



**IMAGINARIO CARTOGRÁFICO. METODOLOGÍA Y CONSIDERACIONES PRELIMINARES PARA UN
MARCO TEÓRICO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Cartographic Imaginary. Methodology and Preliminary Concerns for a Theoretical Framework
on Higher Education**

Autor: Joan Miquel Porquer Rigo

Universidad de Barcelona. Contacto: joanmiquelporquer@gmail.com

Enviado: 20/03/16

Aceptado: 7/05/16

Resumen

La palabra *imaginario* es utilizada con frecuencia para describir a un grupo de ideas que forman una imagen general de un concepto. En el papel de *cartógrafo*, el autor presenta la genealogía de construcción de un mapa general de conceptos –o imaginario– articulado entorno a varias preguntas pertenecientes a una investigación doctoral en el ámbito de la evaluación en la educación superior en arte. Tras establecer conceptos clave fundamentados en esas preguntas, el artículo procede a la descripción de su metodología de búsqueda en la literatura académica, y a la cartografía resultante de su análisis. El proceso de la búsqueda de conceptos, la creación del imaginario, y la escritura de este documento, contribuyen al esbozo de un marco teórico en construcción.

Palabras clave: Educación Superior, Mapa de Conceptos, Teoría Fundamentada, Evaluación

Abstract

The term *imaginary* is commonly used to describe a group of ideas that constitute a general picture of a concept. In the role of *cartographer*, the author presents the construction genealogy of a general concept map –so called *imaginary*– based on several questions that belong to a doctorate research in evaluation of higher education in art. After establishing grounded key concepts from these questions, text goes on describing the methodology used to carry out research within academic literature, and the resulting cartography from its analysis. The process

of key-term research, building up the imaginary, and the very same writing of this document, contribute to sketch a theoretical framework under construction.

Keywords: Higher Education, Concept Mapping, Grounded Theory, Evaluation, Assessment

INTRODUCCIÓN

¿Qué representación tienen los agentes externos acerca de lo que debe ser la educación superior en Arte? Cómo utilizan una herramienta dada –como, por ejemplo, una rúbrica– para evaluar sus programas educativos?

Estas dos preguntas conducen a un investigador doctoral a navegar en la literatura académica especializada –revistas, publicaciones en formato libro, actas de congresos– a la búsqueda de información entorno a siete conceptos clave como *Metodologías Cualitativas*, *Evaluación*, *Calidad*, *Agentes*, *Programas*, *Rúbricas* y *Máster*. La exploración de estos conceptos y la necesidad de poner en orden la extensión de la información significativa hallada obligan al investigador a actuar como una suerte de *cartógrafo* (Littlejohn, 2011) y conformar un *atlas* o una representación de su *imaginario* –o grupo de ideas que forman una imagen general de un concepto.

Siguiendo esta idea, el artículo introduce un mapa-atlas-imaginario de conceptos entorno a las preguntas de investigación dadas, como forma de reflexión en un proceso de investigación todavía en marcha. A modo de *leyenda*, se describe su naturaleza formal del atlas y la distribución de sus conceptos en el espacio. Posteriormente, se entra en una descripción tentativa de tres de dichos conceptos a partir de sus componentes, previa introducción de uno que los aglutina a todos y que emerge inesperadamente durante el proceso de investigación: el término *Paradigma*.

1. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ATLAS, IMAGINARIO O MAPA DE IDEAS

Poner sobre papel un imaginario es un ejercicio de orientación destinado a tratar de asimilarlo, aprehenderlo, y explorar el orden de sus contenidos. Se trata de crear un mapa de conceptos y referencias al uso, que el usuario pueda consultar –y recontextualizar– con frecuencia. El hecho de cartografiar facilita también la exploración de “microteorías” (Weiss, 1995), hipótesis secundarias sobre la investigación que tienen la potestad de ser desarrolladas o desechadas a lo largo de tiempo. No por casualidad, el detonante del proceso de escritura de este artículo es la disposición móvil de conceptos en la pared del estudio del investigador –en una superficie de corcho de grandes dimensiones. Alrededor de los temas de investigación, el individuo arremolina preguntas y conceptos paralelos, complementarios o secundarios surgidos del análisis de la literatura [Imagen 1].



Imagen 1: Mapa de conceptos en la pared del estudio del investigador

Las relaciones espaciales establecidas en la pared son mutables: los conceptos se mueven de un lugar a otro, ven alterada su jerarquía, se fusionan o, en muchas ocasiones desaparecen con el paso de los días. De acuerdo con la visión de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Charmaz (2012), el conocimiento es un proceso constructivo, cambiante y crítico a partir del descubrimiento, la vinculación, y el análisis sistemático nuevos datos. Aun teniendo en cuenta que sus conceptos pueden variar en el tiempo, por cuestiones de logística y “compatibilidad” el mapa físico se transcribe a un entorno informático por medio de herramientas dadas (*CmapTools*). El

conjunto de conceptos clave de la pared pasa a un plano espacial electrónico para conformar un atlas visual provisional hecho de *archipiélagos* de ideas [Imagen 2].

