

Reflexiones en torno al contexto de la docencia universitaria desde un concepto de Cohesión Social: intervención educativa y evaluación .

Reflections on the context of university teaching from a concept of Social Cohesion: educational intervention and evaluation.

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá
jornet@uv.es

Dra. Purificación Sánchez-Delgado

Dr. José González-Such

Universitat de València (España)

Resumen.

En este trabajo se realiza una revisión de las áreas de intervención que podrían abordar las instituciones de Educación Superior, en un marco de trabajo cuyo propósito es el desarrollo de la Cohesión Social. Se unen, pues, dos conceptos que integran la acción docente: la planificación universitaria y su intervención. Este marco de trabajo permite identificar las áreas de orientación de los procesos de evaluación que podrían integrarse, ofreciendo una concepción del contexto del trabajo del docente universitario.

De este modo, se revisa la definición de Cohesión Social que aporta el Consejo de Europa en 2005. En ella, se analizan posibles dimensiones que se toman como referencia para identificar procesos de intervención y necesidades de desarrollo de planes de evaluación.

Se trata, pues, de un planteamiento sistémico que integra de manera holista la intervención con su evaluación.

Palabras clave: Cohesión Social, Educación Superior, Intervención educativa, evaluación de la docencia, evaluación del profesorado.

Abstract.

In this paper, we revise the areas of intervention that could approach the institutions of Higher Education, in a framework whose aim is the development of Social Cohesion. Two concepts that integrate the teaching action unite: the university planning and its intervention. Offering a conception of the university teaching context, this framework allows us to identify the areas of orientation of the evaluation processes that could be integrated.

In this way, we revise the definition of Social Cohesion, which the Council of Europe provides in 2005. In this definition, some possible dimensions are analyzed, which are taken as reference to identify the intervention processes and the necessity of development of evaluation plans.

Therefore, it's considered as a systemic proposal that integrates holistically the intervention with its evaluation.

Keywords: Social Cohesion, Higher Education, Educational intervention, teaching evaluation, faculty evaluation.

Introducción.

Consideramos la Educación como el proceso de desarrollo de competencias que engloba tanto la actuación del profesorado como la actuación de las sociedades y de las instituciones educativas. No nos referiremos, pues, únicamente a la acción docente que de manera individual realiza el profesorado sino que abordaremos esta reflexión desde una posición sistémica, en la que el contexto tiene un rol clave.

Por su parte, y siguiendo la definición que aportamos en GEM (2004), entendemos la evaluación como el proceso de indagación y comprensión de la realidad, orientado a la toma de decisiones y a la mejora o innovación educativas.

Así, analizar los posibles retos a que se enfrenta la evaluación en la actualidad debe realizarse desde una perspectiva que contextualice el papel instrumental de la evaluación dentro de su función primordial: apoyar el diseño, gestión e innovación de los procesos socio-educativos. No obstante, afrontar esta tarea para la Educación, en general, sería una labor que excedería los límites de este trabajo, por lo que delimitamos el análisis en la docencia universitaria.

El primer elemento de contextualización a tener en cuenta para orientar cualquier proceso de evaluación de la docencia es definir el modelo educativo que se pretende desarrollar, desde el que podemos determinar el perfil de calidad docente a que se aspira. Misión, visión y valores institucionales constituyen la referencia desde la que es necesario reflexionar para poder establecer qué se espera de la acción docente.

En muchas ocasiones, el rol que asigna la sociedad a las instituciones universitarias condiciona las posibilidades de acción del profesorado y determina sus funciones. En el inicio del s. XXI las reflexiones acerca de la finalidad del proceso educativo y los retos a que deben enfrentarse sus estructuras han constituido un foco importante de atención. De hecho, muchas de las instituciones educativas –universitarias y no universitarias- están replanteándose los retos a enfrentar.

El impacto de la globalización, la influencia del desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la apertura hacia la sociedad de la información y el acceso a la del conocimiento, se han ido convirtiendo en ejes que vertebran nuevas formas de proyectar la transformación social desde la Educación. A ella se le reconoce la responsabilidad de apoyar la transformación personal y social, dotando a las nuevas

generaciones de suficientes competencias para adaptarse a los constantes y vertiginosos cambios sociales y tecnológicos. A su vez, estas nuevas generaciones deberán ser quienes asuman los retos de cambio y promuevan, orienten y produzcan la innovación. No es fácil describir cómo ha de ser el futuro desde las incertidumbres que se generan al pensar si podemos simplemente adaptarnos al presente. No obstante, entendemos que es necesario tomar como punto de partida para nuestro análisis cuál es la finalidad de la Educación. En la actualidad, aunque es difícil determinarla in extenso, sí que podemos cuanto menos aportar algunas líneas de reflexión. Desde esta posición, podemos aproximarnos a los desafíos que pueden plantearse en el ámbito de la evaluación de la docencia.

La finalidad de la Educación en el s. XXI.

¿Para qué educar? Desde el Informe Delors (1996) se ha puesto el énfasis en que el proceso educativo debe apoyar al desarrollo personal y social. Si bien no es un aspecto nuevo, lo que tiene de característico es el reconocimiento del Valor Social De La Educación. La trascendencia de la Educación es que resulta la clave para armonizar el desarrollo personal y social, y permitir una vida alejada de factores que promuevan la exclusión a lo largo de la vida. Y, para que ello sea posible, la formación de los ciudadanos debe orientarse hacia el desarrollo de sus competencias para la vida.

La complejidad de la sociedad del s. XXI no sólo radica en el cambio vertiginoso de los modos en que se estructura el trabajo y los tipos de empleo. La velocidad con que se genera el conocimiento implica que cualquier persona que no esté bien preparada puede quedarse excluida en unos pocos años por cualquier circunstancia adversa. Por ello, términos como cohesión social, competencias, desarrollo ciudadano, participación social, se han ido constituyendo en referentes que deben enmarcar la acción educativa.

En este contexto, para poder reflexionar acerca de los retos a tener en cuenta respecto a la investigación en evaluación de la docencia, estimamos que debemos partir de una consideración acerca del papel de la Educación en la actualidad y los posibles cambios estructurales y funcionales que a partir de él se reclaman. De este modo, enmarcamos nuestra reflexión desde la concepción de la Educación como promotora de la Cohesión Social y, en consecuencia, del valor del contexto en el que se da la docencia.

¿Qué entendemos por Cohesión Social?

En la cumbre de Lisboa del Consejo de la Unión Europea, celebrada en el año 2000, se planteó que Europa debía de llegar a ser en el año 2010 la región con mejor desarrollo económico y social del planeta, integrando este movimiento bajo un concepto de desarrollo de la Cohesión Social. En 2005 el Consejo de Europa aporta como definición de Cohesión Social la siguiente:

“la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, asegurar el acceso equitativo a los recursos disponibles, asegurar la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva, y hacer posible la participación responsable”. (p.23)

Por otra parte, la Comunidad Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), asume esta misma referencia para el desarrollo de sus políticas públicas, si bien enfatizando aspectos relativos a sus características regionales, dado que no existe un proyecto de integración de naciones similar al que se da en la UE, y a la vez, se atiende el hecho de que existen grandes desigualdades, con marcadas brechas socio-económicas. De este modo, la concibe como la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan (CEPAL, 2007). La CEPAL enfatiza en sus planteamientos sobre la Cohesión Social: la erradicación de la pobreza y la democratización, la participación social y el sentido de pertenencia de los ciudadanos (Jornet, 2010).

Entre los mecanismos más poderosos para la inclusión se identifica la Educación (Perales, Ortega y Jornet, 2012). El camino hacia una sociedad caracterizada por la cohesión social tiene su punto de partida en las condiciones personales, familiares y sociales (que deberían ser atendidas desde políticas sociales, creando condiciones reales, objetivas, para que se dé la igualdad de oportunidades), y asume como uno de sus instrumentos más potentes la Educación –condiciones educativas de calidad que permitan acceder a todos los ciudadanos a niveles de competencia adecuados, entre los que se destaca su formación para acceder a la educación a lo largo de toda la vida (Figura 1). Más tarde, volveremos sobre las dimensiones de definición de la Cohesión Social como referencia para orientar el trabajo educativo y, en consecuencia, aproximarnos a las líneas posibles de investigación en evaluación de la docencia en este marco conceptual.

Figura 1. Condiciones para alcanzar la cohesión social (elaboración propia).



Universidad y Cohesión Social: procesos educativos, sus contextos y retos para la evaluación.

En la definición de Cohesión Social identificamos cinco dimensiones: Bienestar social, Sostenibilidad, Equidad, Integración Social y Participación -ver Figura 1-. Organizaremos nuestra revisión de los posibles retos para la evaluación de la docencia en el entorno de las universidades a partir de ellas.

Bienestar Social.

