluació de la docència, més ben feta, seria una bona eina per a la millora de la qualitat i per orientar les necessitats de formació docent.
5. Es coincideix en la necessitat d'incloure procediments d'incentivació econòmica o d'altres tipus per al reconeixement de l'excel·lència docent, diferenciats dels incentius per investigació i més rigorosos que els actuals complements retributius.

B. Procediments: l'enquesta actual

1. L'enquesta actual a l'alumnat és acceptada, però no considerada un bon instrument per avaluar la qualitat de la docència, només es considera com a informativa de l'opinió-percepció de l'alumnat.
2. Es considera que l'enquesta té problemes de fiabilitat i validesa molt apreciables.
3. Es considera que l'enquesta s'ha de millorar i complementar-se amb altres procediments d'avaluació de la qualitat.

La impressió de conjunt que es pot extreure del resultat de la consulta és que les opinions dels professors oscil·len entre l'acceptació resignada i l'escepticisme, tant en relació amb els propòsits com amb els procediments i les conseqüències de les polítiques d'avaluació i qualitat. Anem a pams.

a) Fins i propòsits

Respecte als fins o als propòsits de l'avaluació, és clar que el professorat, d'una banda, considera, sens dubte, la necessitat de la rendició de comptes, particularment en els serveis públics, fitant la discrecionalitat del professorat universitari, evitant la creació d'espais tancats a la supervisió pública, realitzant una inspecció regular de serveis i avançant cap a una cultura del compliment d'obligacions. Amb més detall, assenyalen que aquesta avaluació ha de ser obligatòria i periòdica, que ha de ser realitzada per una agència externa perquè resulti creïble i que els seus resultats han de dur a decisions administratives en els casos d'incompliment o pressionar cap a processos de millora quan sigui necessari. Enfront d'això, d'altra banda s'afirma que els professors universitaris constitueixen el col·lectiu més avaluat dels funcionaris i que la pròpia carrera acadèmica reflectida en el currículum ja constitueix un procediment de control; també es manifesta que els mecanismes de control actualment són inútils, demostrat en l'experiència que l'obertura d'un expedient —a part de ser una mesura extrema a la qual resulta difícil arribar—, en els pocs casos en què s'ha realitzat no ha servit per a res, amb la connivència fins i tot dels càrrecs directius.

Altres opinions proposen que, més que crear un òrgan de control amb connotacions amenaçadores, un altre propòsit considerat valuós en les polítiques d'avaluació és la seva capacitat per alimentar processos de millora, ja sigui establint programes formatius o creant espais formals de debat i reflexió en el si dels centres i els departaments, procés que es considera molt necessari.

Finalment, se suggereix també que la dedicació i l'excel·lència han de reconèixer-se i incentivar-se mitjançant una política salarial diferenciada per al professorat o l'assignació de recursos extraordinaris als departaments.

b) Procediments: l'enquesta

També en aquest apartat ens vàrem trobar un ventall d'opinions que oscil·la entre valoracions positives i negatives. En termes generals, l'enquesta docent a l'alumnat és considerada una eina necessària, obligatòria i acumulativa que ha de tenir repercussions públiques: a) els alumnes normalment saben reconèixer la dedicació dels bons docents universitaris, encara que només identifiquin com a excel·lents alguns professors que exerceixen una clara funció de «lideratge pedagògic»; b) s'hauria de saber què cal fer amb els docents que, al llarg dels anys, surten avaluats com a docents dolents; c) s'han de fer plans de millora pedagògica, oferir opcions formatives; i d) valorar-ne els resultats en les oposicions del professorat.