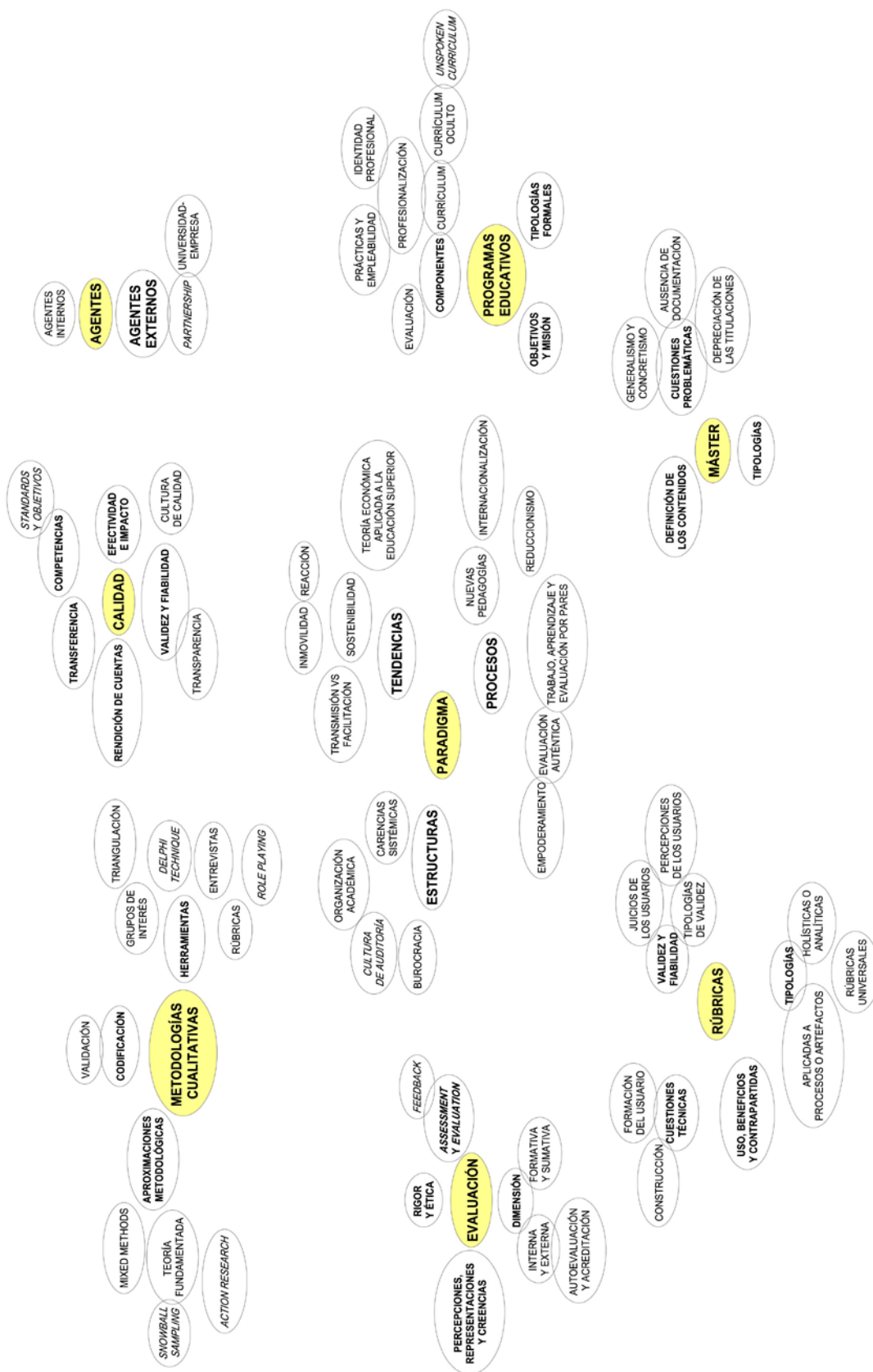


Imagen 2: Atlas o Mapa holístico de conceptos

1.1. Características formales o *leyenda* del mapa

El atlas preliminar está construido por una serie de ocho grupos de ideas que corresponden a cada uno de los conceptos investigados (Metodologías Cualitativas, Evaluación, Calidad, Agentes, Programas, Rúbricas y Máster) sumados al de Paradigma –referido más abajo.

