

# Manual de referencia Video tutoriales – MOOC

## Proyecto ECALFOR



# ECALFOR

---

**Evaluación de la formación del profesorado  
en América Latina y Caribe. Garantía de  
la calidad de los títulos de educación**



Co-funded by  
the European Union

## Índice

Introducción.....	2
Transcripciones.....	4

## Introducción

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan a continuación las transcripciones de los diferentes vídeos realizados para llevar a cabo la formación de los técnicos de calidad de las IES de Latinoamérica y Caribe, así como que sirva de referencia a otros participantes en proyectos europeos. Estos MOOC sirven para la formación de los socios acerca de la puesta en marcha de las Unidades de Calidad.

El proyecto ECALFOR -“Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países del proyecto asociados en Latinoamérica y Caribe, desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.
2. Diseñar, aplicar y mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y Caribe.
4. Adaptar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y Caribe.

Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

Ana Lendínez

Asistente Técnico ECALFOR

# Transcripciones

---

## Video 1 - “Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”

---

### Resumen

En este curso, el Profesor Jesús Miguel Jornet-Meliá, partiendo de reflexiones sobre la evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior, integra cuatro apartados centrales: 1) conceptos previos; 2) introducción al concepto de calidad universitaria; 3) enfoques de evaluación de la calidad universitaria; y 4) estrategias de medición y evaluación. Todo lo anterior se presenta tomando un ejemplo base que desarrolla un modelo de evaluación de instituciones universitarias, teniendo presente la aportación que éstas hacen para la mejora de la cohesión social.

La ponencia empieza por establecer la diferencia entre los conceptos previos *medir*, *evaluar* y *calificar*, con sus respectivas definiciones. Así la ponencia hace posible abordar la noción de *competencias*, haciendo referencia al conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes necesarias para realizar una tarea profesional desde un punto de vista adecuado y, además, colaborando en los grupos de trabajo. Entonces, ¿Cómo poner en operación los programas de evaluación? En todo plan de evaluación es indispensable que se valore claramente lo que se quiere medir, indica la ponencia. Para ello, es necesario considerar: 1) criterios de calidad; 2) indicadores que se pueden observar; 3) estándares o niveles de evaluación; y 4) los instrumentos para recabar información.

La ponencia concluye explicando que los criterios serán las condiciones o características de calidad, definidos previamente. Los indicadores hacen referencia al dato o resultado que indica el nivel de logro de una competencia o meta (cuantitativos o cualitativos), permitiendo diferenciar los niveles de cumplimiento del criterio. Los estándares hacen referencia a los niveles de logro observables en una competencia o meta, debiendo cumplir los mismos requisitos que los indicadores. Finalmente, se sugiere que los instrumentos para recoger información también deben estar definidos bajo ciertos criterios de calidad.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 01_videoJMjornet.mp4 “Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”
<b>Orador</b>	Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá
<b>Institución del orador</b>	Universitat de Valencia

<b>Duración</b>	20 minutos y 45 segundos
<b>Realizador(e/a)s de la transcripción</b>	Versión 1 _ Calkin Suero Montero, UEF Versión 2a_ Alicia Angélica Núñez, CIIDET Versión 2b_ Teresa María Perandones González, UGR Versión Final_ Calkin Suero Montero, UEF

### **Diapositiva 1:**

*Reflexionaremos acerca de...*

- 1. Presentación: conceptos previos**
  - a) Conceptos de Medición, Evaluación y Calificación
  - b) Concepto de competencia
  - c) Operativización de programas de evaluación
  - d) Tipos de estándares para interpretar puntuaciones
  - e) Calidad en medición y evaluación: fiabilidad y validez
- 2. Del concepto de calidad universitaria**
  - Acerca del concepto de calidad
  - Sinopsis de efectos a evaluar
- 3. Enfoques de evaluación de la calidad universitaria**
  - Modelos basados en indicadores
  - Modelos basados en la evaluación institucional
- 4. Estrategias de medición y evaluación**
  - Un ejemplo de especificación de criterios de calidad universitaria como política educativa

  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Soy Jesús Miguel Jornet-Meliá y en esta presentación les voy a aportar algunas reflexiones acerca de la evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior, dentro del marco del proyecto ECALFOR, desarrollado y coordinado, eh, desde la Universidad de Granada, eh, bajo la dirección del profesor Dr. Osvaldo Lorenzo Quiles.

En la presentación que desarrollaremos a continuación integramos cuatro grandes núcleos: un primer núcleo referido a la, a la presentación de conceptos previos, en donde lo que intentamos es aportar unas notas que, eh, pueden entenderse prácticamente como un glosario para, eh, intentar aclarar, eh, la utilización del lenguaje técnico, que utilizaremos dentro de, eh, la presentación global acerca de la calidad eh institucional.

En segundo lugar, hablaremos acerca del concepto de calidad universitaria. En tercer lugar, nos referiremos a los enfoques, eh, de evaluación de la calidad universitaria. Y, eh, por último, haremos una revisión, eh, de las estrategias de medición y evaluación, basándonos en un ejemplo en el que, eh, lo que se pretende es desarrollar un modelo de evaluación, eh, de las titulaciones o de las instituciones universitarias, eh, tomando como criterio de referencia la aportación que éstas hacen para la mejora y desarrollo de la cohesión social.

## Diapositiva 2:

a) Medición, Evaluación, Calificación.

Medir	Evaluar	Calificar
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cuantificar el grado o extensión de algo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Establecer juicios de valor comparando medidas, datos o resultados con un criterio</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Síntesis numérica de una medición o una evaluación (con o sin significado)</li></ul>

Medición: instrumental para Evaluación

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

GEM Educo

En este primer bloque es, como les decía, vamos a hacer una revisión de lo que decíamos: conceptos previos. Es decir, el tipo de lenguaje que vamos a utilizar. En primer lugar, les presentaré una diferenciación acerca de los conceptos eh medir, evaluar y calificar.

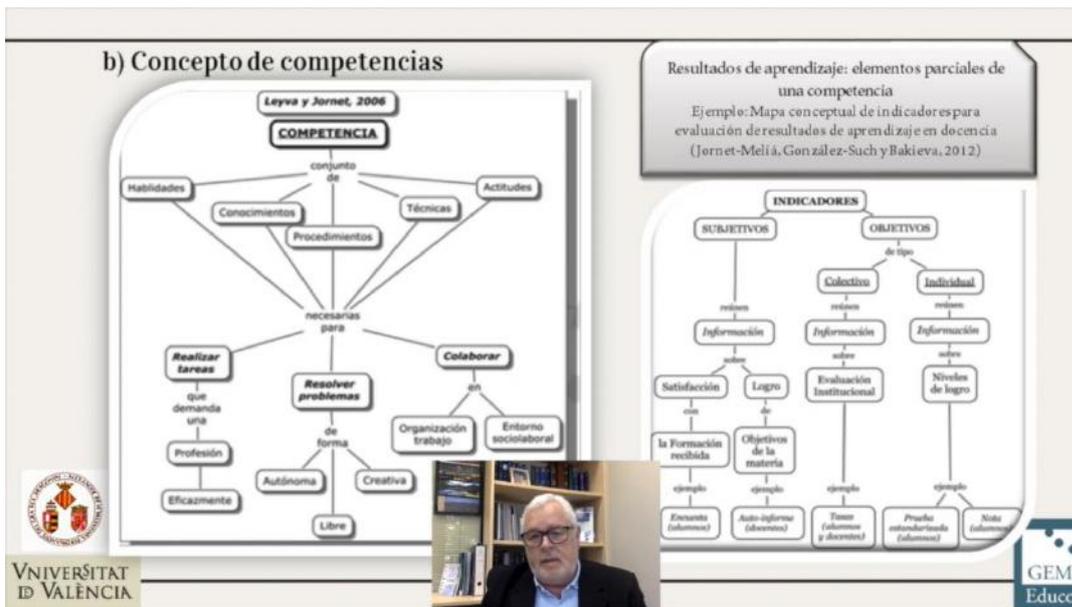
Entendemos por medición la mera cuantificación del grado o extensión de algún fenómeno o cosa. En segundo lugar, hablamos de evaluación cuando, eh, interpretamos una medida en función de algún criterio establecido. Y hablamos de calificación cuando nos referimos a la síntesis de cualquier medida o de cualquier evaluación en un solo número, tenga o no sentido o significado.

En este sentido, entendemos que la medición es instrumental para la evaluación. Eh, como un ejemplo que pueda, eh, asentar mejor la diferenciación de los conceptos, les diría que, si evaluamos, por ejemplo, a niños de cuarto de primaria con una prueba de matemáticas que contiene 30 ítems y un niño obtiene 20 ítems eh acertados, eh en realidad lo único que tenemos eh acerca de ese niño, con esos 20 ítems es una medición. Sabemos que sobre 30, ha acertado 20, pero no sabemos eso qué quiere decir o cómo lo podemos interpretar.

Eh, para interpretarlo lo aconsejable sería que un comité de expertos, profesorado en matemáticas, nos pueda eh establecer criterios de referencia acerca de, en función del tipo de prueba que utilizamos, cuántos ítems deben, eh, eh satisfacer eh los niños para poder entender que son competentes o que tienen una competencia alta.

Entonces, en ese sentido, si, por ejemplo, establecen que el nivel de competencia mínimo está en acertar 22 ítems, ya podríamos decir que este niño que ha acertado 20, en realidad aún no es competente. Es decir, su medida 20 ítems a nivel de evaluación nos indicaría que aún no es competente. Y, por último, podríamos sintetizar ambas informaciones, por ejemplo, en una escala 0-10 y decir que eh este niño obtiene una puntuación de cuatro. En ese sentido, eh sí que tiene eh significado, porque diríamos que cuatro es aún no, no es competente, pero no tiene un significado pormenorizado, porque no podríamos decir a partir de la calificación qué cosas sabe y qué aspectos no sabe, es decir, que lagunas tiene en matemáticas. Por lo cual aún nos compete.

### Diapositiva 3:



Desde que a finales del siglo pasado se publicó el libro *La Educación Encierra Un Tesoro*, coordinado por Jacques Delors y realizado con un comité de expertos en donde pretendían establecer cuáles serían las líneas de desarrollo de la educación en el siglo XXI, se planteó que las competencias iban a ser como la referencia fundamental a desarrollar en cualquier nivel educativo, sea preuniversitario, o sea, universitario.

Ciertamente desde su momento las competencias, como término, ha estado presente en cualquier tipo de análisis o planificación de la educación y por supuesto también en la evaluación. La realidad es que es un concepto que es integrador, que proviene del ámbito laboral y que en muchos aspectos se ha ido, eh, valorando como un concepto ambiguo, confuso, porque era difícil hacer la transformación, la traslación de eso del concepto competencia, a aspectos que se producen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

No obstante, eh, creemos que los conceptos pueden, eh, estar, eh, clarificados si los asumimos desde las perspectivas que eh les presentamos en la diapositiva adjunta. Por ejemplo, la doctora Yolanda Leiva y yo, personalmente en 2006, eh, hicimos una definición de competencias que tienen, eh, presentada en esa diapositiva, en donde como pueden ver, hace referencia al conjunto de habilidades, conocimientos, de procedimientos, técnicas y actitudes que tienen que ver para poder realizar una tarea profesional desde un punto de vista adecuado y, además, colaborando en, eh, los grupos de trabajo.

En realidad, como concepto es un concepto, como les decía, muy amplio y normalmente cuándo se realiza tanto la planificación de la educación como la evaluación, se, eh, tiende a pedir junto a las competencias, lo que serían los resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son obviamente aspectos parciales que pueden ser identificados dentro de un concepto más amplio de una competencia. En este caso les ponemos como ejemplo un mapa conceptual de indicadores para la evaluación de resultados de aprendizaje en docencia que realizamos, eh, junto con el profesor José González-Such y Margarita Bakieva, está publicado en 2012.

Como ustedes pueden ver, cada uno de los indicadores que ahí se plantean, eh, son aspectos específicos que pueden ser evaluados independientemente como resultados de aprendizaje. Entonces normalmente el problema con que nos enfrentamos en las evaluaciones de titulaciones es que eh difícilmente el

profesorado maneja de manera adecuada ambos conceptos: el concepto de competencia y el concepto de resultados de aprendizaje, y se producen en algunos casos, pues dificultades a la hora de interpretar adecuadamente qué se ha de evaluar y cómo se ha de evaluar.

#### **Diapositiva 4:**



El siguiente aspecto sobre el que vamos a reflexionar es sobre el procedimiento que por el que se operativizan, es decir, se establecen los programas o planes de evaluación. Eh, cualquier plan de evaluación, eh, constituye, una eh operativización en donde nos jugamos básicamente que eh la evaluación sea válida, es decir, que estemos valorando claramente lo que queremos medir y de una forma creíble y útil. Para ello, lo que eh se tiene que definir muy claramente: cuáles son los criterios de referencia, los criterios de calidad, eh, que nos permitan luego establecer eh esos criterios, en qué tipo de indicadores los podemos observar. Establecer posteriormente, a partir de esos indicadores, cuáles serían los estándares o niveles en donde podemos establecer umbrales en función de los cuales podamos diferenciar entre lo que es eh algo que está bien evaluado y algo que no está bien evaluado. Y, por último, definir cuáles son los instrumentos que nos permiten eh recoger esa información.

Así entendemos por criterio las condiciones o características de calidad. Como tales, los criterios deben estar definidos a priori, de manera operativa, y por consenso intersubjetivo, a ser posible.

Un ejemplo, eh, al respecto sería el siguiente.

### Diapositiva 5:

c) Operativización de programas de evaluación.

**Criterio**

Mesa: utilidad (ordenador y lápiz-papel)  
**Competencia: resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen multiplicación**



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA



Por ejemplo, si quisiéramos, eh, comprarnos una mesa para, eh, poder, eh, trabajar en casa, eh, teniendo en la mesa el ordenador, y a la vez, eh, poder trabajar en lápiz y papel, el criterio o característica se podría sintetizar en eso: que la mesa sea útil para poder trabajar de ambas formas.

Si nos referimos a un aspecto educativo, como la competencia, resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen multiplicación, pues eso sería en sí mismo la característica o condición que estaríamos planteando como elemento clave de calidad.

### Diapositiva 6:

c) Operativización de programas de evaluación.

**Criterio**

Mesa: utilidad (ordenador y lápiz-papel)  
**Competencia: resolver problemas de la vida cotidiana que impliquen multiplicación**

↓

**Indicador**

Longitud/anchura en cms.  
**% de problemas bien resueltos**



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

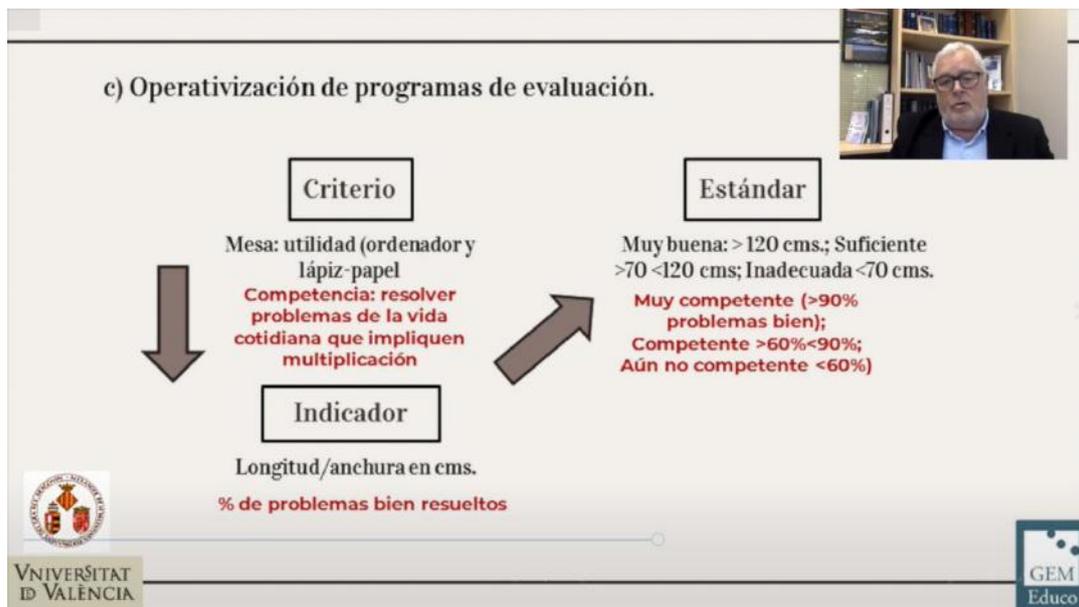


En segundo lugar, el indicador, eh, haría referencia al dato o resultado que informa del nivel de logro o desempeño de una competencia o el logro de una meta. Eh, pueden ser los indicadores cuantitativos o

cualitativos, y lo que tienen que ser en relación a los criterios, obviamente pues es más concretos y deben, permitir lo que sería discriminar entre, eh, diferentes niveles, eh, de cumplimiento del criterio.

En ese sentido, el indicador respecto a la mesa, pues obviamente sería la longitud o anchura de la mesa, medida en centímetros. Y, por su parte, respecto a lo que sería la competencia de, eh, nivel de logros matemáticos en problemas de la vida cotidiana haría referencia, por ejemplo, al porcentaje de problemas bien resueltos en una prueba estandarizada.

### **Diapositiva 7:**



A continuación, una vez disponemos del indicador, establecemos el estándar. El estándar hace referencia a los niveles de logro observables en una competencia o meta. Deben cumplir el mismo tipo de requisitos que los indicadores, pero de una manera más concreta. En este sentido, diríamos que, eh se establece por consenso intersubjetivo en el caso del aprendizaje y en el caso, por ejemplo, de la meta de la mesa, podríamos decir que la mesa, eh, puede ser muy buena si tiene más de 120 cm de ancho, puede ser suficiente si tiene entre 70 y 120 cm o puede de ser inadecuada si tiene menos de 70 cm. Respecto a la prueba estandarizada de matemáticas, podríamos establecer por un comité de profesores que, eh, los niños serían muy competentes si, eh, si pueden solucionar adecuadamente más del 90% de los problemas. Podemos considerarlos competentes si solucionan adecuadamente entre el 60 y el 90%. Y podemos pensar que aún no son competentes si, eh, no llegan a resolver, eh, tan siquiera el 60% de los, eh digamos, de los problemas.

## Diapositiva 8:



En ese sentido, por último, tendríamos que especificar cuáles son los instrumentos para poder recoger información. En ese caso, los criterios fundamentales que posteriormente comentaremos son los criterios de calidad de los instrumentos, que también denominamos criterios de bondad. Y que son la fiabilidad y la validez. En este caso, eh, respecto a las, a la elección de la mesa, diríamos que como lo que se pretende es, eh, medir como indicador, la longitud, el mejor instrumento, pues indudablemente es el metro. Y el respecto a lo que sería el aprendizaje de las matemáticas, el instrumento sería una prueba estandarizada con problemas presentados por escrito. En ese sentido, fíjense que, eh, enfatizamos que son problemas presentados por escrito, porque involucra un tipo de, de digamos, de variables cognitivas diferentes a que fueran problemas presentados de manera oral. Entonces, en ese sentido hay que ser muy preciso cuando establecemos los planes de evaluación.

### Diapositiva 9:

e) Calidad en medición y evaluación: Fiabilidad y Validez

**Medición**  
Fiabilidad: Precisión/Estabilidad  
Validez: Las puntuaciones representan lo que se desea medir

**Evaluación**  
Validez  
Credibilidad  
Utilidad  
JUSTICIA ↔ EQUIDAD

UNIVERSITAT ID VALÈNCIA GEM Educo

Un elemento adicional al comentado anteriormente, respecto a los estándares es la diferencia entre los tipos de estándares, eh, identificados como normativos o criteriosales. Cuando nos referimos a estándares normativos, eh, estamos, eh, hablando de estándares en los que la interpretación se basa en una mera ordenación en función de resultados, es decir, tomando como referencia indicadores simples o indicadores complejos. Por su parte, cuando hablamos de estándares criteriosales nos estamos refiriendo, a, eh, la clasificación de instituciones, titulaciones, sujetos, etcétera, eh, que se establecen en función de comparar los resultados obtenidos en indicadores simples o complejos con un criterio absoluto de calidad.

### Diapositiva 10:

d) Tipos de Estándares.

**Normativos**  
1º 2º 3º 4º  
Ordenación en función de resultados (indicadores simples o complejos)

**Criteriales**  
Comparan los resultados (indicadores simples o complejos) con un criterio absoluto de calidad

Aún No competente → Competencia Básica → Competencia Media → Competencia Alta

UNIVERSITAT ID VALÈNCIA GEM Educo

Por último, en relación a este apartado que podríamos denominar del glosario de términos, nos vamos a referir a los criterios de bondad, tanto en medición como evaluación, es decir, fiabilidad y validez. Para ello tomamos como referencia inicial el ejemplo que planteó una afamada, eh, profesora de psicometría, de origen argentino, que era la profesora Cortada de Kohan. Ella planteó que eh podíamos eh entender la fiabilidad y validez de un instrumento si lo comparamos en relación, por ejemplo, con el uso de un rifle, de un fusil. Entonces, supongamos que disparamos con un fusil que está, eh, bien eh situado sobre un trípode, y que, por lo tanto, eh, en sí mismo no se mueve, y que nosotros estamos apuntando en el caso de A, como B, como C, siempre al, lo que sería, al centro de la diana. Lo que queremos dar es en el centro de la diana.

Entonces, diríamos que en el caso A resulta que en cada ocasión que hemos disparado el rifle ha dado en un punto diferente de la diana. Con lo cual decimos, como no ha dado siempre en el mismo sitio, no es fiable. Y, en segundo lugar, como no ha dado precisamente donde queríamos, eh, que diera que era en el centro de la diana, no es válido.

En el caso B, nos encontramos con otra situación. Seguimos apuntando al centro de la diana, pero el rifle B resulta que siempre que hemos disparado ha dado en el mismo sitio y, por lo tanto, decimos que sí que es fiable porque cada vez que hemos disparado ha ido, eh, el disparo al mismo lugar. Pero no es válido porque no ha dado en el centro de la diana.

Y por último, en el caso C diríamos que seguimos con el rifle C, apuntando al centro de la diana, y resulta que todas las veces ha dado en el centro de la diana. Y, eh, por lo tanto, diríamos que es fiable porque siempre ha dado en el mismo sitio. Pero además es válido porque ha dado precisamente donde queríamos se diera, donde apuntábamos, que era en el centro de la diana.

Por lo tanto, cuando hablamos de instrumentos de medida eh nos referimos a fiabilidad, en relación a lo que sería precisión o estabilidad, o sea, es decir, si midiéramos varias veces, eh, la misma cuestión que obtuviéramos el mismo resultado, a no ser que, eh, interfirieran algunos factores que podríamos llamar de aprendizaje o de mejora o de innovación.