Para la consecución de esta dimensión se requiere el trabajo desde las universidades en, al menos, tres grandes áreas (Figura 2):

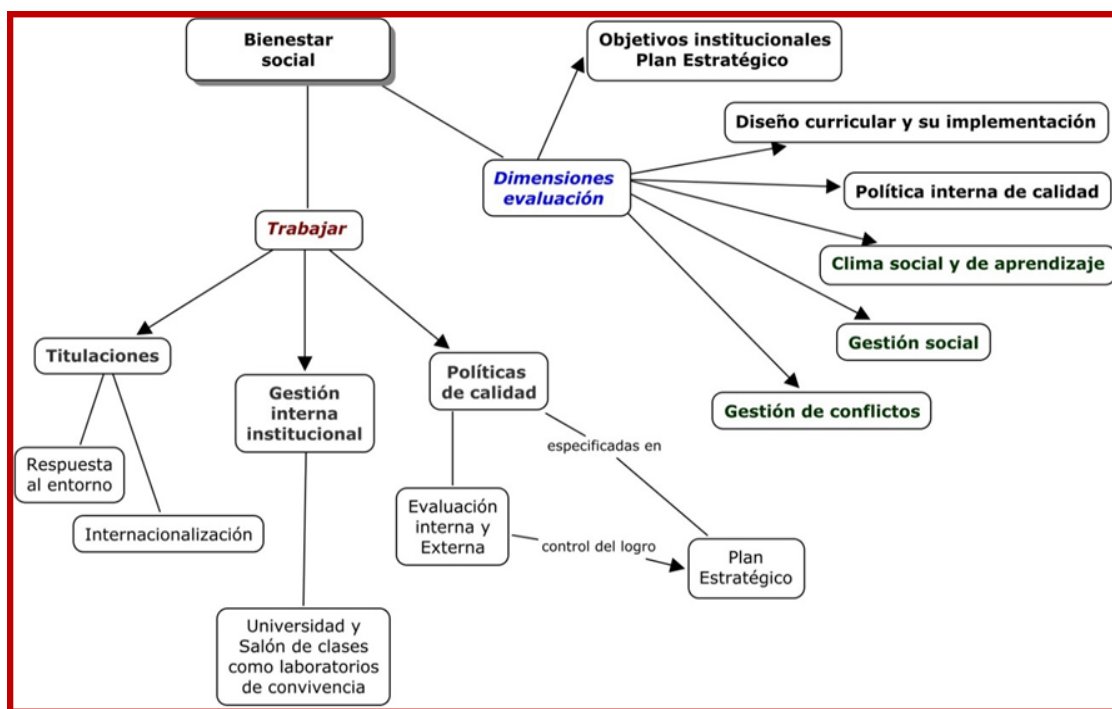
- Desarrollo de un Plan Estratégico, diseñado y monitoreado basándose en políticas de calidad. Los Planes Estratégicos de las Universidades constituyen las referencias de acción política e institucional que permiten orientar el desarrollo académico y científico para un determinado periodo de tiempo. Cada institución debe establecer su identidad de calidad, sin embargo, si lo que pretendemos es la cohesión social como finalidad de la acción educativa, el concepto de calidad debe priorizar la idea de inclusión sobre la de excelencia –reservada a una élite-.
- Desarrollar una gestión interna de las instituciones orientada hacia la convivencia y la colaboración. Las instituciones educativas constituyen verdaderos laboratorios en los que se ensaya la convivencia y se aprende a llevarla cabo (López Martín, 2009). La interiorización de los valores y actitudes se produce mediante su ejercicio real. En este sentido, las universidades constituyen el universo cercano en el que todos los miembros de la comunidad aprenden a convivir bajo la idea de justicia social. Implica que seamos capaces de desarrollar comportamientos en gestores, administradores, profesorado y alumnado que se

alejen de la arbitrariedad, y que persigan la identificación de normas compartidas que faciliten la vivencia del reconocimiento del otro.

- Diseñar y desarrollar titulaciones que respondan a las necesidades regionales, y que se integren en modelos de referencia internacional. La internacionalización de las enseñanzas debe abordarse, al menos desde dos perspectivas -EEES, EIC- (Fëdorov, 2012): a) establecer currículos con una gran carga común de los contenidos que se den a nivel internacional, y b) desarrollar y profundizar en los elementos administrativos que, tanto en el marco del EEES (ya previstos) como en el EIC, permitieran agilizar las homologaciones de titulaciones. La primera perspectiva se debería contemplar como elemento a tener en cuenta en los diseños curriculares de las titulaciones, mientras que la segunda sería una política de trabajo académico-administrativo que debería perseguir el reconocimiento de titulaciones entre universidades. La internacionalización del reconocimiento no sólo resulta en un valor añadido para las titulaciones de cualquier universidad, sino que implicaría una mayor demanda de alumnado del exterior. Así, es necesario revisar el mapa actual de grados y postgrados de las universidades, identificándolos con referencia al énfasis que se haya tomado en su diseño según la doble dimensión regional/internacional. En este marco, es conveniente:
- Identificar áreas de oportunidad regional no contempladas en la oferta académica. Hay que reorientar la definición de la oferta de enseñanzas teniendo en cuenta las necesidades de re-estructuración del tejido productivo, industrial y del mercado de trabajo, y orientándose hacia líneas de desarrollo social que nos permitan acercarnos a estructuras económicas de mayor solidez e impermeabilidad ante las posibles crisis económicas. Para ello es importante la búsqueda de socios externos (empresas, instituciones públicas...) que se involucren para favorecer el cambio.
- Identificar áreas de oportunidad internacional no contempladas en la oferta. En este caso, también es un valor agregado el contar con socios externos (otras universidades internacionales con las que colaborar para el diseño y desarrollo de áreas de formación innovadoras, especialmente iberoamericanas, norteamericanas, y europeas –por la amplitud que ofertaría al posible titulado en cuanto a su espacio laboral potencial–).
- Programa de reconocimiento mutuo iberoamericano. Un área de especial interés

en la internacionalización es el EIC y su relación con el EEES. La comunidad lingüística y cultural favorece el acercamiento de estudiantes iberoamericanos entre nuestras universidades. Un problema actual es el reconocimiento en sus países de origen de los estudios realizados en cualquier otro. Una estrategia que favorecería este acercamiento (y que es independiente de la acción de los gobiernos) es el establecimiento de convenios bilaterales con otras universidades que permita aportar “doble sello, o doble reconocimiento” de los estudios por parte de otra universidad de los países de origen (con lo que se aseguraría el reconocimiento para sus titulaciones). Es una estrategia viable y se trataría de identificar los elementos de compensación y condiciones que permitan asumirla como un elemento de reciprocidad. Asimismo, puede integrarse un programa específico de movilidad para el que se recaben apoyos institucionales nacionales, y posiblemente internacionales (AECI, OEI).

Figura 2. Procesos de desarrollo para el Bienestar Social y Dimensiones de evaluación.



En cuanto a las Dimensiones de Evaluación que contemplamos respecto a esta faceta de la definición, los retos que se plantean los podemos sintetizar en los siguientes puntos – ver Figura 2-:

- Evaluación para el diseño y seguimiento del Plan Estratégico.

Entendemos los planes estratégicos de las universidades como la especificación de las

políticas académico-científico-sociales que se establecen para conseguir las metas institucionales para un periodo determinado de tiempo. Si bien constituyen la plasmación de unas determinadas opciones políticas de las universidades, en su diseño, desarrollo y seguimiento es necesario establecer líneas de evaluación que coadyuven a la toma de decisiones. En este sentido, podríamos señalar que –como línea de investigación– el establecimiento del enfoque o plan de evaluación requerido se sitúa en el marco de evaluación de políticas públicas, especificado a nivel de gestión institucional de las universidades.

¿Qué líneas de investigación habría que desarrollar para poder realizar un marco de análisis estable y útil para el diseño y evaluación de los planes estratégicos? Señalamos las que entendemos que pueden resultar primordiales para este cometido:

-El análisis de la contextualización regional-internacional afecta tanto al diseño como al seguimiento del plan estratégico. Esta línea de investigación requiere la elaboración de un Mapa de Indicadores que permita analizar de manera sistemática las características del entorno regional e internacional, en el que la labor de las universidades debe ser una respuesta de transformación social.

El Mapa de Indicadores debería facilitar el análisis de las características regionales –del entorno en el que trabaja la universidad–, a la par que debería posibilitar el análisis comparativo con otras regiones –a nivel nacional e internacional–. Este tipo de mapas son de uso frecuente en Evaluación de Sistemas Educativos –preuniversitarios– e incluyen diversos tipos de indicadores: de cobertura educativa, de calidad de vida, socio-económicos, características del tejido industrial/empresarial regional. En el caso de las instituciones universitarias sería especialmente importante incluir indicadores sobre egresados y sectores profesionales. La finalidad en cuanto al diseño es poder orientar a los gestores universitarios acerca de las características y necesidades del entorno al que debe ofrecer una respuesta constructiva la universidad.

Asimismo, el análisis de las características regionales y los análisis comparativos con otras regiones nacionales o internacionales pueden orientar la búsqueda de regiones similares en estos ámbitos e identificar buenas prácticas a considerar en la orientación del plan estratégico. Se trata, en definitiva, de organizar el conocimiento macro del sistema para considerarlo en el diseño del plan

estratégico. Una cuestión a tener en cuenta en esta tarea es identificar las fuentes de información más adecuadas. La calidad de la información estadística es crucial para la utilidad de los mapas de indicadores.

Otro elemento sustantivo a desarrollar como línea de investigación en evaluación es el diseño de planes de Evaluación de Necesidades (Tejedor, 1990) que permitan a las universidades analizar sus potencialidades internas para dar respuesta a posibles objetivos estratégicos.

Se trata de poder establecer un modo de análisis interno que facilite la identificación de las fortalezas y debilidades institucionales para la consecución de los objetivos establecidos en un plan estratégico. De acuerdo con ello, la finalidad es poder diseñar un plan de mejora institucional que permita reorientar los esfuerzos de una universidad para poder alcanzar las metas que se haya propuesto. Implica, pues, el análisis de su capacidad financiera, sus modos de gobierno, el análisis de la capacidad de adaptación de las estructuras de la universidad para ofrecer la respuesta educativa planteada, etc.

Finalmente, en cuanto al monitoreo del Plan Estratégico, la tercera línea de investigación es el diseño de un modelo de Evaluación de logro de objetivos del Plan estratégico. En este sentido, hay que tener en cuenta que, dependiendo del tipo de objetivos propuestos, deberán combinarse medidas y/o análisis ex ante, durante y ex post, y que en el análisis de logro puede ser especialmente importante, determinar el impacto del plan estratégico tomando medidas ex post a corto, medio y largo plazo. Es preciso considerar que los efectos de las reformas educativas no se revelan de manera inmediata, sino que se requiere tiempo suficiente para que éstas manifiesten su impacto social. La selección de indicadores, asimismo, constituye otro elemento importante a contemplar, dependiendo del tipo de objetivos establecidos.

