

ASEGURAMIENTO VERSUS GARANTÍA DE CALIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

M. De Miguel y P. Apodaca

Mario de Miguel Díaz es Catedrático de Universidad de Métodos de Investigación en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Pedro Apodaca Urquijo es Titular de Universidad de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad del País Vasco.

Introducción

La evaluación de la calidad en la Educación Superior en nuestro país constituye un fenómeno realmente curioso que debe ser objeto de estudio. Hasta la década de los noventa

la actividad evaluadora en las universidades se centraba mayoritariamente sobre los aprendizajes de los alumnos y sólo esporádicamente se cuestionaba la necesidad de mejorar los procesos de selección del profesorado. La institución universitaria como organización responsable del trabajo de profesores y alumnos quedaba al margen de los procesos evaluativos. Se puede decir que no existía una cultura adecuada dentro de las organizaciones universitarias que propiciara la introducción de procedimientos evaluativos de carácter institucional. En otros términos, se enseñaba a evaluar pero no se aplicaba esta estrategia dentro de la institución, salvo con los alumnos.

La única práctica consolidada en las universidades que puede ser considerada, en cierto modo, una estrategia de evaluación institucional ha sido la evaluación de la actividad docente del profesorado a través de encuestas de opinión del alumnado. Como ya es conocido, la mayoría de las instituciones universitarias han centrado todos los procesos de evaluación sobre este tipo de estrategia, desplegando un conjunto de medios y recursos con este fin, sin tener en cuenta sus limitaciones y la baja utilidad de los resultados que aporta este procedimiento. Como ya hemos comentado en otros trabajos (De Miguel, 1998; Apodaca y Grad, 2001), la evaluación del profesorado no puede reducirse a una mera

realización de encuestas sobre un número limitado de variables, sin tener en cuenta un modelo global sobre las funciones del profesor universitario que clarifique las tareas que debe desempeñar y los criterios a utilizar para su evaluación, ni tampoco puede quedar restringida a una sola fuente de evidencia – la opinión de los alumnos- ya que son varias las audiencias implicadas en la función docente.

Las cosas comenzaron a cambiar a partir de la implantación de los diversos Planes Nacionales para la Evaluación de la Calidad de las Universidades: Plan Experimental (1992-94), Proyecto Piloto Europeo (1994-95), PNECU (1996-2001) y PCU (2001-03). Poco a poco las universidades comenzaron a participar en las convocatorias generadas a partir de estos Planes, aunque la mayoría de las veces su interés por la evaluación era bastante relativo. Al tratarse de convocatorias oficiales que ofrecían cierto tipo de recursos, la mayoría de las instituciones solicitaban participar en las mismas, aunque lo realmente prioritario para ellas era “salir en la foto” antes que introducir una estrategia evaluadora para promover cambios internos dentro de la organización que incidieran en la mejora de las prestaciones universitarias.

A la vista de los datos sobre la participación, la respuesta de las universidades a estas convocatorias puede ser considerada como sorprendente, por lo que se puede afirmar que los Planes Nacionales han supuesto una dinamización real de los procesos de evaluación institucional ya que permitieron abordar otros procedimientos distintos a los enfoques clásicos centrados sobre la evaluación del profesorado mediante encuestas. Ahora bien, como ya hemos comentado en otro trabajo (De Miguel, 1999), la alta participación de las universidades en las convocatorias promovidas por los Planes de Evaluación debe entenderse más como una respuesta de tipo social decidida por los gestores de turno a título personal que como un compromiso colectivo de toda la organización, orientado a obtener evidencias sobre la calidad de los servicios que la institución ofrece a la sociedad con el fin de tomar decisiones orientadas hacia la mejora. Por ello, dadas las resistencias internas de diversos colectivos, hubiera sido necesario dedicar más tiempo y esfuerzos a sensibilizar a todos los implicados sobre la conveniencia de incorporar sistemas de autocontrol y reflexión sobre el funcionamiento interno de la organización con el fin de generar auténtica “cultura evaluativa” que facilitara un mayor grado de implicación institucional con la evaluación como herramienta para la mejora.

La filosofía que inspiraba estos Planes apostaba por introducir procesos evaluativos en las universidades sobre las diversas enseñanzas (titulaciones), departamentos y servicios utilizando procedimientos metodológicos que toman como referencia las propias metas establecidas por la institución. De acuerdo con los criterios que rigen los procesos de calidad en las organizaciones, se considera que el procedimiento más idóneo para generar mejoras dentro de las instituciones universitarias es

promover mecanismos de autorregulación que les permitan evaluar el cumplimiento de sus metas, analizar sus fortalezas y debilidades, y estimar los ámbitos para introducir procesos de cambio. Todos los procesos de evaluación promovidos por el Consejo de Universidades mediante los Planes mencionados a lo largo de la década de los noventa estaban orientados hacia estos propósitos.

Los resultados alcanzados durante este periodo pueden ser considerados sólo parcialmente satisfactorios. Aunque es evidente que se llevaron a cabo numerosos procesos de evaluación sobre múltiples titulaciones, departamentos y servicios universitarios, al examinar los informes elaborados de las evaluaciones realizadas en estos Planes, se puede concluir que, en muchos casos, los trabajos no aportan informaciones contrastadas y consensuadas que puedan ser utilizadas como soporte para la toma de decisiones ni especifican con claridad las propuestas de mejora necesarias así como el órgano responsable de su ejecución y control. Si a todo ello se añade la escasa información facilitada a las audiencias implicadas sobre los resultados de los procesos evaluativos y las escasas mejoras introducidas en las instituciones, fácilmente se deduce la baja incidencia o consecuencias que han tenido estos Planes en la transformación de nuestra Universidad, lo que lógicamente cuestiona en muchos aspectos su credibilidad. No obstante, la escasa eficacia de las acciones realizadas – sobre todo durante el periodo inicial – no solo puede ser justificada por la falta de cultura evaluativa en las instituciones sino también por la precariedad de los medios y recursos empleados en las actividades desarrolladas y el escaso compromiso de los responsables académicos con esta tarea.

