

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA O LA *CONQUISTA DEL OESTE*¹

Sebastián Rodríguez Espinar

RESUMEN

En el presente artículo se hace una reflexión sobre la situación de la emergente práctica evaluativa de la calidad en el seno de las universidades españolas: su doble origen (la rendición de cuentas y la mejora de la calidad), el proceso de auditoría y acreditación, los estándares o sistemas de gestión de la calidad, etc. A continuación se hace una revisión crítica de un enfoque de evaluación, el *benchmarking*, para terminar presentando un análisis de los resultados de algunas investigaciones sobre evaluación.

PALABRAS CLAVE: movimiento de la calidad, rendición de cuentas, auditoría, certificación.

ABSTRACT

This article is a reflection about an emergent practice in Spanish universities: the evaluation of quality. In it we expose its dual origin (accountability and quality improvement), the process of auditing and accreditation, the standards, the system of quality management and a critical review of benchmarking. We finish the article analysing the results of some of the research undertaken on institutional evaluation.

KEY WORDS: Quality movement, balance, audity, certification.

0. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO

Organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, asociaciones profesionales, consultoras, grupos organizados desde el interior de los sistemas y algunos francotiradores se han lanzado durante la década de los noventa a la *conquista del oeste universitario* (tierra inexplorada y que alberga riqueza —el *petróleo* de la calidad y su evaluación—).

Las fronteras del oeste europeo han sido barridas y la oleada llega al territorio español, máxime cuando, por primera vez en la historia, una propuesta de ley de la Enseñanza Superior incluye el término calidad en su denominación y aborda en su articulado el tema de su evaluación. Como afirma Vroeijenstijn (1999:237), si se mira la situación en Europa, uno puede concluir que la evaluación externa de la calidad es un *booming business*.



Una pléyade de términos, vocabulario de iniciados o palabras mágicas de eslogans publicitarios se usan por doquier: evaluación de la calidad, acreditación de..., certificación de..., homologación de..., gestión de la calidad, sistemas de calidad, auditoría de..., indicadores de calidad/rendimiento, estándares de calidad; evaluación interna (autorregulada), evaluación externa (*peer review*), evaluación de programas/departamentos, normas de calidad ISO, *benchmarking*, evaluación institucional.

No pretendo poner orden (la estrella de *sheriff* corresponde a otros), sino reflexionar e intentar arrojar un poco de claridad conceptual desde la humildad del académico universitario, estudioso de estos temas durante más de una década y observador privilegiado de la emergente práctica evaluativa en el seno de las universidades españolas.

En muchas ocasiones el lenguaje nos traiciona; en otras, simplemente impide comunicarnos. Una especie de *torre de babel* se puede estar generando como consecuencia de un uso inadecuado de los términos referenciados; bien por considerarlos sinónimos, o por la polisemia inherente a algunos de ellos. Si a esto unimos la *novatez* de la propia práctica evaluativa en nuestras universidades, creo que se impone tranquilidad y estudio: estamos en un proceso de aprendizaje.

1. EL ORIGEN DEL MOVIMIENTO DE LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN

Parece existir consenso en identificar un doble origen de todo *este negocio*, por seguir la frase de T.I. Vroeijenstijn:

a) *Universitario: la rendición de cuentas*

No cabe duda que ha sido la universidad británica —en el ámbito europeo— la que ha estado en el punto de mira de la rendición de cuentas. Como señala M. Trow (1996), la esencia de la rendición de cuentas es la obligación legal —financiera o moral— e intelectual de comunicar a otros las actividades de una institución, de sus unidades y miembros en orden a explicar, justificar y contestar cuantas cuestiones puedan plantearse. Los otros no sólo son los grupos, estamentos o autoridades que dan apoyo financiero o reciben servicios, sino también el conjun-

¹ Nota previa al lector: Con el fin de que el lector tenga un contexto de interpretación más adecuado de los planteamientos de este artículo, el autor remite a previas publicaciones (Rodríguez, 1991, 1993, 1995, 1997) en las que se aborda la temática de la calidad de la enseñanza universitaria y su evaluación. En este artículo se plantea la independencia o confluencia de diferentes enfoques o aproximaciones con orígenes e intereses muy diferentes.

to de instituciones que conforman el sistema de enseñanza superior de un país. Puede decirse que la rendición de cuentas en una sociedad democrática, y por lo que a la universidad como servicio público se refiere, no sólo afecta al gobierno que financia y al alumnado que recibe el servicio de la enseñanza sino, y de forma especial, al conjunto de universidades públicas y privadas que participan y conforman el sistema de enseñanza superior de un país.

Para bien o para mal, comenta Trow, vivimos en un mundo en el que ya no es suficiente nuestra autoridad para legitimar el trabajo que realizamos en la universidad. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias del mismo y de reflejar con mayor claridad los fines de nuestro trabajo. Si encontramos las vías de explicar dichos fines a nuestros estudiantes y miembros próximos de nuestra comunidad universitaria, la rendición de cuentas al gobierno y a la sociedad en general no será un problema.

Ahora bien, considero que no es posible reducir el fenómeno de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria a un modelo de rendición de cuentas, por más comprensivo y pertinente que resulte. Las estructuras, marcos jurídicos y trayectorias sociales y políticas de los países y sistemas de enseñanza superior han forzado al desarrollo un amplio marco de referencia desde el punto de vista de la metodología de evaluación.

Finalmente, y aunque con total connotación jurídico-administrativa, el reconocimiento de títulos, especialmente para la continuidad de estudios en instituciones y sistemas diferentes, ha constituido un clásico referente en la problemática de la determinación de los requisitos (normas/estándares) a cumplir por el solicitante de homologaciones, convalidaciones, habilitaciones y un largo etcétera.

b) *Extrauniversitario: la mejora de la calidad*

El movimiento de la calidad —y sus gurus— ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la enseñanza superior. Las llamadas Escuelas de Negocios han sido sus introductoras. El enfoque de la *Gestión de la Calidad Total* (TQM) ha orientado una seria reflexión sobre un enfoque evaluativo cuya finalidad es la mejora continua de la organización-institución. Sin embargo, el TQM tiene también sus raíces en movimientos parciales como el del control de calidad o el aseguramiento de la calidad.

Por otra parte, la institución universitaria con su doble división del *staff* y consiguiente doble tipología de procesos (académicos y administrativos) ha sido terreno abonado para que los gestores profesionales se plantearan introducir en el ámbito de los procesos de su competencia los planteamientos de cualquier organización productiva o de servicios. El problema estriba en si ese tipo de procesos es el nuclear a la naturaleza de la actividad de la institución universitaria. Comencemos nuestra andadura por este territorio.



2. SISTEMAS DE CALIDAD Y NORMAS ISO 9000: ¿QUÉ PRODUCIMOS?

Dentro del debate y análisis de la calidad emergen los llamados *sistemas de calidad*² desde la práctica en las industrias manufactureras. Algunos autores precisan que el término correcto sería el de *sistemas de gestión de la calidad*. La razón es que los denominados sistemas de calidad no especifican las exigencias de calidad del *output* o *producto*, sino que enfatizan los requerimientos para la gestión de las actividades relacionadas con la calidad de los procesos de ejecución.