Evaluación del Mapa de Titulaciones y el Diseño curricular de las mismas.

El diseño de un modelo de evaluación para analizar la adecuación del Mapa de Titulaciones de una universidad es probablemente otro de los desafíos que tenemos en la investigación evaluativa. La revisión del mapa de titulaciones que oferta una universidad y el diseño interno de cada una de ellas es un objetivo que debería abordarse con regularidad y flexibilidad para adaptarse a los cambios y necesidades de innovación que surjan. El mapa de titulaciones define en gran medida el rol que pretende adoptar la

universidad en relación a su visión y misión. Obviamente, no puede analizarse de igual manera un mapa de titulaciones de una universidad con visión generalista, que el de otra con una visión profesionalizadora en un sector (por ejemplo, politécnica, orientada a ingenierías). Por ello, el análisis debe realizarse de manera cuidadosa, ajustándolo a las características de cada universidad. ¿Qué titulaciones se ofertan, por qué esas y no otras...? Son cuestiones que deberían responderse basándose en datos y resultados. Datos acerca de la pertinencia y relevancia de una titulación, según la misión y visión de una universidad, en un entorno social determinado, y resultados en cuanto a lo que puede aportar (o aporta en el caso de titulaciones existentes) a la sociedad (en términos de ventajas para el desarrollo personal y social). Paralelamente, es preciso incluir indicadores acerca de la viabilidad financiera, y la relación coste-beneficio de la puesta en marcha y/o mantenimiento de titulaciones.

Respecto al Diseño curricular de las titulaciones, es necesario acercarse al mismo desde una posición coherente respecto al perfil de egresados que se pretende formar. En este sentido, en muchas ocasiones, a las universidades se les imputan malas prácticas en el diseño curricular de sus titulaciones, influidas por factores como la endogamia o la oportunidad o beneficio interno, es decir, arbitrariedades que es preciso alejar tanto para establecer la oferta de titulaciones como para su diseño interno. Es necesario priorizar en el diseño de titulaciones su adecuación para la consecución de perfiles de egresados competentes, de los objetivos de los planes estratégicos, así como su valoración acerca de la representatividad regional-internacional de las mismas.

Para este cometido se pueden identificar dos líneas de investigación evaluativa a desarrollar:

- Modelo de evaluación para la verificación del diseño de titulaciones. Se debe orientar como un modelo de evaluación basado en juicio de expertos, en el que los indicadores a considerar deben ser diversos, si bien entre ellos, hay que priorizar los que permitan valorar la adecuación de la oferta curricular (tipos de disciplinas, temporalización, carga teórico-práctica...) para la satisfacción de los perfiles de egresados que se pretendan en cada titulación, así como indicadores de representatividad de las dimensiones regionales y de internacionalización (Fëdorov, 2012).
- Modelo de evaluación para el seguimiento o implementación de titulaciones.

Dentro del marco de la evaluación institucional, la evaluación de titulaciones ha sido un ámbito que ha concitado especial atención (Fernández y Coppola, 2010). Investigadores y evaluadores han desarrollado modelos que permiten aproximaciones de valor indudable. Entre ellos, tanto los basados en indicadores como los que se orientan en estrategias de revisión por pares han mostrado sus ventajas y limitaciones. Probablemente los modelos mixtos (que integran ambos enfoques) han sido los que mayor utilidad han mostrado.

No obstante, pese al camino recorrido, bien es cierto que sigue siendo un ámbito metodológico que necesita de mayor atención. Se podría afirmar que este tipo de aproximaciones aportan buenas evaluaciones de calidad del servicio, pero tienen problemas para poder establecer buenas representaciones de consecución de objetivos y de impacto de las titulaciones. Probablemente, es en el ámbito de los indicadores (como por ejemplo, tasas de resultados, eficiencia, egreso, productividad investigadora,...) en donde hace falta incidir de una manera especial en la investigación evaluativa. El valor de este tipo de indicadores está condicionado a la existencia de criterios y estándares claros que relacionen el funcionamiento interno de una titulación con criterios de calidad (¿Es mejor una titulación que presente una tasa de egreso del 90% que otra que la tenga del 70%? ¿Cuál podría ser el nivel crítico de abandono para considerar que existe un problema en la titulación? ¿Este último resultado se podría interpretar en sí mismo o es necesario considerarlo respecto a otros indicadores, como la calidad del profesorado, o - a nivel de sistema- el bienestar económico y el valor social de la educación?). Cuestiones por responder quedan muchas. Por ello, estimamos que una línea de investigación necesaria es clarificar los criterios y estándares de calidad e indicadores para evaluar el funcionamiento de las titulaciones universitarias.

Evaluación de las políticas internas de calidad.

Un aspecto adicional a tener en cuenta es la evaluación de las políticas de calidad institucional, especialmente las referidas a innovación y a clima social e institucional. Los aspectos a considerar en este tipo de aproximaciones pueden integrarse en perspectivas de evaluación de programas en los que se analicen de forma específica las diferentes facetas que se han ido desarrollando en la universidad para la consecución de

la calidad. En este ámbito disciplinar, la evaluación de programas específicos, existe suficiente bagaje metodológico para abordar estas cuestiones (ver Pérez Juste, 2000).

Pese a ello, la especificación dentro de un constructo como el que hemos tomado de referencia (el desarrollo de la cohesión social) pone de manifiesto la necesidad de orientar líneas de investigación que nos permitan el diseño de modelos de evaluación que integren indicadores representativos de este concepto. ¿Es coherente la innovación producida con las metodologías docentes que se quieren implementar? ¿En qué medida la innovación mejora la consecución de las metas institucionales? ¿Es generalizable la innovación a nivel interno de la universidad? ¿Puede transferirse al sistema educativo o a otros sectores de formación profesional? Serían algunas de las cuestiones a las que con un modelo de evaluación se debería poder responder desde esta posición.

Otro elemento que entendemos que debe estar integrado en la evaluación de las políticas internas de calidad, en la perspectiva que estamos tratando, es la Evaluación del clima social e institucional. En este sentido, se integran diversas líneas de investigación. En alguna de ellas, los avances que se han producido devienen de investigaciones en niveles educativos no universitarios, como por ejemplo, la evaluación del clima institucional, o la evaluación del clima del aula como espacio de desarrollo social y de aprendizaje (Pérez-Carbonell, Ramos y López-González, 2009). Son ámbitos de indudable interés a considerar como elementos de bienestar social, en el marco de una institución que trabaje con una orientación educativa hacia la cohesión social. El desarrollo profesional docente (sobre el que luego volveremos) es fundamental para la mejora institucional. Dentro del mismo, la evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado (Martínez y Ulizarna, 1998; Jaik, Tena y Villanueva, 2010), constituye otra de las líneas de investigación institucional que deberían abordarse con decisión.

En conjunto, en las líneas mencionadas, la investigación es en muchos casos incipiente y, en concreto las aportaciones realizadas requieren de una contextualización específica respecto al nivel educativo (las universidades) y en cuanto al marco conceptual de desarrollo educativo (la cohesión social).

Equidad e integración de la diversidad.

Debido a la relación intrínseca que existe entre ambas dimensiones, las trataremos de manera conjunta –ver Figura 3-. Su desarrollo se basa en tres niveles de actuación:

institucional, del profesorado y del alumnado.

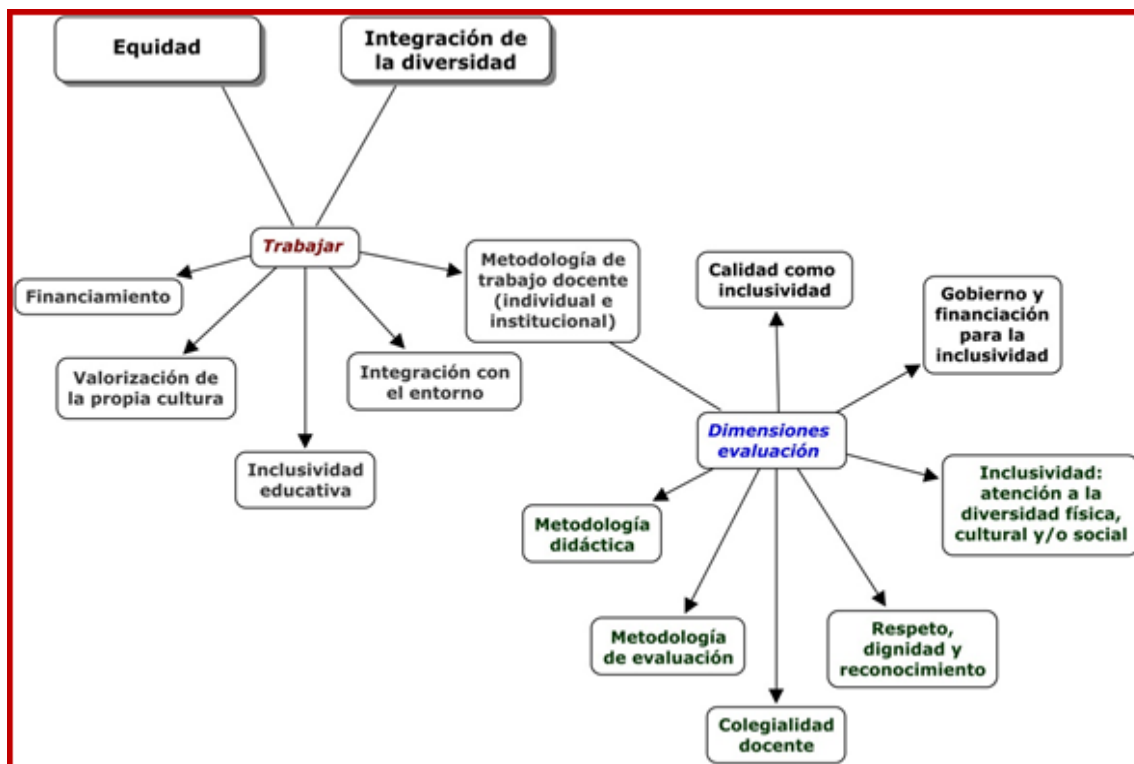
Desde el punto de vista institucional, el desarrollo de acciones que promuevan la equidad y la integración de la diversidad se puede contemplar desde diversos factores.