El centro de cada uno de los archipiélagos lo ocupa el concepto clave; a su alrededor, radial y jerárquicamente, surgen ramificaciones o sub-claves. Todos los elementos escritos lo están en mayúscula y se encuentran contenidos en una burbuja independiente. Los niveles de concreción de los conceptos vienen dados tanto por su cercanía al centro del archipiélago –el concepto clave– como por su apariencia: los conceptos más generales tenderán a estar situados más cerca del centro; los conceptos más concretos se situarán en los confines. Conforme más general, la tipografía es de un tamaño mayor y se usa el estilo *negrita*.

Las burbujas, por norma, no se tocan entre sí y, cuando lo hacen, se debe a que las ideas “en contacto” tienen una vinculación simbiótica –son interdependientes e incomprensibles las unas sin las otras. Los descriptores en cada uno de los conjuntos no son ni pretenden ser todos los aparecidos en la literatura especializada. Son, en cambio, ítems que contribuyen a crear una imagen general y poliédrica del concepto clave de acuerdo a los intereses de investigación.

2. EL CENTRO GEOGRÁFICO DEL IMAGINARIO: PARADIGMA

Tal como se observa en la Imagen 2, el centro del atlas-imaginario está ocupado por una clave no incluida en la lista inicial de conceptos de búsqueda. El concepto de Paradigma es un territorio que emerge durante el proceso de investigación, un término el que el investigador *resume* y clasifica subjetivamente ideas evidenciadas, sugeridas o imbuidas en las demás claves, que las condicionan y que abren la puerta a nuevas claves de investigación conceptual. Incorporar el paradigma permite dotar a la investigación de una perspectiva crítica entorno a la Educación Superior, sus modelos y la sociedad actual en la que se enmarca, así como también para cuestionar el propio proceso seguido por el investigador, en permanente revisión.

Entorno al núcleo Paradigma [Imagen 3] se distinguen tres grandes sub-claves: “Procesos del Paradigma”, o elementos y herramientas que determinan el paradigma; “Estructuras del Paradigma”, o la disposición de los elementos que componen el paradigma, es decir, su

esqueleto; y “Tendencias del Paradigma”, o fuerzas que guían el paradigma. Resulta conveniente entrar en una descripción aérea de dichas ramificaciones para contextualizar el resto del texto.



Imagen 3. Mapa del concepto clave *Paradigma*

2.1. Procesos

Entorno a los “Procesos” se aglutinan términos como: “evaluación auténtica” (vinculada al “empoderamiento”; y al “trabajo, aprendizaje, y evaluación por pares”), “nuevas pedagogías”, “reduccionismo”, y “internacionalización”.

La evaluación auténtica –la evaluación basada en “problemas del mundo real” (Popham, 1997) o en una concepción de la educación donde la evaluación *articula* la construcción de currículum– se percibe como medio de empoderamiento del alumno y del profesorado con respecto al sistema (en lo conocido como *Bottom-Up approach*, o potenciar cambios en el macro sistema desde un acuerdo de base). El Trabajo, el Aprendizaje o la Evaluación por Pares (*peer working*, *peer learning*, y *peer assessment*), como complemento de una evaluación justa o *auténtica*, se repiten con frecuencia, aunque su implantación es todavía precaria y compleja en la educación en arte. Las “nuevas pedagogías” se vinculan al medio digital, a una irrupción generalizada del concepto del *E-learning* o la problemática incorporación de la educación a distancia como complemento –o incluso sustitución– de la educación presencial. En la última década, potenciado especialmente desde la implantación en Europa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el aprendizaje por competencias –conocimientos y habilidades

transversales— ha ido tomando protagonismo, con un lenguaje importado desde el mundo de los negocios, y en donde el “saber hacer” y la transferencia de los conocimientos adquiridos en la universidad deben poder traspasarse a cualquier contexto profesional local o internacional – “internacionalización”. El interés por abarcar contenidos “útiles para todo” en estudios universitarios cada vez más reducidos en cuanto a duración, tiene consecuencias como el *mushrooming* (Levander y Mikkola, 2009), o la sobre-impartición de contenidos en asignaturas en detrimento su profundidad.

