

LES AVALUACIONS DE QUALITAT I LES SEVES REPERCUSSIONS: ELS ROLS DE LA LEGITIMITAT I LA SIGNIFICACIÓ

Jordi Trullen
Departament de Direcció de Recursos Humans
ESADE, Universitat Ramon Llull
Tel. 93.280.61.62
jordi.trullen@esade.edu

La bibliografia sobre l'avaluació acadèmica, com també, més en general, sobre la gestió de la qualitat total, tradicionalment ha prestat poca atenció al rol de la cognició en la implementació dels programes d'avaluació. La recerca en aquesta àrea s'ha centrat en qüestions de disseny, com ara la necessitat d'establir uns indicadors d'acompliment (Kells, 1990; Jongbloed i Westerheijden, 1993; Sizer, Spee i Bormans, 1992), o en els efectes dels sistemes d'avaluació orientats al control enfront dels sistemes d'avaluació orientats a la millora (Vroeijensteijn i Acherman, 1990). Aquest tipus de recerca analitza les dificultats tècniques que hi ha a l'hora de dissenyar protocols que avaluin amb precisió i comparin diferents programes acadèmics, escoles o departaments, però no dedica molta atenció als processos cognitius dels avaluats, més enllà d'intentar entendre la repercussió que tenen els diferents dissenys en el compromís.

En els estudis de l'organització, hi ha una gran part de la recerca que ha tractat el rol de la cognició en el canvi organitzacional i que pot ajudar entendre millor per què les avaluacions de la qualitat en les universitats tenen més o menys èxit. Estudis recents en aquesta àrea han prestat cada vegada més atenció als processos d'interpretació (*sensemaking processes*) dels membres de l'organització que duen a terme els canvis iniciats per altres (Rousseau i Tijoriwala, 1999; George i Jones, 2001; Balogun i Johnson, 2004; Bartunek, Rousseau, Rudolph i DePalma, 2006). En aquest estudi, m'he basat en la

recerca prèvia sobre el canvi organitzacional i la cognició per fer nova llum sobre les reaccions davant les avaluacions de la qualitat en les universitats. En particular, he avaluat els efectes de diversos antecedents sobre les percepcions del professorat en relació amb la legitimitat i la significació de les avaluacions, i n'he verificat el rol mediador en la formació de les actituds del professorat davant un procés futur de reavaluació.

El meu treball s'ha centrat en l'avaluació de vint programes de grau de quatre universitats diferents de Catalunya, que van ser avaluades entre el 2000 i el 2004. Els objectius de la meua recerca han estat: 1) estudiar les repercussions que tant la fidelitat de les avaluacions realitzades al model proposat per AQU Catalunya, com la identificació del professorat amb els programes de grau objecte d'avaluació i la seva formació disciplinària tenen sobre les percepcions del professorat, i 2) provar si aquestes percepcions intervenen en la relació entre aquells antecedents i les actituds del professorat envers una futura reavaluació del programa. Aquest estudi aporta noves proves sobre la importància que tenen les percepcions dels membres de l'organització per realitzar amb èxit avaluacions de la qualitat. Aquest treball també aporta nova llum en els factors que repercuteixen de manera significativa en aquestes percepcions.

Les percepcions del professorat sobre les avaluacions de la qualitat

Els directius tendeixen a justificar les seves intervencions apel·lant tant la seva seriositat o el seu impacte potencial (Rousseau, 1996; Poole, 1998) com les raons funcionals que hi estan relacionades, com ara la millora de l'acompliment o l'augment de l'autonomia (Rousseau i Tijoriwala, 1999, Boiral, 2003). Però el grau en què aquestes raons són compartides pels receptors del canvi varia. Per exemple, Rousseau i Tijoriwala

(1999) van demostrar que moltes infermeres no creien en les raons que els directius els donaven per justificar el canvi: el que els directius entenien com un enriquiment laboral, les infermeres ho percebien com a més responsabilitats afegides amb el mateix sou o, simplement, com a més paperassa inútil. Bartunek, Rousseau, Rudolph i DePalma (2006), utilitzant la mateixa mostra, posteriorment van analitzar com les infermeres interpretaven la iniciativa d'un augment d'autonomia (*empowerment*) i van classificar en dues grans categories les descripcions del que aquesta intervenció significava per a elles: les respostes que eren coherents amb les idees d'*empowerment* que la direcció havia proposat i aquelles altres respostes que descrivien contradiccions i inconsistències (p. ex., que la intervenció servia com a pretext per treure's de sobre els directius intermedis).