Los comentamos brevemente a continuación.

En el plano institucional, identificamos los factores que determinen la inclusividad como eje de acción de la universidad:

- **Financiación.** Un problema fundamental de las universidades es el modelo de financiación sobre el que se sustenta su actividad, sean públicas o privadas. En principio, y centrando nuestra reflexión primordialmente sobre el sector público, se entendería que se trabaja por la Equidad a partir de un modelo de financiación que permita el acceso a la universidad a todas aquellas personas que demuestren capacidad suficiente para su aprovechamiento. No obstante, la dialéctica fundamental se sitúa en dirimir entre qué es lo que se financia: a la institución o a las personas. Obviamente, en esta dialéctica existe un elemento base de funcionamiento institucional que no puede olvidarse: se requiere un modelo que permita un funcionamiento básico adecuado a las instituciones universitarias, es decir, debe haber una base de financiación a la institución; pero, también es cierto, que es necesario atender de manera específica las situaciones personales, así como establecer controles para que el aprovechamiento real de las oportunidades que se brindan a las personas, sea efectivo. No es posible financiar el “no-aprovechamiento”, pues necesariamente se convertiría en un factor de inequidad importante, que dificultaría el acceso a otras personas a las instituciones universitarias, a la vez que constituiría un factor interno negativo para el logro de los objetivos institucionales. Encontrar el equilibrio en las decisiones que se tomen al respecto es complejo, pero puede beneficiarse de aportaciones desde la evaluación que comentaremos posteriormente.

Figura 3. Procesos de desarrollo para la equidad y la integración social y Dimensiones de evaluación (elaboración propia).



- Adecuación de infraestructuras y la accesibilidad. Las condiciones en que se desarrolla la docencia deben ser analizadas y establecidas para el logro de los objetivos institucionales. Buenas infraestructuras con un profesorado deficiente no aportan nada; pero un buen profesorado con unas infraestructuras adecuadas se potencia exponencialmente. Así, es preciso adecuar las infraestructuras al tipo de necesidades docentes e investigadoras que se pretendan llevar a cabo.

Un aspecto específico que no debe olvidarse es la necesidad de que las infraestructuras (edificios, aulas, medios y materiales didácticos, accesos...) estén adaptados para que puedan integrarse de forma natural personas con discapacidades físicas y/o sensoriales. El análisis de la accesibilidad se ha convertido en un requisito para hacer posible la educación de todas las personas, con independencia de su estado físico y en el que se han producido avances sustanciales para el ámbito educativo (ver como ejemplo: Unidad de Investigación ACCESO, Universitat de València: <http://acceso.uv.es/index.php/accesoini.html>).

- Finalmente, en el nivel institucional, estimamos que otras áreas de trabajo que favorecen la equidad y la integración de la diversidad son las que tienen que ver con el desarrollo y valorización de la cultura propia, la transferencia de la innovación desarrollada en la universidad para la dinamización del sistema educativo, y la atención a la formación continua para egresados universitarios. En todos los casos, se pueden organizar programas específicos que acojan los objetivos institucionales para un periodo determinado de tiempo. Las fuentes de información para orientar la definición de dichos programas se pueden situar en el plan estratégico, y en concreto, en la evaluación de las potencialidades internas de la universidad y las necesidades sociales.

Respecto al profesorado, además de apoyar su actualización en su ámbito de especialización, resulta una cuestión fundamental ayudarle a acceder a una formación pedagógica diversificada en cuanto a metodologías didácticas y métodos de evaluación. El profesorado constituye, sin lugar a duda, el mejor activo de las universidades. Profesorado de calidad, en una institución con un adecuado sistema de financiación y un gobierno interno, sensato es la mejor garantía para el logro de objetivos institucionales. Uno de los problemas que pueden darse para lograr un buen desempeño del profesorado es la definición deficiente de su carrera profesional. El profesorado que actúa en condiciones precarias, y con un discutido reconocimiento social, difícilmente estará en condiciones de aportar toda su potencialidad.

Las dificultades en este punto pueden ser propias, de cada universidad, tal como defina la carrera profesional docente, o le pueden venir impuestas por órganos de gestión estatales o nacionales, externos a cada una de las universidades. Definida la situación – modelo de carrera docente estatal/ modelo propio de cada universidad– es necesario contemplar medidas de adecuadas que acompañen el desarrollo profesional docente.

En caso de que la universidad tenga potestad para definir la carrera docente, es necesario contemplar diversas tipologías de profesorado así como formas de acceso diferenciadas. En cuanto a las tipologías de profesorado, desde su formación hasta niveles senior, es necesario incluir medidas que den sentido al concepto de “Carrera”, es decir, de evolución y desarrollo profesional, de forma que se puedan establecer metas de mejora para los diversos tipos de docentes. Desde nuestro punto de vista, el acompañamiento de la carrera profesional docente se puede realizar con modelos de evaluación adecuados,

vinculados a consecuencias de mejora. Por su parte, el acceso debe contemplar diversas vías, desde la captación del mejor alumnado que desee desarrollarse como profesorado universitario, hasta profesionales externos de reconocida valía que puedan colaborar en tareas docentes y/o investigadoras en la universidad.

En este marco, la equidad y la integración de la diversidad deben atenderse tanto en los modelos de evaluación de acceso, como de promoción, a partir del establecimiento y utilización de criterios y estándares de calidad bien establecidos al efecto, y utilizados con transparencia institucional.

En este sentido, y como señalábamos anteriormente, se han de contemplar las competencias del profesorado tanto en su ámbito específico de especialización como en su formación pedagógica. Así, la universidad debe facilitar, como medidas de acompañamiento al desarrollo profesional docente, oportunidades de formación e innovación en los dos aspectos. En el ámbito pedagógico, cada vez son más frecuentes las ofertas de formación para el profesorado universitario, tanto para el profesorado novel, como para la actualización e innovación de docentes en ejercicio (Perales, Sánchez-Delgado y Chiva, 2002; Jornet, Perales y González-Such, 2010) –ver como ejemplo: Servicio de Formación Permanente de la Universitat de València en <http://www.uv.es/sfp/>–.

En el marco conceptual desde el que abordamos estas reflexiones, es necesario reconocer que el profesorado debe estar actualizado en metodologías didácticas propias para el desarrollo de la educación por competencias, así como en el uso de metodologías de evaluación adecuadas a esta opción.

Respecto al alumnado, es especialmente importante diseñar programas de apoyo financiero (por ejemplo, mediante becas) para que el acceso a la educación universitaria sea posible. Sin embargo, la financiación, como apoyo directo al alumnado no siempre es suficiente para crear condiciones de equidad. Nos referimos a aquellos casos en los que las necesidades de las familias del alumnado hacen que, aun existiendo posibilidades de acceso a la universidad, éstas no puedan aprovecharse porque necesitan de la ayuda directa económica de los hijos para el sustento familiar. Para este tipo de situaciones es necesario promover, ante los responsables gubernamentales, el diseño de programas de apoyo a las familias para que el alumnado pueda dedicar su actividad al estudio. Se pueden desarrollar programas de becas-salario o formas alternativas de soporte desde la propia universidad para este tipo de alumnado, como por ejemplo, programas de trabajo,

para el alumnado que lo requiera, en el seno de la propia universidad en tareas que habitualmente se externalizan (apoyo para prácticas, mantenimiento de servicios universitarios –laboratorios, aulas informáticas, bibliotecas, reprografía, correo interno,... –).

El desarrollo de la educación en el marco del enfoque por competencias, requiere de modos alternativos de trabajo que es necesario facilitar institucionalmente. Afecta a la forma en que se organiza la docencia global de una titulación, en la que la coordinación no puede quedarse únicamente en el plano administrativo, y debe lograrse la desfragmentación curricular, o dicho de otro modo, la colaboración entre el profesorado para que se pueda aportar una visión integrada de las diversas disciplinas en la resolución de proyectos y problemas reales. Asimismo, debe sustentarse en metodologías diversificadas en el trabajo docente y en la forma en que se evalúa al alumnado (Ballester y Sánchez-Santamaría, 2011; Sánchez-Santamaría, 2011 y 2012).