Por su parte eh, cuando hablamos de validez nos referimos a la interpretación de las puntuaciones en relación a que la interpretación de esas puntuaciones represente realmente lo que tenemos. No obstante, cuando hablamos de validez en el caso de evaluación, adquiere un concepto un poco más amplio en el sentido en que la evaluación, eh, para que sea válida ha de ser creíble y útil y, son dos conceptos que se retroalimentan. Y, en consecuencia, eh, será la evaluación creíble y útil en tanto en cuanto represente con justicia y equidad aquello que estamos evaluando.

Entonces, desde ese punto de vista, cuando nos refiramos en medición, a fiabilidad y validez de lo haremos desde esta óptica, y cuando nos refiramos a validez en el caso de evaluación, nos referiremos a ello desde la segunda acepción.

---

Video 2 - “Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”

Del concepto de calidad universitaria. Enfoques y acepciones

---

### Resumen

El concepto de calidad puede ser interpretado desde diversas perspectivas, siendo considerado un término subjetivo, sensible a influencias contextuales y empíricas. Ahora bien, al tratarse de un concepto polisémico, cuenta con enfoques dirigidos a establecer definiciones desde varias perspectivas. En primer lugar, se aprecia a la calidad como un servicio, sometiendo el objeto a una evaluación que determinará su nivel de efectividad o cumplimiento; de tal forma, la calidad educativa es contemplada partiendo del éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el enfoque de programas hace alusión a la formación de profesionales capacitados destinados a cubrir con la demanda laboral.

Otro sentido de la calidad es visualizado desde una perspectiva más globalizada, analizando el impacto social o transformación en el ámbito geopolítico generado por el cúmulo de procesos, elementos educativos y profesionales involucrados. Desde otra perspectiva, la educación universitaria puede ser abordada en ámbitos más concretos, como el desempeño estudiantil o el nivel de preparación de los docentes. Es así que la evaluación de la calidad educativa cuenta con dos grandes aristas, el aspecto sumativo, ligado a la rendición de cuentas y el formativo, vinculado al aseguramiento de la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad.

Así, se promueve modelos para el análisis de la calidad educativa, indagando en su naturaleza vinculada a la consecución de objetivos, el aprovechamiento de recursos y la respuesta social; contemplando a este elemento como un fenómeno excepcional, coherente, crítico y con propósito innovador que parte de la valoración. Finalmente, se concluye en un modelo mixto apoyado en la evaluación interna y externa; no obstante, se afirma que una problemática significativa radica en la ausencia de auténticos planes de mejora, dirigidos a la implementación de medidas basadas en la identificación de fortalezas y debilidades resultantes de un proceso evaluativo.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 02_videoJMJornet.mp4 “Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”
<b>Orador</b>	Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá
<b>Institución del orador</b>	Universitat de Valencia
<b>Duración</b>	36 minutos y 59 segundos

<b>Realizador(e/a)s de la transcripción</b>	Versión final: Nicolas Coffman, Universidad de Las Américas (UDLA) Fernando Best, ISAE Universidad Marta Mallo, Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) Adlin Prieto, Universidad de Las Américas (UDLA)
---------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Diapositiva 1:**



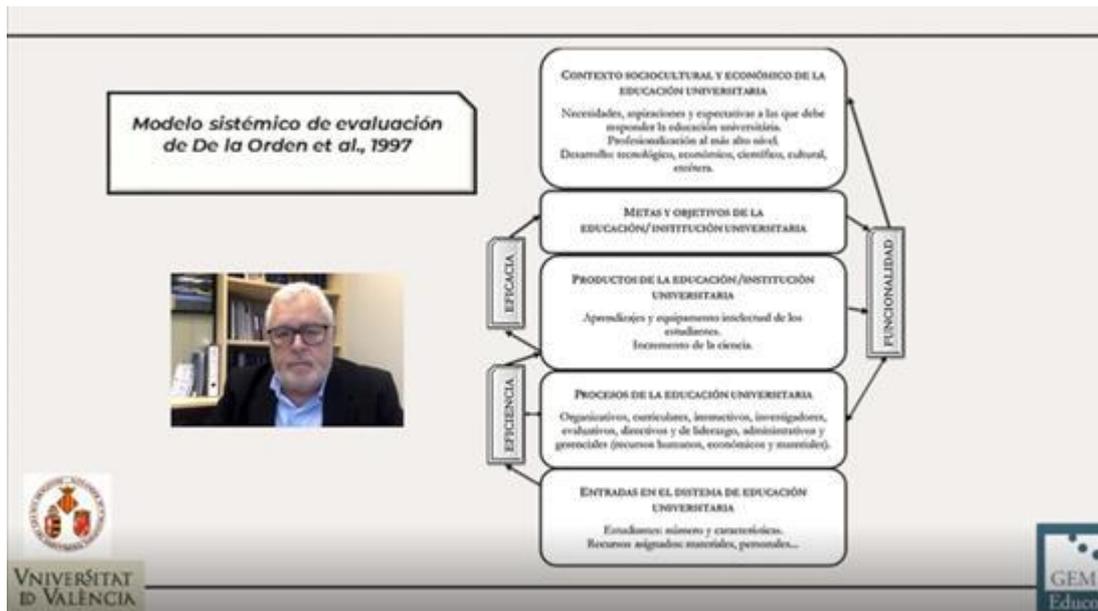
En este apartado, ya vamos a revisar el concepto básico de calidad universitaria. Entonces, vamos a ver los posibles enfoques que se pueden dar. Entonces, como concepto, la calidad es un concepto, como ven en la diapositiva [ver diapositiva 1, minuto 7:56], que lo definimos como polisémico, multidimensional, subjetivo, dependiente del contexto social histórico. Obviamente, si, por ejemplo, quisiéramos evaluar un sistema educativo en un país que está en vías de desarrollo, posiblemente uno de los criterios sería el grado de atención que se da a la población; es decir, si están todos los niños escolarizados o no, o el grado de analfabetismo que se puede dar. Sin embargo, en un país desarrollado, muy posiblemente ese criterio, dado que no habría gente no escolarizada y que durante años se habría producido esta situación de escolarización total; pues, posiblemente el grado de analfabetismo sea muy bajo y no sea un criterio que sea tenido en cuenta. Posiblemente, se habría otro tipo de criterios como puede ser a lo mejor la digitalización, o el tipo de innovaciones que se pueden implementar en las escuelas, o en las universidades, o el tipo de profesorado, o los niveles de resultados que en general pueden obtener los estudiantes. Entonces, en cualquier caso, si preguntamos qué entendemos por calidad de la universidad; pues, obviamente nos encontraremos, si preguntáramos a 10 personas diferentes, muy posiblemente nos encontraríamos con 10 respuestas diferentes. Entonces, es muy complejo establecer un concepto unificado y por eso se pueden dar y se han dado enfoques a lo largo de la historia desde muchas desde muchas posiciones.

Sí, vamos a intentar hacer una breve panorámica desde lo que serían los enfoques básicos, que se pueden identificar en el concepto de calidad. En primer lugar, respecto a la definición del objeto, es decir

qué se valúa y la finalidad de la evaluación; es decir, para qué se valúa, podríamos diferenciar un enfoque de calidad de servicio que haría referencia a si el proceso de enseñanza de aprendizaje y el proceso de atención que se da en una titulación o en una universidad es adecuada. Por lo tanto, eh, incluiría informaciones muy pormenorizadas acerca de cómo se produce eso y el proceso. Por otra parte, podríamos hablar de un enfoque de programa en el que lo que valoraríamos sería básicamente qué aporta o qué logra el programa. Podría representarse por el nivel de desempeño que pueden tener los estudiantes o por el nivel de inserción en el mundo laboral que pueden tener los egresados, es decir, por elementos muy de síntesis acerca de las consecuencias que puede tener una titulación o una universidad. Por otra parte, podemos valorar la institución en su globalidad considerando eh todo lo que son los elementos de enseñanza de aprendizaje, los procesos de investigación, de transferencia, de gestión, administración o, por último, podríamos valorar lo que sería el concepto de calidad como el impacto social; es decir, en qué medida una titulación o una universidad está produciendo en la región o zona geopolítica en la que actúa pues un impacto favorable de promoción de desarrollo de transformación. Por otra parte, podríamos analizar aspectos mucho más concretos, es decir, por ejemplo, únicamente lo que son los logros de alumnado eh o bien los niveles de profesorado –como veremos posteriormente, hay eh sistemas por ejemplo de rankings e indicadores en el que contabilizan como un valor cuántos Premios Nobel tienen como profesores eh– o bien, podríamos valorar eh titulaciones específicas o comparar instituciones. Respecto a la finalidad, obviamente tenemos las dos finalidades básicas que ya eh identifiqué Scriven en 1967 que es la sumativa, es decir, para rendir cuentas a la sociedad y la formativa que es la de para poder identificar elementos de mejora. eh Por último, tenemos la mixta que sería aquella en la que por una parte se recaba información que permite tomar decisiones de rendición de cuentas, así como se recaba información que permite eh identificar lo que serían las debilidades y fortalezas y elementos que se pueden dinamizar para eh mejorar lo que es el funcionamiento o una titulación o de una institución.

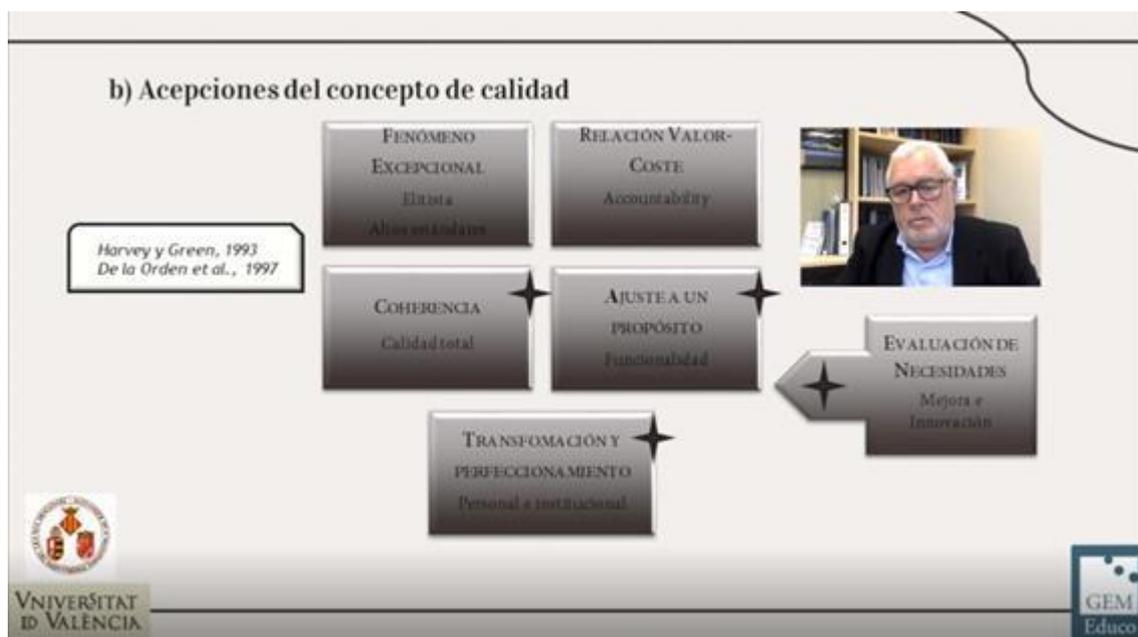
Por otra parte, podríamos analizar los enfoques del concepto de calidad desde lo que sería el uso desde la política educativa o desde lo que sería la utilización desde universidades que quieren tener en cuenta eh en qué medida se, se cumple con su misión, visión y valores institucionales. Desde ese punto de vista, tenemos, por una parte, los mapas de indicadores institucionales, a los que posteriormente nos referiremos, que normalmente eh se basan en unos cuantos indicadores que se suelen combinar para producir eh rankings, es decir, elementos comparativos entre titulaciones, entre universidades. Por otra parte, el enfoque de estudios de instituciones o titulaciones en donde se analiza de forma más pormenorizada cómo funciona eh y cómo se tiene en cuenta tanto los elementos de insumo como los elementos de producto, además de los de proceso. Y, por último, podríamos referirnos a lo que serían estudios de aspectos parciales, es decir, también hay estudios de calidad universitaria referidos eh específicamente a diferentes elementos como puede ser la financiación universitaria, o la gobernanza, o las infraestructuras, o la productividad investigadora, o la transferencia, por ejemplo. Entonces, por último, eh podemos analizar los enfoques del concepto de calidad en función de los efectos que se quieren evaluar eh. Los tres más importantes, aunque no son los únicos, son la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad.

## Diapositiva 2:



Un modelo que resulta muy útil para evaluar los efectos, o para comprender cómo se evalúan los efectos de titulaciones o de instituciones, es el modelo sistémico de evaluación De la Orden y colegas et con, de 1997, publicado en la revista *Relieve* de España. Como pueden observar [indicando la diapositiva 2, minuto 8:00], en este modelo se identifica el contexto sociocultural y económico de la educación universitaria, se identifican las metas y objetivos de la educación e institución, los procesos y productos, así como las entradas o insumos en el sistema de educación universitaria. Como pueden observar, la eficacia define qué se evaluaría en función de en qué medida los productos de la educación o institución, es decir de una titulación o de la institución eh, representan las metas y objetivos que se habían planteado sea la titulación sea en la institución. Por otra parte, eh, la eficiencia eh se partiría de considerar los insumos, es decir, con qué se trabaja, y se valoraría si se han optimizado bien los procesos para la consecución de productos. Y, por último, la funcionalidad sería el aspecto más importante o más clave para evaluar y a la vez más difícil porque se trataría de analizar si realmente la titulación o la universidad eh es una respuesta adecuada a las necesidades que tiene la región o la zona geopolítica, por las que se han impulsado eh la creación de eh esas titulaciones o de esa universidad. O, por otra parte, si eh la universidad o las titulaciones constituyen un motor de innovación, de transformación, de mejora personal y social.

### Diapositiva 3:



Como acepciones del concepto de calidad se han producido muchas; pero, es muy interesante la categorización que ya en el 93 hicieron Harvey y Grehn en su trabajo en el 93 y que se recoge De la Orden y colegas en el 97. Eh esa categorización la estructura en seis enfoques de calidad. Considerar la calidad como un fenómeno excepcional, es decir, de carácter elitista sujeto a altos estándares, es decir, se trata de identificar la calidad basándose en la selección de los mejores alumnos para conseguir además los mejores resultados teniendo en cuenta que participe el mejor profesorado posible con los mejores medios posibles. Por otra parte, se podría considerar la calidad como expresión de la relación valor-coste, es decir, desde una perspectiva de *accountability* se trataría de analizar el valor añadido o valor agregado que puede suponer una titulación o una universidad sea para las personas, sea para las regiones. En tercer lugar, podríamos concebir la calidad como coherencia, es decir, desde el punto de vista del concepto de calidad total digamos que una titulación o una universidad tiene que actuar con calidad en todos sus estamentos desde lo que sería la entrada de los estudiantes hasta lo que sería el egreso y posteriormente a ese egreso el seguimiento y apoyo para la formación continua. Por otra parte, podríamos considerar la calidad como ajuste a un propósito o funcionalidad. Es decir, se trataría de analizar si realmente eh la institución o la titulación están respondiendo a las necesidades que motivaron su puesta en marcha. Y, por otra parte, podríamos considerar si las titulaciones o las instituciones, favorecen o desarrollan la transformación de persona y perfeccionamiento personal e institucional. El último elemento es el de calidad como evaluación de necesidades orientada a detectar los elementos o lagunas que se pueden dar como debilidades en titulaciones y universidades, así como los factores que se pueden dinamizar para la mejora e innovación eh. Como verán en la diapositiva [ver diapositiva 3, minuto 10:21], hemos señalado eh cuatro aspectos eh con una estrella de forma que diríamos que en la actualidad los modelos dominantes tanto en Europa como en Latinoamérica incluyen básicamente eh los cuatro modelos. Y que eh de alguna manera se traducen con mayor o menor énfasis todos estos aspectos en un concepto de calidad unificado de carácter sistémico o lista. Y eh, desde el punto de vista de lo que sería la concepción de fenómeno excepcional eh, lo podríamos identificar fundamentalmente en el enfoque de rankings que posteriormente analizaremos.

En este tercer apartado, vamos a entrar ya directamente en lo que sería una breve descripción de los enfoques de valoración de la calidad universitaria: los enfoques basados en indicadores y los enfoques basados en estudios institucionales. La valoración obviamente es una poderosa herramienta o un poderoso instrumento para la mejora del cambio y la innovación de titulaciones e instituciones; pero, debe valorarse muy bien eh si la evaluación aporta información que sea realmente relevante y pertinente para la toma de decisiones. En ocasiones, se aportan informaciones que son eh muy débiles y que sin embargo a partir de ellas se observan consecuencias de amplio, digamos, calado. Entonces, el enfoque de indicadores lo podríamos eh identificar como el enfoque de rankings, es decir, se trata de comparar en función de un pequeño núcleo de indicadores que sintetizan las cualidades de eh lo que serían las universidades, se trataría de compararlas entre sí. Entonces, ese tipo de enfoque en realidad eh nació ya a finales del siglo XIX y hay unos primeros estudios en 1910 y en 1925 que son de Caitlyn Hughes, que lo refiere Webster y que son comentados en un magnífico artículo del profesor Felipe Martínez-Rizzo en el 2011 profesor de la Universidad Aguascalientes de México. Entonces lo que se plantea es que eh este tipo de enfoques se fue consolidando ya en la década de los 80 y que en la década de los 90 en realidad se expandió desde lo que serían los eh estudios realizados en los países anglosajones a otros países también o incluyendo universidades de otros países, tanto europeos, como eh latinoamericanos. Entonces, desde ese punto de vista eh, únicamente mencionar que otro estudio muy interesante es lo que realizan los colegas argentinos Albornoz y Osorio en 2018, en el que hacen una revisión de lo que son los rankings más potentes, que tienen mayor difusión, mayor impacto. Entonces eh nos presentan eh cuáles son los rankings globales, es decir, que trabajan respecto a lo que sería la comparación de universidades a nivel mundial, eh clasificaciones eh académicas, que se pueden realizar. Por ejemplo, dentro de Estados Unidos tenemos el Carnegie Classification o el UMAP de Europa, rankings nacionales en donde se han ido desarrollando prácticamente para todos los países y tablas y rankings especializados en donde se trabaja eh con aspectos parciales de lo que son las universidades eh. Básicamente cuando trabajamos con rankings eh, tenemos que asumir eh diferentes tipos de elementos y es que se seleccionan unos cuantos aspectos a tener en cuenta en cada universidad y eso son los indicadores, y eh por otra parte, se ponderan esos aspectos para llegar a producir una única calificación de la universidad de manera que se pueden ordenar todas las universidades en un único ranking por una única puntuación.

**Diapositiva 4:**

### Enfoques en la evaluación de la calidad de las universidades

Ejemplos de Modelos basados en Indicadores



#### Ranking de Shanghai

Dimension	Criterio y peso	Observaciones
Calidad de la educación	Egresados con Premio Nobel o Medalla Fields (10%)	De pregrado o posgrado; si una universidad en varias (i) todas reciben puntos. Más peso ciencias
Calidad del profesorado	Académicos con Premio Nobel o Medalla Fields (20%) Académicos más citados (20%)	Si uno trabaja en varias (i) todas reciben puntos. Más peso ciencias. No citas que es "trabaja en" De lista de 250 más citados en sólo de 21 áreas de Thomson Scientific
Productividad de investigación	Papeles Nature y Science (20%) Total papers publicadas (20%)	5 últimos años, no cuenta para (i) de ciencias sociales, pero según cargo de autor En la base de datos de Thomson Scientific; se da doble peso a los de ciencias sociales
Productividad	Total de los 3 criterios pesos entre profesores (i) (10%)	(i) = Full Time Equivalent. Si no se tiene el dato más cercano se ignora

#### Ranking del Times Higher Education Supplement (THES)

Factor	Descripción	Peso
Actividad académica/investigación	Ingresos a investigación provenientes de industria/académicos	15%
	Ratio doctoras internacionales/locales	
	Ratio académicos internacionales/locales	
Indicadores institucionales	Normas según procedimientos/criterios	25%
	Credenciales de acreditación/criterios	
	Credenciales de destino	
Indicadores de investigación	Prestigio de doctoras según premios	20%
	Presupuesto institucional/intramuros	
	Artículos publicados/científicos	
Indicadores de investigación	España según citas normalizadas por área	20%
	Presupuesto de investigación/intramuros	
	Presupuesto investigación de fuerte ciencia gubernamental	
	Prestigio de investigación según premios	

Martínez-Rizzo, 2011 (tomadas de Bilout et al. 2009 y Baty, 2010)





IREG Observatory  
on Academic Rankings and Excellence



Entonces aquí en la diapositiva [ver diapositiva 4, minuto 18:19] tienen por ejemplo los indicadores que se manejan en el ranking de eh Shanghai o tienen los indicadores que se manejan en el ranking del Timeside Education Supplement. Entonces como podrán ver hay eh aspectos que son verdaderamente llamativos, es decir, por ejemplo, en el ranking de Shanghai pues se tiene en cuenta académicos con premios Nobel. Bueno pues, ¿cuántos pueden haber en todas las universidades mundiales? Entonces [ininteligible] entonces son indicadores que pueden constituir en alguna medida un sesgo. Representan lo que anteriormente habíamos señalado como eh el concepto de calidad elitista en el concepto de calidad universitaria como excelencia y son realmente, pues bueno, eh le podemos hacer relativamente caso o no, pero eh más que nada lo que van a representar es un elemento que puede eh demostrar el prestigio de las universidades ante la sociedad. Por otra parte, en el otro ejemplo que les he planteado se incluye junto a indicadores, objetivos, eh lo que sería encuestas de opinión, es decir, se plantean preguntas a académicos de diferentes universidades respecto a otras universidades. eh hay eh por ejemplo el ranking QS está mucho más basado en lo que sería encuestas y son también elementos que pueden ser de interés pero que al final siempre nos encontramos con que los rankings tienen en alguna medida algún defecto.