2.2. Estructuras

Entorno a las “Estructuras” se arremolinan términos como: “enquistamiento”, “Cultura de la Auditoría” y “burocracia”, “organización académica”, y “carencias sistémicas”. Para representar el primer concepto podemos tomar al testimonio de Levander y Mikkola (2009). En su artículo sobre el rediseño del currículo de un programa educativo de una facultad finesa, podemos encontrar todo el set de preocupaciones académicas propiciadas por una desconfianza sistémica. En el proceso de negociación sobre cambios en la descripción de las asignaturas:

“[a]lgunos profesores percibieron la posibilidad inherente de obtener críticas negativas y, por consiguiente, se mostraron reticentes a hacer explícitas sus descripciones. Otros ... estaban preocupados sobre un posible rediseño amenazando su ‘asignatura propia’ ... también temían la posibilidad de que alguien en otra institución educativa pudiera beneficiarse de sus descripciones. Los profesores expresaron su preocupación de que un centro de menor nivel académico pudiera adoptar los contenidos del curso y proclamar que su oferta educativa era similar a la impartida a nivel universitario. ... Un factor que limitaba la calidad de las descripciones, llevando a estrategias de descripción menos informativas, fue la orientación a la investigación y las limitaciones de tiempo de los profesores; su cometido principal era investigar, no enseñar. Por último, no todos los profesores estaban comprometidos, de todas maneras, con [realizar] cambios estructurales; la nueva estructura emergente [el nuevo currículo] implicaba no solo más trabajo y más desafíos cualitativos, si no también la competitividad con otros docentes y recursos limitados.” (p. 283)

Los procesos educativos, el currículo y la evaluación están, numerosas veces, condicionados por normativas de calidad interna y externa ligadas a procesos percibidos como poco ágiles (burocráticos) y excesivamente arbitrarios. Dichos procesos contribuyen al fomento de una sociedad eternamente competitiva y en conflicto. De acuerdo con Rizvi y Lingard (2013), los procesos de auditoría “están basados en el concepto filosófico de una sociedad constituida por

individuos que rinden al máximo, así como en el concepto de un gobierno forzosamente incompatible con los intereses individuales y con una economía y sociedad dinámica” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 179). En un sistema en entredicho, se aprecian carencias tales como poca o deficiente formación del profesorado en precario, vinculada a la carencia de competencias del alumnado en un proceso cíclico. En un buen número de universidades deben crearse *remedial courses/programs*, cursos previos a los de Grado donde se trata de poner “a nivel” universitario a los y las estudiantes de secundaria, que llegan sin el nivel de conocimientos presupuestos.

2.3. Tendencias

Entorno a “Tendencias” se aglutinan los términos de “transmisión” y “facilitación”, y de “teoría económica aplicada a la educación”. El primer descriptor, el dúo “transmisión” y “facilitación”, refiere a la tendencia actual detectada entorno al cambio de roles en la educación superior: el profesor, tradicionalmente poseedor de un conocimiento absoluto, se convierte ahora en un facilitador de contenidos para un alumnado en titulaciones cada vez más cortas y con currículos más atiborrados. El docente se convierte en un actor para enseñar a los estudiantes a tomar responsabilidad de su propio aprendizaje (Blumberg y Pontiggia, 2011). En esta perspectiva, también denominada *student- o learner-centeredness* (“centramiento” en el estudiante), la evaluación se convierte en una oportunidad para el *feedback*, que los alumnos deben utilizar para aprender y mejorar por cuenta propia. En teoría, con el cambio de roles, se contribuye al empoderamiento de los alumnos respecto a lo que desean de los programas que cursan (libertad para elegir su camino).

La perspectiva de la educación como formación de capital humano o de ciudadanos productivos es parte de un discurso anclado en una perspectiva capitalista (Rizvi y Lingard, 2013). En este contexto, abunda la competitividad institucional por ofrecer los estudios más novedosos e interdisciplinarios, y el *darwinismo* (la extinción de los más débiles) aplicado a los programas. En la línea de este discurso, encontramos los conceptos de “estudiante-consumidor” y “trabajador del futuro”. Las visiones de una educación orientada al mercado y de la objetivación de la evaluación son criticadas especialmente desde las humanidades, donde se ve peligrar la supervivencia de los programas que no se adapten a una “regla de carpintero”.¹ La sostenibilidad (ambiental, social y

¹ RiCharde (2008) utiliza el término para referirse, específicamente, al cálculo de la fiabilidad relativa entre calificaciones de varios evaluadores utilizando una herramienta de evaluación (*interrater reliability*). “Las medidas educacionales deben ser como una regla de carpintero ... Esto es, si cinco carpinteros miden la

económica) es un concepto que surge como objetivo de futuro en un sistema en crisis. Las primeras acciones al respecto parecen centrarse primordialmente en reducir costes ambientales y económicos directos de las instituciones universitarias, pero no en hacerlas más justas socialmente.

3. CONCEPTOS PERIMETRALES: METODOLOGÍAS CUALITATIVAS, CALIDAD, Y AGENTES

Entorno al archipiélago central orbitan los conceptos clave iniciales, desplazados hacia los confines del atlas. Por cuestiones de espacio, se hace sólo hincapié en una parte de ellos. La selección de los tres situados al norte –Metodologías Cualitativas, Calidad, y Agentes– responde a su significación para contextualizar eventualmente el resto. La naturaleza holística de la investigación, no obstante, hace que se intuyan tácitamente fragmentos de las claves ausentes.