A partir del 2002 los nuevos gestores de la política universitaria, en vez de proceder a efectuar un análisis crítico sobre el camino andado revisando el nivel de implementación y utilidad de los procesos evaluativos incorporados, optan por introducir un giro considerable sobre el modelo de evaluación que se considera adecuado para promover la calidad en nuestras universidades. La normativa regulada por la LOU establece una nueva orientación sobre el enfoque evaluativo a utilizar en la enseñanza superior ya que, frente a la metodología referida a las metas o propósitos de la institución que constituía la filosofía de los Planes de Evaluación, se enfatizan los modelos de acreditación y certificación con referencia a estándares y normas de acuerdo con las teorías sobre calidad vigentes en otras organizaciones sociales. Consecuentemente la misma normativa establece que, frente a los procedimientos evaluativos internos centrados sobre la autorregulación o autoevaluación, se considere que los procedimientos externos de evaluación de la calidad son más idóneos para que las instituciones puedan obtener niveles de “crédito” adecuados con el fin de que sean reconocidas socialmente

Como ya es conocido, la finalidad que persigue todo proceso de acreditación es garantizar que determinados programas, servicios o ins-

tituciones cumplen unos estándares de calidad previamente establecidos por un órgano competente para ello. Al optar por este modelo, la LOU establece que la evaluación en el ámbito universitario se convierta esencialmente en un proceso de acreditación de títulos, programas y profesores y consolida a la ANECA como la entidad que tiene en sus manos la potestad de otorgar esta acreditación en todos los ámbitos académicos. La misma ley posibilita, además, que cada Comunidad Autónoma pueda crear su propia Agencia para desarrollar estas mismas funciones en las universidades sobre las que tiene competencias.

La creación de la ANECA, y de las Agencias Autonómicas subsiguientes, indudablemente ha generado la consolidación del modelo evaluativo basado en la acreditación frente a la evaluación institucional. El desarrollo espectacular de este modelo durante los últimos años obedece a una lógica simple: creado el órgano resulta necesario justificar su funcionamiento. La ANECA lo evalúa todo – instituciones, titulaciones, profesores programas, proyectos, etc. - , aunque en muchas ocasiones no sean coherentes los procedimientos que utiliza o los lleven a cabo personas con escasa formación como evaluadores. Lo importante es justificar que la participación de la “agencia/empresa” es condición necesaria en todo proceso de “tramitación administrativa” de los asuntos académicos al margen de que su funcionamiento y recomendaciones sean cuestionables tal como se desprende de las críticas que actualmente se constatan públicamente.

A modo de síntesis se podría decir que la normativa establecida por la LOU cambia el modelo evaluativo sobre la calidad de las universidades optando por otra fórmula – la acreditación – sin previamente haber analizado las dificultades encontradas en la implementación de las acciones desarrolladas a través de los Planes de Evaluación y sin tener en cuenta la perspectiva temporal implícita en todos los procesos de cambio (De Miguel, 2001). Desde nuestro punto de vista consideramos impropio que se haya promovido un cambio del marco de referencia sobre la mejora de la calidad sin antes consolidar todas las ventajas que ofrece el modelo de evaluación institucional introducido mediante los Planes de Evaluación máxime cuando, a la luz de los datos actuales sobre los resultados de los procesos de acreditación, no parece que este hecho haya generado innovaciones importantes dentro del sistema. En definitiva, hemos cambiado de procedimiento evaluativo pero consideramos que este cambio no ha sido suficientemente explicado y justificado lo que cuestiona su credibilidad.

Aseguramiento versus Garantía de Calidad en las Instituciones Universitarias

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe concluir que la incorporación de estrategias de evaluación en las universidades se ha efectuado de forma

un tanto precipitada y sin la adecuada pedagogía necesaria al respecto dada la escasa cultura evaluativa interna de las instituciones y la precariedad de medios técnicos disponibles al efecto. Ello ha dado lugar a que las instituciones asumieran compromisos al respecto sin tener los medios necesarios para incorporar adecuadamente estos procedimientos, y sin cuestionar previamente el significado del concepto de aseguramiento de la calidad frente al término garantía de calidad así como las implicaciones que cada uno de estos modelos para promover la calidad conlleva para la institución. De ahí que proceda aclarar las diferencias entre estos dos conceptos y sus implicaciones sobre los procedimientos de evaluación de una institución (De Miguel, 2004a).

Se conoce como aseguramiento los sistemas y procedimientos que establece una institución para velar que los procesos internos se desarrollen de acuerdo con la planificación prevista, con el fin de detectar desviaciones que puedan influir sobre la calidad de las prestaciones que ofrece a la sociedad. Constituyen, por tanto, estrategias de control interno que permiten a la organización tener una información directa sobre la eficiencia en la utilización de los recursos y la eficacia en el cumplimiento de los objetivos y planes estratégicos propios de cada institución. Se trata, pues, de una estrategia evaluativa donde la responsabilidad de la iniciativa y de la ejecución recae sobre la propia institución universitaria.

Las estrategias orientadas a potenciar el aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones normalmente se llevan a cabo a través de dos procedimientos: a) mediante acciones planificadas de forma sistemática que nos permitan evaluar y mejorar los procesos y las prestaciones universitarias (*quality assurance*) y b) mediante técnicas y actividades que nos permitan estimar si las instituciones cumplen los requisitos de calidad (*quality control*). Es lógico, por tanto, que toda organización preocupada por mejorar la calidad tanto de los productos como de los procesos internos haya implementado alguno de estos procedimientos. El indicador, en ambos casos, que nos permite observar si en una institución existen procedimientos de aseguramiento de la calidad son los planes de mejora, ya que hablar de aseguramiento de la calidad es hablar de procedimientos que permitan la mejora continua de una organización, servicio o unidad de gestión.