Respecto a las Dimensiones de Evaluación que contemplamos en relación a esta faceta de la definición, los retos que se plantean los podemos sintetizar en los siguientes puntos:

I. Nivel institucional

1. Evaluación del modelo de financiación. Uno de los retos que sin duda se plantean en la evaluación de instituciones universitarias es la selección de criterios, estándares e indicadores para derivar un modelo de evaluación de la financiación que sea de utilidad para las universidades. Los esfuerzos que se han venido realizando a tal efecto provienen obviamente desde la Economía, sin embargo, encontramos que existe un desajuste entre la forma en que se diseñan y evalúan los modelos de financiación en educación. El problema, desde nuestro punto de vista, es que se asume que las instituciones educativas son organizaciones que, desde en el plano financiero, deben ser consideradas como cualquier otra industria; es decir, cuestiones como coste-beneficio o rentabilidad, resultan elementos centrales en la evaluación de la financiación universitaria. Asumiendo la diferenciación que establece Miranda (2005), respecto a enfoques en la evaluación de proyectos, entendemos que es necesario investigar el modo en que puede evaluarse la aportación de las universidades. Las universidades, como proyectos de acción social, aportan una gran cantidad de elementos intangibles

vinculados al bienestar, la equidad, la integración de la diversidad y la sostenibilidad. El desarrollo personal y social no puede medirse en términos únicamente financieros. Simplificando mucho la cuestión, podríamos poner un ejemplo: si deseamos evaluar la rentabilidad de una fábrica de bombillas a nivel financiero, podemos contabilizar los costes (de materiales y de producción) y, finalmente, analizar cuántas bombillas se encienden, y cuántas se venden (analizando a su vez, los costes de distribución...). Al final, la relación entre lo invertido y gastado con lo atesorado nos da una imagen acerca de la rentabilidad económica de la misma. Este tipo de modelo subyace en los modos en que se evalúa económicamente la financiación de las universidades. Y, como consecuencia de ello, se observan modelos de evaluación que ponen el énfasis en los niveles de excelencia de los desempeños del alumnado o la productividad investigadora de los docentes (como producto) circunscrito a ámbitos de conocimiento. Dependiendo del modelo de universidad, el modelo de evaluación de la financiación requiere de formas alternativas. Probablemente, en una universidad generalista no se deba valorar la rentabilidad financiera de la universidad en su conjunto, sino que se requiera hacer un plan estratificado de análisis a través de las diferentes áreas académicas que se atienden a través de las titulaciones (no podemos exigir el mismo tipo de funcionamiento para una titulación de Filosofía que para otra de Ingeniería Informática, por ejemplo). Es más importante valorar la rentabilidad social que valorar la rentabilidad financiera únicamente. ¿Qué criterios de evaluación podemos utilizar para ello? ¿Con qué tipo de indicadores podemos realizar esta tarea? En este caso, del mismo modo que desde la Investigación y la Evaluación Educativas, se integran elementos socio-económicos para valorar su impacto en el desempeño educativo es necesario que desde los sectores económicos se haga un esfuerzo para vertebrar en las evaluaciones indicadores relativos a la rentabilidad social de la educación, reconociendo los elementos intangibles de mejora de la cultura y de desarrollo personal y colectivo.

2. Evaluación de la inclusividad. Para las instituciones educativas pre-universitarias se ha ido trabajando el desarrollo de instrumentos para evaluar la inclusividad escolar, así como analizando las condiciones y servicios que favorecen la

actuación de las instituciones en esta línea de acción (Booth, 2000; Ainscow, 2001; López-Torrijo y Carbonell, 2005; Blanco, 2006; Plancarte, 2008; López-Torrijo, 2009; Lledó y Arnáiz, 2010). En concreto, hay que destacar el Índice de Inclusión de la UNESCO (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2005, 2006) que está siendo adaptado en diversos países (Plancarte, 2008; 2010). La revisión y adaptación de un indicador de estas características para las instituciones universitarias puede resultar de gran interés, pues puede aportar una visión sistémica del conjunto de acciones que desarrolla una institución acerca de la inclusión. Así, entendemos que puede constituir una línea de investigación relevante dentro del marco de desarrollo de modos de actuación educativa universitaria para la cohesión social.

3. Evaluación de infraestructuras y accesibilidad (condiciones para la docencia). La evaluación de infraestructuras y accesibilidad debe basarse en modelos bien estructurados que integren, por sus criterios y estándares de calidad, indicadores adecuados a la tipología de infraestructuras que harían posible el trabajo docente en el marco de competencias, y la accesibilidad de alumnado y profesorado; es decir, deben orientarse a la valoración de la adecuación de las infraestructuras y medios materiales para hacer posible una docencia inclusiva. De acuerdo con ello, hay que identificar indicadores que permitan evaluar la adecuación de los espacios para el desarrollo de metodologías activas, y las posibilidades de accesibilidad física y el uso de nuevas tecnologías.
 - 4 Evaluación de programas de transferencia y/o relación de universidad-sistema educativo, universidad-mundo laboral, universidad-sociedad. La transferencia de recursos educativos y de innovación al sistema educativo, al mundo laboral y a la sociedad en general, necesariamente debe contemplarse desde la perspectiva de programas. En este sentido, la evaluación de cada tipo de programa de transferencia se constituye como un reto de diseño de plan de evaluación que se sustente en los principios que orientan la acción (la cohesión social) y que identifique la eficacia, eficiencia y funcionalidad de las acciones desarrolladas por la universidad a tal efecto.
- II. Nivel del profesorado. Evaluación periódica de cumplimiento con las políticas internas de calidad y objetivos institucionales. Aunque trataremos la evaluación

del profesorado en el punto siguiente relativo a la sostenibilidad, en este apartado queríamos hacer mención a la necesidad de desarrollar indicadores y/o instrumentos que permitan poner de manifiesto la implicación del profesorado en el trabajo institucional orientado a la calidad. Este tipo de indicadores se deberían referir a aspectos tales como el cumplimiento de las políticas internas de calidad, y la colaboración e implicación docente para el logro de los objetivos institucionales relativos a la consecución de la equidad y la integración de la diversidad. De este modo, dependiendo de la definición de la política de calidad y de los objetivos propuestos, se trata de monitorear la respuesta docente, como apoyo al logro institucional.

- III. Nivel del alumnado. Evaluación de programas para la inclusión: Evaluación de programas específicos de desarrollo de la inclusión con colectivos específicos. Pese a lo comentado respecto a la evaluación de la inclusión como respuesta global institucional, también presenta ventajas puntuales el diseño de evaluaciones de programas dirigidos a favorecer la inclusión de sectores específicos del alumnado. Nos referimos a programas de igualdad de género, de integración multicultural o programas de movilidad nacional e internacional.

Sostenibilidad.

Respecto a esta dimensión, es necesario abordar el análisis de su desarrollo en diversos planos: institucional, del profesorado, y del alumnado. En el nivel institucional, los factores que pueden contribuir a asegurar la sostenibilidad los podemos sintetizar en los siguientes: Gobernanza y Desarrollo profesional docente (Figura 4).

En cuanto al nivel de análisis del profesorado y del alumnado, se pueden identificar diversas competencias que aseguren esta dimensión. Desde nuestro punto de vista, el problema, en este punto, no es menor; pues no se puede ofrecer lo que no se posee. De acuerdo con ello, los perfiles de profesorado deben ser verdaderos modelos a seguir para conseguir un perfil de egresados determinado. Por ello, implica un trabajo global, holista, de forma que desde la selección del profesorado, hasta los criterios de promoción o mantenimiento que jalonan su desarrollo profesional, deben ser coherentes con los objetivos institucionales que se pretenden conseguir en cuanto a los perfiles de egreso.

En este sentido, es en las denominadas competencias transversales en las que hay que enfatizar el carácter de representación institucional; es decir, en las que se manifiesta la misión, visión y valores que la institución pretende conseguir en los egresados. Se da por supuesto el hecho de conseguir competencias adecuadas en cada una de las especialidades.

De este modo, es muy importante establecer protocolos de actuación institucional que guíen y homogeneicen el comportamiento colegial del profesorado, de forma que constituyan modelos que sean referencias indudables en la formación de los universitarios. Es difícil conseguir formar personas tolerantes en ambientes donde la tolerancia no se da o formar en la justicia social si ésta no está presente en todas las acciones del profesorado, y de la institución. La mayor parte de competencias transversales implican desarrollo de actitudes y éstas sólo se manifiestan si tienen como detonante la emoción, hasta que se convierten en sentimiento; es decir, se desarrollan a través de las vivencias.

Adicionalmente, entre las competencias transversales, se observan otras que podemos identificar como de carácter instrumental (comunicación lingüística, competencia digital). Este tipo de competencias sólo pueden llegar a desarrollarse si en el modo en que se orienta la docencia se utilizan metodologías activas en las que la persona deba ejercitarse y demostrar su desempeño en ellas.

El trabajo cooperativo entre el profesorado es fundamental para el logro del desarrollo de competencias en el alumnado. Sin embargo, si queremos que el profesorado tenga verdadero impacto en el alumnado hemos de intentar asumir un perfil común de referencia en la forma del quehacer docente en las instituciones. Por ello, bajo la idea de Colegialidad Docente, entendemos que “supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la ...institución... en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten”. (Bakieva, 2011; p. 27).

Entre las Dimensiones de evaluación que identificamos para la sostenibilidad podemos señalar las que comentamos a continuación.

- I. Evaluación de Gobernanza: evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos institucionales en un periodo determinado, en cuanto a aplicación de modelos de financiamiento, establecimiento de relaciones con entidades e instituciones locales, regionales e internacionales, redes universitarias. Básicamente, se trata

de aprovechar el modelo de evaluación del logro del Plan Estratégico desde una perspectiva de evaluación de los actores responsables de su consecución. Por ello, podría asumirse el mismo enfoque, si bien dirigido a identificar los elementos de responsabilidad institucional, los obstáculos y los elementos facilitadores que se han dado en el proceso.