### **Diapositiva 5:**



Dentro de eh esa concepción de que puedan tener defecto, se plantearon ya en el año 2002 eh unos cuantos especialistas en Varsovia que había que revisar adecuadamente cuál eh cuáles son las características que eh concitan o que tienen los diferentes indicadores que se manejan para construir los rankings. Entonces se constituyó el IREG en el 2002, en el 2004 eh con apoyo de la UNESCO y del Instituto de Política de Educación Superior en Washington se constituye ya el observatorio eh de he rankings y excelencia académica y eh actualmente ese observatorio eh está compuesto por especialistas en análisis de rankings y han llegado a producir lo que llamamos los principios de Berlín sobre la clasificación de las instituciones de educación superior. En esos principios de Berlín, eh se clasifican en diferentes criterios que tienen ustedes en la diapositiva [ver diapositiva 5, minuto 21:32] como son propósitos y objetivos de las clasificaciones, diseño y ponderación de indicadores, presentación de los rankings, y recogida y tratamiento de datos. En total constituyen 16 criterios que tienen como objetivo analizar si los rankings

eh son claros y representan eh una variedad de fuentes de información; si están debidamente contextualizados a nivel institucional, a nivel histórico y social; si tienen relevancia, validez y transparencia y si la clasificación que producen eh facilitan adecuadamente la difusión. Si eso es así, sí se cumplen, el IREG a su vez lo que da es como un sello de aprobación del ranking, entonces, en ese sentido es como un garante del del tipo de eh estudios que se pueden derivar a partir del uso de rankings.

Por otra parte, respecto a los estudios de evaluación institucional existe una gran variedad de enfoques y modelos. Hemos tomado como referencia una clasificación clásica que realizaron Kells y colaboradores en el 92 y que identifican cuatro grandes modelos: el modelo americano, el europeo continental, el británico y el escandinavo. El americano se caracteriza por evaluar de forma completa las instituciones, es decir, tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, lo educativo, la investigación y la sesión de administración. Básicamente, no utiliza en ningún tipo digamos de aportación basada en evaluación por pares y tiene como finalidad principalmente el poder eh demostrar ante la sociedad la calidad institucional Por su parte, el modelo europeo continental sí que incluye la evaluación por pares y enfatiza lo que sería la evaluación de los procesos educativos. Tiene en ese sentido un mayor peso que eh lo que sería la evaluación de aspectos administrativos, infraestructuras o de gestión Por su parte, el modelo británico se eh orienta a lo que sería la evaluación que antes señalábamos como de excelencia, es decir elitista eh busca identificar altos estándares eh tanto eh para estudiantes como para eh lo que es la gestión educativa y la gestión investigadora y combina lo que serían eh las evaluaciones por pares con indicadores de desempeño. Y, por último, el modelo escandinavo se puede considerar como un modelo que es una variación del modelo europeo continental pero que incluye lo que serían los autoestudios como eh un medio eh digamos de estrategia de evaluación que y a su vez eh pone el énfasis en que se aporte información que pueda ser útil para la eh evaluación de rendición de cuentas.

En la actualidad, los enfoques que eh están predominando necesariamente son consecuencia de de todos los de todos los enfoques que se han ido desarrollando en la historia de la evaluación. En este sentido, pues se pueden identificar en los modelos actuales eh enfoques genéricos como pueden ser adaptaciones del modelo de Malcolm Baldrige o de la ISO-9000 o de la EFQM del modelo europeo de gestión de calidad que tienen un fuerte componente organizacional referido a la flexibilización y eh digamos funcionamiento de lo que son las organizaciones, las empresas. Eh lo que predomina fundamentalmente son los modelos sistémicos eh que ya fueron en alguna medida propiciados desde los planteamientos de Staffelding, Astin, Kuh y en concreto el modelo De la Orden et al., que hemos comentado con anterioridad, son los que favorecen en la actualidad lo que llamamos modelos europeos globales.



Por otra parte, respecto a la finalidad de la evaluación, eh hay eh diferente [ininteligible en el minuto 30:06] entre países, más en español. Aunque hablemos todos español, la diferenciación eh muchas veces se da en el significado que damos a las mismas palabras. Aquí nos referiremos como a tres que finalidades. La acreditación, que haría referencia a poder eh dar el visto bueno para la implementación de una titulación o la puesta en marcha de una universidad que se haría de acuerdo con la legislación o con la normativa de un país o de una gran institución o agrupación que pudiera ser privada y dueña de diferentes unidades universitarias. Por otra parte, la certificación que no necesariamente es final, sino que puede estar desarrollando ya durante un periodo amplio de tiempo de manera periódica, de manera que se pueden ir identificando lo que sería elementos que se plantean. Como tercer aspecto, elementos de innovación-mejora y en su caso si no se dan suficientes elementos de innovación-mejora; pues, que se pudiera dar la situación de una extinción de titulación o un cierre incluso de universidad, aunque raramente esto se daría. Por otra parte, eh podemos clasificar este tipo de evaluaciones en función de quién orienta la evaluación, en función de quién las realiza.

eh en el caso por ejemplo de Europa el hecho de que eh que eh tengamos el espacio europeo de educación superior tenemos como una orientación supranacional que no es obligatoria; pero, aún siendo voluntaria los gobiernos que se admiran de este tipo de procesos sí que convierten las evaluaciones en obligatorias. Por ejemplo, en nuestro país, en España, las evaluaciones sí que son obligatorias y se organizan para titulaciones, universidades y con los que más anteriormente hemos dicho de acreditación, certificación. Y, por otra parte, podemos tener universidades privadas que con independencia de lo que se pueda estar desarrollando eh para el sistema público o bien organizado por los eh diferentes gobiernos; pues, puedan establecer sus propios procesos de evaluación. En Latinoamérica, pues, la situación es un poco diferente dado que no existe eh una unidad como el espacio europeo de educación superior; pero, sí que es cierto que entre todos los países pues se pueden observar tanto en México como Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile, Colombia, he Argentina, etcétera, Ecuador, eh se pueden identificar modelos muy similares que se están desarrollando también con la misma eh antigüedad que se pueden estar desarrollando [ininteligible en el minuto 33:40] es decir, desde finales de los 90 y en el siglo actual.

Entonces eh en la actualidad el modelo que se puede identificar como más frecuente en función de quién realiza la evaluación sería el modelo mixto. eh digamos que tradicionalmente siempre se habla de evaluación interna versus evaluación externa, es decir, por ejemplo, se evalúa la propia universidad a sí misma o bien viene algún agente externo que hace la evaluación. eh lo que se ha identificado es lo más similar a lo que llamamos el modelo escandinavo que eh al que nos hemos referido con anterioridad y que partiría de identificar un comité interno de evaluación que desarrollaría un autoestudio, siguiendo una guía que plantea una agencia externa o bien que ha impactado diferentes universidades como eh un sistema interno de gestión de la unidad de calidad desde la unidad de calidad. eh una vez se dispone del autoestudio se produce la validación del mismo, eh a partir de una evaluación por pares y esas esos pares se constituyen como comité externo de evaluación que generalmente tiene especialistas de la titulación a la que se evalúa y en la que participa adicionalmente un especialista en metodología de evaluación como apoyo eh operativo y logístico del proceso de evaluación. Y eh, por último, digamos que eh lo que se intenta es que tanto el comité interno como el externo hagan un seguimiento pormenorizado del plan de mejora. Posiblemente, si intentamos valorar todos los procesos diríamos que en los últimos prácticamente 30 años en que se vienen haciendo evaluaciones en nuestro país si algo se ha criticado como menos efectivo es la implementación real del plan de mejora que ha quedado muchas veces supeditada a elementos más superficiales y que en definitiva no se han llegado a confirmar como cambios profundos. Posiblemente, es muy dependiente de la... organización que tenemos, universitaria muy basada en cuestiones funcionariales eh y con estructuras bastante eh organizadas desde el gobierno.

Entonces, muy posiblemente en las dificultades de implementación de mejoras que pueden tener las universidades no sean debidas solo a ellas sino en muchas ocasiones a la propia normativa de la legislación exterior.

---

*Video 3 - Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”*

*Estrategias de medición y evaluación*

*Un ejemplo de especificación de criterios de calidad universitaria como política educativa*

---

### **Resumen**

El modelo UNIVECS, presentado en esta exposición, ha sido adaptado conceptualmente para universidades mexicanas, con los conceptos de universidad y cohesión social, este último tomado como criterio de calidad para la evaluación y guía para el desarrollo de las políticas públicas de las universidades. Dicho modelo, parte de la consideración de que el sistema universitario se encuentra incluido en dos grandes contextos: el contexto social mediato (países, naciones o zonas geopolíticas supranacionales) y el contexto social inmediato (regional). Así, dentro del sistema universitario se han de tomar en cuenta las universidades y las titulaciones como unidades específicas, sobre las cuales es posible realizar evaluaciones. Para dicha evaluación, se ha de considerar un sistema holista subsistémico, en el que la finalidad de evaluar es poder identificar la eficacia, eficiencia y funcionalidad de las titulaciones. La información obtenida servirá para detectar necesidades con una perspectiva contextual (cercana, media cercana regional, nacional o internacional) y dirigida a la mejora. Al tratarse de un enfoque mixto, en la evaluación se conjugan las aportaciones de un comité interno y uno externo, pudiendo identificar como participantes a los dinamizadores del proceso. Por lo tanto, la evaluación es un proceso continuo y sistemático que integra planes de mejora para el logro de la calidad. En este sentido, las unidades de calidad apoyarán a los procesos de autoevaluación institucional a partir del seguimiento a las acciones misionales, teniendo como objetivo no sólo evaluar, sino aportar información que permita trabajar de mejor forma en las titulaciones y universidades. Finalmente, el plan institucional requiere contemplar una autoevaluación de sus propias realidades y del entorno. Es decir, la evaluación es un elemento de transformación dentro de la misma universidad y de su entorno, cumpliendo con sus objetivos misionales.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 03_videoJMjornet.mp4 “Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior”
<b>Orador</b>	Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

<b>Institución del orador</b>	Universitat de Valencia
<b>Duración</b>	23 minutos y 36 segundos
<b>Realizador(e/a)s de la transcripción</b>	Alicia Angélica Nunez Urbina, CIIDET Rogelio Pino Orozco, CIIDET Ulina Mapp, ISAE Universidad Ana Claudia Garcés Espino, CIIDET

**Diapositiva 1:**

Por último nos vamos a referir a las estrategias de medición y evaluación con el fin de ejemplificar la especificación de criterios de calidad universitaria como política educativa.

En el caso del modelo que les vamos a presentar, nos centramos en el modelo UNIVECS que es el que estamos desarrollando desde nuestro grupo de investigación ya desde hace unos años y que también ha sido adaptado ya conceptualmente para universidades en México, para algunas universidades mexicanas, ese es el concepto de universidad y cohesión social, es considerando que la cohesión social, es lo que se toma como criterio de calidad para la evaluación, pero las universidades como política pública.

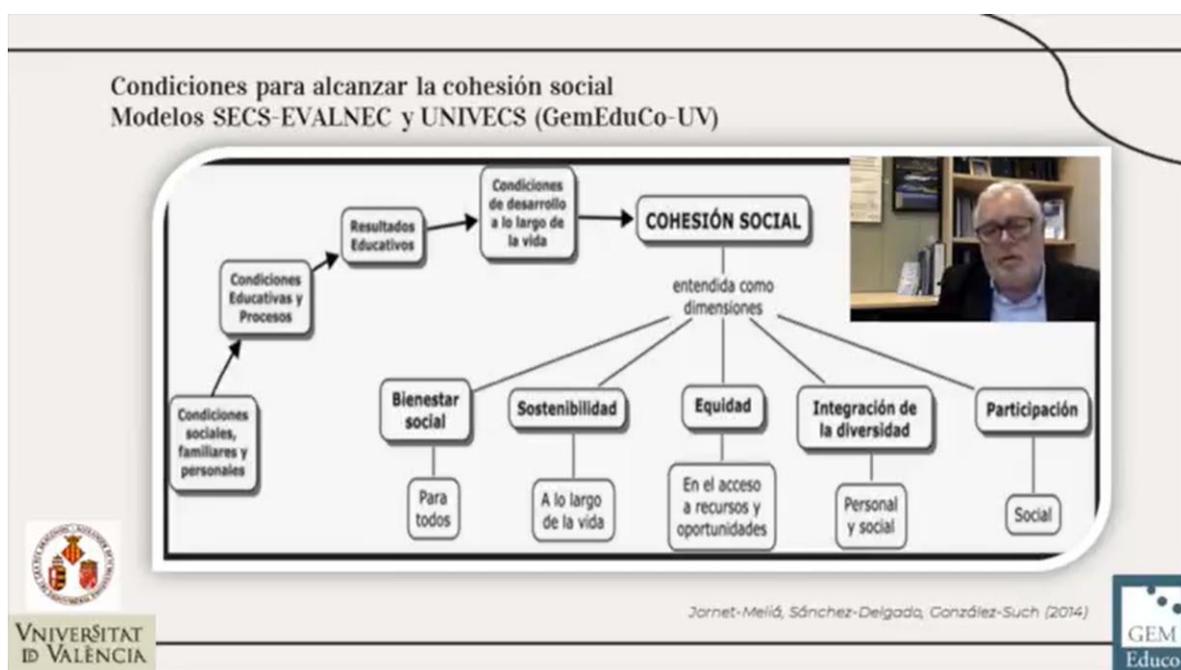
¿Por qué hablamos de cohesión social?, pues bueno, en el año 2000 en la Cumbre de Lisboa del Consejo de Europa, se planteó que la cohesión social debía ser el criterio que guiará el desarrollo de todas las políticas públicas.

El interés que en aquel momento se planteó en la Unión Europea, es que todos los países debían, poco a poco ir homogeneizando sus niveles de bienestar de manera que, no se quedará ningún país, digamos descolgado, de lo que sería el progreso, y lo que sería el bienestar general dentro de la Unión Europea. Por ello se planteó que la cohesión social, se podría entender desde el Consejo de Europa, como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, asegurar el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad, la diversidad, la autonomía personal y colectiva y hacer posible la participación responsable.

Esa definición es la que se publica en la guía sobre indicadores y sistemas de evaluación, que realiza la Unión Europea en el 2005, la CEPAL (Confederación Económica para América Latina y el Caribe), también asumen la cohesión social con un criterio para sus políticas públicas, si bien, a diferencia de la Unión Europea, el hecho de que en los países latinoamericanos no estén en una unión similar a la que se da en Europa, pues hace que se aplique de manera ligeramente diferente en unos países que en otros.

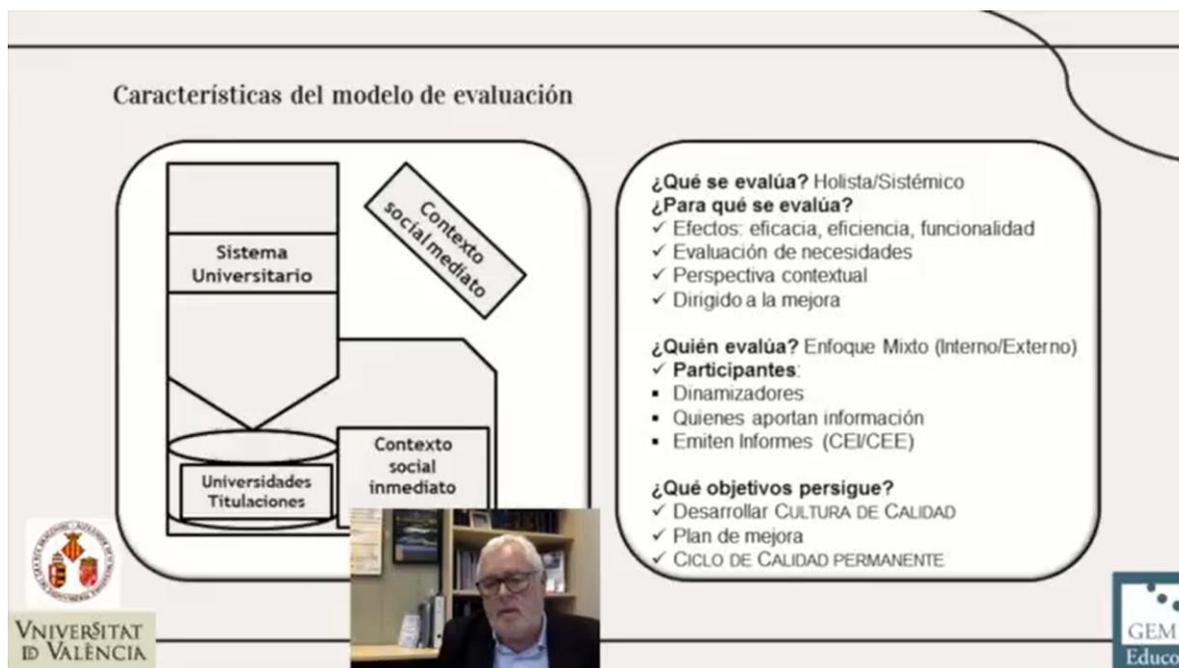
En cualquier caso, lo que enfatiza desde Latinoamérica, pues es la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales, y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modelo en que opera. En cualquier caso, este tipo de definición fue sometida a diferentes comités de expertos, para que identificaran cuáles eran las dimensiones, implícitas en la definición de cohesión social, para ver si podían ser evaluadas esas dimensiones. Así identificaron las dimensiones: bienestar social para todos, equidad en el acceso a recursos y oportunidades, integración de la diversidad personal y social, sostenibilidad a lo largo de la vida y participación social.

**Diapositiva 2:**



En este sentido se entiende que la cohesión social, no sólo es una meta, sino que es un medio y por lo tanto, diríamos que depende de las condiciones familiares, personales, sociales, educativas, a lo largo de la vida y que eso es lo que va a estar influyendo para que se pueda dar como un proceso, social y por otra parte educativo, que será con cohesión social y que favorece el desarrollo de la cohesión social, entendiendo que se puede traducir en las dimensiones que hemos anticipado.

### Diapositiva 3:



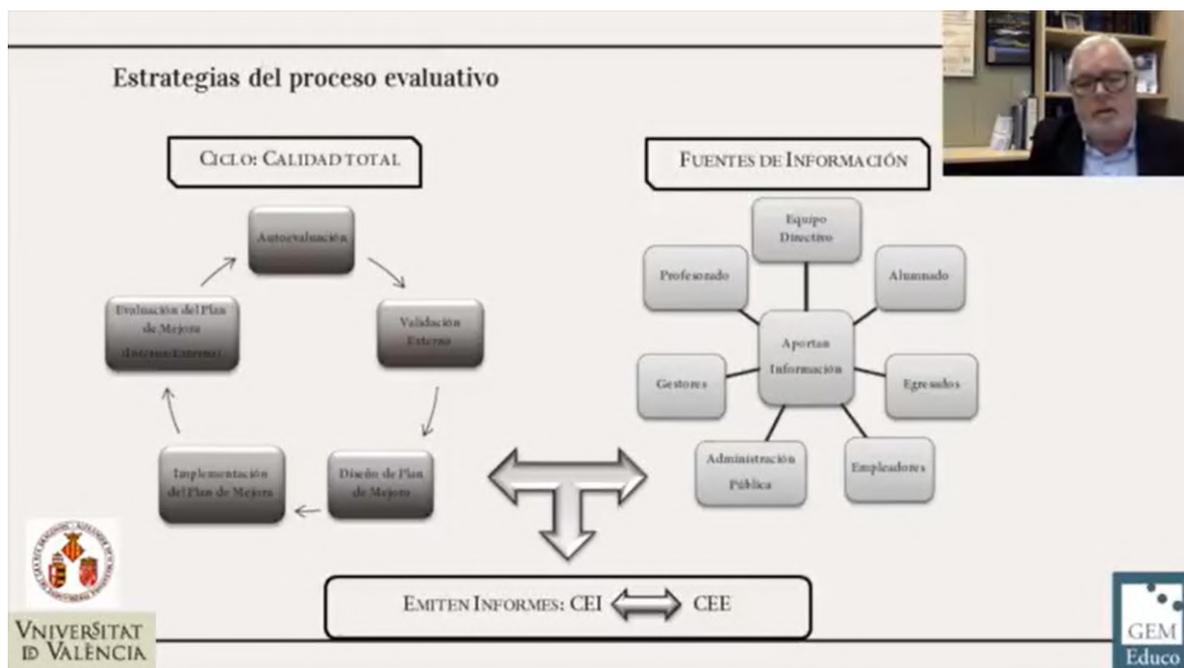
Asimismo, diríamos que el modelo de evaluación que se plantea, es que el sistema universitario se encuentra, digamos, incluido en dos grandes contextos, el contexto social mediato, que puede ser el de los países o las naciones, o incluso las digamos las zonas geopolíticas supranacionales y el contexto social inmediato que sería el regional. Entonces tomamos dentro del sistema universitario, las universidades como referencia y las titulaciones, como unidades específicas sobre las que es más factible y más fiable y válido, poder realizar evaluaciones.

¿Qué sistema de evaluación se utilizaría? pues bueno, al igual que los sistemas genéricos que se están desarrollando en otros países o incluso en nuestro país, por parte de las agencias de calidad, pues sería un sistema holista subsistémico, en el que se evalúa con la finalidad de identificar las eficacia, eficiencia y funcionalidad, de las titulaciones o de la universidad, se pueda utilizar la información para detectar necesidades, que tenga obviamente una perspectiva contextual tanto cercana, medio cercano regional, como a nivel nacional o internacional, y que esté, obviamente dirigido a la mejora.

¿Quién evalúa? pues bueno, un enfoque mixto, se conjugan las aportaciones de un comité interno y de un comité externo y se pueden identificar, como participantes los dinamizadores del proceso de evaluación, aquellas personas que aportan información y/o fuentes de información, y que nos emiten informes.

¿Qué objetivos se persiguen? pues obviamente, que hay que desarrollar una cultura de calidad de forma que la calidad no sea un fin en sí mismo, sino que sea el medio con el que, por el que transitan las titulaciones y las universidades, de forma que se pueda identificar a partir de la evaluación, cuáles son las fortalezas y debilidades, y los elementos a dinamizar para la mejora y por lo tanto se puede establecer un plan de mejora. Y eso se dé en un ciclo de calidad permanente.