La posició divergent va des del rebuig radical a l'enquesta docent per problemes de fiabilitat i validesa fins als que l'accepten sempre que aquests problemes siguin corregits. En el primer cas se citen: a) biaixos en el mesurament (deguts a la gran dificultat de la matèria o a l'exigència elevada del professor; a la incapacitat de l'estudiant per avaluar el professor...); b) efectes perniciosos en la relació professor-alumne (reticències davant possibles represàlies pels resultats negatius; temors cap als resultats; temptació de baixar el nivell o eludir problemes per congraciarse amb l'alumnat; genera aprenentatges adaptatius com treballar per quedar bé en l'enquesta...); c) el fet que no discrimina entre professors de nivell mitjà i els dolents, és a dir, discrimina bé entre els molt bons i els molt dolents, però pitjor entre les categories intermèdies; d) té un caràcter uniformador en mancar de sensibilitat per adaptar-se a les exigències de diferents titulacions, matèries o cursos; i) té efectes de contagi, de forma que la puntuació en certes preguntes contamina altres aspectes independents; f) és inútil perquè no s'acompanya de mesures de millora, és un mecanisme fiscalitzador més, alguns professors la menyspreen i diuen que la docència mateixa està devaluada.

Finalment, tenim les opinions que reconeixen aquests problemes en tot o en part, a pesar de la qual cosa proposen solucions per contrarestar-los, argumentant que els alumnes són capaços de distingir entre nivell d'exigència i qualitat docent o que només els docents dolents temen l'enquesta i que no s'ha de negar el seu potencial per reconèixer punts forts i febles en l'ensenyament. Quant a les mesures a prendre, se suggereix que: a) s'ha de millorar la mostra d'alumnes que responen, incloent-hi tots els matriculats i no tan sols els que es troben un dia concret; b) s'hauria d'aplicar diverses vegades per avaluar tota la docència del professor i descobrir tendències;³ c) s'ha de completar amb altres procediments més globals i estesos en el temps, incloent-hi l'opinió dels iguals i/o els directius i/o avaluacions externes.

5. Aproximació crítica

A continuació es presenta una doble valoració crítica dels processos avaluadors. Primer es fa un recorregut per algunes limitacions conceptuals i metodològiques del qüestionari d'opinió a l'alumnat sobre qualitat docent. A continuació s'intenta mostrar una síntesi de la valoració realitzada pels professors sobre avaluació docent.

³ El cost d'implementar aquesta proposta és molt elevat.

5.1. Limitacions de l'enquesta

En primer lloc hem de reconèixer que les mateixes magnituds implicades en l'avaluació constitueixen una font important de problemes, ja que no resulta senzill trobar «una millor manera única» per avaluar una plantilla que excedeix les 900 persones que imparteixen docència, a més de 12.000 estudiants, en les més diverses condicions organitzatives i materials. Encara que les enquestes docents gaudeixen d'un suficient reconeixement per part de la comunitat universitària, atenent tant el seu discutible fonament teòric com la seva qüestionada solvència metodològica, encara que sigui recomanable mantenir-les per recollir una part de la informació de què d'altra manera no es disposaria, s'ha de reconèixer que pateixen certes limitacions evidents, que sobretot en el curt termini s'agreuïen quan són utilitzades de forma exclusiva. Intentam comentar-ne algunes a continuació.

5.1.1. Reduccionisme

La complexitat del compromís i la dedicació docent queden limitades a l'acompliment directament visible per a l'alumnat, corrent el perill d'obviar el que sens dubte constitueixen tasques fonamentals per entendre i desenvolupar l'ensenyament (De Miguel 1998): els processos de reflexió, planificació i presa de decisions que donen sentit al treball a l'aula, encara que només siguin els components més elementals de temps de preparació de classes, elaboració de materials, correcció d'exercicis, gestió de classes teòriques i pràctiques, actes, etc.

5.1.2. Satisfacció versus qualitat

És clar que no es pot establir l'impacte de la docència sense considerar l'opinió de l'alumnat sobre el treball del professorat. El problema sorgeix quan reduïm la qualitat docent a la mera suma d'aquestes opinions, prenent com a referent exclusiu de qualitat la satisfacció del suposat client. Pocs especialistes afirmen que els estudiants puguin assimilar-se al concepte d'usuari d'un servei. Sense ànim d'exposar totes les implicacions contingudes en aquest supòsit (Bensimon 1995), hem d'admetre que l'oportunitat de formar-se exigeix a l'alumnat una interacció molt complexa, molt significativa i molt perllongada amb «artefactes simbòlics», que difícilment pot assimilar-se al desenvolupament d'una transacció comercial habitual. Abundant en aquesta idea, pot dir-se que un estudiant no és un client, perquè:

- a) Quan es matricula no adquireix un títol, sinó el dret a estudiar per aconseguir-lo.
- b) Només paga una tercera part dels costos dels seus estudis, la resta la paga l'administració pública, amb independència a més del poder adquisitiu de l'alumne o del seu rendiment acadèmic.
- c) La seva capacitat d'elecció del producte universitari és més que relativa, no dependent exclusivament de consideracions econòmiques.
- d) No consumeix el coneixement científicoprofessional que ofereix la universitat, sinó que ha de participar activament i perllongadament en la seva assimilació i transformació significativa.
- e) I finalment, i més important, perquè l'ensenyament públic ha de regir-se per una sèrie de principis tals com racionalitat, accessibilitat, equitat, coresponsabilitat, qualitat, autonomia, etc., que difícilment són assimilables en conjunt als mecanismes propis de les transaccions comercials.

Si a això afegim que el coneixement de l'alumnat sobre els elements centrals de l'ensenyament (perfil formatiu, organització de les assignatures, distribució de recursos

humans i materials...), és més que relatiu, i que els resultats de les enquestes (que només permeten amidar alguns aspectes més o menys marginals de l'ensenyament) no es tradueixen automàticament en decisions de millora, realment ens trobam davant dilemes crítics que ens prevenen contra l'ús exclusiu de la satisfacció de l'alumnat com a criteri de qualitat universitària.

No és clar que la principal justificació de la universitat sigui la de satisfer les expectatives professionals lliurement assumides per l'alumnat. Almenys caldrà matisar que aquesta llibertat està pautada o mediatitzada per altres actors, per exemple els mateixos ocupadors dels titulats universitaris, ja que en demandar i finançar selectivament certs perfils formatius estan més a prop de constituir-se en client universitari que el mateix alumnat. Tampoc no s'ha de menysprear el rol dels mitjans de comunicació, que, al costat dels ocupadors, legitimen concepcions de qualitat al marge, o fins i tot en contra, de les opinions i necessitats dels seus clients.

En un altre ordre de coses, moltes de les insatisfaccions de l'alumnat s'expliquen per la seva interiorització d'una falsa relació entre èxit educatiu personal i triomf professional i social. La frustració d'aquesta expectativa, més o menys greu i generalitzada, s'interpreta com a fracàs universitari, sense entendre que l'assumpció de creences errònies o el desprietat funcionament del mercat de treball també haurien de tenir alguna responsabilitat en aquesta frustració.

D'altra banda, la satisfacció no és un factor causal per si mateixa, sinó més aviat un efecte a explicar: els mateixos arguments que serveixen a certs estudiants per mostrar-se molt satisfets amb un professor (el tipus de metodologia que proposa, el sistema d'avaluació que utilitza, etc.), poden dur altres alumnes a opinar negativament d'aquest mateix docent (Paulsen i Wells 1998).

5.1.3. Agregació

Ateses les àmplies diferències disciplinàries entre les múltiples assignatures avaluades, l'heterogeneïtat d'historials professionals o la varietat de condicions organitzatives i materials en les quals treballa el professorat, i a fi de no caure en «la fal·làcia ecològica» (Sirotnik 1980), ha de tenir-se molt en compte que el recurs a l'agregació i a la comparança entre categories de professorat, o entre els departaments, els centres i el conjunt de la universitat, són artefactes procedimentals d'una validesa relativa. Dit d'una altra forma, els resultats docents d'un departament no són més que una abstracció institucional a partir de la combinació aritmètica de puntuacions obtingudes per docents particulars. S'ha de tenir present la necessitat de distingir entre nivells d'anàlisi individuals i institucionals. Així doncs, no s'ha de confondre l'ús descriptiu general de les puntuacions agregades —lícit amb finalitats informatives i en àmbits controlats de discussió— amb l'explicació mateixa de fenòmens la comprensió dels quals excedeix l'esfera d'anàlisi individual (Santos 1999).