II. Evaluación de profesorado.

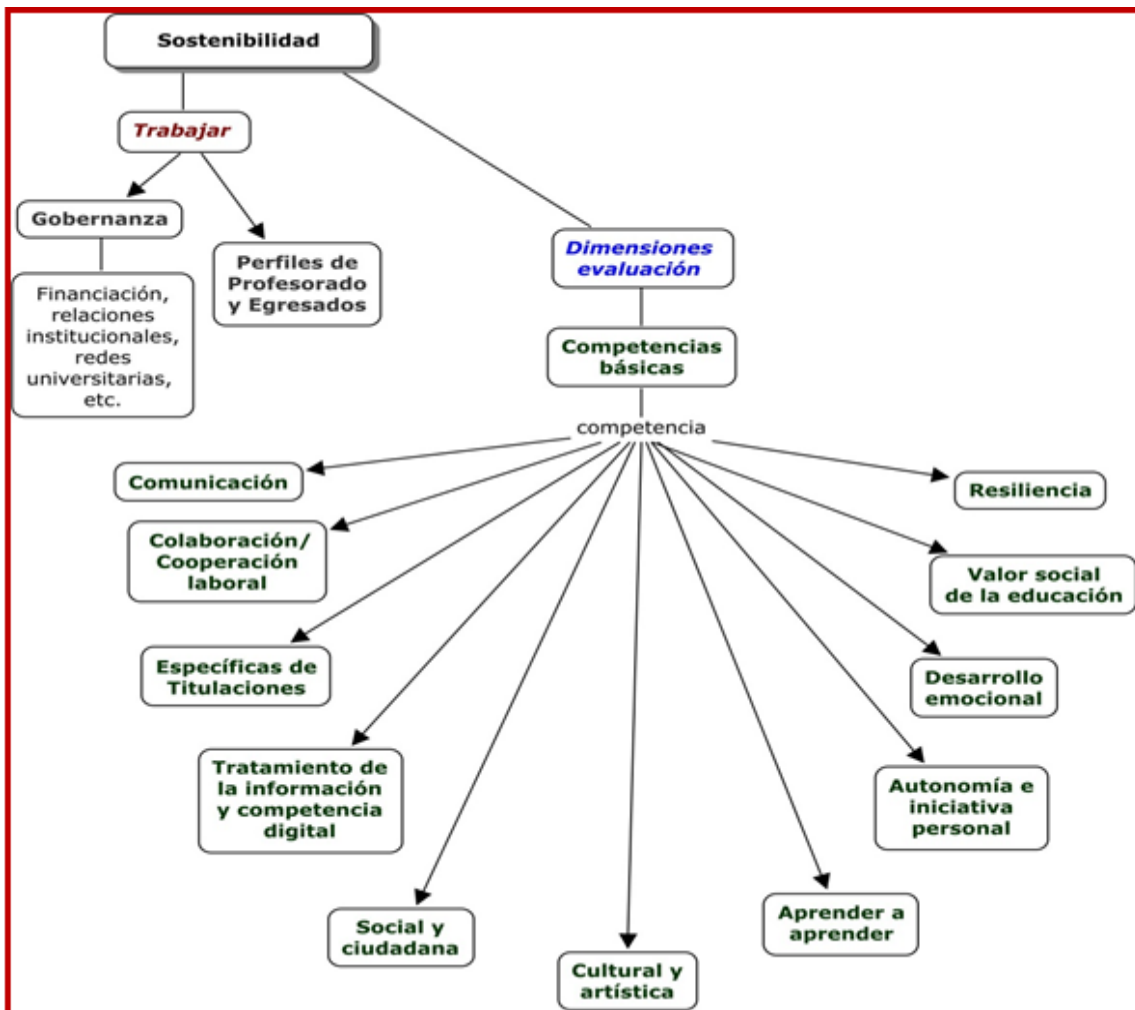
Uno de los mayores problemas que encontramos cuando abordamos la lectura de cualquier estudio sobre evaluación de la docencia es la falta de contextualización. El problema que, en muchas ocasiones, tenemos para valorar las conclusiones que se nos presentan desde diversos estudios hasta la posible utilidad de instrumentos y técnicas, radica en que han sido desarrollados para contextos socioeducativos concretos.

Por ejemplo, la adecuación de una escala para evaluar profesorado universitario a partir de opiniones de estudiantes, puede ser informada como de gran calidad métrica, y utilidad en la evaluación de determinado sistema universitario. Sin embargo, si no se especifican las características del contexto, difícilmente podemos valorar su traslación a otros ámbitos. Puede haber sido desarrollada dentro de un sistema de evaluación de profesorado dirigido a recabar información para su promoción y/o mantenimiento (es decir, con carácter sumativo), siendo parte de las informaciones que se consideran al respecto, y en una universidad orientada a la excelencia –con un fuerte sistema de selección de estudiantes–, con una ratio alumnos por profesor muy reducida, en la que se trabajan con metodologías didácticas basadas en el desarrollo de proyectos, que están muy controladas por una unidad de coordinación docente, y que están dirigidas a favorecer el papel activo del alumnado. Un contexto en el que se atienden las condiciones para que el alumnado posea altas capacidades, esté altamente motivado y muy implicado en su propio desarrollo personal, siendo su desempeño un elemento importantísimo.

Si quisiéramos adaptar esa escala a otro tipo de situación docente, por ejemplo, una universidad masificada, con pocos medios, con un bajo nivel de control en la selección de estudiantes, y sin un proyecto docente integrado, coordinado, tendríamos que pensar muy bien hasta qué punto nos puede ser útil; lo más probable es que acabara siendo un desiderátum. Obviamente, esa escala no tiene por qué funcionar de igual manera; ni debería estar compuesta por los mismos ítems, pues su diseño original nacería de intentar medir otra realidad muy distinta.

El perfil de calidad docente del profesorado es necesariamente dependiente del contexto en que desarrolle su labor. Los análisis globalizadores de información –desde lecturas de resultados de diversas investigaciones hasta meta-análisis- suelen poner el énfasis en asegurar las características muestrales, de diseño y metodológicas referidas a los estudios, para analizar si pueden ser comparables, pero descuidan habitualmente los contextos organizacionales en que cada propuesta se realiza.

Figura 4. Procesos de desarrollo para la sostenibilidad y Dimensiones de evaluación.



Con ello, no queremos señalar que lo que se ha aportado en la literatura no sea válido y que haya que revisarlo todo a la luz de otros criterios. Simplemente, deseamos poner de manifiesto la dificultad que existe en el terreno de la evaluación cuando se pretenden generalizar soluciones sin haber tenido una referencia precisa al contexto para el que se han desarrollado las soluciones que nos ofrecen otros investigadores.

Cuando nos referimos a la evaluación de la docencia, inmediatamente podemos recurrir

a diferentes propuestas de dimensiones o perfiles de lo que es una docencia de calidad – o, dicho de otro modo, lo que debería realizar el profesorado para ser considerado de calidad- que han propuesto grandes autores de referencia (como por ejemplo, Scriven, 1997, o Tejedor, 2003).

¿Qué tienen en común los planteamientos citados? Algo muy sencillo: se dirigen a definir el perfil de calidad de la docencia en un contexto socioeducativo concreto, tanto en cuanto al nivel (Primaria, Secundaria, Terciaria) como en cuanto a que se refieren al país en el que los autores trabajan. Por ello, no es que sean buenas o malas propuestas en general, sino que serán de calidad precisamente porque están bien adaptadas para sus contextos de referencia, pero no necesariamente lo están para otros en los que se pretendan aplicar.

Considerar la Cohesión Social como constructo de referencia para el desarrollo educativo implica reconsiderar el perfil de calidad docente. Es obvio que no afecta a todas las dimensiones de actuación del profesorado. Habrá elementos que, sin haber sido descritos desde ese constructo, sean perfectamente representativos y, por tanto, útiles para la orientación de modelos de evaluación. Sin embargo, un primer elemento a tener en cuenta como línea de investigación es la validación de constructo de un perfil de calidad docente como referencia para orientar las evaluaciones de profesorado universitario en el marco de este concepto. Asimismo, debe estar bien adaptado a la misión y visión de la institución universitaria en la que se desea aplicar.

En esta línea de investigación, es preciso profundizar en la definición de un modelo de Evaluación para la selección de profesorado (ingreso a la institución) y otro referido a la Evaluación del progreso docente/investigador para el mantenimiento y promoción del profesorado. En ambos casos, el conocimiento adquirido es muy elevado y existen buenas referencias relativas a dimensiones de calidad docente (González-Such, 1998, 2009; Rueda y Landesmann, 1999; Murillo, 2006; Murillo y Román, 2010; Tejedor, 2003; Rueda, 2008, 2009; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Salazar, 2008, 2010), así como a metodologías que hagan posible un acercamiento evaluativo fiable y válido. No obstante, en este punto también cabe destacar que hay sombras, especialmente en cuanto a la identificación de fuentes de información para evaluar al profesorado. Sólo mencionar un aspecto que nos parece especialmente preocupante: considerar los resultados de aprendizaje del alumnado como fuente para evaluar al profesorado. No existe en la actualidad suficiente desarrollo metodológico para otorgar al desempeño del

alumnado un peso sustancial en la evaluación del profesorado, y sin embargo, se está incorporando en buena parte de los modelos de evaluación, siendo sin duda una práctica deficiente que, cuanto menos, afecta a la justicia y equidad de la evaluación docente.

Por último, y en consonancia con lo comentado anteriormente, entendemos que una línea de investigación fundamental es el diseño de instrumentos para evaluar la Colegialidad Docente. Se han ido realizando esfuerzos en este sentido (Smyth, 1999; Jarzabkowski, 2002; Pujades y Durand, 2002; Moreno, 2006; Bakieva, 2011), si bien se han centrado en niveles pre-universitarios, por lo que es necesario analizar su desarrollo para el nivel de las instituciones educación superior.