En 1976 la *International Organization for Standardization* inició los trabajos para establecer los estándares de gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad y sistemas de calidad. En 1987 se iniciaban las series ISO 9000. Los antecedentes de los estándares en los sistemas de calidad tienen su origen en el ámbito militar de los EEUU (American MIL-Q-9858 de 1959) y en Gran Bretaña (la British BS 5750 —ahora BSENISO 9000— tuvo gran influencia en el nacimiento de la ISO 9000).

No está libre de controversia la conceptualización y naturaleza de los estándares de calidad, especialmente en la enseñanza superior (Green,1994). Dos típicas y típicas definiciones se manejan (Lundquist,1997):

- El esperado, aceptado o exigido nivel de calidad.
- El instrumento usado para medir o comprobar pesos, longitudes, purezas, etc.

La acomodación a los sistemas de calidad, sin embargo, requiere definir los estándares en términos operacionales, convirtiéndose éstos en el *conjunto de reglas (normas) a seguir para operar con calidad*.

2.1. EL PROCESO DE AUDITORIA Y CERTIFICACIÓN

La ISO 9000-1 plantea tres cuestiones evaluativas:

- ¿Están definidos los procesos y adecuadamente documentados sus procedimientos?
- ¿Se desarrollan y ejecutan los procesos tal como están documentados?
- ¿Los procesos son efectivos para el logro de los resultados esperados?

El proceso evaluativo del sistema puede llevarse a cabo dentro de la propia organización (*first-party audit*). Una *second-party audit* con frecuencia es hecha por una organización compradora-receptora de productos-servicios. Finalmente, una organización independiente (*third-party audit*) certifica que la organización cumple los requerimientos establecidos por los estándares de calidad (ISO 9000). Esta cer-

² De acuerdo con la ISO 8402:1994, *Quality management and Quality Assurance-Vocabulary*, un sistema de calidad se define como una «organizational structure, procedures, processes and resources needed to implement quality management».

tificación es *registrada* por la organización y la institución certificada pasa a formar parte del *club selecto de instituciones certificadas por las normas ISO*. Este club tiene sus cuotas de mantenimiento; es decir, la certificación como la *itu*, tiene periodo de caducidad y hay que renovarla periódicamente.

Lundquist (1997) analizó el uso y valoración de los sistemas de calidad en la Enseñanza Superior. Doce instituciones, certificadas por la ISO 9001 o 9002 (8 británicas, 1 belga, 1 austriaca, 1 australiana y 1 neozelandesa), fueron objeto de su estudio. Sus conclusiones finales no son nada concluyentes:

- Cualquier organización tiene un sistema de calidad; la cuestión clave es si este sistema es bueno o no, independientemente de que esté certificado o siga un modelo prefijado.
- El esfuerzo de implementar un sistema de calidad con arreglo a normas ISO es elevado; otra cuestión es la valoración que se haga de dicho esfuerzo (más o menos positiva).
- Los efectos de implementar un sistema de calidad son más evidentes en los aspectos internos de la organización; es complicado determinar los efectos en estudiantes, clientes u otros destinatarios/agentes de la organización.

3. ACREDITACIÓN: LA MODA O EL FUTURO

Es curioso observar la *potencia de seducción* de la imagen de las palabras. El término *acreditación* (*the «A-word»*, como la denomina Westerheijden, 1999) es utilizado en algunos sistemas-países para describir el proceso de *certificación* de sistemas de calidad a través de las normas ISO. Igualmente, el término *acreditación* ha sido aplicado al proceso de *examinar* al que otorga la *certificación*. Así, un laboratorio es acreditado como agente de certificación del *ajuste a normas* de fabricantes o proveedores de servicios. En este sentido, la organización acreditada es autorizada a realizar las *auditorías* pertinentes para certificar la adecuación del sistema de calidad a las normas ISO establecidas. En una determinada organización. ¿Cuál es el sentido o significado de la acreditación en el sistema de enseñanza superior?

3.1. ACREDITACIÓN, ¿GARANTÍA DE QUÉ?

En los últimos años, y en relación a la enseñanza universitaria, su calidad, evaluación y *acreditación*, ha comenzado a proliferar el uso de términos, difíciles de conceptualizar si se sacan del *contexto de referencia* en el que se originaron (estructura del sistema universitario, marco jurídico, volumen y *madurez* del propio sistema y del marco social y productivo, etc.). La acreditación universitaria es uno de esos términos, de marginal importancia, habida cuenta de la acreditación (autorización) *de por vida* que las titulaciones han tenido en la Europa occidental.

Producto típico norteamericano con desigual presencia de las autoridades educativas gubernamentales en su gestación. Se entiende por acreditación el proce-



so por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información, en orden a emitir un juicio público sobre el valor y calidad de la institución o programa, a partir de unos estándares explicitados.

En los EEUU la acreditación de instituciones de enseñanza superior la realizan 12 agencias (*controladas* por las asociaciones de universidades), con claras consecuencias: SI/NO ser elegibles para el reconocimiento de créditos —movilidad de estudiantes— y acceso a subvenciones. No se cierran administrativamente. La acreditación de programas (*titulaciones* de clara orientación profesional: medicina, magisterio, abogacía, arquitectura, ingeniería...) la realizan unas 60 agencias controladas por los Colegios Profesionales. Consecuencia de la no acreditación: la no habilitación profesional estatal (según los requisitos de cada Estado) de los titulados.

¿De qué tipo de acreditación se está hablando en el *Informe Universidad 2000*? Tal vez de un *nuevo tipo*: «la Agencia —de Acreditación— envía un informe a la Administración y ésta toma la decisión —de cerrar una universidad—»³. Es cierto que ante la disparidad de criterios, situaciones y realidades de la enseñanza superior en Europa (especialmente fuera de la UE) no ha de extrañar que aparezca la necesidad de *asegurar* el valor y significado de los títulos a los empleadores. El sistema de auditoría apareció como una vía de futuro. De clara práctica e influencia británica, es concebida como la forma de presionar a las instituciones para que pongan en marcha mecanismos de gestión interna de la calidad. De eso a cerrar las instituciones *va un largo trecho*.

Los sistemas universitarios de la Europa continental han tenido *a gala*, como objetivo prioritario, asegurar en cada institución, facultad o título un nivel de calidad homogéneo. La jerarquización entre instituciones o centros ha sido explícitamente excluida entre los propósitos de los gobiernos. En el caso concreto de la LRU, tendrían que desaparecer, entre otras, las restricciones que incorpora el artículo 3 y que hacen referencia al principio del necesario control estatal de la enseñanza universitaria:

- En la autorización de la creación de las universidades.
- A través del modelo o mecanismos de financiación.
- De la aprobación de títulos y sus planes de estudio.
- Del acceso a la función docente, de su remuneración y del volumen de plantillas.
- Del control del acceso del alumnado y, consiguientemente, de los mecanismos institucionales diseñados para tal función de control.