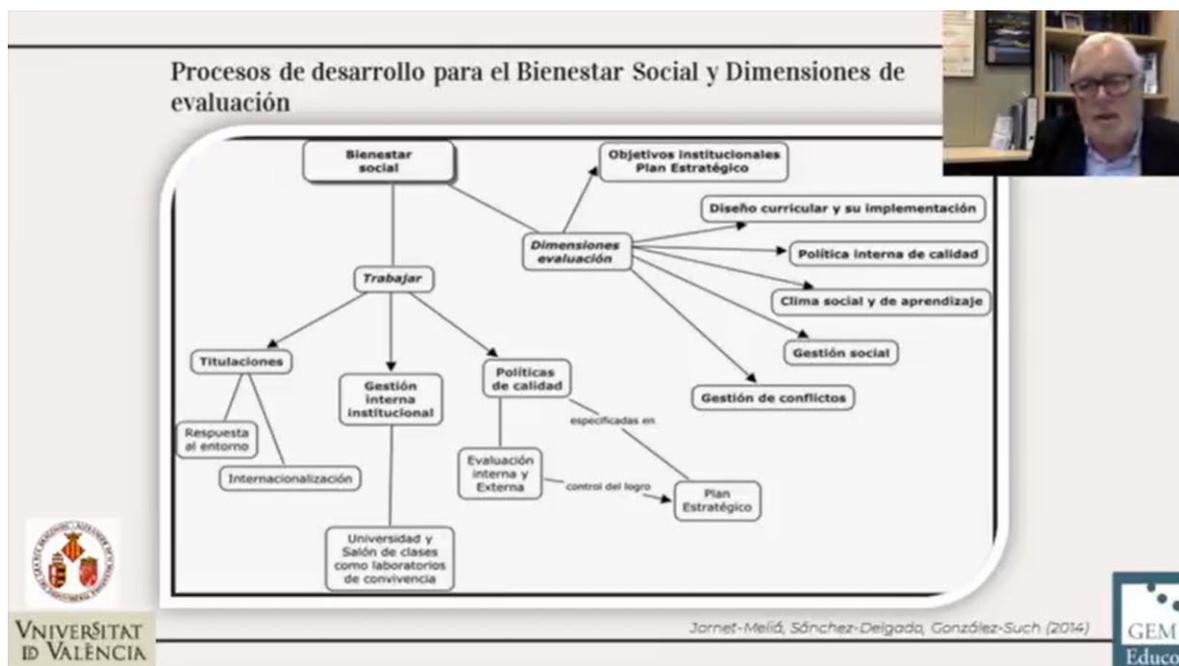
#### Diapositiva 4:



De esta forma en el ciclo de calidad total, diríamos que se partiría en este tipo de modelo de evaluación, de una autoevaluación [ininteligible en el minuto 07:46] que la realizaría el comité interno de evaluación, se validaría esa autoevaluación, por parte de un comité externo de evaluación, se establecería a partir de las informaciones que provienen del comité interno y del externo, un plan de mejora, se pretende que se implemente el plan de mejora desde las titulaciones y/o universidades, y posteriormente se realizarían una evaluación del plan de mejora tanto a nivel interno como a nivel externo. Lo que daría lugar nuevamente a una autoevaluación que originaría de nuevo el ciclo de cultura de evaluación.

Desde ese punto de vista las fuentes de información, pues serían todos los actores implicados como puede ser los equipos directivos de universidades facultades o titulaciones, el alumnado, el profesorado, el personal de administración y servicios, que serían los gestores, los propios egresados, la administración pública, si es que son universidades públicas financiadas con recursos nacionales o estatales y los empleadores, como receptores inmediatos de aquellos títulos que van orientados directamente a una profesionalización. Los que emiten informes, pues obviamente son tanto el comité interno, como el comité externo de evaluación.

## Diapositiva 5:

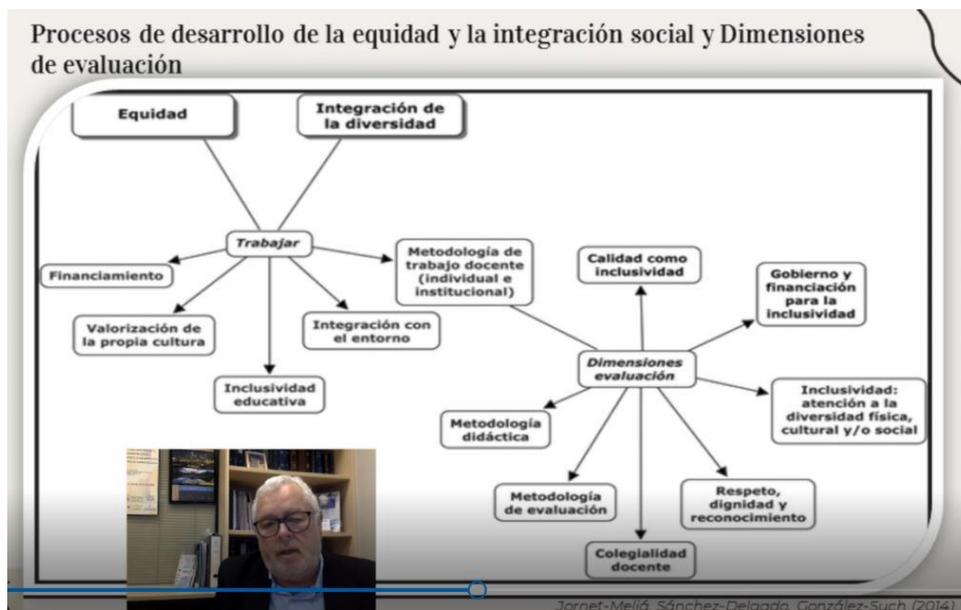


Las dimensiones, aquí les hemos planteado en las siguientes diapositivas, algo que nos parece fundamental y que es lo que intentan desarrollar desde las unidades, desde las unidades de calidad. En las unidades de calidad no sólo se pretende evaluar, sino que se pretende aportar información que permita trabajar de una manera más positiva, tanto en las titulaciones como en las universidades.

Por eso, por ejemplo, si habláramos de la dimensión bienestar social, podemos ver cuáles serían los elementos sobre los que trabajar, es decir, sobre los que incidiría lo que es el trabajo institucional que serían las propias titulaciones, si dan, si son una buena respuesta al entorno, y si están en un marco de internacionalización adecuado, es decir, si no están obsoletas sino que están en una en una posición que responde a lo que habitualmente se está haciendo a nivel en los países digamos de vanguardia o en las universidades de vanguardia, la gestión interna institucional, tanto a nivel de universidad como en los salones de clase, como los laboratorios, talleres, etcétera y las políticas de calidad como la evaluación interna y externa y que nos pudieran facilitar también información para evaluar el plan estratégico de cada universidad.

En cualquier caso, las dimensiones de evaluación pues estarían obviamente los objetivos institucionales como plan estratégico, que es el diseño curricular y su implementación, en el caso de titulaciones, la política interna de calidad, el clima social y de aprendizaje, la gestión social y la gestión de conflictos.

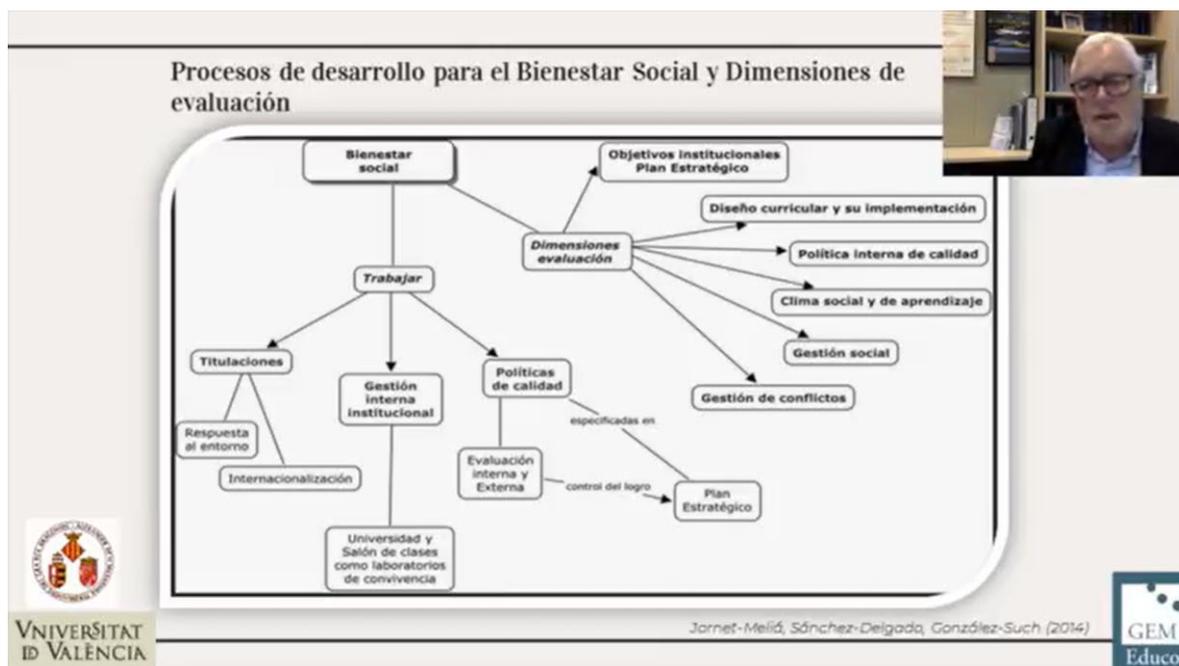
## Diapositiva 6:



Del mismo modo si nos referimos a los procesos de desarrollo de las dimensiones de equidad e integración social podemos ver que equidad e integración social, se pueden trabajar desde cuestiones como el financiamiento, la valoración de la propia cultura, la inclusividad educativa, la integración con el entorno y eh tener en cuenta la metodología de trabajo docente eh desde un punto de vista individual e institucional, asumiendo el reconocimiento de la diversidad.

En consecuencia, para evaluar si esta forma de trabajar se va dando, se podría evaluar la calidad como inclusividad, como inclusividad del gobierno y financiación para la inclusividad. La inclusividad y atención a la diversidad física, cultural y lo social; el respeto, dignidad y reconocimiento a las personas, a las instituciones, la colegialidad docente, es decir, si hay una forma de trabajar colegiada en las titulaciones y/o universidades, la metodología de evaluación, que sea justa y adecuada para producir evaluaciones de resultados de desempeño, que sean justas y equitativas y la metodología didáctica que sea adecuada a los procesos de enseñanza aprendizaje.

## Diapositiva 7:

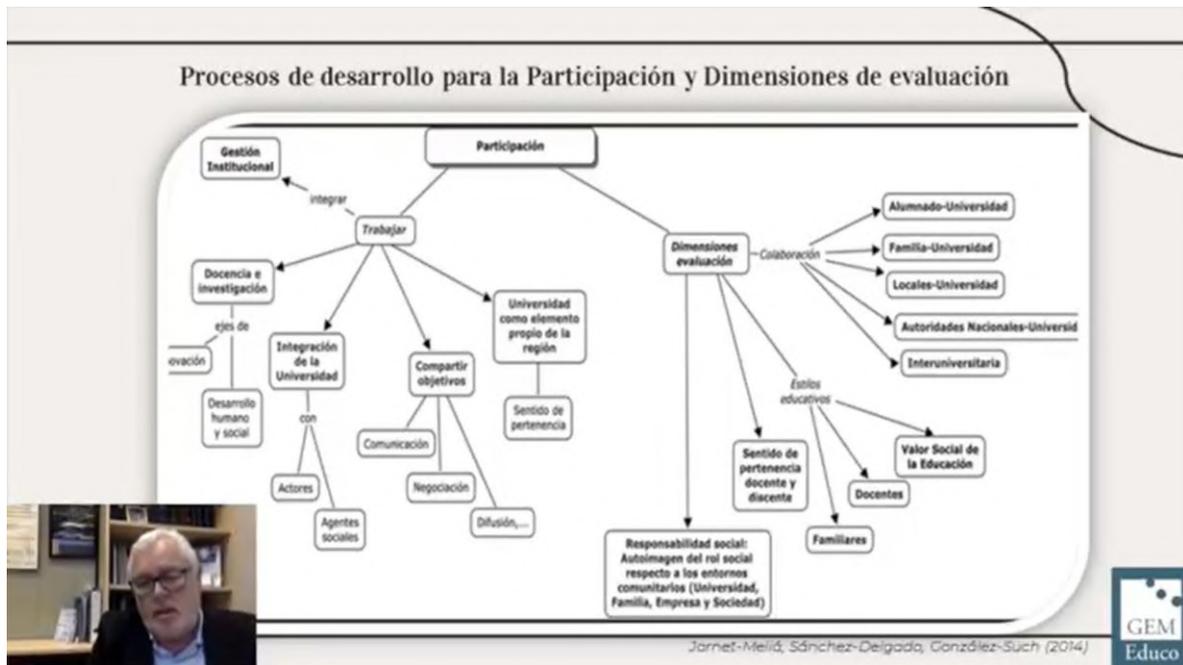


Por su parte los procesos de desarrollo de sostenibilidad para la sostenibilidad, como pueden ver, se sustentan en el trabajo, básicamente de la gobernanza y de los perfiles de profesorado y egresados.

En la gobernanza pues se ha de tener en cuenta elementos como la financiación, las relaciones institucionales, la existencia de redes universitarias que puedan coadyuvar al desarrollo de lo que son las universidades y las titulaciones, los grupos de investigación o los grupos de innovación docente y desde el punto de vista de la evaluación, fíjense que básicamente las dimensiones de evaluación se centran sobre las competencias básicas, es decir, se trataría de valorar la comunicación, la colaboración, cooperación laboral, las específicas, las competencias específicas de titulaciones, el tratamiento de la información y competencia digital, las competencias eh social y ciudadana, cultural y artística.

Una competencia fundamental que es el aprender a aprender, es decir la formación permanente eh la competencia en autonomía e iniciativa personal, la competencia respecto al desarrollo emocional, el valor social que se le dé a la educación y la resiliencia.

## Diapositiva 8:



En consecuencia, fijense que los elementos clave que queremos señalar es que evaluar no tiene sentido en sí mismo, sino que evaluar y trabajar para la mejora son dos elementos que van íntimamente ligados y que eso es lo que se puede desarrollar precisamente a partir de las unidades de calidad.

Así, por último, en el tema de la dimensión de participación, diríamos que se puede trabajar la gestión institucional, la docencia investigación, tanto la innovación, como el desarrollo humano y social, la integración de la diversidad, pero compartir objetivos y la universidad como elemento propio de la región.

Asimismo, como elementos de evaluación de esta dimensión, tendríamos como un elemento central la responsabilidad social, la autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios, la universidad, las familias, las empresas, la sociedad, el sentido de pertenencia docente y discente, los estilos educativos y la colaboración entre los diferentes agentes que pueden estar implicados en una titulación o en una universidad.

## Diapositiva 9:



*Algunas consideraciones finales*

- ✓ La evaluación de las titulaciones o instituciones universitarias es la **clave de dinamización para la mejora y transformación personal y social.**
- ✓ La identificación de procesos de **evaluación de la calidad** de las universidades conlleva un **replanteamiento global de la enseñanza y de la organización interna de las universidades.**
- ✓ Las **unidades de calidad**, sean creadas por decisión de la universidad o nacidas para dar respuesta institucional a una demanda externa (estatal/social) son **necesarias para organizar la información** relevante y pertinente para afrontar no sólo las **evaluaciones** sino la **planificación** y los **planes de mejora.**
- ✓ Cualquier **evaluación es de calidad, si implica consecuencias que conlleven procesos/planes de mejora.**
- ✓ Los enfoques de indicadores institucionales que implican **Rankings** tienen **poco valor para la mejora interna.**
- ✓ La verdadera **mejora institucional** puede nacer de **evaluaciones institucionales de carácter sistémico**, bien **contextualizadas** respecto al los entornos inmediatos y mediatos.
- ✓ **Cualquier modelo de evaluación debe ser aceptado por los implicados**, por lo que debe sensibilizarse al respecto y negociar con las partes los elementos a evaluar, fuentes y consecuencias de la evaluación.

SI UNA EVALUACIÓN NO ES CREÍBLE Y ÚTIL, NO SIRVE PARA NADIE. Y, EN CONSECUENCIA, NO SIRVE PARA NADA.



Finalmente queríamos únicamente realizar algunas consideraciones de cierre, como ven es un tema muy amplio, que puede dar lugar a mucho debate y que debe ser cuidadosamente tratado para su implementación en cualquier país, respetando así mismo la validación y adaptación cultural de los procesos que se vayan realizando.

En este sentido, eh la evaluación de las titulaciones o instituciones universitarias, lo entendemos como la clave de dinamización para la mejora y transformación personal y social.

Dentro de este marco, la identificación de procesos de evaluación, de la calidad en las universidades, implica, un replanteamiento global de la enseñanza y de la organización interna de las universidades.

Es frecuente que, cuando las universidades empiezan a evaluar, tengan que repensar incluso el tipo de información que tienen archivado, cómo gestionan información, para que la información también esté disponible y para que la información sea equiparable también con otros eh procesos que se desarrollan a lo mejor a nivel estatal o a nivel nacional o en relación con otras universidades.

La gestión de información, el disponer de una información que esté actualizada y que sea fácilmente accesible es fundamental y que sea fiable y válida.

Por otra parte las unidades de calidad, sean las que nacen por imperativo externo, por qué los gobiernos han decidido que van a participar en procesos de evaluación y que por lo tanto las universidades se han de incluir en ese tipo de unidades o sí son decisión de las propias universidades, son la clave para organizar la información que sea relevante y pertinente para afrontar no sólo la las evaluaciones sino como hemos señalado, la planificación de los procesos universitarios y los planes de mejora.

En este sentido cualquier evaluación diríamos que también hay que considerar que es de calidad, sí implica consecuencias. Consecuencias que conlleven como procesos, planes de mejora, si no implica planes de mejora en realidad la evaluación tiene poco sentido.

Los enfoques de indicadores institucionales que implican rankings. Como hemos señalado tienen poco valor para la mejora interna. En todo caso tendrían un cierto valor los rankings mejor contextualizados y

en todo caso aquellos que se ajusten a los principios de Berlín que hemos señalado formularios para el [ininteligible en el minuto 19:49].

Por otra parte, la verdadera mejora institucional es aquella que nace de evaluaciones institucionales de carácter sistémico, holista, global que estén muy bien contextualizadas respecto a los entornos inmediatos y mediatos.

De nada nos serviría estar evaluando a nuestras universidades españolas, por ejemplo, en relación a si tienen más o menos premios nobeles, no sé, no sólo porque no es frecuente que hayan salido premios nobeles de nuestras universidades, si no de nuestro país, sino que además qué número de premios nobeles pues prácticamente es mínimo y se concentran en determinadas universidades en las que generalmente se produce la contratación de personas ya identificadas como de alto nivel.

Entonces no todas las universidades pueden contar con ellos, ni necesariamente quiere decir, que cualquier premio nobel, además de ser un magnífico investigador, pueda ser un magnífico docente.

Entonces hay que contextualizar muy bien en las valoraciones y eso por desgracia cuando vamos con modelos de excelencia elitista, no sé. Entonces cualquier modelo de evaluación hay que tener en cuenta que debe ser aceptado por los implicados para que sea creíble útil y por lo tanto pueda tener capacidad, pueda ser utilizado para mejorar la titulación o la universidad.

En consecuencia, es necesario, conveniente, que las fuentes y consecuencias de la evaluación, sean negociadas con los participantes o al menos puedan ser informadas y aceptadas, sin que sea una mera imposición esta. En cualquier caso, téngase en cuenta para acabar, que, si una evaluación no es creíble y no es útil, en realidad no sirve para nadie y en consecuencia, si no sirve para nadie, no sirve para nada.

Así le damos que las evaluaciones, pueden ser un verdadero elemento de transformación y desarrollo personal y social, si realmente están adecuadamente desarrolladas desde unidades de calidad bien preparadas, que estén adecuadamente contextualizadas dentro del ámbito de la universidad a la que pretendan servir.

### **Diapositiva 10:**

*Muchas gracias por su atención*



**Para más información:**  
Dr. Jesús Miguel Jornet Mellá  
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació  
Universitat de València  
Avda. Blasco Ibáñez, 30  
46014-Valencia (España)



[jornet@uv.es](mailto:jornet@uv.es)

**Grupo de Medición y Evaluación: Educación para la Cohesión Social (GemEduCo)**  
<https://www.uv.es/gem/gemeduco/>

**Grupo de innovación docente: InnovaMIDE**  
<https://www.uv.es/innovamide/>

**Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED)**  
<http://riied.ens.uabc.mx/>



VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA



Para mayor información pueden dirigirse a estas referencias que ponemos, la personal, mi correo personal o a las informaciones que se recogen en los grupos de investigación y de innovación, a las que pertenezco y las informaciones de la red iberoamericana de investigadores en evaluación de la docencia en donde hay una gran cantidad de investigadoras e investigadores latinoamericanos que están produciendo muy buenas aportaciones en el ámbito de la evaluación.

Nada más, muchas gracias, espero que les haya sido útil esta exposición.

---

*Video 4 - Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior*

---

### **Resumen**

El relato se centra en el análisis de los procedimientos puestos en marcha en España para la mejora de la calidad de las universidades, su comparativa con la situación de América Latina y la importancia del apoyo de los gobiernos y de la política universitaria en la puesta en marcha de estos procedimientos. La preocupación por la calidad de los estudios universitarios en Europa surge con la Declaración de Bolonia en 1999, en donde nace el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de ese momento, Europa se pone en marcha y establece mecanismos de control externos de la calidad universitaria: crea las agencias de calidad y elabora, en 2005, un documento de criterios de evaluación aplicables a todas las universidades europeas; estos criterios se actualizan en el 2015 (Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior).

En la primera década del siglo XXI en América latina y el Caribe también surge la necesidad de crear un espacio de educación superior y nace la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). Ambas iniciativas parten de la voluntad política de los gobiernos de los distintos países participantes y su compromiso con la mejora de las Instituciones de Educación Superior. Pero el desarrollo y el ritmo de implantación de sistemas de gestión de la calidad en los países europeos y en los de la CELAC ha sido diferente y a continuación se incide en cuales son los aspectos fundamentales. El relator parte de un principio que es un axioma: sin investigación, no hay universidad. Para ello, es necesaria política educativa gubernamental.

La docencia universitaria va necesariamente ligada a la investigación, pero para que haya buenos profesores es necesario formarlos y seleccionarlos adecuadamente. Este es un aspecto en el que debe seguir trabajando el sistema de América Latina: el acceso del profesorado universitario y el incremento de profesorado doctor y consecuentemente investigador. Pero para ello se requieren ciertas condiciones y crear estímulos para que sigan creciendo como formadores y como investigadores. Algunos de los que dieron excelentes resultados en España han sido el estímulo económico (sexenios de investigación) y estímulo curricular (sexenio vivo). Y para regular estos aspectos, de nuevo ha sido fundamental el apoyo del gobierno, la actividad universitaria y la política gubernamental educativa, que tienen que ir de la mano para la mejora de la calidad universitaria.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 04_ECALFOR_MOOC_Eduardo López Pereira.mp4  "Evaluación y medición de la calidad en titulaciones de educación superior"
<b>Orador</b>	Eduardo López Pereira

<b>Institución del orador</b>	Agencia para la Calidad Universitaria de Galicia
<b>Duración</b>	36 minutos y 37 segundos
<b>Realizador(e/a)s de la transcripción</b>	Dolores Castro, ACSUG Isabel Belmonte, ACSUG Marta Mallo, ACSUG

### **Introducción**

Bien. Estoy ahora aquí delante de esta pantalla, cuando debería de estar delante de ustedes, para grabar un «vídeo tutorial», que así lo llama el responsable del proyecto Ecalfor, que me lo ha encargado y que me ha puesto un poco en el brete en que doña Violante de Castilla puso a Lope de Vega cuando le mandó componer un soneto, ¿no? Y él, pobre, dijo: un soneto me mandó componer Violante; en mi vida me he visto en tal aprieto. Bueno, algo similar me ocurre a mí con esto del término «tutorial», un «vídeo tutorial», tal como me ha recomendado hacer el profesor Oswaldo.