III. Evaluación de alumnado.

Evaluación de competencias. Actualmente, en cuanto a la evaluación de competencias, tenemos dos retos sobre los que es preciso trabajar: a) la evaluación que realiza el profesorado en el aula acerca del logro de competencias y b) las aportaciones de las evaluaciones externas. Las comentamos brevemente:

- La evaluación de competencias en el aula. En un trabajo anterior señalábamos las dificultades que se pueden dar en la actualidad para que el profesorado realice una evaluación de desarrollo de competencias de manera adecuada (Jornet, González-Such, Suárez y Perales, 2011). Más allá de las limitaciones en cuanto a la formación metodológica en este tipo de evaluación que puede presentar el profesorado, señalábamos la necesidad de desarrollar unidades internas en las instituciones educativas destinadas a colaborar con los docentes en el diseño y gestión de instrumentos e informaciones evaluativas. La complejidad y la cantidad de trabajo a desarrollar para llevar a cabo una evaluación de competencias requiere de apoyos especializados. Entendemos que una de las líneas de investigación a desarrollar es la estructuración de modelos y el diseño de instrumentos –fiables y válidos- para la evaluación de competencias, tanto específicas como genéricas. Es obvio que la evaluación de competencias genéricas no debería recaer sobre el docente, pues se supone que dichas competencias son finalistas, es decir, son representativas de metas globales de las titulaciones, por lo que deberían evaluarse al finalizar la titulación –al egreso- por una unidad institucional universitaria especializada en ello.
- Las aportaciones de las evaluaciones externas. Un aspecto complementario que

debe tenerse en cuenta, y más en un momento de reforma global de la educación, es la necesidad de disponer de estándares de referencia respecto a los que contrastar los desempeños específicos que se obtienen en una institución. No estamos defendiendo desde estas líneas la existencia de pruebas o exámenes de grado que sustituyan la autonomía universitaria respecto al reconocimiento de titulaciones (acreditación o certificación), ni el uso de evaluaciones destinadas a establecer ordenaciones (ranking) de universidades, sino que proponemos la utilización de referencias externas que permitan orientar el trabajo interno de una manera más eficaz. Si las evaluaciones externas se desarrollan en condiciones de confidencialidad institucional, pueden ser una herramienta muy útil para este cometido. Este tipo de aproximaciones sería posible a partir de agencias externas de evaluación, o bien a partir de unidades compartidas por redes o consorcios de universidades, que las apoyaran para la mejora interna y no para la demostración de los niveles diferenciales institucionales, en un marco de competitividad universitaria.

- Evaluación/seguimiento de su inserción y desarrollo profesional. Un aspecto importante a considerar es conocer lo que ocurre con nuestros titulados en el mundo laboral. Ello tiene ventajas tanto para la planificación educativa (para el análisis de los diseños curriculares implementados, consideraciones acerca de la oferta de titulaciones, diseño de ofertas de formación permanente...) como para el propio alumnado (presentes y egresados), para su orientación profesional. Por esta razón, entendemos que es una línea de desarrollo de gran interés para la mejora de los procesos evaluativos, y el incremento de su utilidad para las universidades.

Participación.

La interrelación que se produce entre las diversas dimensiones de definición de la Cohesión Social implica una dificultad intrínseca: detraer los elementos específicos a trabajar y evaluar en cada una de ellas. En este caso, la Participación está estrechamente vinculada a la dimensión genérica inicial: Bienestar Social. Sin embargo, dadas sus características, como hecho social propio de las organizaciones, lo tratamos de manera independiente –ver Figura 5-. ¿Qué áreas trabajamos para el desarrollo de esta dimensión? Podemos identificar las que comentamos brevemente a continuación.

A nivel institucional, implica desarrollar en la universidad estructuras de participación que mejoren el sentido de pertenencia de los actores (gestores, profesorado y alumnado) y la integración de agentes sociales. Para ello, en el diseño y desarrollo del Plan Estratégico, así como en los diferentes niveles de decisión, es conveniente la integración de la diversidad de actores –o interesados- en la universidad; el objetivo de la integración es compartir objetivos y establecer el compromiso y responsabilidad individual e institucional entre todos.

En esta línea, un elemento importante para el buen hacer de las universidades es que lleguen a percibirse como elementos propios de la región, con un alto grado de reconocimiento. Esta faceta también se trabaja a partir de la implicación de la sociedad. El sentido de pertenencia de los miembros de la comunidad universitaria, así como el sentido de propiedad de la sociedad acerca de la universidad, constituyen factores de valorización de la misma. Son factores de empoderamiento social. Las universidades con un elevado grado de reconocimiento social tienen finalmente mayor capacidad para impactar de manera decisiva en personas y colectivos que aquellas otras de las que se duda de su calidad. La universidad, como institución educativa, es tanto más eficaz cuanto mayor reconocimiento social tenga y, a su vez, tendrá más reconocimiento cuanto más eficaz sea y se visualice y comprenda mejor su trabajo por todas las partes interesadas.

Las dos áreas de trabajo sustantivo de las universidades (docencia e investigación), deben ser ámbitos en los que también se contemple la participación. En el aspecto docente, pueden contemplarse dos dimensiones de desarrollo:

- La coordinación docente es necesario que evolucione hacia modelos de cooperación entre el profesorado basados en el concepto de colegialidad, tal como hemos indicado anteriormente. En este sentido, la desfragmentación curricular que se requiere para hacer viable un modelo de educación basado en competencias orienta hacia el establecimiento de proyectos conjuntos entre el profesorado de diversas materias y/o especialidades, que pueden extenderse a varios cursos durante la titulación. En esta línea de trabajo, la creación de equipos en los que se combine la docencia y la investigación puede resultar un hecho clave para integrar la participación del alumnado en proyectos reales.
- Por otra parte, las metodologías didácticas dirigidas a que el estudiante adopte una posición activa en su propio aprendizaje pueden favorecer la integración en

los proyectos anteriormente mencionados. Así, hay que intentar que cuando se hace referencia a la participación estudiantil ésta no se circunscriba únicamente a cuestiones de gestión, sino hacia tareas que impliquen la asunción de responsabilidades en las tareas sustantivas de la institución –docencia e investigación-. Pueden ponerse en marcha, por ejemplo, programas para el alumnado de últimos cursos que actúen como mentores, respecto a alumnado novel; programas de integración del alumnado en los equipos de investigación; programas de participación en la vida universitaria para el establecimiento de tareas sociales de relación universidad/sociedad, etc.

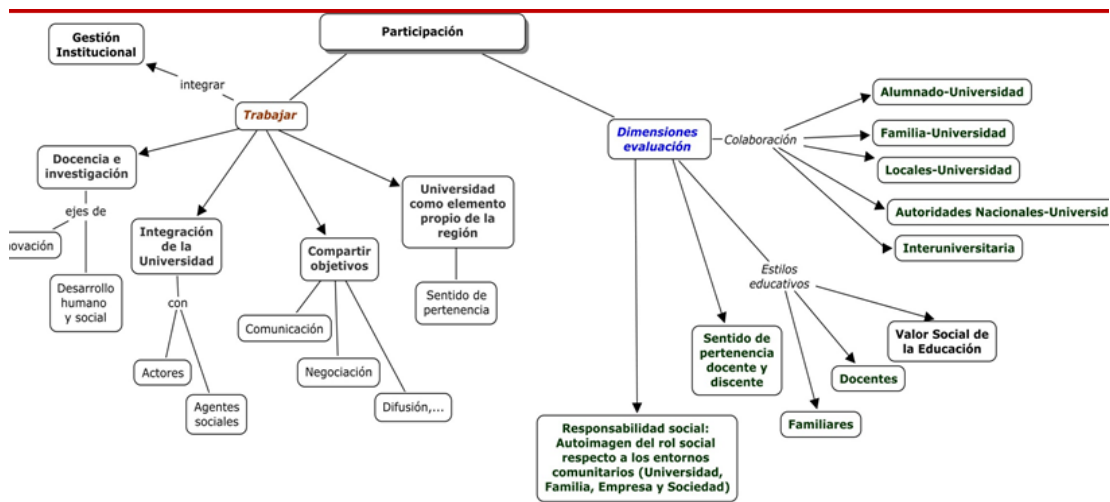
Como Dimensiones de evaluación, en este caso, se pueden identificar líneas muy diversas. Comentamos las que nos parecen más relevantes:

- Diseño de planes para la Evaluación de programas de participación, en función de los que se hayan puesto en marcha: funcionamiento de órganos colegiados, programas de relación universidad-empresa-sociedad, programas de integración del alumnado en tareas docente-investigadoras. En cada caso, hay que identificar los criterios y estándares en función de los objetivos institucionales, adecuadamente contextualizados, para poder derivar los indicadores clave.
- Un aspecto que nos parece importante es evaluar el valor social de la educación (VSE) que se le confiere a la actividad de una determinada universidad. En trabajos anteriores (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011) realizamos una aproximación de definición del constructo de valor social de la educación, en el que señalábamos dos grandes dimensiones: el valor social objetivo y el subjetivo. En este caso, la especificación para la evaluación de la imagen social de las universidades y el esfuerzo que se realizan a nivel público y privado para su mantenimiento y desarrollo, pueden enmarcarse en esta misma línea de investigación. Se trata de identificar un conjunto de indicadores (para analizar el valor social objetivo) que permitan comparar los esfuerzos sociales para el mantenimiento de una universidad, así como diseñar instrumentos de recogida de información para poder evaluar el valor social subjetivo que se le imputa a una universidad. En ambos casos, la interpretación de resultados se beneficiaría de aproximaciones normativas en las que se pudiera comparar el VSE de una universidad respecto a conjuntos de universidades de referencia nacional.
- Desde esta misma perspectiva, una línea de interés es abordar líneas de

investigación dirigidas al desarrollo de instrumentos estandarizados que actúen como indicadores de constructos psico-socio-afectivos dirigidos a profesorado y alumnado. En todos los casos, este tipo de constructos pueden ser de interés en sí mismos, así como para integrar como indicadores en planes de evaluación institucional, de titulaciones, y en estudios dirigidos al análisis de factores asociados al desempeño personal e institucional. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- Análisis de la percepción de VSE que poseen los propios actores universitarios: profesorado y alumnado. Asimismo, poder valorar la relación que existe entre esta percepción y los resultados institucionales, por titulaciones.
- En esta misma dirección de investigación, otro indicador que estimamos necesario desarrollar es el relativo a la evaluación del sentido de pertenencia institucional de docentes y estudiantes y de la región en que se inserta la universidad. El sentido de pertenencia, como indicador de empoderamiento institucional, resulta una referencia necesaria en el constructo que venimos comentando de desarrollo de la universidad al servicio de la dinamización de la cohesión social. Tiene valor para estudios evaluativos específicos sobre el VSE y, en conjunto, en aproximaciones de factores asociados al desempeño institucional.
- Finalmente, destacamos la conveniencia de abordar líneas de investigación dirigidas a la evaluación del compromiso y responsabilidad con la institución, de profesorado y alumnado (González-Such, Sánchez-Delgado y Jornet, 2009).