3.1 Metodologías Cualitativas

Metodologías Cualitativas son aquellas aproximaciones prácticas entorno a la *cualidad* de las cosas (opuesta a su cantidad numeral). Se trata de acercamientos basados en la experiencia y no en la creencia, como una mezcla de procedimientos racionales e intuitivos capaces de explicar un fenómeno complejo. El objetivo de dichas metodologías no es la objetividad, si no una aproximación interpretativa de la realidad, donde la experiencia previa contribuye a la explicación del fenómeno (Charmaz, 2012). Las metodologías cualitativas son aquellas que se consideran más adecuadas para comprender una situación o campo de estudio complejo (Littlejohn, 2011). El mapa [Imagen 4] se divide en tres sub-apartados: “aproximaciones metodológicas” entorno a la cualidad, “herramientas” con las que trabajan dichas metodologías y, finalmente, la “codificación” o manera de sintetizar y analizar los datos obtenidos.

La *teoría fundamentada* –eje procesual de este artículo– es una metodología donde:

misma tabla con la misma regla, esperamos muy poca fluctuación en las cinco medidas que obtengan.” (p. 10). El autor problematiza en que es extremadamente complicado que varios evaluadores coincidan exactamente en las puntuaciones en actividades del campo de las humanidades, como la filosofía, donde intervienen cuestiones de retórica y dialéctica, aunque tengan herramientas estandarizadas.

“se desarrolla una teoría que permite al investigador entender la naturaleza y sentido de una experiencia para un grupo particular de personas en un escenario particular (Glasser y Strauss, 1967). En la investigación fundamentada, la teoría se crea durante el proceso de investigación y a partir de los datos recogidos.” (Moustakas, 1994, p. 4)



Imagen 4: Mapa del concepto clave *Metodologías Cualitativas*

El *Snowball Sampling* (“muestreo en bola de nieve”, Babbie, 2013) se liga a la teoría fundamentada y a otras herramientas como un acercamiento donde la información obtenida de una fuente conduce o sugiere otra en una dinámica acumulativa. Este contexto se acerca, a su vez, a la *Action Research* (investigación activa), que entiende al investigador como un individuo con interés en producir un cambio organizacional en el objeto de investigación mientras lo estudia (Hepner y Dickson, 2013). Los *mixed methods* (métodos mixtos) proponen la necesidad de investigar complementando las herramientas cualitativas con las cuantitativas en función de las necesidades para tener una imagen de conjunto del hecho estudiado, en una aproximación en pro de la “calidad”.

Las herramientas utilizadas por las metodologías cualitativas para conseguir información giran entorno a la interacción crítica de personas con otras personas o de personas con instrumentos. De esta manera, encontramos la entrevista (en un formato semi-estructurado) utilizada significativamente en estudios como el de Gearhart, Herman, Novak, y Wolf (1995); la *Delphi Technique* (descrita por Skulmoski, Hartman, y Krahn, 2007), los grupos de opinión (*Focus Groups*, descritos por Nestel, Ivkovic, Hill, Warrens, Paraskevas, McDonnell, Mudarikwa, y Browne, 2012) o las dinámicas de roles (*Role Playing*). De forma habitual, estas maneras de recoger información sirven como continuación o complemento al uso de las rúbricas o de herramientas cuantitativas como test o cuestionarios cerrados (*Mixed Methods* – “métodos mixtos”). Los resultados obtenidos con unos u otros medios son contrastados entre sí para

obtener una imagen general o “triangulación” (Punch, 1998). Para llegar a los resultados, no obstante, los datos obtenidos a través de las herramientas cualitativas requieren de una *codificación* (síntesis y, si procede, análisis crítico) previa. La “validez” –definida más adelante– es dotar a las conclusiones del análisis de “potestad”. En el contexto cualitativo y de la formulación de conclusiones, esto último puede hacerse tanto dejando clara la trazabilidad de la información (las fuentes o las metodologías de búsqueda), como también empleando a una persona en el papel de verificadora (*peer checking*), o consultando a la fuente de la información para asegurarse de la veracidad de lo concluido (*member checking*).