Y lo que voy a hacer yo no va a ser dar una visión teórica, no va a ser algo adquirido en los estudios, que hay muchos publicados al respecto, ni de reflexiones personales sobre este tema en concreto, sino que lo que yo voy a hacer es exponer un poco mi experiencia a lo largo de mis largos años que llevo dedicado ya a la educación en diversas partes, ¿no? En primer lugar, mi experiencia como profesor universitario a lo largo de cuarenta años; de ellos, además, seis fueron como responsable ya de gestión universitaria en la Universidad de La Coruña, ocho años de director general de Universidades de Galicia —lo cual me ha dado también esa visión política de la enseñanza universitaria vista desde fuera de la Universidad— y trece años que son los que llevo en este momento al frente de la Agencia para la Calidad Universitaria de Galicia, ¿no? Y esto en sí es un hecho relevante porque justifica muchas cosas de las que yo voy a hablar ahora relacionando lo que es este sistema educativo de mejora de la calidad en España con algunas comparaciones con América Latina, ¿no?

Porque, cuando hablo de ACSUG, no hablo de una agencia cualquiera, ¿no?, de las diez que hay en España o de las más de cincuenta que hay en Europa, sino que estamos hablando de una agencia que tiene ya una larga experiencia en América Latina. Desde el año 2012 esta agencia está acreditando en Perú y desde ya el año 2018 es una agencia con competencia de acreditación en Perú. ¿Qué quiere decir esto? Pues quiere decir, primero, que somos la única agencia europea que tiene competencia para acreditar en Perú con valor administrativo. Es decir, no ponemos un sello de distinción, un sello de calidad europea solamente, sino que acreditamos con el reconocimiento oficial del Gobierno de Perú. Pero, además de eso —ver ahí en la pantalla—, acreditamos en Méjico, concretamente en Cancún, en Jalapa, y recientemente hemos firmado también un convenio con la Universidad de Yucatán, en Mérida. También estamos en este momento evaluando, acreditando títulos en Costa Rica, y en República Dominicana estamos acreditando también universidades y hemos acreditado el sistema de calidad interna de alguna de ellas.

## Diapositiva 1:

# AMÉRICA LATINA



Por lo tanto, tenemos un motivo especial y por esa razón sin duda también ha sido elegida, ¿no?, por los coordinadores de este proyecto Ecalfor para que participase en todo lo que es este proyecto, tal como se está llevando. Pero es que también ACSUG tiene su nivel de competencia en Europa y competencia en España. No en vano es la segunda agencia que se ha creado en España y que ya hemos sobrepasado tres auditorías, ¿no?, por parte de la Red de Agencias Europeas, en la del año 2009, por primera vez, y en el 2014 y el 2019, y ahora pues no volveremos a tener otra hasta el año 2024. ¿Qué quiere decir esto? Que tenemos larga tradición ya en acreditación de títulos, en seguimiento de títulos, en modificaciones de títulos, en acreditación de títulos, etc., etc. —porque es a lo que nos referimos fundamentalmente—, pero también en lo que respecta a la valoración, evaluación y calidad del profesorado universitario, que indicaré una pequeña nota también al final.

Por lo tanto, me planteo, cuando hablamos, y de ahí el título, ¿no?, de mi tutorial, que es calidad educativa y voluntad política, porque es imposible hacer política universitaria solo con las universidades y las universidades no pueden hacer política universitaria si no cuentan también con la parte pública, ¿no?, con la política educativa de cada uno de los gobiernos. Por eso decía yo al principio que iba a utilizar mi visión, ¿no?, de la parte del mundo político, del Gobierno, y mi visión desde el punto de vista de la propia Universidad, y todo ello con una amalgama realizada a través de mi experiencia en la Agencia de Calidad Universitaria.

De tal forma que, al hablar de calidad universitaria y calidad educativa y voluntad política, yo me planteo tres posibilidades, ¿no? Evidentemente, esto es un desiderátum, es algo que deseamos todos, que desean las universidades, las de aquí y las de América Latina; es un desiderátum.

La segunda cuestión es una posibilidad: ¿podemos alcanzarla o no podemos alcanzarla? ¿Nos tenemos que quedar así con esa duda? ¿O realmente consideramos que ya esto es una utopía, ¿no?, conseguir una calidad universitaria inmejorable? ¿Eso no es posible? Bien, pues vamos a verlo, como hemos iniciado el proceso.

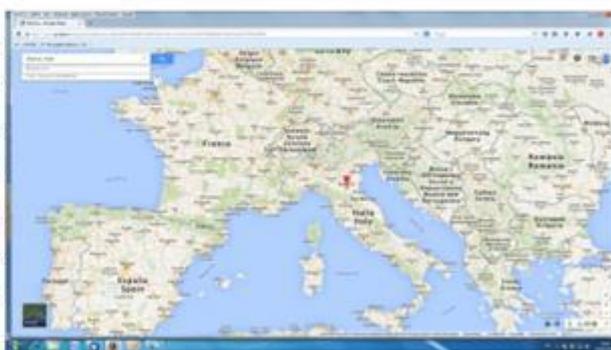
Yo veo ahí el desiderátum que se plantea España y Europa en un momento determinado, ¿no? En el año 1999 se reúnen 29 ministros de Educación de Europa y hacen lo que ha dado en conocerse como la Declaración de Bolonia, ¿no? Se elige Bolonia porque es probablemente la Universidad más antigua, la primera Universidad que se crea en Europa. De ahí que el título, ¿no?, de este gran proyecto de unificación de criterios de evaluación en Europa lleve ese nombre a partir de 1999, prácticamente desde el comienzo de este siglo, ¿no?

## Diapositiva 2:

D  
E  
S  
I  
D  
E  
R  
Á  
T  
U  
M

### DECLARACIÓN DE BOLONIA: El espacio europeo de educación superior (EEES) AÑO 1999

Declaración de Bolonia del año 1999, firmada por 29 ministros de educación, que llevará a todas las universidades de Europa a converger en un único sistema de educación superior.



Pero esto no era desconocido en América Latina, porque al mismo tiempo también, en el año 2000 — como pueden ver ahí—, se celebra la primera Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, que tiene lugar en París el 3 de noviembre del año 2000, donde se reúne el ministro de Educación Nacional de Francia con los responsables de Educación, ministerios de Educación, de toda esa larga lista de países que pueden ver ahí, ¿no?: Brasil, Argentina, Antillas, Bermudas, Bahamas, Barbados, etc., etc., amplísimo listado de países que parten también de ese mismo desiderátum: la mejoría de la calidad universitaria, de la calidad educativa en la enseñanza superior.

### Diapositiva 3 :



Por lo tanto, partimos con una misma idea, con un mismo concepto, que analizaré en otra ocasión —ahora no es el momento—, para ver, partiendo de un mismo concepto, un mismo desiderátum, como defino yo este comienzo, vamos a ver en qué momento del proceso nos encontramos en esta comparativa entre España y América, ¿no?

Pues España esto cree que es posible, ¿no?, era un deseo y que ese deseo se puede cumplir, ¿no? Hagamos pues para ello un poco de historia, ¿no? Inmediatamente después de manifestar en Bolonia este deseo de todos los ministerios de Educación, Europa se pone en marcha; se pone en marcha y dice que evidentemente hay que hacer un control externo de la calidad universitaria. Todos sabemos que el control interno no funciona, no vale para resolver estas cuestiones. Es necesario un control externo y todos los países se ponen de acuerdo y se crea.

Entonces, para hacer ese control riguroso, que de verdad sea válido para garantizar que esa calidad existe, lo encomienda a las agencias de calidad, ¿no? Y a partir de ahí todos los países crean las agencias de calidad. Y, además de crearlas, se crea un modelo. Se crea un modelo que va a establecer unos criterios por igual para todas las universidades europeas.

Si se fijan en el mapa que tienen ahí, todos los países europeos tienen al menos una agencia de calidad. Algunos países, como España, por ejemplo, o Alemania, que es un país federal, tienen varias. España no es un país federal, pero con las autonomías es cuasi federal, y de ahí que tenga diez agencias universitarias. Pero si se fijan también en el mapa, el Espacio Europeo de Educación Superior no queda reducido a Europa. Como ven, está expandido más allá de Rusia, que incluso tiene dos agencias de calidad; está en Kazajistán, está en Armenia y está en otros muchos más países implantándose en este momento, de tal forma que hay cincuenta y una agencias en Europa, que es lo que constituyen ENQA, la Red de Agencias Europeas, que son ya miembros de pleno derecho.

Y hay otras muchas agencias de distintos países, también de países americanos, que están queriendo entrar y formar parte de esa red de agencias, que son esas cincuenta agencias llamadas, que son en este momento miembros afiliados, no son miembros de pleno derecho, ¿no?

#### Diapositiva 4:

**POSIBILIDAD**

**EN BUSCA DE LA EXCELENCIA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA**

1. Lo primero: se necesita control externo
2. Control riguroso que valga para garantizar
3. Agencias de Calidad independientes económica y políticamente. Modelo Europeo
4. Año 2005 se establecen "LOS CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA GARANTÍA DE CALIDAD EN EL EEES", revisados en 2015



A map of Europe with numerous blue location pins indicating the presence of 51 members (50 affiliated, 43 countries) of the European Association of Quality Improvement in Higher Education (EQUIS). A red box in the upper right of the map contains the text: "51 MIEMBROS 50 AFILIADOS (43 PAÍSES)".

Bien, pues así es como arranca en Europa, y de esto en el año 2005 ya se establecen los criterios que van a aplicarse en todas las evaluaciones en las universidades europeas, y en el 2015, siempre con esa preocupación de un plan de mejora, se va a renovar, se va a revisar y se va a mejorar. Y ahí tenemos los criterios publicados en 2015.

¿Cómo se evalúa, cómo se mira la calidad de un título? Es verdad que ya es muy difícil definir el término de «calidad», qué es «calidad universitaria»; pues imaginémoslo lo que supone qué es medir la calidad universitaria, realmente complicado, pero se ha llegado a unos acuerdos ultra, más allá de todo lo que son las naciones de Europa, con las distintas formas de enseñanza, métodos, lenguas, razas, etc., etc., y ahí los hemos cerrado, concluido, en esos que tenemos aquí, que son los que se están aplicando.

Claro, esto cuando lo comparamos con América Latina, pues a lo mejor no ha ocurrido lo mismo después del año 2000, en que empezaban también con esa reunión en París de todos los ministerios, que de eso hablaremos en otra ocasión, de las distintas velocidades, de la velocidad europea y de la velocidad en América Latina. Pero, en el fondo, lo que nos interesa y lo que nos preocupa es mejorar la docencia y los resultados de la formación de los egresados universitarios, ¿no?

Pero, y aquí siempre unimos política universitaria gubernamental y política universitaria de las propias universidades, mejorar el resultado de nuestros egresados, pues se empieza por mejorar la formación y las condiciones de nuestros profesores universitarios.

Formarlos, por lo tanto, no es solo graduarlos y ya despedirlos alegremente, porque ya hemos conseguido un elevado número de egresados. Las universidades no pueden presumir de tener un mayor número de egresados. Estamos siempre refiriéndonos a los egresados para la educación, los que luego van a enseñar en primaria y secundaria, en bachillerato, etc. Es decir, la primera preocupación, evidentemente, es formarlos, pero eso no basta.

Y en España hemos establecido ya desde hace unos años el Máster Universitario de Formación del Profesorado, que es un título muy demandado, el más demandado, y que cada año está incrementando el número de estudiantes que lo realizan. Pero hemos celebrado una reunión, hace poco más de un mes, las agencias españolas en la que hemos analizado un poco los resultados de este máster y hemos llegado a algunas conclusiones positivas y otras también no tan positivas, o, si se quiere decir, de debilidades, evidentemente en esta parte de formación.

Lo primero, que hay un número elevadísimo de alumnos haciendo este máster, pues claro, porque es un requisito indispensable para quien quiera optar a una plaza de profesor en la enseñanza no universitaria. Por otra parte, también es verdad que hay que reconocer que en España hay entre los universitarios españoles una larga tradición, muy arraigada, de dedicarse a la enseñanza, ¿no? Y por todo esto es por lo que se justifica que este Máster Universitario de Formación del Profesorado sea el título que más demanda tiene entre todos los que se están ofertando en el Sistema universitario.

Pero, a su vez, en esta reunión hemos detectado algunas debilidades, ¿no? Una —y esta es la experiencia de los profesores que se han formado en el máster—: no se muestran en este máster las habilidades, las destrezas, las competencias como docente, la capacidad de comunicación, etc., etc. Por eso se propone un sistema de selección, de selección de los profesores para este máster que apunte más a la combinación de conocimientos e instrucción práctica del docente, no solamente conocimientos, sino combinación de conocimientos e instrucción práctica.

Se habla, pues, de un período de formación intenso, de un período práctico-teórico, parecido al que realizan los graduados en medicina en los hospitales después de superar el examen llamado del MIR, de los médicos internos residentes. En este momento está a debate, ¿no?, en nuestra sociedad académica, intelectual, ministerial, la posibilidad de crear —digamos— un curso que sea necesario para la formación de este profesorado, ¿no? Y también otra idea es que los docentes de este máster tienen que adecuar los contenidos de sus materias —no es un curso más, ¿no?— y de su metodología de impartición de las clases a la problemática y características diferenciales de la enseñanza en los distintos niveles. Es decir, es un máster en que se está preparando a profesores no para enseñar en la Universidad, sino para dedicarse a la enseñanza primaria, secundaria o incluso de bachillerato, ¿no?

Y luego otra consecuencia, que va unida muy directamente a lo que yo decía en el título de este tutorial: la voluntad política. Porque una de las cosas que se puso también en evidencia en estas reuniones fue que todos los ponentes estuvieron de acuerdo en que la remuneración del profesorado ha sido y es insuficiente. Y este es un tema que no lo pueden resolver ni las universidades ni las agencias de evaluación, sino que supone una implicación directa de la política gubernamental dedicada a la enseñanza, ¿no?, es decir, la política educativa gubernamental. Y una prueba de lo que yo acabo de decir es que hace apenas diez días encontrábamos esta nota de prensa en que los profesores universitarios realizarán un curso de pedagogía, la formación específica para los docentes será obligatoria y se impartirá en el primer año de la plaza de ayudante tutor.

Estamos hablando de la enseñanza universitaria, es decir, de la formación ya no de los egresados que van a dedicarse a la educación fuera de la Universidad, sino a los profesores que van a ejercer su formación dentro de la propia Universidad. He querido poner aquí esta noticia sacada recientemente de la prensa, concretamente el 24 de febrero, para ver que este es un tema pues de rabiosa actualidad en este momento, ¿no?

## Diapositiva 5:



Y entonces, ¿cómo estamos en este momento con respecto a cómo salen nuestros egresados, cómo los prepara la Universidad? Estamos en un momento de tremenda confusión o de desconocimiento en el propio Sistema universitario español. Recientemente se ha publicado —fue en el mes de septiembre— el Decreto 822 de 2021, que cambia en gran parte nuestro sistema de evaluación y acreditación de los títulos. Y una de las partes más confusas que yo anuncio aquí, que debe ser un tema que debe ser tratado, ¿no?, —digamos— como en una avanzadilla como es este proyecto Ecalfor, pensado para la mejoría de la enseñanza de nuestros egresados que se van a dedicar a la educación, yo creo que es un tema muy muy de actualidad y muy propio de un proyecto como es este de Ecalfor.

Hay una confusión tan grande entre los que son expertos en temas de educación, donde yo recientemente he asistido a un seminario de expertos de educación en el que noté tantas dudas en las definiciones que yo mismo les dije: pues si para ustedes esto es tan complicado, profesores universitarios dedicados a la educación, piensen ustedes lo que es esto en la misma Universidad pero para los profesores de arquitectura, de ingeniería de caminos, de ingeniería informática, etc., etc. Les suena todo esto a misterio. Y, sobre todo, no están claramente definidos, de tal forma que en este momento las universidades están teniendo problemas para completar ahora sus memorias para presentarse a la evaluación o a la acreditación o reacreditación de un título. Y es que no sabemos claramente cómo se definen conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, competencias, capacidades, todos términos que aparecen ahora en este real decreto y que las universidades no saben dónde colocar cada cosa, de tal forma que esas definiciones que yo les pongo ahí son con las que estamos tratando en este momento las agencias de acreditación españolas, la Red de Agencias de Acreditación y Calidad de España. Y este es el borrador que presentó en su momento ANECA para entender qué es realmente lo que debemos pensar cuando nos ponemos a trabajar sobre los resultados de aprendizaje: definirlos, clarificarlos, mejorarlos, etc., etc. Yo creo que es un tema tan de actualidad que encaja perfectamente con lo que es el proyecto Ecalfor y que seguramente lo tocaremos en algún momento, ¿no?

Hasta aquí un poco la referencia a la formación —sencilla— de los egresados universitarios, con los problemas que presentan aquellos que van a dedicar su vida pues a la formación y a la educación de los estudiantes de enseñanza de primaria y secundaria, y como en este momento lo veo yo desde el punto de

vista de la Universidad, de la formación, que es propia de los profesores, fundamentalmente de profesores de ciencias de la educación, desde el punto de vista de las agencias, ¿no?, y del apoyo necesario que se requiere desde el punto de vista de la política gubernamental.

Y una segunda parte de esto: yo querría hacer referencia a lo que es también la Universidad y la enseñanza universitaria. Y yo parto de un axioma que es un principio que no se puede interpretar de otra forma: Universidad e investigación van completamente unidas, de tal forma que, si no hay investigación, no es Universidad. Podrá ser otra cosa, podrá ser un centro, podrá ser un centro docente, pero no es una Universidad. La Universidad va necesariamente ligada a la investigación, ¿no? Ahora bien, para que pueda haber investigación en la Universidad, se requieren ciertas condiciones. Y aquí, más que nada, apelo evidentemente a la política educativa gubernamental, porque lo que voy a decir lo van ustedes a poder interpretar perfectamente dentro de la política gubernamental de cada país. Y esto va muy concretamente referido a América Latina y el Caribe, ¿no?, porque mi experiencia en las evaluaciones allí me lleva a sacar conclusiones como estas que yo les voy a dar ahora.

### **Diapositiva 6:**

## DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

- 1. Principio, que es un axioma: sin investigación non hay universidad
- 2. Para que el profesor pueda investigar se requieren ciertas condiciones
- 3. Cómo se interpreta esto en España
  - Acceso al profesorado universitario
    - El nivel más bajo: doctor y acreditación. Y ésta ya con valoración de su investigación, etc. (ver el modelo de ACSUG)
  - Horario docente (decreto)
  - Tiempo para la investigación
  - Motivación
    - Curricular: subir en el nivel
    - Económica: sexenios

Primero, el acceso al profesorado universitario. El profesorado universitario en España, en el nivel más bajo, ya es un doctor que ha sido acreditado por una agencia. Es decir, hoy en España nadie puede ser profesor universitario no ya porque tenga su título de doctor, ¿no?; es que, además de tener el título de doctor, tiene que haber superado la acreditación por parte de una agencia, acreditación en la que se considera ya su experiencia investigadora, sus trabajos de investigación, sus estancias en el extranjero, sus participaciones en congresos, etc., etc. Esto no ocurre en América Latina y el número de doctores es escaso.

Claro, esto es la pescadilla que se muerde la cola, porque para hacer doctores ha de haber doctores. Nuestra experiencia en estas universidades que hemos evaluado —y este ha sido uno de los méritos resaltados en esa auditoría que nos ha hecho ENQA— es que esta agencia ha expandido a América Latina el Sistema Europeo de Educación Superior y les ha hecho ver a esas universidades que está acreditando las deficiencias que tienen, sobre todo en recursos humanos del profesorado. ¿Por qué? Porque el número de doctores —es el primer rasgo que quiero señalar

## Diapositiva 7:

# FORMACION DEL DOCENTE DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

1. FORMARLOS: no es solo graduarlos y despedirlos alegremente, porque ya hemos conseguido un elevado número de egresados.
2. El MUFP es un título muy demandado y que cada año incrementa el número de estudiantes que lo realizan. Razones?
  - Es un requisito para poder optar a una plaza de profesor en enseñanza no universitaria.
  - Entre los universitarios españoles existe una tradición arraigada de dedicarse a la enseñanza
  - Por todo ello, el MUFP es el título que más demanda tiene entre todos los que oferta el sistema universitario
3. DEBILIDADES:
  1. No se muestran las habilidades, las destrezas, las competencias como docente, la capacidad de comunicación, etc. Por eso se propone otro sistema de selección que apunte más a la combinación de conocimientos e instrucción práctica del docente. Se habla, por analogía, de un periodo de formación intenso, práctico-teórico parecido al que realizan los graduados/as en Medicina en los hospitales tras superar un examen
  2. Los docentes del MUFP tienen que adecuar los contenidos de sus materias y la metodología de impartición de las clases, a la problemática y características diferenciales de la enseñanza en los distintos niveles: infantil, primaria, secundaria y bachillerato
4. Todos los ponentes estuvieron de acuerdo en que la **remuneración** del profesorado ha sido y es insuficiente. Es un tema que no se puede resolver ni desde las universidades ni desde las agencias de calidad, pero supone un impedimento y desincentiva la dedicación a la profesión docente

Y en España, como saben, para poder impartir, por ejemplo, un máster universitario, se requiere un 60 % de doctores para impartir ese máster, con otras condiciones que luego voy a señalar también. De ahí que, cuando entramos en contacto con estas universidades que evaluamos en América Latina, en más de una ocasión se han establecido contactos con las universidades de aquí de Galicia, en España, y se están desarrollando másters o se están intercambiando alumnos que vienen presencialmente aquí a realizar másters y que además luego terminan en muchas ocasiones también realizando su tesis doctoral, ¿no?

Es decir, la primera condición es que para que haya una buena Universidad tiene que haber buenos docentes, ¿no? No importa la página web, el color de las páginas, las guías allí expresadas, etc., etc. Porque yo he estudiado mi carrera universitaria en Salamanca en una época en la que no había ni páginas web ni guías universitarias, ni nada por el estilo, pero había excelentes profesores. Bueno, entonces, la primera *conditio sine qua non* para una buena Universidad, una buena docencia, una docencia de calidad, es el profesorado. Si no hay buen profesorado, no puede haber una buena Universidad. Y por ahí empezamos.

Por lo tanto, la primera condición que hay que mejorar en el sistema iberoamericano, latinoamericano, es el nivel de acceso del profesorado universitario, profesorado universitario doctor y consecuentemente investigador. Pero para ello se requieren ciertas condiciones. Por ejemplo —hablo de mi experiencia—, un horario docente, porque aquí en España tenemos un decreto por el cual se dice que un profesor universitario pues no puede dar más de ocho horas de clases semanales; y yo me he sorprendido cuando haciendo acreditaciones en universidades iberoamericanas pues había profesores que daban diecisiete, diecinueve, veinte...