El treball de Lau i Woodman (1995) sobre esquemes de canvi també proporciona un marc integrador per tal d'analitzar la interpretació dels receptors del canvi organitzacional. Els autors van identificar en la bibliografia tres dimensions generals que tots els esquemes de canvi comparteixen: la causalitat, la valència i les inferències. Segons ells, els individus interpretaven el canvi pensant per què s'estava produint aquest canvi (causalitat), fins a quin punt els afectava a ells (valència) i què passaria a l'hora d'implementar-lo (inferència).

Partint dels estudis de Lau i Woodman (1995) i de Rousseau i Tijoriwala (1999), m'he centrat en les percepcions del professorat sobre la legitimitat de les raons que hi havia al darrere de les avaluacions. A més, també he avaluat les percepcions del professorat sobre les repercussions que aquestes avaluacions tindran en la seva activitat (la significació de les avaluacions). Sostinc que aquestes dues percepcions són fonamentals per tal de predisposar positivament o negativament el professorat amb

relació a les avaluacions. La legitimitat es defineix com l'*adequació i l'acceptació percebudes* (Rousseau i Tijoriwala, 1999; Suchman, 2005) de (les raons que hi ha al darrere de) l'avaluació. La significació es defineix com el grau en què el professorat *espera que l'avaluació tingui conseqüències significatives per a la seva activitat*. El fet que em centri en les percepcions de legitimitat i significació no implica que aquestes siguin les dues úniques que intervenen en la interpretació de les avaluacions, però sostinc que són molt importants per entendre les reaccions del professorat davant de les avaluacions.

El model conceptual. Per a aquest estudi en concret, també vaig escollir tres predictors de les percepcions del professorat sobre la legitimitat i la significació de les avaluacions relacionats amb alguns dels antecedents potencials esmentats a la bibliografia, que alhora eren adequats al context de la meua recerca. El model conceptual es mostra a la figura 1. El primer predictor era la fidelitat de les avaluacions realitzades al model d'AQU Catalunya. L'Agència esperava que aquelles avaluacions que s'aproximaven més al seu model ideal serien més ben acceptades i tindrien més repercussió entre el professorat. El model ideal de l'Agència comportava: *a)* un alt grau de participació i implicació del professorat durant el procés, *b)* el suport explícit del procés d'avaluació (tant en recursos materials com en actes simbòlics) per part de les autoritats de les universitats i les facultats universitàries i *c)* un nivell alt d'implementació de les propostes de millora resultants. El segon predictor era el nivell d'identificació entre el professorat amb relació al programa objecte d'avaluació. Dutton, Dukerich i Harquail (1994) han definit la identificació amb l'organització com el grau en què l'autoconcepte individual està lligat a la seva pertinença a l'organització. Finalment, el tercer predictor