3.2. Calidad

La palabra inglesa *quality* engloba indistintamente las palabras castellanas *cualidad* (carácter distintivo) y *calidad* (valor). Quizás por cuestión de matices, las referencias parecen no ponerse de acuerdo en una definición clara de lo que es en educación superior. De esta forma, se refiere con frecuencia a la calidad en términos acuñados en la economía, donde “calidad” es, muchas veces, cumplir con las expectativas del consumidor. Harvey (1995), reconociéndose incapaz de dar una sola respuesta absoluta, opta por definir la calidad en cinco categorías: calidad como excelencia, calidad como perfección, calidad como *fitness for purpose* (adecuación a un objetivo), calidad como *value-for-money* (como retorno de la inversión realizada), y calidad como transformación (generación de nuevo conocimiento). La calidad es un concepto en continua evolución, y su significado cambia a través del tiempo. En este sentido, hay autores que ponen de manifiesto que la calidad solo es posible a través de una cultura en pro de la misma o *Cultura de Calidad* –“la manera en que un grupo operacional de gente concibe el concepto día a día” (Harvey, 1995, p. 14). Hay autores que, eludiendo una definición, incluyen palabras como “efectividad” o “impacto” como sinónimos de calidad (Storey y Asadoorian, 2014). Estos términos –igualmente ambiguos– son utilizados con frecuencia en el vocabulario de la academia (como en *factor de impacto*), de la agenda política, de las agencias de acreditación y de las direcciones de las universidades a la hora de juzgar los programas educacionales.

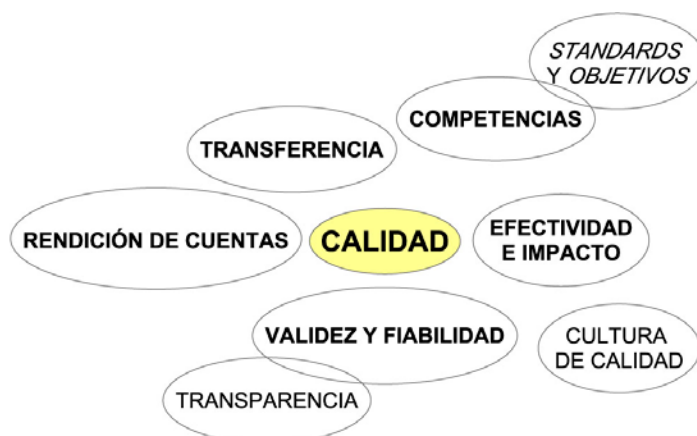


Imagen 5: Mapa del concepto clave *Calidad*

Alrededor de la clave Calidad [Imagen 5] se aglutinan también otras sub-claves: “validez” y “fiabilidad”, “rendición de cuentas” (también referida como *Accountability*), “transferencia”, o “competencias”, que requieren una explicación individualizada.

3.2.1. Validez y Fiabilidad

Validez, en la esfera de calidad educativa, es un término usado para definir un valor determinado de las herramientas y procesos de evaluación. En palabras de Messick (1996):

“La validez es un juicio evaluativo general del grado en qué tanto la evidencia empírica como los fundamentos teóricos apoyan la *adecuación* y la *propiedad de interpretaciones y acciones* basadas en test o en otras formas de evaluación (Messick, 1989). La validez no es una propiedad del test o de la evaluación de por sí, si no de los resultados del test. Estos resultados no son solo una función de los ítems o de las condiciones de estímulo [del entorno], si no también de las personas que responden [al test] así como del contexto de la evaluación. En particular, lo que tiene que ser válido es el significado o la interpretación de los resultados así como las implicaciones para la acción que este significado conlleva (Cronbach, 1971). El extremo en el cual los resultados y las implicaciones para la acción se mantienen a través de [distintas] personas o grupos de población, y a través de [diversos] escenarios o contextos es una pregunta empírica persistente y perenne. ... En otras palabras, validación es básicamente un cuestión de construir una red de evidencias que soporten ... el propósito de la examinación.” (p. 1)

Pese a su aparente proximidad, no debe confundirse el término *validez* con el de *fiabilidad*, en tanto que el primero se refiere a cuán adecuadamente una herramienta mide lo que

tiene que medir, y el segundo se refiere a la consistencia de los resultados producidos por una herramienta (Phelan y Wren, 2005). Jonsson y Svingby (2007) distinguen dos tipos de medidas de fiabilidad basadas en cómo los evaluadores usan el instrumento: la *inter-rater reliability*, o medir en qué grado se produce variación de puntuación cuando es usado por distintos evaluadores; y la *intra-rater reliability*, o medir en que grado se produce variación de puntuación cuando es usado por un por un mismo evaluador por un número determinado de veces. La medición de estos factores se llevará a cabo por medio de herramientas estadísticas. Para Messick (cit. Gearhart et al., 1995), “la validez construida está basada en la integración de cualquier evidencia basada en la interpretación o significado de las puntuaciones de un test” (p. 219). Con esta finalidad, algunos estudios entorno a la evaluación y a sus herramientas confiarán en métodos cualitativos como la entrevista para conocer la *relevancia* y la *utilidad* real del test u otra herramienta de evaluación para sus usuarios o promotores.