Es decir, de tal forma que, cuando tú acreditas un título, para saber si hay recursos humanos, tú acreditas aquí en España sabiendo que para este título universitario se requieren mil horas de docencia, como cada profesor solamente puede dar ocho horas de clases semanales, sé si el número de profesores es suficiente o no es suficiente para impartir esa docencia, ¿no?

Pero no ocurre lo mismo cuando se evalúa en América Latina, porque no sé si los profesores van a dar diez clases semanales, quince clases semanales, veinte clases semanales... Primer problema.

Pero es que, además, con ese modelo de docencia, con esa cantidad —yo ahora haré referencia a algo de lo que ocurre aquí en España y lo compararé también con lo que ocurre en América Latina—, es necesario, por lo tanto, tener unos criterios determinados fijos, y eso es legislación y eso es política educativa. Como digo, aquí está determinado por decretos, diferentes decretos, el número de clases que puede dar el profesor según su categoría. Pero hay más.

Con ese tiempo, por tanto, es decir, de ocho horas semanales como máximo que da un profesor, hay un tiempo para la investigación, porque para la investigación se requiere tiempo. Y eso en España se valora, además, porque se valora la docencia, pero se valora la investigación del profesorado, de tal forma que cuando esa evaluación de la investigación es destacada, es sobresaliente, se le reduce todavía docencia en esas ocho horas de docencia universitaria, para fomentar la investigación. Por lo tanto, el profesor se siente estimulado y recompensado en algo, porque tiene menos docencia para que pueda investigar más.

Pero se han establecido criterios como los llamados sexenios de investigación, que tiene valores y han conseguido en España unos resultados excelentes en la producción de la investigación a partir de los años 70 y de los años 80. La investigación en España —luego les dejaré un flash final— ha subido extraordinariamente a partir de los años 60-70, cuando se crean estos sexenios de investigación, en los que cada profesor somete su investigación a lo largo de seis años y es o no es reconocida por el Estado, por el Gobierno.

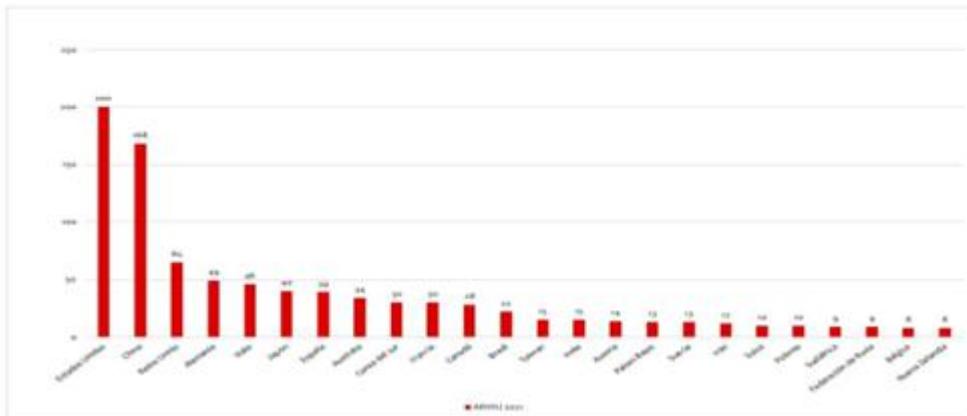
Si es reconocida, eso lleva consigo, primero, un reconocimiento curricular, de tal forma que, si uno no tiene un determinado número de sexenios, no podrá estar nunca ni en una tesis doctoral, no podrá estar nunca en un concurso de plazas universitarias, en un tribunal, en una comisión, etc., etc. Tiene, por lo tanto, una repercusión curricular, pero tiene también una repercusión económica.

Cada sexenio de estos es un plus económico que percibe el profesor y que además eso le sitúa en unas condiciones mejores, ¿no?, para alcanzar su propio nivel curricular, para ser contratado doctor, ayudante doctor o catedrático universitario. Y ¿cuál ha sido el resultado de esta política universitaria que en un momento determinado pues se aplicó en España? Pues un gran incremento de la producción científica por parte de los universitarios españoles, como digo, a partir de los años 90, 80 más bien. Y hoy pues podemos codearnos pues con las grandes universidades del mundo.

Lo que les expongo ahora aquí es el ranking de Shanghái, el último año, en donde España está de séptimo país con universidades que están en el top mil. Es decir, nosotros tenemos hecha una comparación entre sesenta y nueve países; como ven ahí, en el puesto séptimo está España, porque en esas mil primeras universidades mete treinta y seis, ¿no? Fíjense que para encontrar una de América Latina pues hay que irse a Brasil, ¿no?, que ocupa el puesto doce, y mete veintidós en ese top mil. Y así sucesivamente. Y ya no volvemos a ver más universidades latinoamericanas.

**Diapositiva 8:**

España es el **séptimo** país con más universidades en el Top 1000 mundial, según el ranking ARWU 2021



¿Qué quiere decir? Que hay que conjugar —y este es el objetivo—, por una parte, en las universidades, el interés y el esfuerzo de las universidades, pero, al mismo tiempo también, el esfuerzo de una política educativa gubernamental adecuada e interesada en seguir estos procesos de mejora de la calidad. Hay que apostar por la calidad universitaria, primero para la calidad de la propia Universidad y, segundo, para los egresados de esa Universidad, y, concretamente a los que nos limitamos aquí, que son los egresados que van a ir destinados luego a la educación fuera de la Universidad, a educar a los estudiantes de primaria, de secundaria, etc., para que estén en las mejores condiciones. Y, para ello, buena Universidad, formarlos perfectamente, pero no olvidarlos. Tienen que continuar luego constantemente en la mejora por parte de ellos y por parte de la Universidad.

Y con esto doy por terminada esta petición que en su momento me hizo el profesor Oswaldo Lorenzo. Y creo que he cumplido me imagino con lo que se pretendía con este «vídeo tutorial», bonito nombre. Les deseo a todos también la utilidad de esta charla que yo les he dedicado.

Muchas gracias.

### **Resumen**

La narrativa se aborda desde cuatro asuntos principales:

Concepto de la evaluación de la calidad de los programas de formación inicial docente. Primer asunto, se discute la importancia de la valoración y adecuación que existe entre los resultados pretendidos por el programa y los resultados que finalmente se obtienen en la práctica del desarrollo del mismo. Concepto que está a medio camino entre dos definiciones manejadas en la evaluación de la calidad de programas de formación inicial, el denominado concepto de defecto cero, y uno más atrevido más amplio que sería el de la evaluación de impacto.

Segundo asunto. Los momentos esenciales en el ciclo de la evaluación, que marcan hitos en el ciclo de evaluación de la calidad. Y se presentan tres momentos: El momento inicial o situación de partida del proceso de evaluación interna, en el que los responsables del título redactan una memoria en base a sus indicadores de satisfacción y de calidad, algunos se obtienen por aplicación de encuestas. Segundo momento de seguimiento, donde a dos a tres años de puesta en marcha del título, se va haciendo por parte de la unidad de calidad interna, una reflexión sobre cómo funcionan las cosas y los conflictos en la organización, sus resoluciones y sus grupos de interés. Y el tercer momento del ciclo de la evaluación, el de la revisión global de los títulos a medio plazo, a través de indicadores específicos y su interpretación cualitativa de todos los grupos de interés.

El tercer asunto muestra el acompañamiento de la Unidad de Calidad en la evaluación de las tareas fundamentales de evaluación interna de la organización. El cuarto asunto, el de preparación y acompañamiento en la visita institucional de los evaluadores externos. Sobre todo, en la preparación de la audiencia pública a grupos de interés y la redacción de un informe final. Determinante para la permanencia de los títulos.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 05_Manuelfernandezcruz.mp4 “Evaluación de la calidad de los títulos universitarios de formación inicial de docentes. Consejos desde la experiencia”
<b>Orador</b>	Manuel Fernández Cruz
<b>Institucion del orador</b>	Labosfor
<b>Duración</b>	36 minutos y 37 segundos
<b>Realizador(e/a)s de la transcripción</b>	Ana Bertha Luna Miranda, Universidad Autónoma de Tlaxcala César Sánchez Olavarría, Universidad Autónoma de Tlaxcala Mariela Jiménez Vázquez, Universidad Autónoma de Tlaxcala

### **Introducción:**

Bienvenidos compañeros, compañeras del proyecto ECALFOR. Estoy presentando un vídeo tutorial a petición del coordinador del proyecto, el doctor Oswaldo Lorenzo Quiles, para aportar información sobre la formación, la creación, el fortalecimiento de las unidades de calidad en las instituciones socias de este proyecto europeo.

Soy Manuel Fernández Cruz, soy doctor en Ciencias de la Educación y catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Soy además coordinador de la firma Labosfor Innovación y Desarrollo que es una empresa universitaria especializada en consultoría internacional, con experiencia de trabajo en varios países de América Latina en investigación educativa y desarrollo de programas de educación superior y tengo experiencia como evaluador en distintas agencias españolas [ininteligible], pero sobre todo, tengo experiencia de trabajo de colaboración, como evaluador externo en la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Galicia [ininteligible], que es una institución también que participa en el proyecto. Desde esta experiencia de 12 años ya, de lo que he aprendido como evaluador y en contacto en relación con las unidades de calidad del centro de la Universidad de Galicia y toda la experiencia en España, es desde donde quiero desarrollar este vídeo tutorial, que lleva por título:

“Evaluación de la calidad de los títulos universitarios de formación inicial de docentes; Consejos desde mi experiencia”

En este vídeo tutorial quiero abordar cuatro asuntos, quiero compartir:

- 1 Un concepto de la evaluación de la calidad de los programas de formación inicial docente,
- 2 Quiero presentar también cuáles son los momentos esenciales, los momentos que marcan hitos en el ciclo de evaluación de la calidad.
- 3 Quiero aclarar cuáles son a mi juicio las tareas fundamentales de una Unidad de Calidad dentro de ese ciclo en las tareas de evaluación interna.
- 4 Y quiero también aclarar cómo se hace la preparación y el acompañamiento de la visita institucional de los evaluadores externos, sobre todo en la preparación de la audiencia pública a grupos de interés y cómo finaliza todo el ciclo de la evaluación de la calidad.

Espero que todo ello pueda servir para la finalidad de nuestro proyecto.

Como dije vamos a comenzar el vídeo presentando un concepto de evaluación de la calidad que nosotros, que el de considerar que es la valoración de la adecuación que existe entre los resultados pretendidos por el programa y los resultados que finalmente se obtienen en la práctica en el desarrollo del programa. Es un concepto que está a medio camino entre otros dos conceptos que son muy manejados en la evaluación de la calidad de programas de formación inicial, de educadores, de profesores, de maestros de los niveles de enseñanza no universitarios.

Esas dos, eh, esas dos concepciones son una: la que se ha denominado concepto de defecto cero, que es simplemente considerar que el programa se desarrolla tal y como se previó y no se encuentran defectos grandes en el desarrollo del programa, que es un concepto yo creo que limitado para las expectativas que tenemos nosotros de evaluación de la calidad; y un concepto mucho más atrevido mucho más amplio que sería el de la evaluación de impacto. El concepto de la evaluación de impacto está referido a el efecto que la formación que nosotros realizamos de los futuros docentes, el efecto que tendrá en la mejora del sistema educativo, el efecto que tendrá en el rendimiento de los alumnos, del alumnado, que profesores que nosotros hemos formado, tengan luego en la práctica donde esté ejerciendo, cuando estén, ya realizando su enseñanza en los centros donde se hayan adquirido. A medio camino queda un concepto que yo creo que es poderoso y que es útil para nuestras unidades de calidad, que es el de valorar la adecuación entre los resultados pretendidos y los resultados obtenidos.

### **Diapositiva 1:**



Bien, dije que iba a señalar los momentos del ciclo de la evaluación y esos momentos son tres:

El momento inicial o situación de partida, que es el momento en el que los responsables del título redactan una memoria, donde se recogen toda la planificación del título todo lo que van a poner en marcha y donde se expresan los resultados que se consideran que se van a obtener, los resultados de aprendizaje, los resultados de toda índole que se van a alcanzar y que se entiendan, que esos resultados pretendidos son buenos [pausa] son razonables, son resultados deseables, pero se entiende también que esos resultados son reales, que son una meta que con los recursos disponibles de la institución, con los

recursos humanos, con las instalaciones son metas ahí, a las que razonable, con la experiencia que tiene la institución, son metas a las que razonablemente se podrá llegar.

Esa memoria inicial recibe una evaluación y recibe una evaluación que, en el caso de España, es una evaluación sancionadora en el sentido de que permite la implantación del título o no lo permite. Eh, arrancando de que la evaluación es positiva, y de hecho se consiguen informes favorables y se procede a la implantación del título, pues será comienzo a ese ciclo de evaluación que tiene un segundo momento, que es un momento intermedio antes de la evaluación final, un momento intermedio de seguimiento donde a los dos tres años de puesta en marcha del título se va haciendo por parte de la unidad de calidad interna una reflexión sobre qué cosas están funcionando, ¿Qué cosas no [ininteligible]?, qué hay que realizar determinados ajustes, ajustes de estructura, ajustes en organización para que las cosas funcionen mejor y también se hace un seguimiento por parte de evaluadores externos para, para a partir de las evidencias que se van teniendo dar también recomendaciones sobre propuestas de mejora, sobre posibilidad de modificaciones, que ya en esa etapa tan temprana del título hubiera que incorporar para ir asegurando la, la, el mejor funcionamiento.

Y el tercer momento de la evaluación es el momento de la revisión global, revisión global que decimos que es una revisión global a medio plazo, no es a largo plazo. A largo plazo lo llevaría una evaluación de impacto, cuando nuestros egresados ya están ejerciendo y la formación que han recibido se convierte o no en la mejora del rendimiento de su alumnado, no nos referimos a eso. Nos referimos a una revisión global a medio plazo, cuando han pasado cinco, seis, siete años y ya tenemos alguna cohorte de egresados del propio título, han tenido tiempo de terminar, han tenido tiempo de insertarse en la práctica y así podemos tener una visión global de todo, lo que ha acontecido en la puesta en marcha del título.

Ahí ya, sí que vamos a ver los resultados obtenidos, teníamos los resultados pretendidos en la memoria y ahí sí, podemos comparar ya con los resultados obtenidos, podemos comparar la adecuación de tasa, la adecuación de indicadores, como son la tasa de abandono, eh la demanda o no que la sociedad tiene, el título, el perfil de ingreso o preparación que tienen los estudiantes, eh índices como la duración media de los estudios, etc., que son importantes que podemos verlo, podemos ver también los índices de satisfacción que tienen los implicados en el título que tienen con la marcha [ininteligible].

La satisfacción que tiene el profesorado, la satisfacción que tienen los estudiantes, son índices importantes para tener en cuenta y dentro de eso en concreto la opinión que tienen los estudiantes sobre la calidad de la docencia, sobre la calidad de los profesores, que eso sería a través de encuestas. Y ya podemos ir viéndolo, podemos ver el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje obtenidos en términos de competencias alcanzadas por los estudiantes que han egresado y a sus profesores podemos ver índices de empleabilidad. Hasta el mundo son afectados nuestros egresados y son contratados los centros para que impartan su clase.

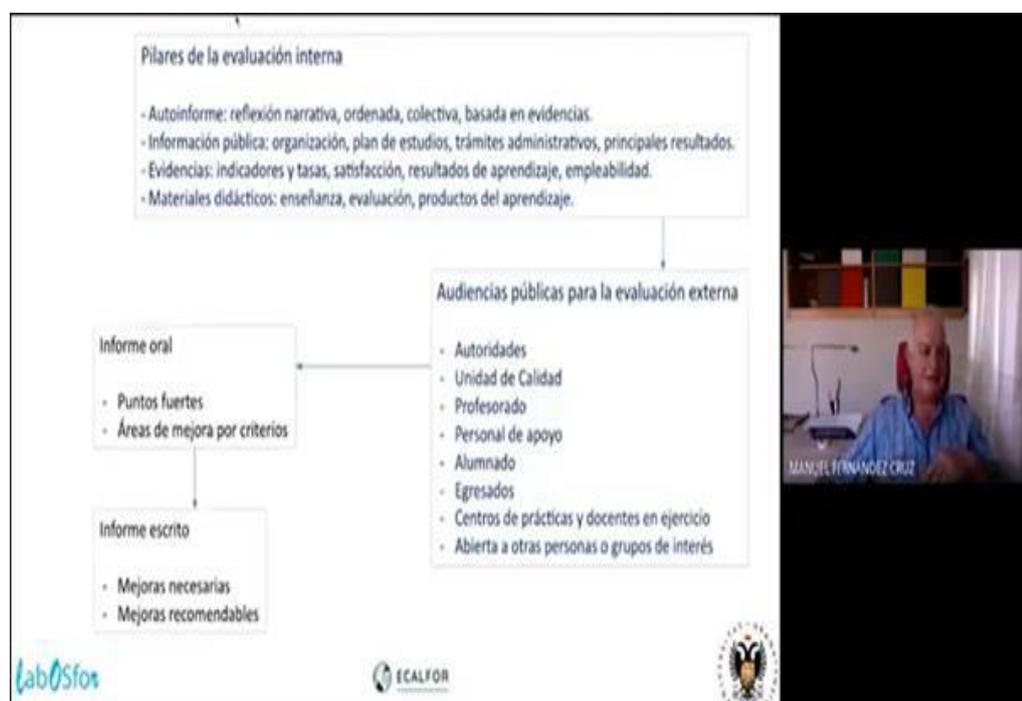
Y dos elementos muy importantes también a tener en cuenta, será la gestión óptima de los conflictos organizativos, todo desarrollo de título, en todas las instituciones hay conflictos, de haber conflicto, porque de hecho lo hay en un plazo así de cinco o seis, siete años, seguro que va a haber algún conflicto, ¿cómo se solucionan esos conflictos?, conflictos que pueden ser conflictos grupales captar un grupo de personas y que pueden ser posiblemente a veces simplemente el espejo o la transmisión, una transferencia de otros conflictos sociales que hay en el entorno o conflictos personales, conflictos que tienen determinadas personas dificultades que tiene y con procedimientos administrativos y tratar quejas, plantear reclamaciones y ver cómo se resuelve todo ese asunto, como la organización y el programa es capaz de integrar todo eso y resolverlo, por una parte;

y, por otra parte, también muy importante, el impacto en la práctica de las mejoras que se han planificado ¿qué alcance han tenido aquellas mejoras que se propusieron? ¿Realmente consiguen mejorar el plan de estudios o no consiguen mejorar el plan de estudios?

Pensemos que, en todo ese ciclo de la evaluación de tres momentos, pero que van sucediéndose sin finalización, porque después vendría otro momento de seguimiento intermedio y después vendría otra revisión global pasado ese intervalo de otros cinco, seis, siete años. Entonces en el momento intervienen en el proceso tanto, agentes internos, evaluadores internos, que es lo que nosotros intentamos integrar en las unidades de calidad y el agente externo, evaluador externo, que siempre son necesarios en cualquier proceso de evaluación de la calidad.

Pues bien, decía que además de estos asuntos, quería compartir con vosotros los elementos que son importantes, las tareas que tiene que acometer la unidad de calidad, tanto en la evaluación interna como en la preparación de la visita para la evaluación externa.

## **Diapositiva 2:**



Los pilares de una buena evaluación interna están ahí, son el autoinforme, la información pública la evidencias y los materiales didácticos. No hay una buena evaluación interna sin un buen autoinforme. Y ¿qué es un buen autoinforme? Pues ese informe que supone una reflexión en profundidad de todo lo que ha acontecido en la implantación del título, en su funcionamiento, en su marcha, a lo largo del periodo que se está evaluando.

Se trata de una reflexión amplia que le da un color y un valor cualitativo a los datos que se pueden manejar sobre la marcha del título. Se trata de una reflexión que es de carácter narrativo, porque cuenta cosas que han sucedido, ejemplifica, pone anécdotas y se basa en acontecimientos reales.

Una reflexión que sí es verdad que en un principio puede partir de una persona o no, normalmente es del coordinador del título pero es una reflexión que finalmente se convierte en una reflexión colectiva, porque en el seno de la unidad de calidad hay que compartirla y hay que discutirla y hay que asumirla y no solo es la unidad de calidad, sino también las propias autoridades de la institución tienen que suscribir aquellos que se está diciendo en el informe de autoevaluación, o en el autoinforme de evaluación.

Decimos que una reflexión narrativa es una reflexión ordenada, ordenada respecto al tema y ordenada en el tiempo. Ordenadas respecto a los criterios de evaluación porque va repasando cada criterio de evaluación y ordenada en el tiempo, porque respecto a cada uno de los criterios de evaluación van narrando ¿qué es lo que ha ocurrido a lo largo del tiempo? ¿qué dificultades ha habido? ¿qué cambio? ¿qué vicisitudes? ¿qué decisiones extraordinarias han tenido que tomarse? ¿qué percepciones hay en los distintos colectivos sobre los asuntos que están sucediendo en la marcha del título?

Pasa una reflexión narrativa ordenada colectiva y basada en evidencia, es decir, no se reflexiona aparte de los datos que se tienen, se tienen datos. Es que la unidad de calidad durante todo el ciclo ha ido recopilando datos, ya veremos ¿cómo? y ¿qué tipo de datos? pero ha ido recopilando los datos, de tal manera que esos datos se despliegan sobre la mesa y una vez que lo tenemos desplegados sobre la mesa podemos analizarlo y cuando vamos reflexionando, vamos reflexionando a la luz de lo que nos están diciendo los datos. Estamos interpretando los datos.

¿Y los datos? son buenos, son malos. Van evolucionando con carácter positivo, van evolucionando de otra manera, tienen curvas, tienen inflexiones y nuestra reflexión va intentando explicar desde nuestra percepción ¿por qué está ocurriendo eso? ¿qué es lo que está ocurriendo? ¿por qué está ocurriendo de esa manera? Ese es un buen informe.

Al igual que es necesario un buen autoinforme. También decimos que no hay una buena evaluación interna, si no hay una buena información pública. Una información pública que se dispone en la web. La web es un elemento, un dispositivo de organización de toda la información pública disponible. Información pública que tiene que ser completa, ninguna información pública completa de todos los asuntos y de todos los mecanismos y de todos los procesos que ponen en marcha que hacen que el título funcione y que tienen que ser conocido por todo el mundo y estamos hablando de aspectos organizativos. Estamos hablando de el plan de estudios, estamos hablando de trámites administrativos. Estamos hablando de, incluso, los principales resultados que ya va obteniendo el título y que se disponen porque nos dan una fotografía, nos dan una imagen de cómo están transcurriendo las cosas.