Tal vez el problema estriba en que los *mecanismos de aseguramiento de la calidad* previstos no funcionan adecuadamente. Otros países buscan consenso para establecer *directrices generales* de sus títulos, nosotros hemos de mejorarlas. Otros

³ Respuesta del doctor Bricall en la entrevista publicada en *El País* el 3-4-2000.

buscan el establecimiento de un Catálogo Nacional de Títulos, nosotros hemos de evitar que la *prolífica oferta de productos universitarios de formación* confunda al usuario. Otros buscan *sacudirse* el férreo control de ciertos sectores profesionales sobre el volumen de acceso y de egresados, nosotros hemos de *ajustarnos mejor* a las demandas del mercado.

Se ha repetido hasta la saciedad que todo lo que afecta a la evaluación institucional no es una práctica aséptica; bien al contrario, está claramente influenciada por el marco ideológico en el que se enmarca el propio sistema universitario. La cuestión que se plantea es si es posible superar, mediante una síntesis operativa y justa, la confrontación entre dos posiciones:

- Igualdad de tratamiento a las instituciones. Financiación basada en sus necesidades, que asegure igualdad de oportunidades al alumnado, y equivalencia en la calidad de los programas. En consecuencia, el sistema de evaluación debe garantizar que ningún programa está por debajo de los estándares mínimos requeridos.
- Admitir la variabilidad de calidad en las diferentes instituciones y programas. Se estimula la diferenciación (competitividad) y se aplica una financiación selectiva. En consecuencia, deben darse juicios comparativos sobre la calidad de programas e instituciones.

La LRU pretendía (pretende) la diversificación entre las universidades, estimular la competencia para alcanzar niveles más altos de calidad y excelencia, garantizando una calidad mínima homogénea para todas las universidades. Después de casi dos décadas, ¿se ha conseguido este objetivo en el sistema universitario español?, ¿sigue teniendo vigencia dicho objetivo? ¿Será la acreditación la vía de logro de dicha síntesis? Tal vez sí, tal vez no.

3.2. ALGUNAS IDEAS SOBRE LA ACREDITACIÓN EUROPEA: HACIA UN CENTRO EUROPEO PARA SUBSTANTIAL EQUIVALENCY

De todos es conocida la problemática que emerge acerca del reconocimiento de títulos y la movilidad profesional entre los diferentes países europeos. La búsqueda de una armonización en la estructura de los estudios universitarios (titulaciones y niveles de cualificación), tal y como queda reflejada en la Declaración de Bolonia, es un proceso imparable que llevará consigo la necesidad de explicitar de otra manera el nivel de formación que fundamenta una determinada certificación universitaria.

Por otra parte, la experiencia de evaluación institucional ha puesto de manifiesto la debilidad generalizada que subyace en las titulaciones sobre la relación de la existencia de una explícita definición de las metas y objetivos de la titulación, tanto por lo que respecta al perfil de formación como a la planificación de las acciones orientadas a la constatación de la adecuación de dicho perfil, así como de la evaluación de los niveles de calidad de logro del mismo.



Finalmente, los diferentes marcos jurídicos que definen los procesos de homologación de títulos en cada país ponen de manifiesto la necesidad de adoptar referentes universales que permitan la clara comprensión del nivel de competencia de un graduado universitario en sus diferentes niveles de formación. En definitiva, se está apoyando el enfoque del *Outcomes assessment* (evaluación de logros) como uno de los estándares de calidad y que es adoptado por las agencias para la acreditación de instituciones universitarias norteamericanas:

The accreditation process, then, may be regarded as an attempt to examine the connection between desired and actual outcomes, with the assessment process providing much of the evidence which enables the institution to identify where improvements may be necessary (CHE, 1995:16).

Desde una perspectiva de globalización de la Enseñanza Superior, aparecen una serie de preguntas clave:

- ¿Merecen ser titulados en (a) los graduados de la universidad (x)?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cuál es el nivel de calidad del título (a) en la universidad (x)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?
- ¿El título en (a) de la universidad (x) es el mismo (a) en la universidad (z)?
- ¿Cómo afrontar los procesos de *acreditación-homologación* de títulos?

De todos es conocido el liderazgo que la VSNU (Asociación de Universidades Holandesas) ha tenido en la década de los noventa (A.I. Vroeijsstijn), junto al CHEPS (*Centro de Estudios sobre Políticas en Educación Superior*) de la Universidad de Maastrich (F. van Vught, F. Westerheijden, entre otros). Vroeijsstijn (1999) señala que al comparar la calidad debe enfatizarse que la calidad en la educación superior es multidimensional; por tanto, los intentos de comparar las calidades de diferentes estudios, instituciones o sistemas no llevan necesariamente (ni deberían de llevar) a los rankings o a la construcción de las conocidas *league tables* británicas (publicadas en el *Times*). Las diferencias de contexto, propósitos y tradiciones hace que cualquier intento unidimensional de comparación sea tarea fallida.

Ya hace una década F. van Vught (1991) apuntaba la idea de lo inadecuado que sería para el desarrollo de un sistema europeo de evaluación (*quality assessment*):

that there should not be only one coordinating agency Quality assessment should not be an activity which becomes the bureaucratic monopoly of some new European higher education agency.

Vroeijsstijn (1999) parece apuntarse a la idea de su compatriota y preconiza la opción por el modelo EEUU, proponiendo un sistema de *acreditación múltiple*:

- Diversas agencias con objetivos y estándares diferentes (énfasis académico o profesional, centrada en la enseñanza, investigación o ambas...).
- Libertad de las universidades en elegir la agencia ante la que rendir cuentas.

- Una organización internacional sería necesaria para garantizar, a la vez que impulsar, el proceso de creación y desarrollo de la *red de agencias de acreditación europeas* (Centro Europeo para *Substantial Equivalency*).

Ahora bien, Vroeijenstijn (1999) es muy consciente de las condiciones y problemas que supone la europeización de la evaluación-acreditación:

- La responsabilidad primera ha de recaer en las instituciones.
- El sistema de evaluación no debe ser impuesto por organismos supra-institucionales.
- El rol de las autoridades es el de facilitar los procesos (alterando los marcos normativos obstaculizadores) e incentivar consecuencias.
- La lengua de la evaluación (problema de composición de los comités externos) deberá coincidir, especialmente en la enseñanza, con las lenguas nacionales.
- Prejuicios y diferencias culturales serán argumentos en contra de la armonización de programas-titulaciones.
- Los marcos jurídicos nacionales se opondrán a reconocimientos externos.

Curiosamente, en un documento interno elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia holandés con el título *Accreditation in Dutch higher education* se presenta la posición gubernamental dentro de sus fronteras: creación de una agencia interna independiente del gobierno y de las universidades (aunque el inspector/a del ministerio estará presente como observador y el ministerio nombrará a los miembros de la agencia) para *acreditar la marca de calidad exigida*.