Se conoce como garantía de calidad aquellos procedimientos externos que permiten acreditar ante la sociedad que una determinada institución o servicio no sólo cumple los requisitos legales establecidos, sino que ofrece prestaciones que generan confianza social. Constituye, por tanto, una estrategia de evaluación donde la responsabilidad de la ejecución recae sobre órganos externos a la institución y que habitualmente se establece como necesaria en la medida que existe una normativa de obligado cumplimiento para las instituciones, pero que es difícilmente justificable cuando las organizaciones son autónomas, como es el caso de las universidades. Entre los procedimientos utilizados con esta finali-

dad cabe distinguir igualmente dos estrategias a) la evaluación externa de los sistemas y procedimientos que tienen establecidos las instituciones para el control de la calidad (*quality audit*) y b) la revisión y valoración por expertos externos a la institución de la calidad de los procesos y las prestaciones universitarias (*quality assesment*). El hecho de que el objetivo fundamental de ambas estrategias sea generar confianza social posibilita que el concepto de calidad de una institución se vincule a otros términos –reputación, competitividad, rankings, etc. – relativos a su proyección externa.

El procedimiento habitual que utiliza el organismo externo para llevar a cabo estas estrategias orientadas a garantizar la calidad de las instituciones es la evaluación basada sobre un conjunto de normas o indicadores que se establecen previamente como estándares de calidad. Lógicamente los principales problemas que cuestionan la utilización de esta estrategia radican no sólo en el tipo de normas o estándares que se utilizan –si deben ser iguales o no a todas las instituciones– sino también en la forma de utilizarlas en cada caso. De ahí que previamente a que se proceda a la implantación de procedimientos orientados a generar confianza social, sea necesario que exista un alto grado de conocimiento y consenso sobre los estándares que van a ser utilizados en la evaluación externa y que a su vez exista una buena aceptación y credibilidad sobre el organismo que va a llevar a cabo este tipo de evaluaciones. Ambos requisitos son imprescindibles para que la evaluación externa sea aceptada y útil.

Como se puede deducir, el enfoque y planteamientos de las políticas de calidad orientadas al aseguramiento y a la garantía son distintos. Las políticas orientadas al aseguramiento no solo se orientan a potenciar las estructuras y mecanismos internos de control y mejora de la institución sino que tienen como finalidad primordial lograr que la “cultura de la calidad” (buenas prácticas, eficiencia en el uso de los recursos, compromiso ético, responsabilidad social, etc.) sea asumida y valorada por todos los miembros de la institución. Las políticas focalizadas sobre garantía se orientan a que los profesores, los programas, y los servicios cumplan los requisitos establecidos suponiendo que ello tendrá una incidencia directa sobre la mejora de las prestaciones sociales. Sin embargo, todos sabemos que el hecho de que un programa o un profesor supere los requisitos establecidos para su acreditación no significa necesariamente que sea “bueno” y, menos aún, que contribuya de manera eficaz a la mejora de las prestaciones que ofrece la institución.

Así pues, aseguramiento versus garantía constituyen dos procedimientos evaluativos diferentes para potenciar la calidad en las instituciones universitarias que pueden ser utilizados en función de los objetivos que se establezcan en cada caso. Ahora bien, ante esta alternativa cabe plantearse: ¿cuál de estos procedimientos evaluativos es más oportuno para promover procesos de innovación y mejora en los diferentes pro-

gramas que desarrollan las instituciones universitarias?, ¿cuál de estas estrategias es más apropiada dadas las características de las organizaciones universitarias? La pregunta resulta aún más pertinente en el momento actual en el que todas las instituciones universitarias deben introducir las innovaciones curriculares y metodológicas que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior, ya que no todas las estrategias son igualmente eficaces para promover cambios en las organizaciones educativas.

A la vista de las últimas decisiones ministeriales, todo parece indicar que la opción política es potenciar primordialmente las medidas de garantía y no las de aseguramiento, tal como se constata a través del extraordinario incremento de programas de acreditación que lleva a cabo la ANECA (Verifica, Acredita, Audit., etc.). Lamentablemente la posición de la CRUE como órgano de arbitraje entre el gobierno y las universidades ha sido realmente muy contradictoria durante los últimos años: por un lado utiliza como banderín la autonomía universitaria para reclamar sus derechos y por otro, ante su incapacidad para promover medidas de control interno que puedan generar cambios en la institución, bendice todos los procedimientos de garantía que una Agencia decide implantar, en buena parte, como negocio. Resulta la opción más cómoda para los gestores académicos ya que delegan en una instancia externa la resolución de problemas internos, aunque no sea la más coherente.

Evaluación y Cambio organizacional

Desde una perspectiva técnica, antes de decantarse por una de las alternativas planteadas en la pregunta anterior lo lógico es considerar cuál de ellas es la más oportuna para promover mejoras en las instituciones educativas en el momento actual. Dado que las políticas orientadas al aseguramiento y a la garantía utilizan enfoques distintos sobre cómo potenciar la calidad en las instituciones, necesitamos argumentar sobre cuál de los dos procedimientos evaluativos implícitos –la evaluación institucional y la acreditación– resulta más idóneo para promover el cambio y la mejora dentro de las instituciones. Procede, por tanto, efectuar una breve referencia sobre el papel que tiene la evaluación a la hora de promover la innovación y a los factores que pueden contribuir a que los procesos evaluativos generen cambios efectivos en las organizaciones educativas.

En primer lugar cabe señalar que cada organización no sólo tiene su propia estructura y normas de funcionamiento sino también su propia cultura interna sobre las cuestiones que deben cambiar y cómo. De ahí que sea cada institución la que deba decidir los cambios que necesita con mayor urgencia en función de los objetivos que pretende alcanzar y los medios a utilizar con tal fin. La evaluación constituye la estrategia que posibilita a las instituciones llevar a cabo procesos contextualizados

de revisión interna orientados a detectar sus fallos y las principales áreas de mejora. El éxito de cualquier estrategia de cambio y mejora está condicionado al ajuste que se establece entre el tipo de medidas que se proponen a partir de los procesos evaluativos y la "cultura de innovación" propia de la institución. Por ello no cabe pensar en estrategias de cambio que puedan ser implementadas de forma generalizada o transferidas de una a otra institución, sino mediante procesos evaluativos internos contextualizados orientados hacia la mejora.