5.2. La valoració del professorat

El denominador comú del conjunt de valoracions realitzades pel professorat del nostre estudi exploratori sobre les polítiques d'avaluació es mou entre l'acceptació crítica i l'escepticisme, denotant sentiments d'ambivalència valorativa entre el que ha de ser una bona supervisió del treball universitari i la frustració davant la seva implementació actual.

Enfront de la idea de la resistència del professorat als processos d'avaluació, les opinions obtingudes no tan sols no s'oposen, sinó que fins i tot reclamen un enduriment dels mateixos processos i de les seves conseqüències, destinats entre altres coses a

recompensar amb major grau d'imparcialitat i mitjançant una discriminació més fina la dedicació, el rendiment i la qualitat real del treball acadèmic. Referent a això, d'altra banda, es fan propostes de donar publicitat als resultats obtinguts en l'enquesta individual, i que serveixin de base per establir una estructura de premis i correccions.

També opinen que s'haurien de cercar procediments complementaris a les enquestes docents, a fi de realitzar anàlisis més completes de la dedicació i qualitat acadèmiques. A més caldria revisar els mecanismes de control, a fi d'evitar alguns vicis i garantir que es prenen les mesures administratives i departamentals adequades en els casos d'incompliment (no preparació de les classes, per exemple), garantint l'aplicació correcta de normes i procediments que ja existeixen.

Les limitacions i les insuficiències observades en els mecanismes avaluadors a l'ús s'expliquen, a més de la debilitat mateixa dels procediments, per les característiques organitzatives de la universitat. Així, tenim la flexibilitat dels controls burocràtics o el poder d'expert del professorat. Per això, la justificació de les avaluacions ha de ser alguna cosa més que un exercici nominalista, si vol contrarestar els vicis corporatius i evitar que les avaluacions es transformin en comportaments estratègics sense cap impacte real sobre la qualitat de la docència.

D'altra banda, la compensació salarial o la incentivació diferencial (motivació extrínseca) són importants per completar la raó normativa i la motivació intrínseca de l'avaluació. No obstant això, aquesta via és insuficient, ja que diversos complements retributius docents s'adquireixen de forma relativament automàtica i independent de l'acompliment docent.

Finalment, el professorat consultat creu que els processos d'avaluació i, sobretot els de millora, requereixen un enfocament mixt entre l'obligatorietat i la persuasió, basat en el convenciment que la qualitat docent hauria de ser un objectiu prioritari, ara desprestigiada entre els col·legues —particularment els més joves— i relativament desatès per la institució. Aquesta darrera percepció es fonamenta en una valoració comparativa amb el reconeixement que rep un determinat tipus de recerca que dona accés als sexennis.

No és comú que els treballadors, en altres sectors d'activitat, assumeixin la necessitat de l'avaluació o rendició de comptes del seu treball. Això evidencia una auto-percepció per part del professorat com alguna cosa més que treballadors assalariats, amb una actitud de responsabilització professional amb la institució i les funcions públiques d'aquesta.

Cal recordar, una vegada més, que aquestes valoracions no tenen afany de generalització, ja que es basen en les opinions exclusives d'un petit grup de professors que varen decidir participar voluntàriament en la consulta; estudi que hauria de conèixer aproximacions successivament més complexes, tant quant als subjectes participants com en les dimensions analitzades.

6. Qualitat docent

Quines implicacions tenen les nostres troballes a la llum dels marcs de referència que s'elaboren entre els analistes del moviment avaluador? Els processos avaluadors de la UIB posseeixen característiques similars als realitzats en moltes altres universitats, per això alguns dels dilemes emergents en el nostre cas estan directament relacionats amb certes invariants que apareixen sota distintes formes en diverses revisions recentment publicades (Adams 1998; Brennan i Shah 2000; Harman 1998; Kells 1999). Sense ànim d'esgotar-ne

totes les implicacions, hem realitzat un breu recorregut per algunes de les que ens semblen més rellevants.