Ahora bien, el ministerio no desea perder su tradición de evaluación que tantos elogios ha despertado, dado su énfasis como proceso autorregulado. Por ello, pretende que bajo el término *acreditación* (...by using the term «accreditation» we are in line with the current terminology used internationally in higher education) se ubiquen procesos más amplios que cumplan varias funciones simultáneamente:

Building on the present system, the set-up of the programme reviews will be such that the reviews are not used merely for accreditation, but also for benchmarking and information to students. That implies that reviewers should also give attention to the assessment of quality at a higher level than the level of the requirements of basic quality, and to the assessment of programmes in connection with one or more similar programmes (MEC, 2000:5-6)

La cuestión que se plantea es si en aras de ir a la *moda* (de clara influencia norteamericana) se ha de llamar a los procesos de distinta manera. Los objetivos de la experiencia holandesa (operativa en enero del 2002) van más allá de la mera acreditación, pretende una evaluación de la calidad real de los programas, incluyendo el *benchmarking* y la información al consumidor. A continuación examinemos qué hay detrás del *benchmarking*.

Una última puntualización en relación a la actividad acreditadora. El citado documento del ministerio holandés admite que *haya lugar* para la actuación de agencias extranjeras, si bien sus valoraciones no tendrán efectos jurídicos en territorio holandés, sí el posible reconocimiento internacional. En este sentido es curioso



observar cómo el *European Consortium of Innovative Universities*, liderado por la Universidad de Twente, tenga entre sus actividades la *quality assurance, benchmarking and accreditation* (a través del *ECIU Quality Review System*). En idéntica dirección va la Academic Cooperation Association con su *Internationalisation Quality Review* y, cómo no, en colaboración con la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) y su *Institutional Evaluation Programme*.

4. BENCHMARKING: LO NUEVO-LO ÚLTIMO

Como señala Appleby (1999), la conexión entre el *benchmarking* y la *Total Quality Management* no puede ser ignorada. Para algunos, el *benchmarking* no es sino una parte de la *TQM*: el paso del control y aseguramiento de la calidad a la filosofía de la prevención y mejora continua; es decir, el *benchmarking* como una herramienta de la *TQM*, como parte de la metodología de los procesos de mejora continua. El resultado del *benchmarking* sería la *reingeniería*. Hoy día, los criterios del Malcon Baldrige (EEUU), del European Quality Award (EFQM) o del British Quality Award (BQF) incluyen que las organizaciones demuestren que se están midiendo y comparando tanto de manera interna —consigo mismas— como externamente a través del *benchmarking*.

Por su parte, Jackson y Lund (2000) afirman que el *benchmarking es fundamentalmente un enfoque de la autoevaluación basada en la idea DEL APRENDER DE OTROS*. En el marco de la enseñanza superior, y más allá del objetivo de mejora aplicado en el mundo empresarial, el interés en el *benchmarking* está en considerarlo como vía de mantener la reputación colectiva del sistema a la vez que se asume su capacidad de autorregulación.

Según Brown (1999), se da una excesiva confusión en el debate sobre *benchmarking*, término con muy diferente uso en el sector industrial que en el de la enseñanza superior. El diccionario *Collins* nos da una doble acepción del término; primero, *a mark one stone post or other permanent feature, at a point the exact elevation and position of which is known and is used as a reference point in surveyin*; en la segunda acepción el término es usado, por analogía, *for a criterion by which to measure something —a standard, a reference point—*.

Ahora bien, como identifica Appleby (1999), la práctica del *benchmarking*⁴ se distancia de la teoría. Varias son las razones:

- Enfatiza la medida y la comparación y no explota el potencial de la identificación y aplicación de las buenas prácticas.

⁴ El comienzo de esta práctica se sitúa en los inicios de los ochenta en la compañía Rank Xerox, bajo una fuerte presión de problemas financieros y de competencia. El estudio les permitió comprobar que sus costes de producción eran iguales a los precios de venta de sus competidores.

- Hace prevalecer la identificación de datos comparativos e indicadores de rendimiento y no la comprensión de los procesos implicados en su obtención.
- Con frecuencia los procesos seleccionados para analizar no son los más significativos en relación a los resultados fundamentales.

Por otra parte, los analistas consideran que un antecedente inmediato es la *reverse engineering*, en la que el análisis de los productos del competidor lleva a la mejora del diseño o a la reducción del coste de producción. Su énfasis inicial estuvo en las características o atributos del producto más que en la ejecución de los procesos y buenas prácticas.

Appleby (1999:54) recoge una serie de definiciones de indudable interés, ya que ponen de manifiesto las peculiaridades añadidas por los diferentes teóricos a fin de establecer su propio nicho.

Benchmarking is the search for best practices, in any company, in any industry, anywhere in the world (Evans and Linsay, 1996).

Benchmarking is the search for and implementation of best practices (Camp, 1995).

Benchmarking is the continuous process of measuring products, services and process against the strongest competitors or those renowned in their field (Ziari and Leonard, 1994).

Benchmarking is two things: setting goals by using objective external standards and learning how much and, perhaps more important, learning how (Boxwell, 1994).

A continuous systematic process for evaluating the products, services and work processes of organizations that are recognized as representing best practices for the purpose of organizational improvement (Spendolini, 1992).

Continuous, systematic process, involving internal and external measurement of products, services and processes, which leads to better practice and improved performance (Appleby, 1999:55).

A) TIPOS DE BENCHMARKING

Camp (1989) propuso la primera y básica taxonomía de *benchmarking*:

- *Interno*: comparación interna de procesos en diferentes departamentos.
- *Competitivo*: identifica las diferencias de prácticas con competidores directos.
- *Funcional*: las comparaciones se hacen con organizaciones del mismo sector que usan procesos similares.
- *Genérico*: se busca identificar y transferir buenas prácticas innovadoras de una industria-sector a otra.

En todos ellos se pone atención en la identificación, observación, medida y aprendizaje de los procesos de las buenas prácticas. Appleby (1999) considera que los anteriores tipos se encuadran en el *benchmarking de los procesos*, pero hay otros dos previos: el métrico y el diagnóstico:



B) BENCHMARKING MÉTRICO

Identifica las diferencias de rendimiento (*gaps*) a través de indicadores métricos. Las medidas son indicadores para comparar. Como señala Alstete (1996), es fundamental que los *partners* usen las mismas medidas ya que de lo contrario no es posible la comparación.