Cuando hablamos de, de información sobre el plan de estudios no es sólo sobre la estructura del plan de estudios. Es sobre la estructura del plan de estudios con las materias que lo integran y ¿cómo se organiza cada una de las materias? ¿Cuáles son los docentes? y ¿cuáles son las guías docentes de cada materia? las planificaciones y poder tener acceso a esas planificaciones, a sus materiales para que, tanto el estudiante como la persona que está pensando si va a estudiar, como egresado, como otro colaborador, pueden tener información sobre ese proceso. Y cuando hablamos de organización, hablamos de recursos y hablamos de recursos humanos y hablamos de él ¿Cuál es la plantilla docente? y ¿qué grado de cualificación tiene? y ¿cuáles son sus especialidades? y ¿qué investigación realiza? y ¿cuál es la experiencia pública de dichos docentes? ¿de dónde vienen estos docentes que están al frente de las materias, de cada una de las materias? Toda esa información pública es trabajo, objeto de la unidad de calidad. La Unidad de Calidad la tiene que tener disponible, porque a partir de ese nutren los trabajos que realiza entre los informes. Ahí se encuentran los datos y ahí se encuentra todos los elementos necesarios para reflexionar sobre la marcha del título.

Evidencias, la unidad de calidad trabaja con evidencias, pero trabaja con evidencia que tiene que levantar, que tiene que recopilar es que a la unidad de calidad a la que le compete levantar, recopilar, registrar la evidencia, tenerla disponible para poder analizarla y tomar las decisiones, o sea que no solo registrarla, levantarla recopilarla, registrarla, sino también hay que analizarla y hay que tomar decisiones. Evidencia sobre todo tipo de indicadores, indicadores de ¿cuántos alumnos hay por grupo? ¿Cuál es la ratio? ¿cómo son? ¿cómo van evolucionando? ¿cómo son los grupos de primer año, los grupos de tercer año? ¿qué cantidad de centros con labores de prácticas tenemos?

¿tasas? Como la tasa de demanda, la tasa de abandono, de la titulación, la duración media de los estudios, la tasa de éxito de los estudiantes en los exámenes, la tasa de rendimiento que tiene índice de satisfacción de cada uno de los colectivos, resultados del aprendizaje, calificación, calificaciones de los estudiantes que nos permiten tomar decisiones sobre materias, sobre docentes, sobre los propios grupos de estudiantes y empleabilidad. Cuando ya tenemos egresados, también índices de empleabilidad del valor que tiene para para la sociedad, del producto formado que son nuestros estudiantes ya preparados como profesores.

Y en cuarto lugar, los materiales didácticos. La unidad de calidad tiene que analizar, tiene que disponer de, tiene que valorar la calidad de los materiales didácticos. Materiales didácticos son materiales de enseñanza, materiales de enseñanza que son los textos que se utilizan, los manuales que escriben los propios profesores, los apuntes que se les facilitan a los estudiantes, las presentaciones PowerPoint, el tipo de material que se usa. Hoy en día con la plataforma de enseñanza que hay en casi todas las instituciones. Pues todo tipo de material que se deposita en la..., en esas plataformas de enseñanza, que está puesto a disposición del estudiante, para orientar y facilitar su aprendizaje.

Materiales de enseñanza, materiales de evaluación. Materiales de evaluación que se refiere a los exámenes que se realizan, los exámenes que se practican, todos los exámenes de práctica finales, parciales, en todas las materias pruebas de evaluación, ejemplos de ejercicios de clase que realizan, que proponen los distintos profesores, trabajos en grupo, trabajo de investigación, trabajo de [ininteligible] que realizan los estudiantes. Todos esos son materiales de evaluación, materiales de evaluación y sus calificaciones ¿de acuerdo? y productos, productos del aprendizaje, productos del aprendizaje que son esos trabajos entregados por los alumnos, pero que cuando hablamos de formación inicial, de docentes, nos estamos refiriendo también a las memorias de práctica, la memoria de residencia en Centros Colaboradores, de estancias en centros colaboradores de prácticas, la memoria de enseñanza, de práctica de la enseñanza que realizan nuestros estudiantes en el centro de, del plan formativo y y las memorias que permiten dar una calificación al estudiante, pero una calificación sobre competencias profesionales finales, que el estudiante alcanza.

Es decir, realmente es que el alumno ya después de esta práctica está preparado, sabe planificar, sabe comunicar, tiene herramientas didácticas para trabajar en el aula o no las tiene y solo de alguna manera lo vemos a través de las memorias que nos entregan, pero también, eh cuando los hay, no todos los programas, pero cuando lo hay, pues un trabajo de fin de estudios, trabajo de fin de grado, trabajo de tesinas. Todos esos trabajos finales que de alguna manera recogen el compendio de competencias que habíamos previsto, para cómo como resultado deseable de aprendizaje para todo el programa formativo y que culmina en la realización de un trabajo final y que nos permite también dar una calificación y que nos permite discriminar los distintos niveles de madurez profesional que alcanzan los estudiantes, de manera que, en función de la tesina, en función de la memoria de práctica, en función de trabajos de ampliación o de investigación que ha realizado, demuestra una mayor madurez y con la mayor calificación o demuestra otros niveles de calificación inferiores que siendo aptos para la obtención del

Título Profesional. Bueno, pues nos dicen que todavía está en vías de aprendizaje ¿OK? y aspectos de las competencias previstas que debe de mejorar.

No es poco el trabajo de la unidad de calidad, el estar pendiente, el estar recopilando todas esas evidencias, todos esos materiales, mantener actualizada la información pública y redactar los otros informes que se le piden para la evaluación, pero junto a ello, la unidad de calidad tiene que saber con quién trabaja. Trabaja con evaluadores externos y que los evaluadores que están, nos van a realizar visitas. Van a realizar, eh, visitas institucionales, en las que desarrollan audiencias públicas con los grupos de interés. Esa audiencias públicas para la evaluación externa que tiene que preparar la unidad de calidad, porque tiene que conformar los grupos, tiene que expresarle a los grupos ¿qué se espera de ellos? y lo que se espera de ellos es que expresen con total sinceridad su percepción sobre los asuntos que se les van a presentar y que nos den una información complementaria a la que ya ha ofrecido la propia unidad de calidad y la que ya están mostrando la evidencia de por sí, con información también de carácter cualitativo muy ejemplificadora, a veces muy personalizada de ¿cuál es la situación de cada uno de los interesados en el grupo con la marcha del título?

y ¿qué tipo de audiencia se realizó? se realizan audiencias con las autoridades, con los responsables del título, en las que se pretende no solo que nos den una visión de ¿cuál ha sido la marcha del título en la historia de la implantación del título y durante el tiempo evaluado?, sino también que nos den una visión de ¿cuál es el futuro del título de? ¿qué se espera? de ¿cuáles son los pasos que se van a dar en los próximos años? y ¿qué perspectiva tenemos de desarrollo de avance en los años inmediatos? Vamos a tener audiencias con la propia unidad de calidad para conocer, ¿cómo funciona la unidad de calidad?, porque la unidad de calidad no sólo se preocupa de recopilar información y evidencias sobre el funcionamiento de todo el programa, sino que además la unidad de calidad tiene que registrar su propio funcionamiento.

Y tiene que dar, eh, tiene que dar datos, tiene que dar percepciones de ese funcionamiento que ha tenido durante todo ese periodo, ¿qué tipo de reuniones? ¿con qué participación? ¿con qué dinámica se ha seguido el análisis de las evidencias? ¿si están representados todos los sectores implicados en el título? ¿qué ocurre con los estudiantes cuando participan en la unidad de calidad? y ¿con los empleadores? etc.

Audiencia con el profesorado, la audiencia con el profesorado es una audiencia que permite conocer, ¿cuál es la percepción que los docentes tienen del título? su satisfacción personal con los recursos que tienen para la enseñanza, con la amabilidad que la institución les presta para que desarrollen realmente su trabajo, su facilidades para la formación, para la investigación o sus dificultades y ¿cómo se deberían superar esas dificultades? eh, por el bien que las marchas del título, por la propia calidad del título.

Eh también audiencia con personal de apoyo a la administración, de apoyo a los servicios del propio programa formativo para ver su eficacia, para ver hasta qué punto la educación es suficiente, los dispositivos con los que trabajan funcionan y es necesario o no introducir cambios, aumentar el tamaño [ininteligible], o ¿cómo mejorar el título?

La audiencia con alumnado nos permite conocer desde las perspectivas a veces muy personales, a veces muy individuales de cada uno de los alumnos ¿Cómo les va en el título? ¿cómo les está yendo? ¿Qué opinión tienen? ¿cómo le va con los profesores, con los tutores? ¿qué quejas tienen?, muchas veces expresan sus quejas, pero que también ¿qué satisfacciones tienen? y ¿qué opinan de la coordinación de los profesores? porque son quienes mejor pueden estar en posición de opinar sobre la coordinación de los docentes y... sobre la calidad percibida de la [...], de los docentes y las perspectivas que ellos tienen al terminar su carrera, las perspectivas de empleabilidad, hasta que son bien formados, no son bien

formados, etcétera. Esa visión es algo que se puede completar con la visión que nos den los egresados, porque los egresados tienen primero una visión ya completa, porque han cerrado todo el ciclo de la formación, pero junto a esa visión ya completa, tienen una visión más reposada mediada, una visión demorada en el tiempo, no es inmediata, terminaron hace dos años o terminaron hace un año, pero ya se separaron de la institución y entonces desde esa percepción reposada nos pueden añadir una nueva información, pero también tienen la visión de la empleabilidad, es decir, ya están, posiblemente preocupados por su contratación, preocupados por adaptarse, preocupados o incluso ya están disponiendo de algunos contratos en centros para dar clase para impartir enseñanza y nos pueden dar esa visión del programa, [ininteligible] el programa los preparó, los formó para esas peticiones que tienen de la sociedad, que tienen del mundo de la enseñanza.

También mantenemos, eh, audiencias con los centros de prácticas, los centros colaboradores de prácticas son responsables y los docentes en ejercicio, son quienes mejor nos pueden decir ¿si consideran que el programa está actualizado, para la, los requerimientos que la práctica de la enseñanza va a tener dentro de estos estudiantes nuestro? ¿si realmente los estudiantes están formados? ¿si tienen algunas lagunas formativas que habría que cubrir? ¿si la disposición con la que llegan a los centros es la más idónea o no es la más idónea? ¿Si tienen una coordinación suficiente con los profesados internos de la institución, para colaborar realmente como agente formativo? que son complementarios y, por último, también se puede disponer de un espacio abierto a escuchar a grupos o a personas que no están citadas en las anteriores audiencias, pero que quieren exponer algún punto de interés relevante sobre el funcionamiento, sobre la marcha del título y sobre su mejora. Bien, esa es la tarea también de la unidad de calidad, preparar la visita de institutos generales y preparar la audiencia.

Todo este trabajo va convergiendo en una valoración conjunta común que se realiza desde la evaluación interna y desde la evaluación externa y que culmina en informes y lo denominan informes, generalmente en un primer informe oral que se facilita al finalizar la jornada de visita, donde se expresan los puntos fuertes que se han podido palpar en esa visita, los puntos fuertes del título, pero que también se señalan ya las áreas de mejora percibida en cada uno de los criterios de evaluación de los que disponen los evaluadores.

Algunos elementos que luego se detallarán en el informe escrito, tras el informe oral y pasado una semana, hecha la reflexión oportuna por parte de los evaluadores externos, sí que se facilita un informe escrito donde se recogen aquellas mejoras que necesariamente deberán adoptarse para la continuación del título y aquellas otras mejoras que no siendo absolutamente necesarias, son recomendables para que el título pueda mejorar y son elementos de reflexión que se le están dando a la unidad de calidad y se le están dando en un momento en que el informe escrito primero es provisional, de tal manera que la unidad de calidad puede contestarlo, puede alegrarlo, puede incluso, eh, aducir, que ya ha empezado determinadas mejoras, que ellos estaban reflexionando, que ya se estaban iniciando para recibir posteriormente un informe final de evaluación del título, que en el caso de España es un informe sancionador, en el sentido de que permitirá o no permitirá continuar con la implantación del título, pero bueno en función ya de la legislación aplicable en cada uno de los países donde están las instituciones que vais a encarar, que vais a establecer y que vayan a fortalecer las unidades de calidad, pues tendrá una función u otra en cualquier caso, un informe favorable significará una acreditación del título del programa que se ha evaluado.

Bien, tarea tenemos por delante. Yo creo que en cualquier caso es una tarea apasionante está encantada a de compartir estos minutos con vosotros y estoy a vuestra disposición para seguir aclarando cuestiones que desde mi experiencia pueda significar el daros algún consejo para el establecimiento del fortalecimiento de las unidades de calidad que pretendemos en ECALFOR.

Muchísimas gracias por vuestra atención.

---

*Video 6 - “Creación y puesta en marcha de unidades de calidad en educación superior: El caso de la Universidad de Granada (España)”*

---

### **Resumen**

En el siguiente vídeo la directora de la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada, explica cómo se ha realizado la creación e implantación de las Unidades de la Calidad para dicha universidad. Comienza justificando la importancia de las Unidades de Calidad (UC) y su origen histórico. Destaca el aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas españolas, la propia UC y el informe DAFO como principales herramientas de desarrollo. Otro de los aspectos relevantes para la constitución y desarrollo de las UD, son las políticas europeas de aseguramiento y gestión de la calidad, las cuales, hasta mediados de los años 90 con la entrada del tratado de Bolonia, no eran concebidas tal como se entienden en la actualidad. Una de las grandes aportaciones que acompañaron la puesta en marcha del espacio europeo, fue la consolidación del concepto de una evaluación entendida como un proceso ligado al control, a la mejora, a la rendición de cuentas y a la transparencia como un proceso facilitador de la toma de decisiones y generador de la cultura evaluativa.

La regulación de la normativa ha obligado a las instituciones de educación superior a contemplar en sus planes estratégicos compromisos ligados a la calidad, a compromisos materializados en objetivo y a acciones concretas. En el caso español, la implantación de la calidad en sus universidades para responder a su compromiso con la garantía de calidad engloba estructuras tanto externas como internas.

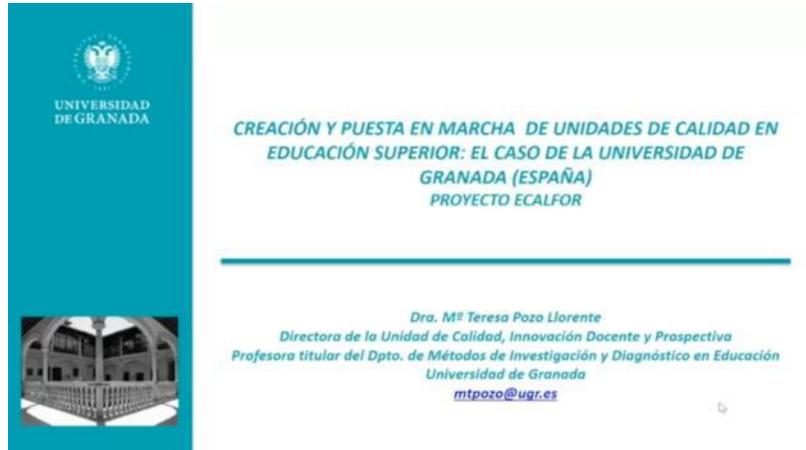
Las estructuras externas más importantes son las agencias de evaluación denominadas European Association for Quality Assurance in Higher Education, la Agencia Nacional de Evaluación Española, y la Agencia Andaluza del Conocimiento-Dirección de Evaluación y Acreditación. En relación a las estructuras internas corresponden a los Vicerrectorados y las Unidades de Calidad. Estas últimas se concretan en otros recursos que desarrollan la calidad con competencia en toda la UGR, en cada uno de los centros que la conforman, y en cada una de las titulaciones. Así se dispone de mecanismos que parten de diversas comisiones, vicedecanatos y oficinas. Se tratan aspectos como es el uso de recursos TICs como herramienta que favorece el desarrollo de la Calidad, la transparencia de datos y otro tipo de información, la misión y visión de las universidades, o un análisis DAFO de las intervenciones realizadas hasta el momento, como una autoevaluación con miras a mejora.

<b>Título del vídeo</b>	Video: 06_MOOC Unidades de calidad.mp4  “Creación y puesta en marcha de unidades de calidad en educación superior: El caso de la Universidad de Granada (España)”
<b>Orador</b>	Dra. Teresa Pozo Llorente
<b>Institucion del orador</b>	Universidad de Granada
<b>Duración</b>	21 minutos y 52 segundos

**Realizador(e/a)s de la transcripción**

Dr. Pedro Canto, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)  
Mtro. Hugo Flores, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)  
Dra. Marisa Zaldívar, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

**Diapositiva 1:**

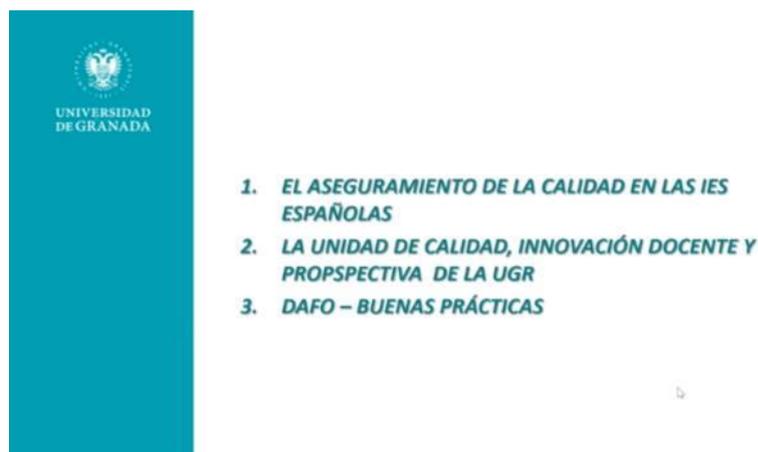


Yo soy Teresa Pozo Llorente, profesora de la Universidad de Granada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y desde 2015 soy la directora de la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de esta Universidad. Voy a dar comienzo a mi exposición centrada en la creación y puesta en marcha de unidades de calidad en las instituciones de educación superior.

Pero antes de explicarles cómo se crea y se consolida una unidad de calidad, estructura tipo con la que actualmente las universidades españolas aseguramos y gestionamos la calidad. Me gustaría comenzar haciendo una breve alusión a la incorporación y a la normalización de la calidad en el escenario universitario europeo, lo que me va a permitir contextualizar y justificar lo que las instituciones de educación superior realizamos en materia de calidad.

No es mi intención reconstruir la historia, pero si destacar algunos hitos importantes, ya que han sido especialmente condicionante de lo que las universidades hacemos en materia de calidad.

**Diapositiva 2:**



Seguiré mi exposición explicando cómo se crea en concreto la unidad de calidad, innovación docente y prospectiva en mi universidad y la terminaré destacando, lo que consideramos debe mejorarse y lo que debe mantenerse en las instituciones de educación superior en lo que a la gestión de la calidad se refiere.

**Diapositiva 3:**



Obviamente, la calidad como concepto, como principio, como declaración ha formado parte siempre del discurso universitario. Sin embargo, no es hasta la década de los 90, mediados de la década de los 90, cuando se produce un cambio en los términos de ese discurso y la calidad empieza a estar presente en la política universitaria y a cobrar especial relevancia.

**Diapositiva 4:**



Sin lugar a duda, un hito importante es lo que a la calidad se refiere, fue el tratado de Boloña, este tratado supuso un antecedente de gran peso en las políticas europeas relacionadas con el aseguramiento de la calidad en educación superior, la creación de un espacio europeo competitivo y atractivo fue, sin lugar a duda, contra el gran proyecto que éste tratado contempló en su hoja de ruta.

## Diapositiva 5:

**EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD en LAS IES EUROPEAS**

**ENQA**  
EUROPEAN ASSOCIATION  
FOR QUALITY ASSURANCE  
IN HIGHER EDUCATION

*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, EUA, EURASHE y ESU, Education International, Business Europe and EQAR 2005, 2015)*

- Promover la cooperación
- Referente común para el aseguramiento interno y externo

↓

*Procedimientos para el aseguramiento y gestión de la Calidad*

Continuando con esta idea de los hitos, me gustaría destacar el papel que en este marco desempeñó la red europea para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, actualmente asociación. Esta asociación en 2005 elaboró, en colaboración con otras organizaciones europeas, unos estándares y directrices con el propósito tanto de promover la cooperación europea en el campo de la garantía de la calidad, como de aportar a las instituciones un referente común para el aseguramiento de la calidad interna y externa. En estas directrices se estableció que las universidades debíamos de poner en marcha procedimientos para el aseguramiento de la calidad y para su gestión, estas directrices constituyeron uno de los referentes más importantes en la definición de los marcos normativos universitarios europeos y nacionales. Marco desde donde comenzamos a trabajar en las universidades en el aseguramiento y en la gestión de la calidad.

## Diapositiva 6:

**EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD en LAS IES EUROPEAS**

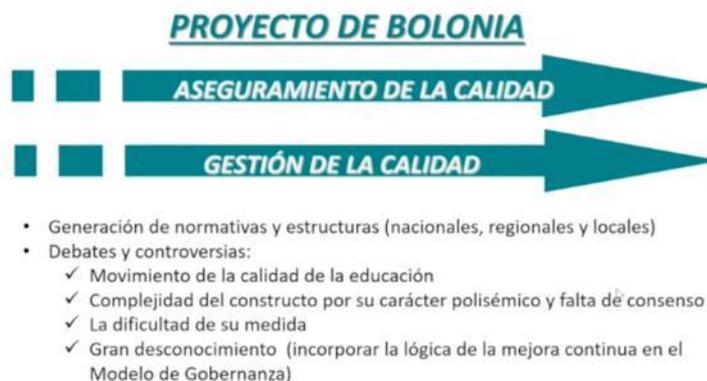
**EVALUACIÓN**

- Control /Mejora / Rendición de cuentas (Eficacia, eficiencia, efectividad, progreso, cobertura, alcance e impacto) / Transparencia
- De un acto puntual a un proceso plural, integral, dinámico, multidimensional y comprensivo, negociador y participativo
- Facilitador de la toma de decisiones
- Generador de "Cultura Evaluativa" (difícil)

En esta revisión, tengo que hacer alusión a los debates que en torno a la calidad se abrieron y que acompañaron a la puesta en marcha del espacio europeo. Fueron foros que produjeron aportaciones muy interesantes y que ayudaron a las instituciones a entender la envergadura de la calidad y la lógica de la mejora continua que la acompaña.

Una de las grandes aportaciones de estos foros fue la consolidación del concepto de la práctica de la evaluación como un proceso ligado al control, a la mejora, a la rendición de cuentas y a la transparencia como un proceso facilitador de la toma de decisiones y generador de la cultura evaluativa.