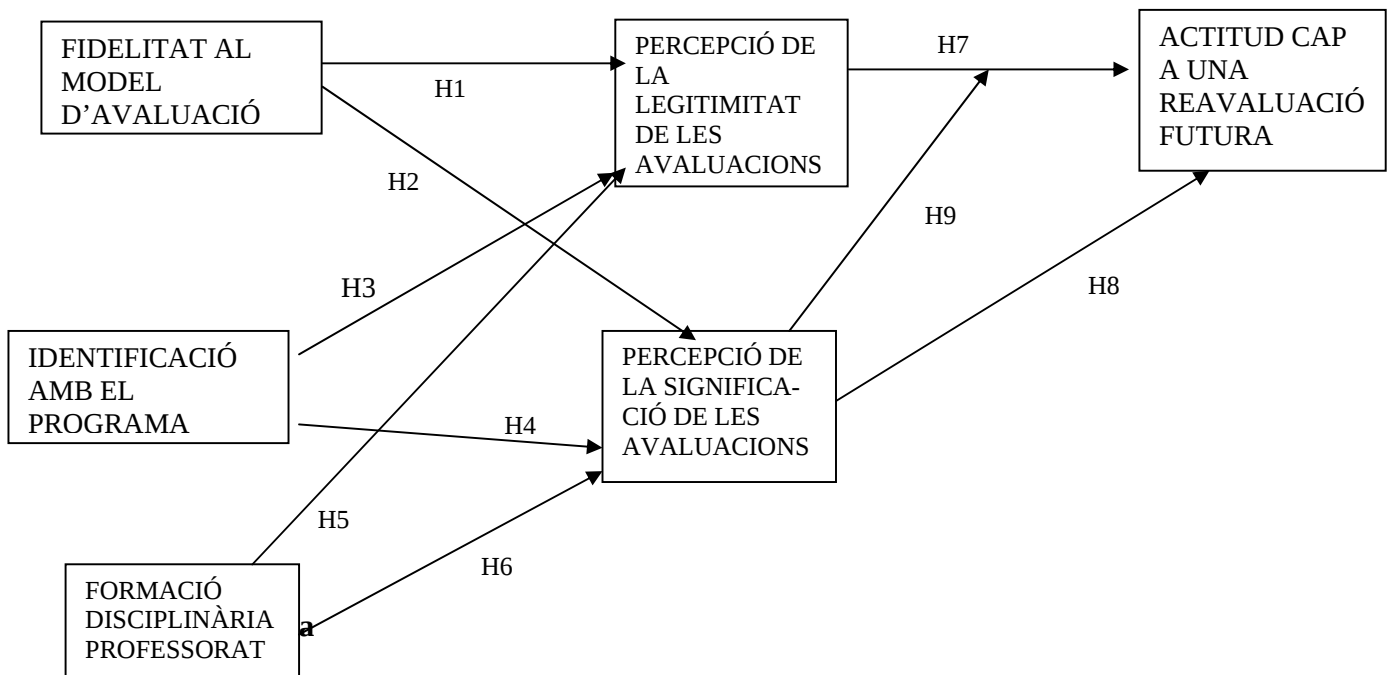
del meu model era la formació disciplinària del professorat (ja fos d'humanitats i ciències socials o de ciències pures i tècniques).

Jo esperava que, com més fidel fos l'avaluació realitzada al model ideal i més alta la identificació del professorat amb el programa objecte d'avaluació, majors serien les seves percepcions sobre la legitimitat i la significació de les avaluacions. També esperava que el professorat de disciplines tècniques i ciències pures considerarien les avaluacions més legítimes i significatives.

Finalment, com a variable resultant del meu model teòric, vaig avaluar el grau en què el professorat mantenia actituds de suport a la realització d'una reavaluació futura a la seva facultat. Per tant, en el meu model teòric, sostenia que la legitimitat i la significació de les avaluacions de les percepcions del professorat intervindrien com a mediadores en la repercussió d'una sèrie d'antecedents (per exemple, la fidelitat de l'avaluació realitzada al model d'AQU Catalunya, la identificació amb el programa i la formació disciplinària del professorat) en les actituds cap a una reavaluació futura.

FIGURA 1

Model teòric



Mesures

El meu estudi es va dur a terme en quatre universitats de Barcelona. Vaig analitzar vint facultats diferents d'aquestes universitats que oferien programes de grau que havien estat avaluats per AQU Catalunya. Aquests vint programes de grau s'havien avaluat fins a cert punt entre els anys 2000 i 2004, i totes les avaluacions seguien exactament els mateixos passos que s'han descrit. Vaig escollir aproximadament el mateix nombre de programes (set) de les dues universitats més grans per tal d'evitar biaixos entre les universitats de la meva mostra. També vaig considerar, aproximadament, el mateix nombre d'avaluacions en dues àrees: humanitats/ciències

socials (11) i ciències naturals/ciències tècniques (9), per tal d'evitar biaixos entre les diferents disciplines.