Las relaciones entre evaluación y mejora son más perceptibles en la medida que consideramos que toda organización tiene unas características peculiares, un sistema de valores e intereses propios y unas prácticas sociales específicas que constituyen un claro condicionante de todo proceso de cambio. Como no cabe promover cambios sin tener en cuenta el contexto organizacional que define a cada institución y que le aporta cierta singularidad, la evaluación constituye la estrategia que nos permite este ajuste entre demanda y realidad, entre necesidades y posibilidades. Ello implica que los procedimientos evaluativos serán más eficaces en la medida que se ajusten a las características y la dinámica interna de la organización y aporten soluciones a los problemas concretos que cada institución tiene ante los procesos de cambio e innovación. Para ello, lógicamente, la evaluación institucional constituye una estrategia más oportuna que la acreditación, ya que centra sus objetivos sobre factores que se consideran básicos para promover el cambio organizacional (claridad de las metas, liderazgo institucional, alianzas y recursos, etc.).

Entre los distintos procedimientos de evaluación institucional, la fase de autoevaluación o revisión interna constituye el recurso con mayor potencial para el cambio organizacional ya que permite a las instituciones no sólo detectar sus puntos fuertes y débiles, sino también los factores contextuales que condicionan tanto los procesos de innovación como los resultados. Permite, además, detectar las claves o variables que en cada contexto institucional facilitan o dificultan la introducción de cambios e innovaciones que generen el desarrollo de la organización. En cierto modo sólo cabe hablar de cambio organizacional cuando una institución incorpora procesos continuos de autoevaluación que repercuten positivamente sobre su estructura y funcionamiento interno ya que toda innovación que no implique un desarrollo de la organización no constituye mejora alguna (De Miguel 2004b). De hecho, la mayoría de las medidas tomadas con carácter innovador durante los últimos años en la Educación Superior (procesos de acreditación, homologación de títulos, etc.) no han supuesto ningún tipo de desarrollo y cambio de la institución como organización.

Ahora bien, la interconexión entre autoevaluación y cambio organizacional no está exenta de problemas. En unos casos los cuadros directivos de las organizaciones esperan que los procesos internos de auto-

evaluación asuman y ratifiquen los criterios gerenciales al margen de la idoneidad y oportunidad de los mismos. Se podría decir que sólo valoran y utilizan los resultados de los informes en la medida que coincidan con sus planteamientos previos sobre el tema. En otros, aunque valoran las aportaciones que ofrecen las autoevaluaciones, la tendencia a evitar todo tipo de riesgo les lleva a no tomar decisiones que impliquen la introducción de cambios estratégicos que afecten a la estructura y funcionamiento de la organización. En ambos casos se podría decir que las dinámicas de la evaluación y de la organización funcionan con lógicas distintas lo que no permite que los procesos evaluativos tengan toda la influencia que cabría esperar sobre el cambio organizacional. Por ello resulta necesario promover estrategias que faciliten una mayor interconexión entre ambas lógicas.

La estrategia más adecuada para interrelacionar ambas lógicas es comprometer a todos los miembros de la organización con la evaluación para el cambio. Ello implica involucrar a todos los implicados en el proceso de "búsqueda de evidencias – informaciones pertinentes, válidas y fiables - a partir de las cuales una institución, unidad o servicio pueda tomar decisiones orientadas a la mejora". En definitiva, posibilitar que la evaluación nos permita obtener conocimientos que tengan a su vez el mayor escrutinio público; es decir, sean compartidos por todos los implicados. Es un requisito imprescindible para que la tarea evaluadora adquiera todo su potencial como estrategia de aprendizaje y cambio. De ahí que la utilidad de los procesos de autoevaluación sea mayor que los de acreditación para dinamizar el cambio en la medida que todos los implicados participen en todas las fases del proceso.

Por esta razón, las teorías sobre cambio organizacional ponen énfasis sobre la participación de todos los miembros de la organización en los procesos evaluativos previos ya que es el modo más eficaz de lograr su compromiso con los planes de mejora. La autoevaluación, en la medida que constituye una estrategia de diálogo, reflexión y consenso, se manifiesta como una herramienta necesaria para lograr que los implicados en una organización clarifiquen sus valores, identifiquen metas y problemas y, sobre todo, asuman el cambio como un proceso de crecimiento necesario en toda organización. Así pues, aunque toda evaluación puede contribuir al cambio organizacional, este es más efectivo cuando se establece a partir de una estrategia evaluativa que comprometa a todos los miembros de la organización en un proceso de formación, desarrollo y mejora (De Miguel, 2008). Cuanto mayor es el número de implicados en los procesos de autoevaluación mayores serán las posibilidades de dinamizar los cambios.

Ahora bien, el simple hecho de realizar procesos de autoevaluación en una institución no constituye una garantía para promover aprendizajes y el cambio organizacional. Sólo en la medida que todos los implicados en la organización participen de forma activa y crítica en los proce-

Los evaluativos será posible que la reflexión permita cuestionar los objetivos que persigue la institución y los valores que justifican su funcionamiento como organización. Sólo cuando la autoevaluación se enfoca desde una perspectiva democrática y crítica contribuye de forma decisiva a dinamizar el proceso de aprendizaje y cambio organizacional (Bartolomé y Cabrera, 2000). De ahí que no todos los procesos de evaluación institucional puedan ser considerados adecuados para promover el cambio organizacional.

Por otro lado, aunque nadie pone en discusión que las personas que ejercen el liderazgo tienen más responsabilidad y oportunidad para propiciar cambios en las organizaciones, no se pueden realizar procesos evaluativos pensando solamente en las necesidades de los responsables de las instituciones ya que todos los involucrados en una organización son agentes potenciales de cambio. Constituye un error pensar que los resultados de un trabajo evaluativo sólo van a ser útiles para quienes dirigen las instituciones, ya que el cambio en una organización puede ser promovido por cualquiera de las audiencias implicadas. Por ello cuando se aborda un proceso de evaluación institucional es importante que se identifique cuanto antes quienes pueden ser los posibles agentes de cambio y cómo cada uno de estos puede utilizar los procesos evaluativos y los resultados para promover innovaciones dentro de las organizaciones.