3.2.2. Rendición de cuentas, transferencia y competencias

La rendición de cuentas se produce cuando “agentes internos y externos quieren saber si sus inversiones en tiempo, energía y dinero han sido bien gastados” (Smith y Gadbury-Amyot, 2013, p. 427). *Accountability* es, en este sentido, dar cuenta de que las inversiones en capital humano y material hechas en una institución cumplen con los objetivos (*outcomes*) establecidos y de cómo se lleva a cabo dicho proceso. La rendición de cuentas parece producir sentimientos encontrados y sus detractores apelan a que la rendición de cuentas –ejercida por programas y agencias de acreditación– tiene primordialmente una función punitiva basada en criterios arbitrarios. La transferencia, por su parte, es un proceso que ocurre entre las “agencias que producen conocimiento (por ejemplo, investigadores en proyectos de investigación) y aquellos que tienen que decodificar la información y transformarla en conocimiento significativo y contextualmente relevante para tomar decisiones (por ejemplo, administradores)” (Bormann y Michelsen 2010, p. 516). La transferencia del conocimiento tiene una perspectiva actual fuertemente ligada a la economía productiva, como atestiguan los propios directorios web de las universidades.² Vinculada a este pensamiento productivo emergen las competencias educativas –descritas anteriormente–, cuya descripción y aplicación varía dependiendo de la geografía.

² Por poner solo un ejemplo, la de la propia universidad a la que pertenece el autor: http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/transferencia_de_coneixement/transferencia_del_coneixement.html

3.3. Agentes

Se entiende como agentes –o comúnmente, *stakeholders*– a los actores participantes en los programas de la educación superior y en su evaluación [Imagen 6]. Hom (2011), en un estudio sobre la efectividad institucional de los *Community Colleges* (instituciones universitarias particulares de algunas regiones de habla inglesa) de Estados Unidos, ratifica esta idea y discrimina simplemente entre aquellos que están dentro del campus universitario –internos– y los que están fuera –externos. En el primer grupo coloca a administradores, investigadores, profesorado y estudiantes; en el segundo, incluye comisiones de acreditación, autoridades gubernamentales, entes financiadores, estudiantes potenciales [o potenciales clientes], empleadores, instituciones educativas de niveles inferiores, investigadores externos [y acreditadores], contribuyentes y medios de comunicación. A estos, habría que añadir una omisión, los antiguos alumnos (*alumni*).



Imagen 6: Mapa del concepto clave *Agentes*

La vinculación de los agentes externos –foco de interés de la investigación– a los programas y a las instituciones que los facilitan parece desarrollarse en dos términos: por un lado, está la evaluación, particularmente centrada en la acreditación de la calidad y de los resultados (que incumbe a los entes financiadores y a sus inspectores, las agencias y comisiones de acreditación). Por otro, está el desarrollo de convenios o *partnerships* de mutuo beneficio entre ambas partes. Las fuentes consultadas abundan en ejemplos sobre distintas categorías de estas relaciones: desde convenios locales de prácticas, donde los estudiantes tienen la posibilidad de adquirir experiencia profesional, hasta programas a nivel estatal de *Aprendizaje-Servicio* (prácticas académicas en el contexto real y con vocación de servicio comunitario). El caso extremo de contacto entre el mundo interno y mundo externo se produce en los llamados acuerdos de universidad-empresa, donde la universidad funciona como facilitadora de servicios para los

sectores privado o público o donde la propia institución genera un negocio lucrativo donde tiene una participación preferente – como en las llamadas *Spin-Offs* (empresas nacidas en el seno de la universidad y en las cuales esta participa de los beneficios).

En lo que concierne al ámbito de investigación del artículo, es interesante constatar que en pocas ocasiones se refiere a los *stakeholders* externos como fuente de información para la evaluación de la institución universitaria, al margen de las agencias de acreditación.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Como parte de cualquier proceso, los inicios son siempre tentativos. En los próximos estadios de la investigación a la cuál concierne este texto será necesaria una tarea crítica de síntesis del material disponible y el análisis de otras fuentes ajenas a la literatura –como los propios agentes externos de la educación superior en arte. Desde el punto de vista de la teoría fundamentada, el trabajo sistemático con estas y otras informaciones llevará irrevocablemente a cambios en la organización de los conceptos y los sub-conceptos disponibles, así como a la adición de nuevos ítems de acuerdo a las percepciones del propio investigador.