6.1. Un concepte de qualitat docent ambiciós i construït des de la pràctica

La devaluació, el desprestigi o la infravaloració del treball docent constitueixen un lloc comú en la universitat segons tots els estudis publicats. Això es manifesta particularment en l'escàs paper que es concedeix a l'ensenyament en els processos de selecció, remuneració i promoció del professorat, i es fa particularment evident en el greuge comparatiu amb el treball investigador.

Sens dubte, el fet que la formació docent s'adquireixi per assaig i error i tingui una posició subsidiària en el treball acadèmic, es relaciona tradicionalment amb el dèficit teòric i la consegüent ideologia sobre la dificultat per mesurar la qualitat docent, almenys amb una part del rigor atribuït al calibratge de l'activitat investigadora.

A hores d'ara, no obstant això, comencen a aparèixer diversos treballs que coincideixen en la recerca d'estratègies i criteris vàlids per al desenvolupament professional del docent universitari (Álvarez et al. 1999; Braskamp i Ory 1994; Bricall 2000; Domènech 1999; Jonnston 1996; MacPherson 1996; Saunders i Saunders 1993; Weeks 2000), trencant amb el fals isomorfisme docent-investigador (Hernandez 2002), responsable en part del problema creat, postulant definicions àmplies en les quals entrin les múltiples dimensions organitzacionals i tècniques —però també les simbòliques i interpersonals— que defineixen el rol docent.

6.2. Ideologia avaluadora i discrecionalitat acadèmica

L'expansió conceptual i metodològica necessària per afrontar l'assumpte de la qualitat docent llevarà fruits si s'acompanya de processos responsables de negociació que permetin establir concerts assenyats entre les múltiples perspectives i els valors que contribueixen a la definició de la missió universitària i, per tant, a l'establiment de la seva excel·lència (Blaxter i Tight 1998; Bricall 2000; Kekäle 2000):

- Qualitat intrínseca o prestigi acadèmic.
- Qualitat extrínseca o satisfacció dels seus usuaris immediats (l'alumnat i les seves famílies, però també el professorat o el personal administratiu, encara que aquests últims tot just hagin contat com a tals) i diferits (ocupadors).

Qualitat administrativa o eficiència institucional i ortodòxia política, capacitat de transformació o innovació institucional, etc.

Pel que fa a la posició particular del professorat, i enfront de la sospita de corporativisme alimentada des dels enfocaments administratius de l'avaluació, l'experiència demostra que no necessàriament perden poder en sotmetre el seu treball a l'escrutini públic. És més, a pesar de percebre's com un dels col·lectius professionals més supervisats, extreuen beneficis legitimadors —a més de salarials— dels processos avaluadors, sent aquests simplement una contrapartida que es justifica pels alts nivells d'autonomia que gaudeixen o la capacitat que tenen per controlar el propi treball i assumir reptes que els permeten millorar-lo (Adams 1998; Bricall 2000; Johnston 1996).

6.3. Implicació del professorat

Un altre assumpte recurrent en la pràctica avaluadora internacional és el de la seva escassa apropiació per part del professorat, evident en la seva falta d'implicació tant en el disseny com en el desenvolupament i en les conseqüències de les avaluacions. Les

conclusions en aquest punt són coincidents: la participació del professorat és una de les moltes condicions necessàries perquè les avaluacions tinguin un impacte profitós, particularment les formatives. Igualment existeix acord que aquesta participació no pot ser imposada per mandat administratiu, entre altres raons per la discrecionalitat organitzacional del treball universitari. El més raonable és combinar persuasió i pressió, subratllant els avantatges i inconvenients de cooperar-hi o d'inhibir-se'n, relacionant-los amb els beneficis tangibles i simbòlics que podrien obtenir-se o perdre's en aquesta decisió.

En aquesta mateixa lògica, també sembla convenient que el paper avaluador a llarg termini dels organismes competents per a l'avaluació, a nivell estatal (ANECA) o autonòmic (AQUIB), sigui el de metaavaluadors, més atents a assegurar les garanties públiques que a la mera aplicació de mecanismes fiscalitzadors, que moltes vegades es converteixen en entjoses tasques burocràtiques i tecnologies de control que reporten escassos beneficis a la universitat i a la societat, sense oblidar possibles efectes col·laterals com l'adaptació estratègica.