Este análisis permite detectar que la utilización de los resultados de una evaluación en el ámbito organizacional adquiere perspectivas distintas según las audiencias implicadas. Los criterios relativos a la utilidad no son los mismos para todas las audiencias. El riesgo en el que suelen incidir muchos procesos evaluativos es preocuparse fundamentalmente por diseñar procesos metodológicos rigurosos para obtener resultados válidos, y a ser posible generalizables, que acrediten el trabajo técnicamente sin tener en cuenta las necesidades concretas que reclama la toma de decisiones por todos los agentes potenciales del cambio. La distinción entre evaluación orientada hacia conclusiones y evaluación orientada hacia las necesidades de los usuarios no siempre se establece con claridad lo que constituye un claro obstáculo para los informes sobre un proceso evaluativo generen cambios. Esto es lo que viene sucediendo con los procedimientos evaluativos implementados en el sistema universitario ya que están focalizados solamente sobre la audiencia de los gestores.

El compromiso con el cambio organizacional también le afecta al evaluador. Su papel no sólo debe limitarse a propiciar procesos de autoevaluación democráticos y críticos, sino también a que sus valoraciones y propuestas sean realistas y viables ya que, de lo contrario, difícilmente podrán ser útiles para que todos los involucrados en una organización puedan promover cambios. De ahí que su credibilidad como evaluador dependerá tanto de la oportunidad y adecuación de sus propuestas co-

mo de su capacidad para facilitar y monitorizar los procesos de cambio y mejora dentro de la organización, lo que implica asumir su papel de agente – facilitador – que sabe promover y dinamizar cambios que incidan de manera significativa en la mejora del funcionamiento de las organizaciones evaluadas (Sonnichsen, 1999). En la medida que toda evaluación debe tener una clara incidencia en la mejora, el evaluador no puede eludir que su trabajo también le exige hacer su papel como agente del cambio organizacional para que los involucrados en una evaluación tomen las decisiones pertinentes con el fin de promover mejoras en las organizaciones.

Teniendo en cuenta las consideraciones efectuadas anteriormente, la repuesta ante la alternativa planteada resulta lógica: los procedimientos centrados sobre procesos de autoevaluación resultan más pertinentes para promover cambios en las instituciones educativas de educación superior que los orientados a la acreditación. El hecho de que una institución cuente con determinados programas o profesores acreditados no conlleva necesariamente que el funcionamiento interno de los procesos educativos se realice con criterios de calidad y, menos aún, que las prestaciones universitarias sean claramente satisfactorias para los implicados. En otros términos, la garantía de la calidad que se establece externamente no permite asegurar que ésta se cumple internamente. De ahí que durante los últimos años se haya consolidado como evidencia técnica que la evaluación institucional constituye una estrategia más idónea que la acreditación para promover el cambio organizacional, ya que permite detectar y actuar sobre los factores contextuales y singulares que caracterizan cada programa o institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, no cabe duda que existe un evidente desenfoque en los procedimientos evaluativos que actualmente rigen en las instituciones universitarias, ya que esencialmente están centrados sobre procedimientos burocráticos de carácter individual sin que lleguen a comprometer a la institución como organización. La evaluación de la calidad se caracteriza como una compleja tarea de aportación de documentos descontextualizados sobre programas o individuos, al margen de la realidad y los implicados en las instituciones. De ahí que, ante el notable incremento de los procesos de burocratización y la falta de evidencias que demuestren cambios significativos en las prestaciones universitarias, la pregunta resulta inevitable: ¿estamos generando una auténtica cultura de la calidad en nuestra universidad o estamos contribuyendo a consolidar una nueva burocracia?. La respuesta a esta cuestión, desde nuestro punto de vista, debe vincularse al cambio de modelo evaluativo implementado a partir de la LOU.

Programas de Evaluación y Acreditación en el Sistema Universitario Español

En los últimos años la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se ha convertido en el referente y actor principal de los sistemas de evaluación y acreditación de las universidades españolas. Sin embargo, la mayoría de los diferentes gobiernos autonómicos, en el uso de sus competencias, han creado Agencias de ámbito regional. Destaca entre ellas por su liderazgo la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), de creación muy anterior a la propia ANECA y cuyos programas y políticas tienen un reconocimiento importante. No obstante, la ANECA resulta ser la Agencia de referencia para el resto de Agencias Autonómicas, cuando no la propietaria en exclusiva de algunos de los programas actualmente en marcha como es el de Acreditación del Profesorado (Programa Academia).

Desde esta perspectiva y salvando algunas características diferenciales menores, puede afirmarse que los programas de la ANECA constituyen el objeto de análisis principal para realizar un diagnóstico de la situación real de los programas de Evaluación y Acreditación en las Universidades Españolas. Por ello centraremos nuestra reflexión sobre los programas de evaluación/acreditación cuya unidad de análisis es el Título o el Centro, dado que pueden ser los que tengan mayor potencial para el cambio y desarrollo organizacional. Dichos programas son en estos momentos el denominado Verifica –Verificación de los nuevos títulos de graduado– y el conocido como Audit –Reconocimiento y certificación de los Sistemas de Garantía interna de la Calidad (SGIC).

Nuestra revisión consistirá en analizar dichos programas desde tres elementos que se han demostrado claves para que los procesos de evaluación o de acreditación den lugar a mejoras (cambio y desarrollo organizacional o aseguramiento de la calidad en los términos expresados en los apartados anteriores). Estos elementos son, por un lado, qué agentes o entidades establecen los criterios, normas y estándares dentro del proceso de evaluación o acreditación. Constituye ésta una cuestión clave para la mejora, ya que no es lo mismo que dichos criterios y normas se establezcan o adapten desde dentro de la unidad evaluada o, por el contrario, tengan su origen en una matriz externa con las habituales carencias de contextualización. Un segundo elemento del análisis se orientará a conocer la funcionalidad de la evaluación o de los agentes externos dentro de todo el proceso con el fin de estimar si la evaluación empodera o no a los agentes internos de la unidad evaluada. Por último, como tercer elemento analizaremos hasta qué punto los procesos de acreditación actualmente en marcha han conseguido la participación y movilización de los estamentos universitarios en torno a los objetivos declarados por estos programas, requisito necesario para dinamizar el cambio organizacional. Efectuaremos nuestra reflexión utilizando como marco de referencia estos tres criterios que se inspiran en un trabajo

anterior (De Miguel y Apodaca 2009) que explicita los criterios y requisitos para que los planes de evaluación tengan impacto en el cambio y desarrollo organizacional.