C) BENCHMARKING DIAGNÓSTICO

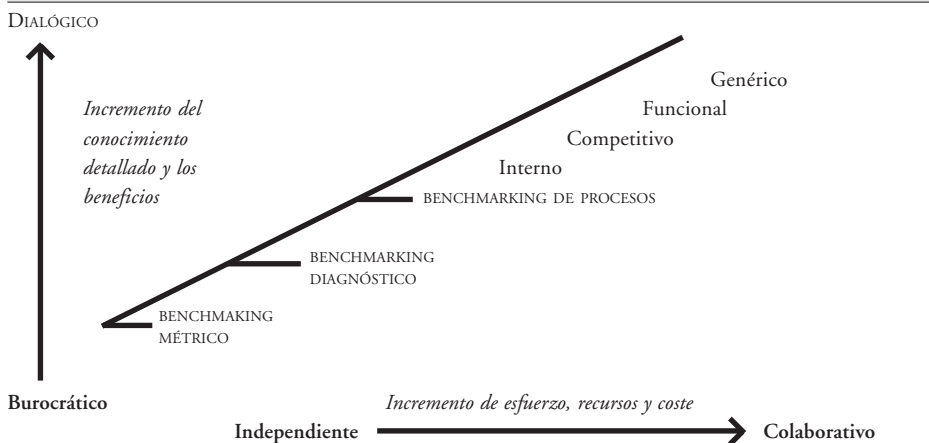
Identifica las áreas fuertes y débiles de la organización a partir de la comparación de la situación de la organización con un especificado *set* de atributos o factores en un amplio campo de instituciones competidoras. Identificará los procesos que deben ser sometidos a análisis.

Su relación con *self-assessment* (EFQM). Este último establece una comparación con los estándares absolutos del modelo y no con los alcanzados por otras organizaciones.

D) BENCHMARKING DE PROCESOS

- Identificar un proceso específico dentro de una organización que se desea (necesita) mejorar.
- Comparar la forma en que se desarrolla dicho proceso con la de otras organizaciones.
- Tomar lo positivo (cambios) y ponerlos en práctica.
- Identificar los beneficios de las mejoras. Implica la observación directa de la práctica en otras instituciones como vía de comprensión de la realidad.

EL CONTINUUM DEL PROCESO DE *BENCHMARKING* Appleby (1999) y Jackson & Lund, (2000)



En definitiva, y como recoge Watson (1993) en su *Strategic Benchmarking*, en la literatura sobre el tema aparecen dos niveles: el *estratégico* (análisis de las fortalezas y debilidades de la organización en relación al desarrollo de nuevos productos o servicios) y el *operacional* (conocer los requerimientos específicos del cliente e identificar las prácticas más adecuadas para satisfacerle) y dos enfoques muy diferentes: *centrado en el problema* o *centrado en el proceso*.

E) CALIDAD Y ESTÁNDARES

Los términos calidad y estándares son frecuentemente usados como sinónimos para referirse al valor o reputación de una institución o carrera. Sin embargo, como afirman Margham y Jackson (1999: 103), tomando los pronunciamientos del HEQC británico, los estándares son *explicit levels of academic attainment that are used to describe and measure academic requirements and achievements of individual students and groups of students*. Esta definición constituye el punto de partida para la especificación de los *subject threshold standards* (benchmarks) que la QAA define como *the intellectual attributes associated with successful study of a discipline to degree level*.

Por el contrario, la calidad de una institución se refiere a la percepción que el estudiante tiene de su experiencia, así como al nivel en que se ofrecen sus servicios educativos y se desarrollan los procesos conducentes al logro de especificados objetivos. En ocasiones, y debido a las características de los estudiantes, se desarrolla una enseñanza de calidad, pero el alumnado —o parte del mismo— no alcanza los niveles (estándares) de calidad comparables a otras instituciones. Lo ideal es que las instituciones persigan ambos tipos de calidad.

Una nota final sobre la actividad del *benchmarking* en la enseñanza universitaria europea. Dos organizaciones, el European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) y, especialmente, la European Foundation for Management Development (EFMD- www.efmd.be), a través de su proyecto desde 1998, *Benchmarking Leadership Development*, han comenzado a marcar el territorio. Incluso, la EFMD tiene menús diferentes según el cliente: desde 1997, su *European Quality Improvement System (EQUIS)* «is a pan-European assessment tool and accreditation system» (hasta julio de 1999, 21 centros habían sido acreditados).

5. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: SI FUNCIONA, ¿POR QUÉ CAMBIAR?

Al inicio de la década de los noventa el debate sobre los modelos de evaluación institucional estaba centrado fundamentalmente en la confrontación de dos dimensiones o criterios: *evaluación interna vs. evaluación externa* y *evaluación basada en juicios de expertos vs. evaluación basada en indicadores de rendimiento*. Si queremos un esquema más simple podemos decir, con Vroeijenstijn y Acherman (1990), que en el fondo estaba la confrontación entre el modelo autorregulado (*self-regulation*) y el modelo de control externo gubernamental (*accountability*). La orientación hacia

la mejora de la calidad se identificaba con los procesos autorregulados. Una década de experiencias en Europa ha puesto de manifiesto que el planteamiento en términos de dilema —alternativas a elegir— ha sido superado y que un modelo de evaluación institucional necesariamente ha de conjugar: rendición de cuentas y mejora de la calidad, autoevaluación y evaluación externa, juicios de expertos e indicadores de rendimiento.

Por otra parte, la evaluación institucional se caracteriza por tener una doble orientación; es decir, atiende tanto a la eficacia como a la eficiencia y no sólo atiende a *inputs* y *outputs*, sino que debe atender también a los procesos. Finalmente ha de conjugar las perspectivas de la calidad intrínseca (calidad del conocimiento científico que se genera y/o transmite) y de la calidad extrínseca (pertinencia de la formación/investigación).

5.1. UN INTENTO DE CLARIFICAR Y PRECISAR ALGUNOS CONCEPTOS

El uso del término *evaluation* o *review of quality* es propuesto por van Vught (1996), siguiendo a Trow (1994), como el más libre de las matizaciones o especificaciones añadidas en la práctica de cada uno de los países o sistemas establecidos. Así mismo se considera que la *evaluación institucional* forma parte de la *gestión de [la] calidad: Quality management* es definido como: *that aspect of the overall management function that determines and implements the quality policy [i.e. intentions and direction of the organisation]* (ISO 8402).

Una década separa los planteamientos del Department of Education and Science británico (DES, 1991) y los de Jackson y Lund (2000) acerca de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior. Los primeros alimentaron la reflexión en los primeros compases de las experiencias conjuntas europeas, los segundos, al enfatizar el proceso de *benchmarking*, tanto en su dimensión interna como externa, pueden constituir un punto de partida para integrar diferentes corrientes y posiciones y no caer en procesos burocráticos que disminuyan o eliminen la necesaria orientación hacia la mejora que ha de tener un *auténtico* proceso de evaluación (*evaluación auténtica*).

ESQUEMA BRITÁNICO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD (DES, 1991)

1. *Dimensión interna*: la responsabilidad en la iniciativa y ejecución recae en la propia institución universitaria. Los dos procedimientos a realizar son:

- 1.1. *Quality Assurance* (ISO 8402) «all those planned and systematic actions necessary to provide adequate confidence».
- 1.2. *Quality Control*
«the operational techniques and activities that are used to fulfill the requirements for quality».