El objetivo de este artículo ha sido evidenciar un proceso de trabajo y erigirse de por sí en una herramienta formativa para el investigador, siguiendo la idea de poner las cosas por escrito “se convierte en una parte integral de la investigación, no solo un añadido para cuando la investigación ‘real’ está completa” (Punch, 1999, p. 279). Así, se ha descrito una metodología de ordenación de información extraída de literatura especializada a partir de un atlas o imaginario cambiante que pretende ayudar a comprender un ámbito de investigación múltiple y complejo. Seguidamente, se han introducido una selección de conceptos clave entorno a los que se ha investigado (Paradigma, Metodologías Cualitativas, Calidad y Agentes), presentando tendencias a su alrededor, percibidas y seleccionadas por el investigador para continuar con su desarrollo.

Como se ha destacado, el documento no tiene una intención *sumativa*, sino de orientación y de apoyo para ulteriores estadios de investigación. El documento tiene utilidad en tanto a que permite a su autor a clarificar(se) y problematizar contenidos en la literatura especializada vigente, tomar contacto tácito con la misma, así como cuestionarse su propio método de indagación y de producción de juicios al respecto. Para el lector adecuado –por ejemplo, otros investigadores o profesores noveles en el ámbito educativo y de las artes– este artículo y su imaginario puede aportar una guía de conceptos –y un listado de referencias al

respecto– con la que nutrir y aumentar su propio bagaje de investigación. Futuros artículos tomarán en cuenta la exploración escrita y gráfica, en un mayor grado de detalle, tanto de los conceptos clave tratados como de aquellos que no (Evaluación, Rúbricas, Programas, y Máster), así como su interrelación, su evolución, y la adición a los mismos de nuevas sub-claves.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research*. s.l.: Wadsworth Cengage Learning
- Blumberg, P., y Pontiggia, L. (2011). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36(3), 189–202.
- Bormann, I. & Michelsen, G. (2010). The Collaborative Production of Meaningful Measure(ment)s: preliminary insights into a work in progress. *European Educational Research Journal*, 9(4), 510–518.
- Charmaz, K. C. (2012). *Constructing Grounded Theory, A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Diller, K. R., & Phelps, S. F. (2008). Learning Outcomes, Portfolios, and Rubrics, Oh My! Authentic Assessment of an Information Literacy Program. *portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 75–89.
- Gearhart, M., Herman, J. L., Novak, J. R., y Wolf, S. A. (1995). Toward the Instructional Utility of Large-Scale Writing Assessment: Validation of a New Narrative Rubric. *Assessing Writing*, 2(2), 207–242.
- Harvey, L. (1995). Editorial: The Quality Agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5–12.
- Hepner, M., y Dickson, W. (2013). The Value of ERP Curriculum Integration: Perspectives from the Research. *Journal of Information Systems Education*, 24(4), 309–326.
- Hom, W. C. (2011). Stakeholders in the Institutional Effectiveness Process. *New Directions for Community Colleges*, 153, 89–101.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.

- Levander, L. M., y Mikkola, M. (2009). Core Curriculum Analysis: A Tool for Educational Design. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 15(3), 275–286.
- Littlejohn, D. K. (2011). *Anticipation and Action in Graduate-level Design Programs: Building a Theory of Relationships among Academic Culture, Professional Identity and the Design of the Teaching Environment* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/7294/1/etd.pdf>
- Messick, S. (1996). Validity of Performance Assessments. En Phillips, G. W., *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment* (pp. 1–18). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Nestel, D., Ivkovic, A., Hill, R. A., Warrens, A. N., Paraskevas, P. A., McDonnell, J. A., Mudarikwa, R. S. y Browne, C. (2012). Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new Graduate Entry Medical Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 1–17.
- Phelan, C., y Wren, J. (2005). *Exploring Reliability in Academic Assessment*. Recuperado de <https://www.uni.edu/assessment/issues.shtml>
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong—and What's Right—with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Poindexter, S., Arnold, P., y Osterhout, C. (2009). Service-Learning from a Distance: Partnering Multiple Universities and Local Governments in a Large Scale Initiative. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 56–67.
- Punch, K. F. (1999). *Introduction to Social Research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage
- RiCharde, R. S. (2008). The Humanities Versus Interrater Reliability. *Assessment Update*, 20(4), 1–2, 10–11.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., y Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1–21.
- Smith, D. B., y Gadbury-Amyot, C. C. (2013). Process evaluation of a teaching and learning centre at a research university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 427–442.

Storey, V., y Asadoorian III, M. O. (2014). The Political Sense of Urgency for Educational Leadership Preparation Programs to Show Impact Data. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).

Weiss, R. S. (1995). *Learning from Strangers. The Art and Method of Qualitative Interviewing*. New York: The Free Press

Esta comunicación es fruto del programa de ayudas para la contratación de personal investigador novel FI-DGR 2015 (Expediente 2015FI_B00957) concedidas por AGAUR con el apoyo de la Secretaria de Universidades e Investigación del Departamento de Economía y Conocimiento de la Generalitat de Catalunya y FEDER.