Protagonismo en el establecimiento de criterios, normas y estándares

Esta cuestión es determinante de la potencialidad de los programas de evaluación como generadores de mejora en las instituciones; de cambio y desarrollo organizacional. Tanto el programa Audit como el programa Verifica contienen una prolija y sistemática identificación de normas y estándares de calidad en diferentes aspectos o dimensiones del Título y/o Centro. Para el programa Verifica, los referentes a la hora de establecer las normas y estándares son el Real Decreto que regula el nuevo sistema de autorización de las enseñanzas universitarias, las directrices de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) y las experiencias anteriores con las titulaciones oficiales de postgrado. El programa Audit manifiesta tomar en consideración referentes similares: directrices de la ENQA, experiencias anteriores en la universidad española y las directrices ministeriales. Sin embargo, en ambos programas no aparece con claridad el papel o protagonismo de las universidades en la identificación y especificación de dichos estándares. Tampoco aparece una previsión de posibles mecanismos de negociación o cuasinegociación con las entidades evaluadas a la búsqueda de un consenso que comprometa a los participantes.

Otro aspecto estrechamente ligado al anterior es el de la necesaria contextualización de toda evaluación, de los criterios y normas que fundamentan el juicio de valor. Tal y como se presentan en dichos programas las normas y estándares, éstos serían de similar aplicación en diferentes realidades. La contextualización más visible en el programa Verifica es la que establece la distinción entre grandes ramas de conocimiento. Este nivel, aunque necesario, es claramente insuficiente ya que dentro de dichas grandes ramas del saber podemos encontrar realidades incluso antagónicas en aspectos tan esenciales como el tejido socioeconómico, perfil del estudiante, estructura del profesorado, bilingüismo, cultura organizativa,...

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) presentaba una realidad bien distinta. En primer lugar no establecía normas o estándares de evaluación sino guiones de reflexión o inventarios de cuestiones a analizar. Junto a dicho guión se establecían una relación de "evidencias", datos o indicadores que podrían fundamentar el juicio de valor en cada una de las cuestiones a analizar. En segundo lugar, era la propia unidad evaluada la responsable de identificar los criterios, normas y estándares de evaluación. En definitiva, la responsable de establecer los criterios orientadores de los juicios de valor. Dichos criterios debían ser fundamentalmente el despliegue de las

metas y objetivos del título. Por lo tanto, la necesaria contextualización de la evaluación quedaba asegurada al tener como referente principal la formulación local de los propósitos del título en sus diferentes dimensiones.

Funcionalidad de la Evaluación Externa

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) establecía con claridad un enfoque formativo, orientado a la mejora, tanto en lo declarativo como en el despliegue operativo de todo el proceso. De ahí que en este enfoque la unidad evaluada (fundamentalmente un título universitario) y su Comité de Autoevaluación (CA) cobraban el máximo protagonismo en el proceso. El Comité de Evaluación Externa (CEE) tomaba como referente principal el Informe de Autoevaluación (IA) y tras su contraste, a través de entrevistas a todas las audiencias implicadas, elaboraban un Informe Externo (IE), cuyo destinatario principal era el propio Comité de Autoevaluación. Este Comité recibía el Informe Externo (IE) como una “devolución” o *feed-back* de su propio diagnóstico.

Dicho Informe Externo no tenía un carácter prescriptivo, sino orientador pretendiendo servir de espejo a la unidad evaluada y aportando recomendaciones tanto para el diagnóstico como para las mejoras a implementar. A partir de estos elementos –IA e IE– era el propio Comité de Autoevaluación quien elaboraba el denominado Informe Final (IF). El componente esencial de este IF era la identificación de las fortalezas y debilidades –en algunos casos también las oportunidades y amenazas– a partir de las cuales se elaboraba un Plan de Mejora, priorizado y con especificación de responsables y temporalización.

En función de todo ello cabe afirmar que dentro del PNECU la Evaluación Externa tenía un carácter netamente formativo sin elementos de carácter sumativo que pudieran desvirtuar esta orientación. Sin embargo, en los programas puestos en marcha por la ANECA, la evaluación externa tiene un carácter bien distinto. Centrándonos en los programas Verifica –Verificación de los nuevos títulos de graduado– y Audit –Reconocimiento y Certificación de los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) – podemos establecer el siguiente análisis diferencial.

El programa Verifica en estos momentos constituye una evaluación “ex ante” lo cual no desvirtúa su comparabilidad con lo que en su día fue el PNECU. El programa Audit, también en su fases iniciales de despliegue se constituye como complemento del programa Verifica, pero con una funcionalidad también finalista como es la auditora o certificadora de los procesos y sistemas de garantía de calidad. El programa Verifica convierte a la unidad evaluada en plenamente auxiliar del Comité de Evaluación Externa. Es este Comité de Evaluadores seleccionados y formados por la ANECA quien establece un dictamen sobre el título ob-

jeto de verificación. Dicho dictamen es remitido a la unidad evaluada la cual podría presentar alegaciones que serán analizadas por otro Comité Externo denominado "Comisión de emisión de Informes", el cual es responsable de emitir un Informe Final.

De acuerdo con lo anterior puede afirmarse que la evaluación externa dentro del programa Verifica tiene un carácter prescriptivo, asume el protagonismo principal, incluso único en el diagnóstico final. En definitiva, el conjunto del proceso de evaluación cobra un carácter sumativo, sancionador. El hecho de que sea finalmente el Consejo de Universidades quien tenga la potestad de autorizar o no las enseñanzas no altera apreciablemente este carácter sumativo y enajenado de la evaluación de los títulos universitarios.

Por su parte, el programa Audit se constituye inicialmente como instrumento de apoyo a los centros para la elaboración de Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC). Tiene por lo tanto una primera fase orientadora y de apoyo. Sin embargo, este carácter orientador y de apoyo se desvirtúa al incluir una segunda fase de "verificación" externa de dichos SGIC. En esta fase es la propia ANECA, o agencia autonómica, a través de las comisiones designadas, quien elabora un diagnóstico final sobre dichos SGIC. Por último, en una tercera fase de dicho programa tenemos la denominada "Certificación", también en manos de agentes externos y que emula las certificaciones ISO con cierta implantación en la Empresa y en la Administración Pública.