2. *Dimensión externa*: la responsabilidad de ejecución descansa en órganos externos a la institución. Dos procedimientos:

- 2.1. *Quality Audit*
«external scrutiny aimed at providing guarantees that institutions have suitable quality control mechanisms in place».

2.2. *Quality Assessment*

«a systematic examination to determine whether quality activities comply with planned arrangements and whether the 'product' (i.e. the educational process) is implemented effectively and is suitable to achieve objectives».

Este procedimiento de evaluación no es sino «*an external review of, and judgement about, the quality of teaching and learning in institutions*».

CUATRO ENFOQUES DE LA AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR JACKSON Y LUND (2000: 219)

1. *Measurement of the achievement of stated intentions*
 - Interna y orientada a la evaluación del logro de los propósitos, valores, metas y objetivos explicitados.
2. *Measurement of the adequacy of functions or processes*
 - Interna y orientada a la evaluación del qué se hace, por qué se hace y cómo se hace, y permite conocer si funciona lo que se hace.
3. *Measurement of the extent of compliance with externally set standards*
 - Evaluación orientada a la comparación de los procesos y resultados internos con definidos criterios externos, especificaciones, códigos de acción o estándares de rendimiento.
4. *Measurement of the extent to which practice matches up to acknowledged bestpractice*
 - Evaluación orientada a la comparación de acciones y resultados internos con reconocidas buenas prácticas. El proceso pretende la identificación y comprensión de las características de las buenas prácticas a fin de poderlas emular.

Parece evidente que el término clave (más común en el marco de la educación superior) es el de *quality assessment*, precisamente no definido en la ISO 8402, a diferencia del de *quality audit*. La diferencia importante entre *quality assessment* y *quality audit* está en que la primera está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza o de la investigación, mientras que la segunda centra su atención en la forma en que la calidad (de la enseñanza o de la investigación) está gestionada por la institución. *Quality audit* es una parte del *management review*, por usar otro término ya popular (Van Vught, 1996: 91).

Con alguna frecuencia se observa una cierta confusión al identificar como sinónimos estos dos procedimientos externos. El primero hace referencia a la *auditoría de adecuación*. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, el término y concepto de *quality assessment* responde plenamente al concepto y procedimiento de la *auditoría de eficacia*. La distinción de los dos términos es obvia y se impone, como señalan Dochy *et al.* (1990), distinguir entre *garantía de la calidad* y *medida de la calidad* en la educación superior.

Tal vez el reto futuro esté en cómo afrontar la integración del enfoque del *benchmarking* en el marco de la *quality assessment* dadas las dificultades (o imposibilidad epistemológica, como sugiere Westerheijden, 1999), de generar una unificada teoría de la calidad. Parece evidente que no será posible obtener los beneficios del *benchmarking* si no se establecen las adecuadas relaciones de causa-efecto entre las *prácticas* educativas, de investigación y de gestión y los *buenos productos* generados en las instituciones *universitarias*. La indagación de estas relaciones exige conocimientos y enfoques desde la pedagogía, la epistemología y filosofía de la ciencia, así como de la gestión y dirección de organizaciones y, cómo no, de la economía.



Finalmente hemos de hacer mención a la problemática del *benchmarking* en cuanto a la disponibilidad-accesibilidad a las *mejores prácticas de las mejores instituciones*. ¿Cómo convencer a las instituciones de que las jornadas de *puertas abiertas* no sólo sean para estudiantes, sino para *competidores que bajan hasta la cocina* para observar los secretos del buen manjar que esa institución sirve? Tal vez el incipiente movimiento asociativo de universidades de la década de los noventa sea el camino. El *Handbook of European Associations in Higher Education* (Wächter, 2000) identifica grupos de universidades que han establecido lazos de cooperación de muy diversa índole: Grupo de Coimbra, Compostela, Santander, Utrech Network, Federación de Universidades Católicas Europeas, Consorcio de Universidades Innovadoras Europeas, etc.; pero, sin duda alguna, el establecimiento de una cooperación más intensa dentro de cada una de las CCAA —multiuniversidad— sería el primer paso real y efectivo.

6. PUNTO FINAL: FUNCIONA SI SE HACEN BIEN LAS COSAS

La mayoría de los sistemas de evaluación, en la práctica, ponen el acento en la visita de expertos y en el informe que se deriva, a partir de tablas de datos escasamente analizadas o de indicadores de rendimiento. Con demasiada frecuencia los procesos de evaluación se convierten en procesos burocráticos como consecuencia de que los sistemas copian actividades de evaluación que fueron concebidas por otros sistemas en contextos y con propósitos bastante diferentes. En ocasiones estas situaciones provienen de la venta de los expertos de un determinado sistema de evaluación (éste es el caso de la colonización llevada a cabo en Latinoamérica y en la Europa Central y del Este).

Una vez más hemos de afirmar (Rodríguez, 1991) que un sistema de evaluación ha de adecuarse a las características de la realidad del sistema universitario del país. Ha de analizarse la relación entre los sistemas nacionales, sus circunstancias y posibilidades, y la metodología a seguir. El excelente análisis de Kells (1999), de la realidad evaluativa en una treintena de países, ha de servir de marco de referencia para el diseño de sistemas de evaluación a nivel nacional. Entre las propuestas del autor, hay una que ha presidido la experiencia española: *the lower the level of the culture of evaluation in a national system or in an institution, the more important it is to operate with an experimental learn-by-doing and protected period, before attempting to implement some evaluation schema across the system* (Kells, 1999:230).

6.1. ¿QUÉ NOS DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL?

En un trabajo reciente (Rodríguez 1999), he analizado el estado de la cuestión en respuesta a la pregunta formulada. A continuación presento la síntesis de algunos de los puntos tratados en dicho trabajo.

La investigación sobre evaluación institucional ha estado asociada al campo disciplinar conocido como *Institutional Research*. Los miembros de las asociaciones profesionales norteamericana y europea (AIR y EAIR), junto a los programas finan-

ciados por organizaciones gubernamentales (p.e. OCDE), han sido agentes significativos de esta actividad. En el contexto norteamericano, la investigación institucional tuvo su origen en el seno de las propias instituciones, dando lugar, con mayor o menor fortuna en su consolidación, a los *Institutes for Institutional Research*.

6.2. INVESTIGACIÓN DE CARÁCTER GENERAL SOBRE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Podemos hablar aquí de los trabajos calificados por Jacobson (1992:72) como *investigations* (para distinguirlos de los *research works*) y definidos como *illuminating compilations of existing knowledge and ideas so that they can be used as a foundation for decisions in theoretical and practical contexts*.

Las investigaciones de este tipo han tenido una orientación de *benchmarking* y han estado presentes, bien en las etapas preliminares del lanzamiento de sistemas de evaluación en diferentes países (Jaconson, 1992; De Miguel *et al.*, 1991), o bien como primeros análisis para una armonización europea (CEE, 1993). En este apartado es de especial interés destacar, por sus objetivos y magnitud (8 países europeos y 32 casos-universidades), la investigación dirigida por Pierre Dubois (1998) sobre los *modelos operativos de evaluación* presentes en Europa. En esta investigación participaron cuatro universidades españolas: Autónoma de Madrid, Barcelona, Girona y País Vasco.