Vaig recollir dades d'arxiu, entrevistes i enquestes. Les dades d'arxiu les vaig obtenir de l'Agència. Aquesta informació d'arxiu incloïa informes d'avaluació redactats pels comitès d'avaluació interns d'aquestes facultats com a preparació per a l'avaluació final. A vegades, em referia a aquests informes en les meves entrevistes per tal de fer algunes preguntes concretes.

Vaig entrevistar trenta-cinc professors sènior (professors titulars i catedràtics) que havien participat en comitès d'avaluació interns. Els membres que integraven els comitès interns eren el director del programa, el degà, un grup de professors sèniors i una representació tant dels estudiants com del personal administratiu. Els trenta-cinc membres del professorat entrevistats havien estat seleccionats de manera que hi hagués almenys un membre, i usualment dos, per a cada un dels programes de grau que eren objecte d'avaluació. Aquestes entrevistes eren semiestructurades i duraven uns trenta minuts cada una, de mitjana. L'objectiu de l'entrevista era obtenir informació sobre el grau de participació, de suport i d'implementació de les propostes amb relació a les avaluacions passades dels programes, i determinar d'aquesta manera el grau de fidelitat de l'avaluació al model d'AQU Catalunya.

A més de les entrevistes, també vaig recollir dades per mitjà d'una enquesta, que fou distribuïda per correu regular i en format electrònic al professorat sènior dels vint programes de la mostra. Van respondre l'enquesta un total de 375 membres del professorat (250, per correu electrònic), si bé només 303 van emplenar totes les seccions

del qüestionari. Això representava un índex de resposta del 41 %. D'aquests 375, 65 havien participat en comitès interns.

L'enquesta es dividia en tres apartats. A la primera part, preguntava als enquestats sobre la legitimitat de diversos motius per fer avaluacions. A la segona part, preguntava per la significació de les avaluacions de qualitat al professorat i les actituds dels enquestats respecte que es fes una reavaluació futura a la seva facultat. Finalment, l'enquesta acabava demanant als entrevistats que indiquessin el seu grau d'identificació amb el programa. I, com a conclusió, s'inclouen unes breus preguntes demogràfiques.

Resum de resultats

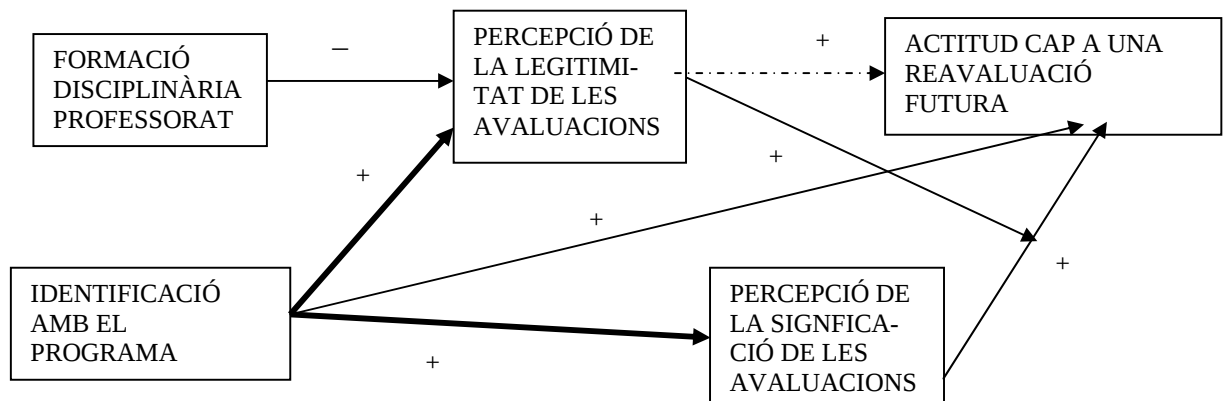
Els resultats dels principals efectes precedents eren variats. Es va trobar que la fidelitat de l'avaluació realitzada al model d'AQU Catalunya no tenia cap efecte sobre les percepcions de legitimitat i significació. La identificació del professorat amb el programa objecte d'avaluació afectava positivament les seves percepcions de legitimitat i significació. Finalment, la formació del professorat era un predictor significatiu de les percepcions de legitimitat, però l'efecte era el contrari del que s'esperava. Els professors de ciències socials i humanitats tendien a pensar més positivament sobre la legitimitat de les avaluacions que els professors de disciplines més tècniques i de ciències pures.