En definitiva, en el programa Audit los agentes externos tienen el protagonismo principal y su dictamen o informe adquiere un carácter prescriptivo y final, tomando así todo el proceso de evaluación una funcionalidad marcadamente sumativa o certificadora.

Participación y movilización de los estamentos universitarios

Como último elemento clave del impacto real de los procesos de evaluación/acreditación, presentamos ahora el de la participación activa y decidida de las audiencias en dichos procesos. Los programas de evaluación y acreditación suelen declarar que persiguen una mejora de los resultados institucionales en sus diferentes dimensiones. En definitiva dichos programas se prestigiarían en la medida que dichos resultados sean alcanzados. Sin embargo, la viabilidad de estas mejoras descansa en la participación activa, incluso entusiasta, de los protagonistas: profesorado, personal de administración, estudiantado,... La forma en que estos estamentos visualicen los programas de evaluación/acreditación será clave para lograr su complicidad con los mismos. El modelo organizativo de las universidades parece transitar entre lo colegial y lo anárquico (De Miguel 1995b). Los procesos de evaluación/acreditación puestos en marcha por diversas agencias parecen suponer que las universidades tendrían un modelo organizativo, de liderazgo, de tipo piramidal o

jerárquico. En ellos una orientación evaluativa de tipo sumativo o sancionador pudiera tener una cierta acogida y por lo tanto viabilidad. Sin embargo, puede afirmarse que los estamentos de nuestras universidades tienen una gran capacidad de resistencia, tanto activa como pasiva, ante procesos impuestos desde el exterior o que pueden visualizarse como socialmente negativos o irrelevantes. Alcanzar su participación requiere otras estrategias. La experiencia acumulada en los últimos años nos permite observar una brecha evidente entre el enorme desarrollo e implantación de los procesos de evaluación/acreditación y el escaso desarrollo de una cultura evaluativa a todos los niveles de la organización. La participación y movilización es escasa y los procesos de evaluación son visualizados como sumativos, sancionadores y, en todo caso, amenazantes pero no como un valor añadido para el desarrollo personal e institucional de las universidades.

El programa Audit y sobre todo el programa Verifica son de cumplimiento obligado para las universidades al ser requisito para la aprobación de sus enseñanzas. Las universidades, su profesorado, vienen dedicando esfuerzos y recursos a cumplimentar impresos y protocolos con el objetivo de conseguir un 'visto bueno' externo a sus nuevos títulos de grado. Este objetivo es tan importante que cualquier otro se convierte en secundario. Los estamentos acaban visualizando estos programas como requisitos ineludibles, como trámites administrativos o cuestiones burocráticas. En definitiva, los objetivos declarados de mejora de las instituciones, de responsabilidad social, de excelencia académica, quedan en entredicho. Asimismo, dado el carácter público de la mayoría de las universidades españolas resulta poco convincente que cualquier Agencia, como parte de la Administración Pública, o el propio Consejo de Universidades lleguen a desautorizar algunos de los nuevos títulos. Si esto es cuestionable en la evaluación 'ex ante', parece inverosímil que en la segunda fase del programa Verifica, desde la propia Administración Pública, se desacrediten públicamente los títulos alcanzados por las primeras promociones de estudiantes.

En la misma medida, el agente protagonista de estos programas (la ANECA) no se visualiza como independiente –*buffer organization* (De Miguel 1995a)-, o mediador entre las universidades y las administraciones. Se visualiza como instrumento gubernamental para forzar determinados cambios en las instituciones. Esta estrategia podría ser efectiva en otro tipo de instituciones, pero parece abocada al fracaso en un modelo de cultura organizativa como el colegial-anárquico antes referido. El progresivo proceso de deriva desde la evaluación formativa hacia la evaluación para el control, por una parte, y desde la evaluación pilotada por técnicos especialistas en evaluación a la evaluación pilotada por técnicos formados en campos ajenos que no anexos, por otra parte, está generando una cultura de la "resistencia pasiva" y del "escepticismo"

hacia procesos de orientación sumativa y cada vez más similares al mundo de la empresa privada (De Miguel y Apodaca 2009).

A modo de síntesis de estos tres aspectos, puede decirse que cada uno de ellos por separado tiene un impacto directo y evidente en la viabilidad de los procesos de evaluación. Además el efecto combinado de estos elementos, las sinergias fruto de su interacción, tienen un efecto aún mayor en la imagen o percepción que los estamentos universitarios tienen de estos procesos y por ende de su participación en los mismos. En procesos impuestos desde fuera, donde la sanción final es ajena a las universidades, los procesos y protocolos se deciden también externamente, y las ventajas o beneficios individuales e institucionales no se visualizan con claridad, la participación activa y entusiasta de quienes tienen realmente la llave del cambio parece utópica. Este panorama se vislumbraba ya a principios de la década, por lo cual se plantearon análisis prospectivos y propuestas de evolución de los planes de evaluación y calidad (Apodaca 2001; De Miguel 2001). La evolución de los acontecimientos viene a confirmar como línea estratégica una evaluación orientada a lo sumativo-sancionador y pilotada al margen de la experiencia y desarrollos teóricos y operativos del campo de la evaluación de programas (De Miguel y Apodaca 2009).

A modo de Conclusiones

Dado el contexto normativo actual es lógico que las Universidades, los Centros y las Titulaciones se sientan muy presionadas para "alinearse" con los criterios y programas establecidos por agentes externos, como pueden ser los Gobiernos Autonómicos y Central, a través de sus Agencias de Evaluación y/o Acreditación/Certificación. De alguna manera –utilizando la bandera de la "garantía"– las universidades son enajenadas de su protagonismo y responsabilidad social a favor de directrices políticas y económicas que, al ser dictadas desde órganos político-administrativos, tienen un carácter más especulativo y regulador que realista. En muchas de las disposiciones y orientaciones evaluativas en materia de educación superior subyace una evidente desconfianza hacia las universidades y una merma en su autonomía. Su carácter de entes autónomos pero de financiación pública las convierte en extremadamente vulnerables a estas presiones e incapaces de oponerse a las exigencias de los órganos reguladores. Se produce aquí la bien conocida tensión entre la evaluación orientada a la mejora y la evaluación orientada hacia la rendición de cuentas o el control gubernamental de la gestión interna de las universidades (Vroeijenstijn, 1995). La solución a esta diversidad de intereses no es fácil, pero al igual que el citado autor postulamos que las Administraciones deben hacer visible su confianza en las universidades así como éstas mejorar en su transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad social.