En el contexto norteamericano, la investigación sobre evaluación universitaria presenta otro panorama, como consecuencia de los propios modelos adoptados. El trabajo de Tan (1991) nos ofrece una extensa y completa panorámica de la investigación sobre la evaluación basada en:

- La reputación de las instituciones-programas.
- Indicadores objetivos referidos de modo exclusivo o combinado a:
 - Calidad del profesorado (investigación —*background* académico).
 - Calidad del alumnado (de entrada y logros).
 - Recursos (materiales y financieros).
 - Resultados.
- La asociación (correlación) entre diferentes *inputs* y *outputs*.

6.3. META-EVALUACIONES

En primer término tenemos las metaevaluaciones realizadas por la autoridad administrativa. El ejemplo más ilustrativo el del Dutch Inspectorate of Higher Education. Ya en 1990 publica *The Inspectorate of Higher Education and its meta-evaluative task in the quality assurance system for higher education* (in Ducht). El trabajo de Brester y Kalkwijk (1990) nos presenta el modelo de metaevaluación adoptado para la primera ronda de las evaluaciones holandesas.

Con menor amplitud, al centrarse en un determinado campo disciplinar (business and administración), encontramos el estudio de Jordell *et al.* (1993).



Especialmente interesante es la investigación metaevaluativa realizada por Waugh (1997), quien analiza tanto el proceso interno como externo en tres facultades diferentes de una misma universidad australiana, en las que los respectivos decanos habían tomado diferentes decisiones en cuanto a la organización y composición de los comités internos y externos. Otros trabajos (Weusthof, 1995) atienden también a los resultados obtenidos, así como al desarrollo del propio proceso de evaluación.

6.4. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN

Uno de los primeros trabajos sobre los efectos de la evaluación, tras la primera ronda evaluativa holandesa, es el de Fredericks *et al.* (1994). El más extenso lo llevó a término Westerheijden (1996), quien realizó una investigación (*survey*) sobre más de dos centenares de programas (titulaciones) evaluadas, incluyendo el estudio en profundidad de ocho programas en siete universidades.

Por lo que respecta a la órbita de influencia británica, hemos de señalar, en primer término, el *Informe Barnett* (1994) en el que se analiza, a forma de meta-evaluación e impacto, los resultados de la evaluación producidos como consecuencia de los cambios introducidos en el modelo al inicio de los noventa. Con un mayor alcance, y dentro del International Study of Higher Education Reforms (Gran Bretaña, Suecia y Noruega), los trabajos de Henkel (1997) y Bauer & Kogan (1997) nos alertan del peligro de la premura de tiempo en indagar sobre el impacto cuando no se ha dado un tiempo suficiente para que éste pueda producirse.

La experiencia holandesa, recogida en el citado estudio de Westerheijden (1996), pone de manifiesto:

a) Entre los efectos inmediatos se destacan:

- La enseñanza ha sido objeto de una atención anteriormente desconocida.
- Uso de la evidencia aportada en la evaluación en la gestión del día a día.
- Creación de comités-mecanismos de gestión de la calidad de la educación.
- Mayor atención en la toma de decisiones: In general a «quality culture» started to put out its roots in the universities.
- Menos significativa fue la implicación de los niveles superiores del gobierno de las universidades.
- Elaboración de nuevas bases de datos. Especial atención al progreso del alumnado, tasas de abandono, tiempo de graduación, tasa de graduación, etcétera.

b) Amplia implicación formal en el seno de la titulación en la discusión del autoinforme de evaluación. Mayor intensidad de discusión del informe externo de evaluación.

c) Escasa asociación entre la intensidad de las recomendaciones (número de veces que aparecen) y las medidas tomadas. La severidad de las medidas es mayor cuando se aplican sobre recomendaciones aparecidas en el autoestudio.



d) Los niveles de satisfacción con el proceso de autoevaluación siguen el siguiente patrón:

- El nivel de satisfacción es más alto en la medida en que se tiene experiencia (tradición) en el proceso y si el autoestudio ha sido formalmente discutido a nivel de facultad-centro.
- El bajo nivel de satisfacción aparece asociado, por una parte, al pesado trabajo que supone y, por otra parte, a la falta de participación y apoyo de la comunidad de la titulación. La problemática de uso de datos institucionales (ausencia o dificultad de obtención) se asocia también a la insatisfacción.

e) La satisfacción en cuanto al proceso de evaluación externa:

- Los más bajos niveles de satisfacción se dieron en los programas de filología y humanidades. Tal vez por el modelo organizativo adoptado en la evaluación externa (pocos comités externos que abarcaron titulaciones muy diferentes).
- Otros factores de baja satisfacción aparecen asociados a:
 - Recomendaciones poco precisas.
 - Escasa utilidad, si se considera que el autoestudio ha estado bien realizado. Poco se añade a lo ya conocido.
 - Interrogación sobre la relación entre los recursos inmediatamente puestos a disposición de la institución-titulación y el incremento de calidad de la enseñanza: no se toman medidas para cada recomendación, ni estas medidas son drásticas.

Como conclusión, y pese a los matices apuntados, se da una alta credibilidad y aceptación del modelo de evaluación adoptado. Seguro que es necesario innovar en la temática que nos ocupa, pero me preocupa que la moda, el estar al lado de otros, por el simple hecho de estar, al no darnos cuenta de los múltiples intereses que se ocultan dentro de esta actividad, nos lleve a no consolidar la significativa experiencia iniciada en España en 1993 con el Plan Experimental de Evaluación y actualmente vigente con el II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.



ANEXO: BREVE DICCIONARIO

ACREDITAR

- Hacer digna de crédito alguna cosa, probar su certeza o realidad.
- Afamar, dar crédito o reputación.
- Dar seguridad de que alguna persona o cosa es lo que representa o parece.

AUDITAR

- Ámbito eclesiástico (auditor de la Rota) y militar (auditor de guerra / auditor de la marina). Revisar cuentas y procedimientos. Carácter de tribunal.

CERTIFICAR

- Hacer cierta una cosa por medio de instrumento público.
- Instrumento en el que se asegura la verdad de un hecho (certificación).

EVALUAR

- Señalar el valor de una cosa. Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa.
- Reconocer, estimar o apreciar el valor o mérito de una persona o cosa (valorar).
- Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades proporcionar bienestar o deleite. Calidad que poseen algunas realidades, llamadas bienes, por lo cual son estimables (valor).
- Hablándose de las cosas, lo que les hace tener valor (mérito).

HABILITAR

- Hacer a una persona o casa hábil, apta o capaz para aquello que antes no lo era.
- Habilitar *para empleo superior*: conceder el ascenso sin antigüedad ni sueldo al jefe u oficial que se hallaba en condiciones de ejercer el empleo inmediato superior al suyo. Se usó durante la Guerra Civil (1936-1939). También se aplicó a los civiles designados para cubrir funciones militares.