De qualsevol manera l'assumpte és molt complex, segons pot deduir-se d'allò esdevingut a la UIB. Si bé en el nostre cas semblen servides les condicions per a la participació i la col·legialitat, ja que els processos avaluadors depenen d'organismes molt propers, aquesta facilitat de discussió i accés als responsables de l'avaluació, i en certa forma aquesta capacitat d'influència sobre els processos d'avaluació, ha tingut un escàs poder mobilitzador.

6.4. Millora

El quadre global de la qualitat docent que es desprèn dels processos avaluadors escomesos a la UIB pot resultar-nos paradoxal. Segons l'estàndard establert per l'enquesta a l'alumnat, una part apreciable del professorat —entre el 10% i el 20%— s'hauria de plantejar participar en activitats formatives per millorar el seu compliment docent. Segons l'estàndard del protocol de complements retributius —més ampli i heterogeni— la quantitat de professors que necessita ser objecte d'atenció formativa disminueix considerablement, ja que el percentatge total que no obté els complements de dedicació docent és més baix. Per descomptat aquesta discussió tindria una base molt feble si no l'emmarcàssim en una anàlisi dels elements i criteris de valoració prevists en ambdues avaluacions i no tinguéssim en compte el caràcter voluntari de la sol·licitud dels complements.

Plantejar aquesta paradoxa té sentit per reprendre una polèmica de gran actualitat: els avantatges i inconvenients de les polítiques d'incentivació diferencial de la qualitat universitària.

En comptes d'analitzar-lo aïlladament, aquest assumpte hauríem de relacionar-lo amb l'ampli conjunt d'elements implicats en els diversos mecanismes d'incentivació possibles, més enllà dels ara mateix existents a la universitat espanyola o dels que seran eventualment modificats, substituïts o creats a l'empara de la reforma universitària provocada per la LOU.

Referent a això les postures semblen contraposades. Mentre l'argument que s'ha de recompensar la productivitat, sigui investigadora o docent, sembla justificar-se per si mateix, la posició contraposada sosté que, a part de l'arbitrarietat del punt de tall que defineix la qualitat diferencial, no té gaire sentit premiar el que ja es realitza amb èxit.

A més del propòsit incentivador (premiar versus enfortir) i de l'assumpte del punt de tall entre competència adequada i acompliment excel·lent, hi ha altres elements de molt

major profunditat: el tipus d'indicadors de què parlem, el mecanisme d'incentivació possible o la unitat d'anàlisi utilitzada tant per a l'avaluació com per a l'eventual recepció dels beneficis incentivadors. Només a títol hipotètic, pot assenyalar-se l'ampli ventall d'opcions possibles:

a) En el cas dels indicadors poden utilitzar-se diverses combinacions d'activitats docents, investigadores i de gestió, a més de les seves adscripcions a variables de resultat (p.e.: taxes d'èxit o productivitat) o a mecanismes de millora de processos (p.e.: plans de pràctiques o grups d'innovació).

b) Sobre el mecanisme de finançament, podríem optar entre una política salarial —ordinària o extraordinària— i una altra d'assignació de recursos —bé a les persones i/o a les facultats i/o als departaments—, distribuint-los a més segons criteris d'assoliments individuals o assoliment institucional, ja fos aquest el terme mitjà d'aquells o el producte d'activitats pròpiament col·legiades.

c) En relació amb tot això tenim finalment la unitat d'anàlisi elegida, on també existeixen diverses alternatives (individual, grupal, diversos nivells organitzatius) que permetran obtenir retrats ben diferents del treball universitari.

Per acabar, es poden recollir alguns suggeriments parcials:

1) Els resultats de l'avaluació només són fiables i útils pràcticament en la mesura en què la seva producció estigui participada pels subjectes avaluats. Es tracta de desenvolupar el convenciment a través de la implicació i evitar la sospita sobre l'avaluació com a mecanisme exclusivament de control imposat i al servei de finalitats alienes als directament interessats, a la universitat i a la societat.