Figura 5. Procesos de desarrollo para la Participación y Dimensiones de evaluación.



A modo de conclusión.

De todos es sabido que la diferencia entre la Investigación Básica y la Evaluativa radica precisamente en que la primera pone el énfasis en asegurar la validez interna y externa, con el fin de permitir la generalización de resultados, mientras que la segunda, la investigación evaluativa o evaluación, pretende aportar soluciones específicas a una problemática o fenómeno, priorizando como criterios de validez la credibilidad y utilidad para la mejora del objeto evaluado, sin pretender en absoluto, generalizar. Para ello, obviamente, la contextualización (o adecuación precisa al entorno socio-cultural, organizativo, etc. de aquello que se quiere evaluar) resulta crucial. La evaluación debe dar respuesta a un problema social determinado en un contexto concreto. Desde esta posición, la construcción del conocimiento evaluativo debe dirigirse esencialmente a:

- Los procesos (métodos y técnicas) de identificación de los elementos a evaluar, la definición del constructo de calidad a tomar como referencia para la evaluación,
- La metodología para la definición de estándares de calidad: identificación de criterios, determinación de estándares o niveles de logro o desempeño, y la selección de indicadores e instrumentos,
- La metodología para el diseño y validación de instrumentos, y
- Las estrategias de valorización (incrementar la utilidad) de las evaluaciones en un

marco de evaluación formativa.

Sobre estos elementos hay suficiente conocimiento acumulado en este ámbito disciplinar y sería presuntuoso olvidar o minimizar las grandes aportaciones que se han realizado. Por ello, hay que apoyarse sobre estos elementos favorables para ir desarrollando las líneas de investigación necesarias para orientar una evaluación de las aportaciones de las instituciones universitarias en el marco de la Cohesión Social.

Referencias bibliográficas.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de las escuelas inclusivas, Ideas, propuestas, y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, España: Narcea.

Bakieva, M. (2011). Colegialidad docente: Una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. Trabajo fin de Máster (inédito, por cortesía de la autora). Valencia: Universitat de València.

Ballester, M^a G. y Sánchez-Santamaría, J. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. En ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N^o 26, 2011. Consultado el 18/2/2011 en: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4(3).

Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. París: UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Carnoy M. (1999), Globalización y re-estructuración de la Educación. Revista de Educación: Economía de la Educación N^o 318 (pp.145-162) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CEPAL (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL, AECID, SEGIB..

Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-

Ediciones UNESCO.

Fëdorov, A. (2012). Elaboración de un instrumento para la valoración de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del ITCR. Tesis Doctoral, pendiente de publicación. Valencia: Universitat de València.

Fernández, N. y Coppola, N. (2010). La Evaluación de la Docencia Universitaria desde un Abordaje Institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 37-50. Consultado el 27/1/2012 en:

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art3.pdf.

García-Bellido, R. (2011). Validación de constructo de un instrumento para evaluar la competencia “Aprender a aprender” en los profesionales de la educación. Trabajo fin de Máster (inédito, por cortesía de la autora). Valencia: Universitat de València.

González-Such, J. (1998). *Evaluación de la Docencia Universitaria*. Valencia: GEM.

González-Such, J. (2009). La evaluación del profesorado universitario. En J.M. Jornet (Ed.) *La letra sin sangre entra*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València. pp. 189-205.

González-Such, J.; Sánchez Delgado, P. y Jornet, J.M. (2011): Estudio de validación por jueces de una escala para medir la competencia de compromiso en universitarios. Comunicación presentada en el XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 21-23 de septiembre. Consultado el 29/1/2012 en: http://www.uv.es/innovamide/archivos/2011_AIDIPE.pdf

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.

Jaik, A., Tena, J.A., y Villanueva, R. (2010): Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. N 19, pp.119-130. Consultado el 18/2/2012 en: http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/jaik.swf.

Jarzabkowski, L. (2002): The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 3, No. 2, pp. 1-20.

Jornet, J. M., González-Such, J., Suárez, J., y Perales, M^a. J. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 125-145.

Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. *Consideraciones Teórico-*

Metodológicas para su Evaluación. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), pp. 51-77. Consultado el 13/12/2011 en:

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>.

Jornet, J.M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de RIIED, Septiembre, 2010. Valencia: Universitat de València.

Jornet, J.M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia Aprender a Aprender: una propuesta metodológica. Revista Profesorado. Granada: Universidad de Granada (aceptado, pendiente de publicación)

Jornet, J.M., Perales, M.J. y González-Such, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario. Revista Fuentes, 10, 2010; pp. 33-51.

Consultado el 9/10/2011 en:
http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/gcrndmmf.pdf.

Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, nº 5. Consultado el 13/12/2011 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55119084007.pdf>.

López Martín, R. (2009). Treinta años de constitución en España. Tres décadas de convivencia escolar. En J.M. Jornet (Ed.) La letra sin sangre entra. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València. pp. 225-237.

López Torrijo, M. y Carbonell, R. (Coords.) (2005). La integración educativa y social. España: Ariel.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. Consultado el 21/12/2010 en: RELIEVE, v. 15, n. 1, 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

Martínez, A. y Ulizarna, J. L. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. Revista de Ciencias de la Educación, 176, pp. 419-436.

Miranda, J.J. (2005). Gestión de proyectos: evaluación financiera, económica, social, ambiental. (5ª ed.). Bogotá: MM editores.

Moreno, T. (2006): La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. Perfiles Educativos. Vol. XXVII, nº 122, pp. 98-130.

Muñoz, J.M., Ríos, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. Revista ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa (RELIEVE), v. 8, n. 2, 103-134. Consultado el 18/2/ 2012 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm.

Murillo, F. J. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.

Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. Revista iberoamericana de educación. N.º 53, pp. 97-120. Consultado el 9/12/2012 en: <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>

Perales, M.J., Ortega, S. y Jornet, J.M. (2012). La educación intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En Die, L. (Coord.) Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural. Valencia: CEIMIGRA. pp. 222-239. Consultado el 24/2/2012 en: http://www.ceimigra.net/observatorio/images/stories/luis_pdf/MANUAL_EDUCACION_af_2.pdf.

Perales, M.J., Sánchez-Delgado, P. y Chiva, I. (2002). El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación para profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativas, v. 8, n. 1. Consultado el 13/1/2010 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.pdf.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 2, pp. 261-287

Pérez-Carbonell, A., Ramos, G. y López-González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria, Revista de Educación, 350, 221-252.

Plancarte, P. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 54 (2010), pp. 145-166. Consultado el 2/11/2011 en: <http://www.rieoei.org/rie54a07.pdf>

Plancarte, P.A. (2008). Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Adaptación para México. Trabajo de Investigación, Diploma de Estudios Avanzados, Doctorado en Tecnología, Educación y Discapacidad (no publicado, por cortesía de la autora). Valencia: Universitat de València.

Pujades, C., Durand, J. (2002): El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Nº 1-2, pp. 57-68.

Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 15/2/2012 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 15/2/2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Rueda, M. y Landesmann, M. (1999). Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos. *Perfiles Educativos México*, 21, pp. 83-84.

Salazar, J. (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, Nº. 3, pp. 67-84. Consultado el 25/1/2012 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf.

Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus Cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol.3, Nº 1e. Consultado el 25/1/2012 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art9.pdf

Sánchez-Santamaría, J. (2011). Sentido y función del enfoque de competencias. *Revista Digital de Sociedad de la Información*, 25, 1-10. Consultado el 18/2/2011 en: <http://www.sociedadelainformacion.com/25/competencias.pdf>.

Sánchez-Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (1) (aceptado, pendiente de publicación, por cortesía del autor).

Scriven, M. (1997). Selección de profesorado. En Millman, J. y Darling-Hammond, L.: *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla. pp. 107-146.

Smyth, J. (1999): Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. Y J.F. Angulo Rasco Editores. *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

Tejedor, F.J. (1990) Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, Vol. 8, Nº 16,

1990 , pp. 15-38.

Tejedor, F.J. (1997). Informes en la evaluación institucional. Revista Española de Pedagogía , vol. 55, N ° 208, 1997 , pp. 471-498

Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. Revista de investigación educativa, 21, 1, 153-182.

Tejedor, F.J. y Salvador, L. (2009) La evaluación institucional en el ámbito universitario. Avaliação (Campinas), vol.02, n.02, pp. 09-18. ISSN 1414-4077. Consultado el 13/2/ 2012 en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v02n02/v02n02a02.pdf>.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All. UNESCO, París.

UNESCO (2006). Educación para todos (EPT). Plan de Acción Global: mejorar el apoyo a los países para cumplir las metas de la EPT. Bases para aumentar el esfuerzo colectivo entre los organismos convocados de EPT. UNESCO, París.