HOMOLOGAR

- Equiparar, poner en relación de igualdad o semejanza dos cosas.
- Contactar una autoridad el cumplimiento de determinadas especificaciones o características de un objeto o acción.



BIBLIOGRAFÍA

- APPLEBY, A. (1999). «Benchmarking Theory - A Framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education». En: H. SMITH, M. ARMSTRONG and S. BROWN (eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan Page (pp. 53-69).
- ASLTETE, J. (1996). *Benchmarking in Higher Education*. Washington DC: Washington University/ ASHE-Eric.
- BARNETT, R. *et al.* (1994). *Assessment of the Quality of Higher Education: a Review and a Evaluation*. Report for the HECFC and HEFCW. (Barnett Report).
- BAUER, M. & KOGAN, M. (1997). «Evaluation Systems in the UK and Sweden; successes and difficulties». *European Journal of Education*, 32 (2): 129-143.
- BRESTER, D.W. & KALKWIJK, J.P.Th. (1990). «The Role of the Inspectorate of Higher Education». En: L. GOEDEGEBUURE, O.A.M. MAASSEN & D.F. WESTERHEIJDEN (eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Uitgeverij. Lemma B.V. (pp. 59-70).
- BROWN, S. (1999). «How Can Threshold Standards Assure and Enhance Quality?» En: H. SMITH, M. ARMSTRONG and S. BROWN (eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan Page (pp. 35-52).
- CAMP, R.C. (1989). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance*. Milwaukee, WI:ASQC Quality Press.
- (1995). *Business Process Benchmarking: Finding and Implementing Best Practices* Milwaukee, WI:ASQC Quality Press.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1993). *Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- COMMISSION ON HIGHER EDUCATION (1995). *Framework for Outcomes Assessment*. Middle States Association of Colleges and Schools).
- DES [Department of Education and Science] (1991). *Higher Education: a new framework*. London: HMSO.
- DOCHY, F., SEGERS, M., WIJEN, W. (1990). «Selecting Performance Indicators. A proposal as a result of research». En: L. GOEDEGEBUURE, P. MAASSEN & D. WESTERHEIJDEN (eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.B.V. (pp. 135-153).
- DUBOIS, P. (1998). *EVALUE. Evaluation et autoévaluation des Universités en Europe*. Programme TSER. Contract SOE2-CT95-20004. Informe Final Fredericks, M.M.H., Westerheijden, D.F. y





- Weusthof, P.J.M. (1994) Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. *European Journal of Education*, 29, 181-200.
- GREEN, D. (Ed. 1994). *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press.
- HENKEL, M. (1997). «Teaching quality assessment: public accountability and academy autonomy in higher education». *Evaluation*, 5 (1).
- ISO 9001 (1994). *Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa*. Madrid: AENOR.
- JACKSON, N y LUND, H. (2000). «Benchmarking for Higher Education: Taking Stock». En: N. JACKSON y H. LUND (eds.) *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher education & Open University Press (pp213-225).
- JACOBSON, P. (1992). «A Plea for more Consistent Definitions of Quality in Education and Reserach». En: *Quality and Communications for Improvement*. Utrech: Lemma. (pp. 59-84).
- JORDELL, K., KARLSEN, R. y STENSAKER, B. (1993). «Quality Assesment in Higher Education in Norway. A Review of the Self-Evaluation Process in Schols of Economics and Business Administration». Paper for the Conference: *Chanching Contexts for Quality Assessment*. 25-26 october. Amsterdam.
- KELLS, H.R. (1999). «National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void». *Higher Education*, 38, 209-232.
- LUNDQUIST, R. (1997). «Quality Systems and ISO 9000 in Higher Education». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, (2), 159-172.
- DE MIGUEL, M., MORA, J.G. y RODRÍGUEZ, S. (eds. 1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- MARGHAM, J.P. y JACKSON, S. (1999) «Becnchmarking Across Subjects in an Institution». En: H. SMITH, M. ARMSTRONG and S. BROWN (eds.) *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*. London: Kogan Page (pp. 103-115).
- MECS (2000). «Accreditation in Dutch highjer education». Paper. 20 july 2000.
- RODRÍGUEZ, S. (1991). «Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional». En: M. DE MIGUEL, J.G. MORA, y S. RODRÍGUEZ. (eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 39-72).
- (1993). «Experiencias españolas de evaluación de la Enseñanza Universitaria y nuevas perspectivas. Otro punto de vista». En: *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (pp. 113-132).
- (1995). «Evaluación de la Enseñanza Universitaria». En. E. OROVAL (ed.) *Planificación, Evaluación y Financiación de Sistemas Educativos*. Madrid: Civitas (pp. 99-131).
- (1997). «La evaluación institucional universitaria». *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 179-214.
- (1999). «La Investigación en Evaluación Institucional». *Cuadernos IRC*, 3, 31-38.
- TAN, D.L. (1991). «Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación». En: J.G. MORA, M. DE MIGUEL y S. RODRÍGUEZ. (eds.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp. 165-211).
- TROW, M. (1994). «Academic Reviews and the Culture of Excellence», *Studies of Higher Education and Research*, 1994, 2, Stockholm: The Council of Higher Education.

- (1996). «On the Accountability of Higher Education in the United States». En: P.M.A. MAASSEN y F.A. VAN VUGHT (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: CHEPS (pp. 227-267).
- WÄCHTER, B. (2000). *Handbook of European Associations in Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlag- & Mediengesellschaft.
- WATSON, G.H. (1993). *Strategic Benchmarking: How to Rate Your Company's Performance Against The World's Best*. New York: John Wiley and Sons.
- WAUGH, R.F. (1997). «Gérer l'évaluation des facultés à l'université». *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9 (2): 91-110.
- VAN VUGHT, F.A. (1991). «Higher Education Quality Assessment in Europe, next step». *Creation*, 4, 61-82.
- (1996). «The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education». En: P.M.A. MAASSEN y F.A. VAN VUGHT (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: CHEPS (pp. 185-226).
- WESTERHEIJDEN, D.F. (1996). «Use of Quality Assessment in Dutch Universities». En: P.M.A. MAASSEN y F.A. VAN VUGHT (eds.) *Inside Academia. New challenges for the academic profession*. Enschede: CHEPS (pp.269-289).
- (1999). «Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a decade of research on a heavy particle». *Higher Education*, 38, 233-254.
- WEUSTHOF, P.J.M. (1995). «Internal quality assurance in Dutch universities. An empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation». *Quality in Higher Education*, 1, 235-249.
- VROEIJENSTIJN, A.I. (1999). «The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 237-247.
- VROEIJENSTIJN, T.I., ACHERMAN, H. (1990). «Control-Oriented Quality Assessment versus Improvement-Oriented Quality Assessment». En: L. GOEDEGEBURE, P. MAASSEN & D. WESTERHEIJDEN (eds.) *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma. B.V. (pp. 81-101).