2) L'avaluació així entesa només pot desenvolupar-se, consegüentment, sobre l'assumpció per part de la comunitat universitària, de l'administració educativa i de la societat, representada pel Consell Social, d'una noció de qualitat clara, precisa, realista, construïda i, al cap i a la fi, compartida per tots els agents i sectors implicats.

3) Això exigeix processos sistemàtics i públics de debat i negociació, implicant tots els agents i sectors, incloent evidentment els responsables polítics i els representants socials fora de la universitat.

4) Finalment, es tracta d'implementar el model de qualitat així desenvolupat, al servei del qual ha d'estar l'avaluació.

Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- ADAMS, D. (1998). «Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles». *Higher Education*, 36: 421-435.
- ÁLVAREZ, V.; GARCÍA, E. I GIL, J. (1999). «La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos». *Revista de Educación*, 319: 273-290.
- BADLEY, G. (2000). «Developing globally-competent university teachers». *Innovations in Education and Training International*, 37: 244-253
- BARNETSON B. I CUTRIGHT, M. (2000). «Performance indicators as conceptual technologies». *Higher Education*, 40: 277-292.

- BENSIMON, E. M. (1995). «Total quality management in the academy: a rebellious reading». *Harvard Educational Review*, 65: 593-611.
- BLAXTER, L. I TIGHT, M. (1998). «Telling how it is: accounts of academic life». *Higher Education Quarterly*, 52: 300-315.
- BRASKAMP, L. I ORY, J.(1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRENNAN, B. I SHAH, T. (2000). «Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries», *Higher Education*, 40: 331-349.
- BRICALL, J. M. (dir.) (2000). *Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CRAFT, A. (ed.) (1994). *International developments in assuring quality in higher education*. Londres: Falmer.
- DE MIGUEL, M. (1995). «Autorregulación y toma de decisiones en instituciones universitarias». *Revista de Educación*, 308: 63-80.
- (1998). «La evaluación del profesorado universitario». *Revista de Educación*, 315: 67-83.
- DOMÈNECH BERTOLET, F. (1999). *El proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. Castelló de la Plana: Universitat-UJI
- HARMAN, G. (1998). «The management of quality assurance: a review of international practice». *Higher Education Quarterly*, 52: 345-364.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). «Docencia e investigación en la educación superior». *Revista de Investigación Educativa*, 20, vol. 2: 271-302.
- JOHNSTON, S. (1996). «What can we learn about teaching from our best university teachers?» *Teaching in Higher Education*, 1: 213-225.
- KEKÄLE, J. (2000). «Quality assessment in diverse disciplinary settings». *Higher Education*, 40: 465-488.
- KELLS, H. R. (1999). «National higher education evaluation systems: methods for analysis and some propositions for the research and policy void». *Higher Education*, 38: 209-232.
- KUSHNER, M. (1997). «The metaevaluation of University Almería's evaluation plan». A J. Fernández i S. FERNÁNDEZ (eds.). *Evaluación institucional de las universidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 113-128.
- MACPHERSON, R. J. S. (1996). *Educative accountability. Theory, practice and research in educational administration*. Nova York: Pergamon.
- NEAVE, G. (1995). «La política de calidad. Evolución de la enseñanza superior en Europa occidental». *Revista de Educación*, 308: 7-29.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.
- PAULSEN, M. B. I WELLS, C. T. (1998). «Domain differences in the epistemological beliefs of college students». *Research in Higher Education*, 39: 365-384.
- SANTOS, M. A. (1999). «Sentido y finalidad de la evaluación en la universidad». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 34: 39-59.
- SAUNDERS, C. I SAUNDERS, E. (1993). «Expert teachers perceptions of university teaching: the identification of teaching skills». A Ellis, R. (ed.). *Quality assurance for university teaching*. Buckingham: Open University Press.
- SIROTNIK, K. A. (1980). «Psychometric implications of the unit-of-analysis problem». *Journal of Educational Measurement*, 17: 245-282.
- WEEKS, P. (2000). «Benchmarking in higher education: an Australian case study». *Innovations in Education and Training International*, 37: 59-67.