A més d'avaluar l'efecte de diversos predictors en les percepcions del professorat, també vaig analitzar els efectes que aquestes percepcions tenien en les actituds del professorat davant d'una futura reavaluació del programa. Les percepcions de la legitimitat i la significació de les avaluacions tenien una influència positiva en l'actitud envers una futura reavaluació, si bé l'efecte de la legitimitat era més feble que el de la significació.

En resum, vaig trobar que la identificació del professorat amb el seu programa el portava a puntuar millor la legitimitat i la significació de les avaluacions de qualitat del programa. També vaig constatar que el professorat d'humanitats i de ciències socials es mostrava més inclinat a percebre la legitimitat de les avaluacions del programa. Com més avaluacions hi havia que fossin considerades legítimes i significatives, més positiva era l'actitud cap a una reavaluació futura. Les percepcions sobre la legitimitat i la significació de les avaluacions intervenien, en part, com a mediadores de l'efecte d'identificació amb el programa en l'actitud cap a una reavaluació futura, per bé que en el cas de la legitimitat aquesta mediació era marginalment significativa, i les percepcions de la legitimitat de les avaluacions moderaven l'impacte de les percepcions de la significació en l'actitud cap a una reavaluació futura. Resumeixo totes aquestes conclusions a la figura 2, dibuixant-hi només les línies estadísticament significatives (línia continua) i marginalment significatives (línia discontinua) del meu model teòric original. Les vies que són més gruixudes que la resta indiquen efectes més forts.

FIGURA 2

Model teòric amb camins significatius



Els significats de les conclusions

La irrellevància de l'última avaluació. S'ha demostrat que la fidelitat de l'avaluació realitzada al model d'AQU Catalunya no té cap efecte en les percepcions de la legitimitat i la significació de les avaluacions. Hi ha diverses explicacions possibles d'aquesta conclusió. La primera és que és possible que el professorat tingui fortes creences sobre les avaluacions a les universitats, ja fossin valoracions de programes o qualsevol altre tipus d'avaluacions, i que aquestes creences afectaven les seves percepcions generals de les avaluacions de programa, independentment de com s'hagués dut a terme la primera avaluació d'un programa per part de l'Agència. La segona és que també és possible que, malgrat que algunes avaluacions fossin més fidels al model d'AQU Catalunya que altres, els seus efectes eren encara massa febles perquè el professorat els pogués percebre. Aquests dos intents d'explicació es basen en les evidències obtingudes de les entrevistes.

La rellevància de la identificació amb el programa. Els resultats mostren que la identificació del professorat augmenta les percepcions tant de legitimitat com de significació, com també la seva actitud cap a una reavaluació futura. Els resultats del meu estudi amplien les conclusions de Lau i Woodman (1995) sobre l'efecte del compromís de l'organització en la significació percebuda del canvi. El professorat més identificat no tan sols considerava que les avaluacions eren més significatives, sinó també més legítimes. Per definició, un treballador molt identificat valora la seva pertinença a l'organització com quelcom positiu, com a conseqüència de l'atractiu que percep de l'organització a la qual pertany (Dutton *et al.*, 1994). Així doncs, aquest individu probablement percebrà l'avaluació de qualsevol aspecte de l'organització com quelcom

positiu més que negatiu, perquè reforçarà la imatge positiva que ell o ella té de l'organització. Tanmateix, noves recerques haurien d'estudiar quins són els efectes de la identificació en un context en què les avaluacions puguin tenir conseqüències més negatives que en aquest cas.