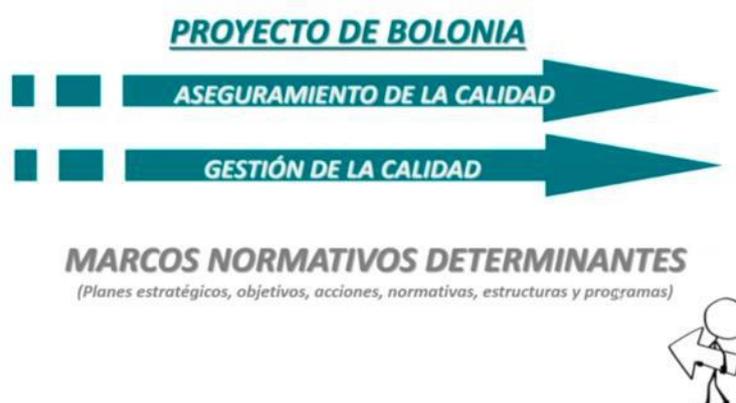
## Diapositiva 7:



Igual que en el resto de países en el contexto de la educación superior española, el avance hacia el aseguramiento en la gestión de la calidad en los términos establecidos desde el proyecto de Bolonia supuso no sólo la generación de muchas normativas y estructura nacionales, regionales y locales, sino también la intensificación de ciertas controversias que ya estaban presentes y que procedían del rechazo que en determinados colectivos generales, generaba el movimiento de la calidad por la educación, ya que se identificaba la calidad con la filosofía de la competitividad, del individualismo y del elitismo, perspectiva de la excelencia enmarcada específicamente en el contexto empresarial.

Realmente costó mucho entender, mejor dicho, convencer, que no se podía dar la espalda a un movimiento internacional que lo único que pretendía era la mejora continua. Otras razones que convirtieron la calidad en un tópico incómodo y objeto de un debate permanente, tenían que ver con la complejidad del propio constructo con su carácter polisémico, con la dificultad de su medida, con la falta de consenso respecto a la definición del producto de la educación superior y también al gran desconcierto que los equipos gestores de las instituciones de educación superior tenían sobre cómo operatizarla, es decir, cómo incorporar la calidad en sus modelos de gobernanza.

## Diapositiva 8:



Como no podía ser, de otra manera y como ha pasado en otro ámbito, ha sido la regulación normativa la que ha obligado a las instituciones de educación superior a contemplar en sus planes estratégicos compromisos ligados a la calidad, compromisos materializados en objetivo y en acciones concretas y lo que ha obligado también a estas instituciones a incorporar en sus modelos de gobernanza, normativas, estructuras y programas con los que responder a este compromiso.

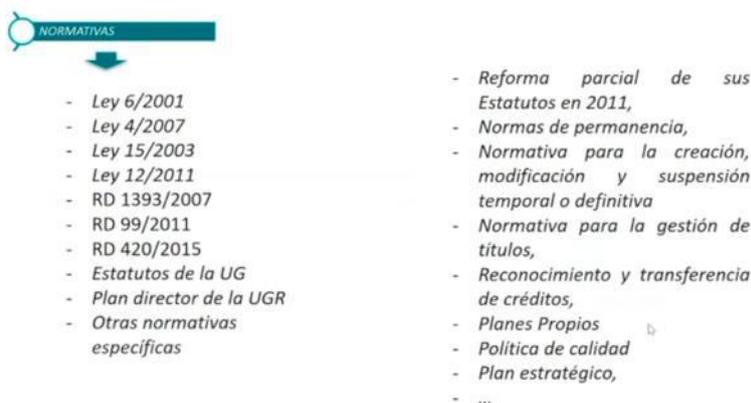
## Diapositiva 9:



Los descriptores clave de lo que las universidades españolas hacemos en materia de calidad son las distintas normativas, estructura, programas y procesos que hemos tenido que poner en marcha en las universidades sin perder de vista la perspectiva europea, nacional, regional e incluso local y específica de cada universidad.

Estos descriptores clave pierden su sentido si no van acompañado de un interés político y de una puesta de la universidad por la calidad y por su gestión. Apuesta que no sólo debe quedar reflejada en la declaración institucional y pública de la política de calidad, sino también en las estructuras creadas para ello en su funcionamiento y en la dotación de unos recursos específicos.

## Diapositiva 10:



Para poder poner en marcha, tanto una actuación con las que poder asegurar la confianza de la sociedad en el producto de la enseñanza y en la investigación que se realiza en términos de conocimiento y su transferencia, como para poder poner en marcha unos procedimientos que permitan revisar y mejorar dicha confianza, el producto y la satisfacción, las universidades tuvimos que desarrollar otras normativas con las que dar un marco legal a nuestras actuaciones en materia de calidad, así pues, en el caso de la Universidad de Granada, tuvimos que abordar, entre otras, la reforma parcial de los estatutos, tuvimos que definir unas normas de permanencia, la normativa de evaluación y calificaciones de los estudiantes, una normativa específica para la creación, modificación o suspensión de las titulaciones, entre otras reformas.

### Diapositiva 11:



La estructura que acompaña la implantación de la calidad en las universidades españolas son externas e internas.

### Diapositiva 12:



Las estructuras externas más importantes son las agencias de evaluación. Agencias a nivel europeo, nacional y regional no sólo aseguran una homogeneidad en los estándares de calidad, sino que también condicionan los procesos que las universidades ponemos en marcha en términos de calidad.

### Diapositiva 13:



La estructura interna, puesta en marcha por las universidades españolas para responder a su compromiso con la calidad, son: vicerrectorado y unidades. La Universidad de Granada desde finales de los años 90 contempla la garantía de calidad como uno de sus ejes estratégicos y ha establecido estructuras internas para su gestión a lo largo de sus diferentes gobiernos.

#### **Diapositiva 14:**



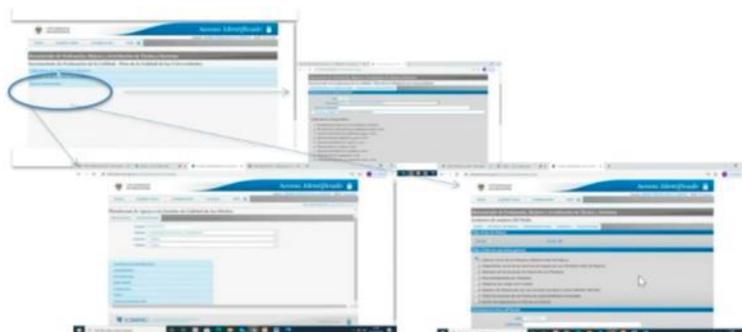
Además de la unidad de calidad e innovación docente y prospectiva a la que posteriormente le dedicaré un espacio, la Universidad de Granada cuenta con otras estructuras y órganos colegiados con competencias en calidad. En estas comisiones, en estas estructuras están representados los distintos colectivos universitarios, el estudiantado, un colectivo importantísimo, el personal docente e investigador, el personal de administración y servicio personas egresadas, personas empleadoras y otros agentes externos, como en el caso de la Universidad de Granada, representante del consejo social.

#### **Diapositiva 15:**



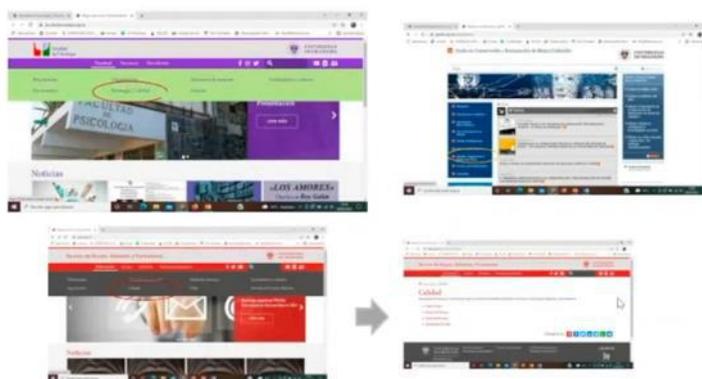
Además de los recursos humanos y materiales que la universidad hemos tenido que poner a disposición de este proceso de aseguramiento de la calidad, es necesario hacer especial mención a los recursos informáticos, en el caso de la Universidad de Granada, su apuesta por simplificar y por eliminar la burocracia y asegurar la sostenibilidad de estos procesos la ha llevado al desarrollo de aplicativos informáticos al servicio de los gestores y responsables institucionales en los centros y en los títulos.

### **Diapositiva 16:**



Estos desarrollos informáticos realizados, desde nuestros propios servicios de informática, han agilizado mucho la gestión de la calidad en la Universidad de Granada y nos han permitido avanzar hacia un sistema integral de información muy necesario en este ámbito.

### **Diapositiva 17:**



Un principio que acompaña al aseguramiento y gestión de la calidad es la transparencia. En este sentido, la web constituye un recurso básico, así como otros recursos, como en el caso de la Universidad de Granada, lo constituye la UGR en cifras.

### **Diapositiva 18:**



<https://calidad.ugr.es/areas/ugr-en-cifras>

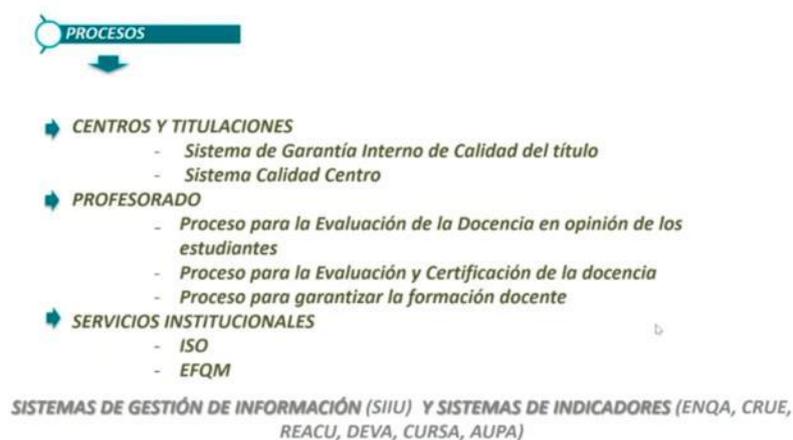
Se trata de un aplicativo que nos permite rendir cuentas y visibilizar estadísticas agregadas sobre indicadores relacionados con estudiantado, con personal docente e investigador, con personal de administración y servicio, indicadores académicos e indicadores de satisfacción con las titulaciones, información a la que se puede acceder desde cualquier espacio y a disposición de toda la sociedad.

### **Diapositiva 19:**



Además de las normativas, estructura y recursos, otro descriptor clave en la gestión de la calidad de las universidades españolas, son los diferentes programas regulados por las agencias externas y a los que las universidades debemos responder. Estos programas se centran en la evaluación y mejora de la propia institución, en la evaluación y mejora de los centros, de las titulaciones y del profesorado.

### **Diapositiva 20:**



Para responder a estos programas y, por supuesto, a los propios compromisos de las universidades con la calidad, hemos diseñado, aprobado y puesto en marcha distintos procesos, procesos que en el ámbito competencial de la unidad que yo dirijo actualmente, hacen referencia a la calidad de los centros, a la calidad de los títulos, a la calidad del profesorado, de su enseñanza y a la calidad de los servicios institucionales.

En estos procesos ocupan un lugar muy importante, los sistemas de gestión de información, sistema nacional, regional y local, y los sistemas de indicadores. Si bien es cierto, que a nivel nacional contamos con un sistema integrado de información universitaria, el conocido como SIIU, las universidades hemos tenido que diseñar nuestros propios sistemas.

Algo parecido nos ha ocurrido con los indicadores, aunque esto se definen, se definen y se han definido a nivel europeo, nacional y regional, sobre todo por asegura la convergencia en las definiciones y el



## Diapositiva 23:



### **MISIÓN** Razón de ser / **VISIÓN** Proyección estratégica en el entorno

Favorecer e incrementar la competitividad y la excelencia de los recursos humanos, la docencia, las titulaciones, centros y servicios de la UGR, en coordinación permanente con las diferentes áreas de gestión universitaria y desde un modelo de gestión de la calidad basado en la transparencia, la profesionalización, la eficiencia y la mejora continua

### VALORES



### Política de Calidad

<http://calidad.ugr.es/politica>

Esta unidad de calidad fue diseñada teniendo en cuenta la larga experiencia en aseguramiento de la calidad de la universidad y se constituye como una estructura permanente que vertebra la responsabilidad de la universidad con la evaluación y con la mejora de la calidad.

Favorecer e incrementar la competitividad y la excelencia de los recursos humanos, de la docencia, de las titulaciones, de los centros y de los servicios de la Universidad de Granada en coordinación permanente con las diferentes áreas de gestión universitaria y desde un modelo de gestión de la calidad basado en la transparencia, la profesionalización, la eficacia y la mejora continua constituyen la razón de ser de esta estructura, y define su proyecto, su proyección estratégica en el entorno.

Los valores que acompaña al quehacer cotidiano de esta unidad y su dirección estratégica son la sostenibilidad, la igualdad, la transparencia o la innovación, entre otros, valores que se convierten en compromisos para esta institución y en la base de la política de calidad de la Universidad de Granada.

## Diapositiva 24:



Son tres los ámbitos de gestión que abarca la unidad de calidad e innovación docente y perspectiva, para cada uno de ellos se han definido uno objetivo, una estructura específica y unos recursos. Así pues, estos ámbitos de gestión dan lugar al área de acreditación institucional con tres objetivos básicos, calidad del centro, calidad de títulos y calidad de servicios; el área de formación, innovación y evaluación docente, cuyo propósito es asegurar la formación permanente del profesorado y la evaluación de su docencia y el área de los datos, la información y prospectiva que se convierte en la oficina de datos, información y prospectiva dentro de la unidad de calidad.

Aunque la unidad es una estructura con una marcada directriz política, el trabajo que se realiza en los tres ámbitos que la integran es muy técnico. La formación y la preparación de su personal es muy específica. En la Universidad de Granada poco a poco hemos ido avanzando hacia estos perfiles técnicos, de hecho, la nueva relación de puestos de trabajo supondrá un paso gigante en la consolidación de la dimensión técnica de esta estructura. El equipo humano de la unidad está integrado por veintiuna personas, cuatro de ellos son personal, somos profesores y el resto personal de administración y servicio.

De esta estructura quisiera destacar, aunque ya hecho referencia a ella a la oficina de datos, por la importancia que en un proceso de aseguramiento y la calidad tienen los datos, su generación y su gestión la importancia que tiene la información, los indicadores y, por supuesto, la prospectiva.

### **Diapositiva 25:**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA
2. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LAS IES ESPAÑOLAS
3. LA UNIDAD DE CALIDAD, INNOVACIÓN DOCENTE Y PROSPECTIVA
4. **DAFO – BUENAS PRÁCTICAS**

### **Diapositiva 26:**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEBILIDADES	AMENAZAS
FORTALEZAS	B. PRÁCTICAS

Tras estos años de implementación del actual modelo de aseguramiento de la calidad de la Universidad de Granada y haciendo un ejercicio de síntesis muy grande, me gustaría compartir con ustedes lo que debe mejorar y lo que podríamos considerar como buenas prácticas.

## Diapositiva 27:



**LO QUE DEBE MEJORAR: DEBILIDADES Y AMENAZAS**

- La complejidad del modelo de aseguramiento de la calidad (Necesidad de avanzar hacia otros modelos)
- La rigidez y limitaciones de la normativa y directrices
- La inseguridad generada por los permanentes cambios en las normativas y directrices
- El estrés y la fatiga generada por estos procesos
- La excesiva carga de trabajo burocrático cuestionando la eficiencia de estos procesos
- La posible arbitrariedad en los procesos de evaluación externa
- Falta de formación técnica del personal

Sin lugar a duda, la mayor debilidad y amenaza es la complejidad. La complejidad del modelo de aseguramiento de la calidad, esto ha generado debates muy interesantes, debates en los que nos hemos planteado la necesidad de avanzar en línea con lo que se está haciendo en otros sistemas universitarios del norte de Europa.

Pero también, hay otras debilidades que proceden de la rigidez y de las limitaciones de la normativa, de la inseguridad generada por los permanentes cambios en esta normativa, por el estrés, por la fatiga que los colectivos implicados generan todos estos procesos, por la excesiva carga de trabajo burocrático, lo cual nos hace que nos cuestionemos la eficiencia de estos procesos, la posible arbitrariedad en los procesos de evaluación externa y la falta de capacitación que en algunas ocasiones muestra el personal técnico.

## Diapositiva 28:

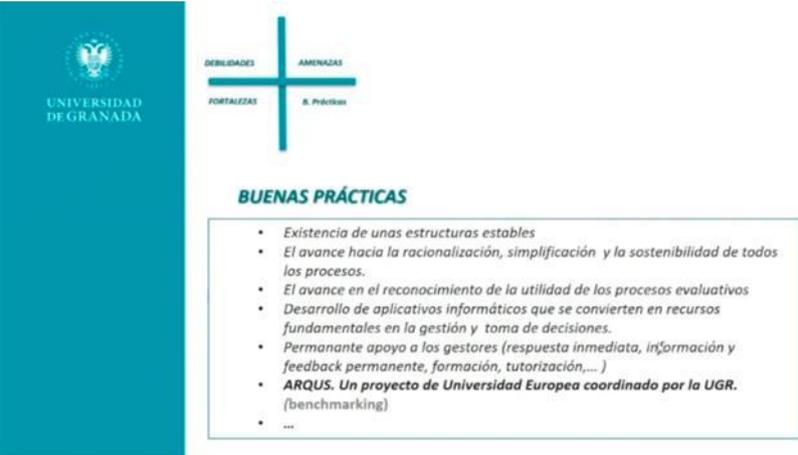


**LO QUE SE DEBE MANTENER: FORTALEZAS**

- Nuestro compromiso con la transparencia, la rendición de cuentas y la calidad
- Nuestra apuesta por CONFIANZA en los equipos gestores de centros, títulos y servicios
- Nuestra preocupación por asegurar y visibilizar la UTILIDAD de estos procesos avanzando hacia su SIMPLIFICACIÓN Y RACIONALIZACIÓN
- La posibilidad de tomar decisiones fundamentadas y justificadas
- La consolidación de estructuras y Bases de Datos. «Discriminar lo importante»
- La generación de nuevos hábitos relacionados con la sistematización y la reflexión
- ...

De entre las fortalezas de este modelo y de las prácticas que lo han acompañado, destacaríamos el compromiso cada vez más fuerte y compartido de la Universidad de Granada, con la transparencia, con la rendición de cuentas y con la apuesta por la confianza en los equipos gestores de los centros de los títulos de los servicios, la preocupación por asegurar y visibilizar la utilidad de estos procesos avanzando hacia su simplificación y racionalización, la posibilidad de tomar decisiones fundamentadas y justificadas, la consolidación de estructura y de bases de datos y la generación de nuevos hábitos, hábitos en la toma de decisiones relacionados con la sistematización y con la reflexión.

## Diapositiva 29:



The slide features the University of Granada logo on the left. To the right is a 2x2 matrix with 'DEBILIDADES' (top-left), 'AMENAZAS' (top-right), 'FORTALEZAS' (bottom-left), and 'B. Prácticas' (bottom-right). Below the matrix is the heading 'BUENAS PRÁCTICAS' followed by a list of bullet points.

**BUENAS PRÁCTICAS**

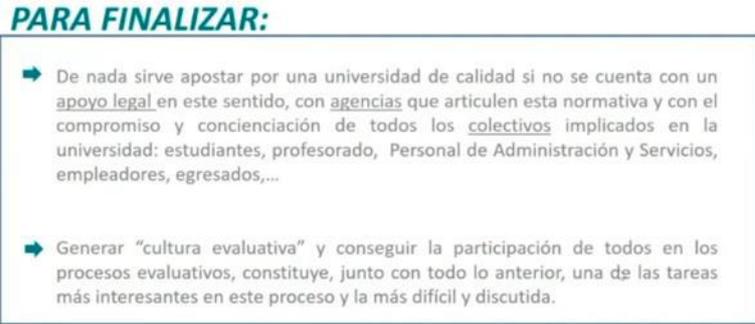
- Existencia de unas estructuras estables
- El avance hacia la racionalización, simplificación y la sostenibilidad de todos los procesos.
- El avance en el reconocimiento de la utilidad de los procesos evaluativos
- Desarrollo de aplicativos informáticos que se convierten en recursos fundamentales en la gestión y toma de decisiones.
- Permanente apoyo a los gestores (respuesta inmediata, información y feedback permanente, formación, tutorización,...)
- ARQUS. Un proyecto de Universidad Europea coordinado por la UGR. (benchmarking)
- ...

Bueno, si bien es cierto, que son muchas las debilidades, también son muchas las buenas prácticas, de entre éstas me gustaría destacar tres: el avance que hemos alcanzado hacia la racionalización y simplificación de todos los procesos; pensamos que esta simplificación debe ser primordial en las acciones a desarrollar, tanto a nivel estatal autonómico, como dentro del marco que permite la autonomía universitaria. Aquí es donde pensamos que tenemos que hacer confluir todos los esfuerzos normativos aplicativos y ejecutivos.

La segunda, buena práctica está relacionada con el desarrollo de aplicativos informáticos, que se convierten en recursos fundamentales en la gestión y toma de decisiones de los títulos, de los servicios y de los centros.

Y la tercera, tiene que ver con el apoyo que se presta a los gestores, asegurando una respuesta inmediata a sus solicitudes y proporcionándoles la información y la formación necesaria para poder asegurar el éxito de estos procesos.

## Diapositiva 30:



The slide has the heading 'PARA FINALIZAR:' followed by two bullet points with arrowheads.

**PARA FINALIZAR:**

- ➡ De nada sirve apostar por una universidad de calidad si no se cuenta con un apoyo legal en este sentido, con agencias que articulen esta normativa y con el compromiso y concienciación de todos los colectivos implicados en la universidad: estudiantes, profesorado, Personal de Administración y Servicios, empleadores, egresados,...
- ➡ Generar "cultura evaluativa" y conseguir la participación de todos en los procesos evaluativos, constituye, junto con todo lo anterior, una de las tareas más interesantes en este proceso y la más difícil y discutida.

Y ya para finalizar, me gustaría insistir en algo que he comentado al principio de mi intervención, de nada sirve apostar por una universidad de calidad, si no se cuenta con un apoyo legal en este sentido, si no se cuenta con agencias que articulen la normativa y con el compromiso y concienciación de todos los colectivos implicados en la universidad: Estudiantado, profesorado, personal de administración y servicio, empleadores, egresados, etcétera.

Y finalmente, sí que me gustaría insistir en que generar cultura evaluativa y conseguir la participación de todos en los procesos evaluativos, constituye, junto con todo lo que anteriormente he dicho, una de las tareas más interesantes en este proceso, pero también una de las tareas más difíciles y más discutidas.

**Diapositiva 31:**



Nada más. Muchísimas gracias.