La reacción que cabe esperar de las universidades a estas presiones o imposiciones en sus políticas de gestión es previsible. La experiencia de reformas y programas anteriores nos lleva a identificar como el escenario más plausible aquél en el que los procesos de evaluación y acreditación adquieren un marcado carácter de “simulacro” o de “pase foral”: se acata pero no se cumple. En la medida en que las universidades se sientan obligadas a superar filtros, exámenes o diagnósticos ajenos, elaborarán estrategias reactivas como puede ser cumplimentar protocolos e informes puramente virtuales. Es decir, informes que se alinean muy bien a las exigencias externas pero con un débil correlato en la realidad interna de las instituciones, los objetivos de sus programas, los procesos de gestión y toma de decisiones, etc. Se adaptan los planes y programas a los protocolos establecidos para que superen los trámites burocráticos y dentro de la casa las cosas seguirán más o menos igual.

La experiencia reciente con el programa Verifica viene a confirmar estos temores al observarse una tendencia creciente por parte de los Centros a manejar informes y propuestas de otras universidades que han sido ya aprobados por la ANECA o bien que parecen adaptarse a las exigencias que este organismo impone. De ahí a asumir como propios, en lo meramente declarativo, planteamientos ajenos aún cuando no reflejen ni la realidad ni los propósitos institucionales hay un paso. El peligro de convertir los procesos de evaluación/acreditación en meros simulacros es una amenaza real. Con ello se evita el debate interno entre los miembros de la comunidad sobre los conocidos y viejos problemas de la enseñanza superior y los nuevos que conlleva la puesta en marcha de cualquier tipo de programa o reforma.

Esta forma de proceder, al margen de la realidad contextual de cada institución, no puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Como ya hemos comentado, las políticas focalizadas sobre la garantía no son las más idóneas para promover el cambio en las organizaciones ya que el éxito de cualquier estrategia de innovación radica en su adaptación a la cultura interna que tiene la propia institución sobre las cuestiones que deben ser mejoradas y cómo. Cuando no existe un nivel de acuerdo o coincidencia entre ambas culturas lo normal es que las propuestas que se formulan al margen de las instituciones se consideren más imposiciones que estímulos para el cambio, por lo que su incidencia sobre la práctica diaria suele ser muy poco significativa. Y esto es lo que está sucediendo en el caso de los programas Verifica y Audit sobre los que hemos centrado nuestra revisión.

El breve análisis que hemos realizado sobre los dos programas citados pone claramente de manifiesto esta evidencia. De una parte, los supuestos, criterios y procedimientos de dichos programas no sólo han sido establecidos al margen de la realidad de las instituciones sino que, además, quienes los lideran tampoco han logrado comprometer a los

distintos miembros de las instituciones con los modelos de evaluación adoptados. De otra, en la realización de los procesos que conlleva su aplicación han predominado las tareas burocráticas y administrativas sobre la reflexión y el diálogo entre los implicados, lo que ha impedido que la implementación de los programas constituyera una estrategia de empoderamiento para los participantes y de mejora para las instituciones. Las consecuencias de todo ello son previsibles: tal como se están implementando estos programas en el momento actual lo normal será que su nivel de impacto en las dinámicas internas de las instituciones sea poco significativo.

Todo lo cual nos lleva a concluir que un sistema de evaluación orientado hacia la garantía no es el más idóneo para promover cambios efectivos en organizaciones con un elevado margen de autonomía en su funcionamiento interno. Adoptar modelos evaluativos de corte burocrático y sumativo no constituye la estrategia más adecuada si la finalidad que pretende es promover la mejora de la calidad de las enseñanzas que imparte la institución. Necesitamos introducir con urgencia otros modelos evaluativos centrados sobre procedimientos democráticos y con orientación formativa que permitan sobre todo el aseguramiento de la calidad como estrategia prioritaria para dinamizar la cultura evaluativa en las instituciones. Resulta necesario reconducir todo el marco legal y burocrático que rodea los programas de evaluación vigentes relativos a las universidades, tomando prioritariamente la opción del aseguramiento como más adecuada a la realidad que se vive diariamente en nuestras instituciones. De lo contrario, los programas y prácticas evaluativas acabarán siendo considerados como rituales de la vida universitaria que no benefician a nadie salvo al colectivo de profesionales encargados de gestionarla.

Referencias

- Apodaca, P. (2001): Calidad y evaluación de la Educación Superior: situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 367-382.
- Apodaca, P.-Grad, H. (2005): The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30, (6), 723-748.
- Bartolomé, M.-Cabrera, F. (2000): Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- De Miguel, M. (1995a): Revisión de Programas Académicos e Innovación en la Enseñanza Superior. *Revista de Educación*, 306, 427-455.
- De Miguel, M. (1995b): Autorregulación y toma de decisiones en las Instituciones Universitarias *Revista de Educación*, 308, 63-81
- De Miguel, M. (1998): La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, pág. 67-83.
- De Miguel, M. (1999): El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.

- De Miguel, M. (2001): Modelos académicos de evaluación y mejora en la Enseñanza Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), pág. 397-407.
- De Miguel, M. (2004a): Evaluación institucional versus acreditación. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos*, 6/7, 13-20
- De Miguel, M. (2004b): Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En Buendía, González y Pozo (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid, La Muralla
- De Miguel, M. (2008) "Evaluación de planes y programas de educación para la ciudadanía y la convivencia". En Actas del XV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza, SEP.
- De Miguel, M.-Apodaca, P. (2009): Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, (en prensa).
- Sonnichsen, R. (1999): Building evaluation capacity within organizations. En Boyle, R. y Lemaire, D. (eds.) *Building effective evaluation capacity*. Brunswick, NJ.
- Usikylä, P.-Virtanen, P. (2000): Metaevaluation as a tool of learning. *Evaluation*, 6 (1) 50-65.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995): *Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis: Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. London: Jessica Kingsley, 1995.