La formació disciplinària del professorat. Esperava que al professorat de ciències socials i humanitats fos més refractari a aplicar els protocols d'avaluació establerts perquè tradicionalment les ciències socials no exigeixen uns nivells tan alts d'homogeneïtat en allò que s'ensenya a classe com les ciències naturals (Lodahl i Gordon, 1972). Tanmateix, els meus resultats mostren que la formació disciplinària no té cap influència en les percepcions de la significació de les avaluacions.

A més de constatar que la formació disciplinària no té cap efecte en les percepcions de la significació, també vaig trobar que el professorat de ciències socials i humanitats es mostraven més inclinats a percebre avaluacions legítimes que el professorat de ciències naturals o de disciplines tècniques. En algunes de les meves entrevistes, els entrevistats deien que el professorat de ciències pures a Espanya estava més centrat en la recerca que en la docència, perquè la recerca era en el seu cas un indicador més clar per jutjar el seu acompliment. Per tant, una explicació plausible de les meves conclusions seria que els professors de ciències pures no estan tan interessats com els seus col·legues de ciències socials i humanitats a dedicar tant de temps i d'esforços a millorar la qualitat de la docència dels seus programes. No obstant això, aquesta explicació és molt especulativa i s'hauria de sotmetre a prova també en un futur estudi.

L'efecte de les percepcions del professorat en l'actitud cap a una reavaluació futura. L'efecte de la legitimitat en l'actitud cap a una reavaluació futura fou més aviat

feble (en controlar la identificació). El fet de creure que les avaluacions es fan per motius de legitimitat no significa necessàriament que l'individu tingui una actitud positiva cap a una reavaluació futura. Els meus resultats confirmen que hem de distingir entre el suport difús i l'específic. Si bé el professorat pot considerar que les avaluacions són formes apropiades i acceptables d'afrontar les qüestions relacionades amb la qualitat a les universitats, l'increment de la legitimitat percebuda pot no comportar un increment de les actituds positives envers una avaluació específica a la seva facultat. En altres paraules, les creences sobre les avaluacions de programa en general poden no traduir-se en actituds a favor d'un procés concret d'avaluació.

Les percepcions de la significació han estat un predictor més fort de l'actitud cap a una reavaluació futura que la legitimitat. Els meus resultats mostren que una de les formes en què la identificació pot conformar les actituds del professorat envers una reavaluació futura és incrementant la significació percebuda de les avaluacions, és a dir, les expectatives del professorat que les avaluacions tinguin conseqüències. La identificació es relaciona amb les autopercepcions d'"identitat" amb un grup (Ashforth i Mael, 1989), és a dir, que els individus experimentin els èxits i els fracassos de l'organització com els seus propis (Dutton i Dukerich, 1991; Elsbach i Kramer, 1996). Dins el context de la meua recerca, això vol dir que els professors molt identificats percebran les avaluacions com un fet que els pot afectar personalment, la qual cosa incrementarà la seva predisposició a desenvolupar actituds positives envers una pròxima avaluació a la seva facultat.

La interacció de les percepcions sobre la legitimitat i la significació de les avaluacions. Si bé l'efecte de la legitimitat en l'actitud cap a una reavaluació futura ha

estat més aviat feble, el seu rol com a moderadora de les percepcions de la significació en l'actitud cap a una reavaluació futura ha estat prou rellevant. Quan el professorat creia que les avaluacions no eren legítimes, la significació no afectava l'actitud cap a una reavaluació futura. Per tal que les avaluacions generin actituds de suport, cal que siguin percebudes com a apropiades i acceptables, com també que potencialment repercuteixen en el treball dels empleats.

Conclusions

Les avaluacions que s'han estudiat aquí van ser formulades per AQU Catalunya en termes de desenvolupament. Un dels objectius principals d'aquestes avaluacions era començar a crear una cultura o una sensibilitat cap a les avaluacions internes que fos capaç d'implicar el professorat en la millora dels seus propis programes. Tanmateix, els resultats d'aquest estudi mostren que la majoria dels professors (tant els qui formaven part dels comitès d'avaluació interns com els qui no) eren bastant escèptics pel que fa a la legitimitat i la significació d'aquestes avaluacions.

Els meus resultats també assenyalen que la fidelitat de les avaluacions al model d'AQU Catalunya no afecta les percepcions del professorat. D'altres factors, com ara el grau d'identificació del professorat amb el programa objecte d'avaluació i la seva formació disciplinària, han resultat ser més rellevants a l'hora de conformar les percepcions del professorat respecte de les avaluacions. Aquests apunten la necessitat que l'Agència analitzi d'altres aspectes addicionals de l'avaluació, més enllà de la participació, el suport i la implementació de la proposta. A més dels aspectes tècnics del procés d'avaluació, els agents avaluadors haurien de ser més conscients dels tipus de públics acadèmics amb qui tracten. Quina formació tenen? Per què estan més o menys identificats amb els seus programes?

El professorat tendeix a mantenir-se escèptic amb relació a les avaluacions que no sembla que tinguin cap conseqüència directa i que no compten amb el suport d'un finançament extra. A més, el professorat que presenta nivells baixos d'identificació amb el programa potser senzillament està més preocupat per la seva pròpia recerca que per les seves responsabilitats docents relacionades amb els programes.

Referències

- Asforth, B. E.; Mael, F. 1989. "Social identity theory and the organization". *Academy of Management Review*, 14: 20-39.
- Balogun, J.; Johnson, G. 2004. "Organizational restructuring and middle manager sensemaking". *Academy of Management Journal*, 47: 523-549.
- Bartunek, J. M.; Rousseau, D. M.; Rudolph, J. W.; DePalma, J. A. 2006. "On the receiving end: Sensemaking, emotion, and assessments of an organizational change initiated by others". *Journal of Applied Behavioral Science*, 42: 182-206.
- Boiral, O. 2003. "Outside the iron cage". *Organization Science*, 14: 720-737.
- Dutton, J. E.; Dukerich, J. M. 1991. "Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation". *Academy of Management Journal*, 34: 517-554.
- Dutton, J. E.; Dukerich, J. M.; Harquail, C. V. 1994. "Organizational images and member identification". *Administrative Science Quarterly*, 39: 239-263.
- Elsbach, K. D.; Kramer, R. M. 1996. "Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week rankings". *Administrative Science Quarterly*, 41: 442-476.
- George, J. M.; Jones, G. R. 2001. "Towards a process model of individual change in organizations". *Human Relations*, 54: 419-444.
- Jongbloed, B. W. A.; Westerheijden, D. F. "Performance indicators and quality assessment in European higher education". A: Borden, V. M. H.; Banta, T. W. *New Directions for Institutional Research*, 82. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kells, H. R. 1990. "The inadequacy of performance indicators for higher education: The need for a more comprehensive and development construct". *Higher Education Management*, 2: 258-269.
- Lau, C. M.; Woodman, R. W. 1995. "Understanding organizational change: A schematic perspective". *Academy of Management Journal*, 38: 537-554.
- Lodahl, J.; Gordon, G. 1972. "The structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments". *American Sociological Review*, 37: 57-72.
- Poole, P. P. 1998. "Word and deeds of organizational change". *Journal of Managerial Issues*, 10: 45-60.

- Rousseau, D. M. 1996. "Changing the deal while keeping the people". *Academy of Management Executive*, 10: 50-59.
- Rousseau, D. M.; Tijoriwala, S. A. 1999. "What's a good reason to change? Motivated reasoning and social accounts in promoting organizational change". *Journal of Applied Psychology*, 84: 514-528.
- Sizer, J.; Spee, A.; Bormans, R. 1992. "The role of performance indicators in higher education". *Higher Education*, 24: 133-155.
- Suchman, M. C. 1995. "Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches". *Academy of Management Review*, 20: 571-610.
- Vroeijensteijn, A. J.; Acherman, J. A. 1990. "Control Oriented versus Improvement Oriented Quality Assessment". A: Goedegebuure, L. C. J.; Maassen, P. A. M.; Westerheijden, D. F. *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. Utrecht: VSNU.