



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

# **Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas**

2 de diciembre de 2007

Este documento es propiedad de ANECA. Su contenido podrá ser utilizado siempre que se cite su procedencia.



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

---

## Índice.

INTRODUCCIÓN.....	4
RESUMEN EJECUTIVO.....	6
1.GARANTÍA DE CALIDAD DE LAS TITULACIONES.....	10
1.1.LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	10
1.2.EVALUACIÓN DE TÍTULOS DE POSGRADO: LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE POSGRADO.....	23
1.3.MENCIÓN DE CALIDAD EN PROGRAMAS DE DOCTORADO.....	29
2.GARANTÍA DE CALIDAD DEL PROFESORADO: LA EVALUACIÓN PARA LA CONTRATACIÓN.....	38
3.ANÁLISIS DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS.....	49
4.CALIDAD DE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y DE LOS DATOS ESTADÍSTICOS.....	58
5.ANEXOS .....	65
5.1.ANEXO I. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	66
5.2.ANEXO II. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE POSGRADO.....	68
5.3.ANEXO III. MENCIÓN DE CALIDAD EN PROGRAMAS DE DOCTORADO.....	71
5.4.ANEXO IV. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA CONTRATACIÓN.....	76
5.5.ANEXO V. BIBLIOGRAFÍA.....	81

## Introducción.

ANECA tiene entre sus funciones la de elevar informes al Ministerio de Educación y Ciencia y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las Comunidades Autónomas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 32.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (en adelante LOU modificada).

De conformidad con dicha norma, el contenido de este informe se basa en los resultados de las actividades realizadas por ANECA y los organismos de evaluación de las Comunidades Autónomas, las cuales han mostrado una buena colaboración proporcionando la información necesaria para elaborar las conclusiones y recomendaciones que contiene.

El presente informe supone un avance significativo con respecto al último de los presentados al Ministerio de Educación sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas<sup>1</sup>. Aun teniendo en cuenta dicho avance, esta Agencia es consciente de la necesidad de diseñar un proyecto en colaboración con el conjunto de agencias de evaluación autonómicas para elaborar el Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad 2008, de forma que se posibilite la consecución de diagnósticos al respecto cada vez más fieles a la realidad del Sistema Universitario español en su conjunto.

El análisis del estado de la evaluación de la calidad en las universidades se estructura en este informe en cuatro apartados.

Los dos primeros revisan la garantía de calidad de las titulaciones (evaluación institucional, la evaluación de los títulos de posgrado y la mención de calidad de doctorado), y la garantía de calidad del profesorado; en cada uno de esos apartados, los análisis y valoraciones tratan de responder a cuestiones básicas comparando finalidades con diseño, desarrollo o resultados.

Así, en el primer apartado, el informe trata de determinar en qué medida el diseño, desarrollo y resultados de las actuales licenciaturas y diplomaturas universitarias favorecen en el estudiante la obtención de una formación general u orientada para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Igualmente se detiene a valorar si los diseños de las enseñanzas de master y doctorado que pretenden impartirse en el marco de los estudios de posgrado resultan adecuados a las finalidades de dichas enseñanzas.

En dicho apartado, el informe también valora la solvencia científico-técnica y formadora de los programas de doctorado, así como de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral, que optan a la Mención de Calidad. En aquellos programas que habiendo obtenido la Mención de Calidad solicitan su renovación, el informe también analiza el mantenimiento de la validez de dicha solvencia científico-técnica y formadora.

---

<sup>1</sup> ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las Universidades españolas. Consejo de Coordinación Universitaria. 19 de septiembre de 2006.*

En el apartado dos del informe revisa la evaluación de los méritos del profesorado universitario previa a su contratación, la cual toma en consideración sus actividades docentes e investigadoras así como su formación académica.

Finalmente, el informe dedica un tercer apartado al estudio de la inserción laboral de los titulados y un cuarto apartado a realizar un balance de la calidad de la información y de los datos estadísticos considerando su importancia para ofrecer evaluaciones que aporten referentes válidos sobre el estado de la enseñanza universitaria a quienes desean estar informados y a aquellos que utilizan dicha información para la toma de decisiones.

## Resumen ejecutivo

En estas líneas se presentan, en síntesis, algunas de las más destacadas conclusiones que se podrán leer en los diferentes capítulos del informe que siguen a continuación:

La **evaluación de las titulaciones universitarias**, en lo que a búsqueda de la garantía de la calidad se refiere, viene siendo el eje fundamental sobre el que pivotan las principales acciones valorativas que se han puesto en práctica en el Sistema Universitario español hasta la fecha. El propósito conjunto de dichas acciones es contribuir a que las universidades se sitúen cada vez más cerca de escenarios donde la mejora continua en sus procesos y la rendición de cuentas a la sociedad sean un hecho. Si bien en estos últimos años las universidades españolas se han involucrado sustancialmente en los procesos de evaluación y mejora de su actividad, aún quedan un buen número de retos que afrontar, como, por ejemplo, el seguimiento del cumplimiento de las acciones de mejora identificadas.

Ahora bien, sin duda, la experiencia acumulada repercutirá previsiblemente en un diseño de títulos más ajustados tanto a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, como a los criterios del proceso de verificación, que, previo a la implantación de titulaciones, está previsto en la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Con respecto a la evaluación institucional, en términos generales cabe señalar que la mayoría de las enseñanzas de primer y segundo ciclos que son susceptibles de participar en procesos de evaluación institucional han sido revisadas. Sin embargo, el alcance de estos procesos es muy heterogéneo en función de las diferentes universidades.

Por otro lado, a pesar de que estos procesos de evaluación han aportado mucha información al Sistema, aunque muy desestructurada, sobre *qué* aspectos estaban siendo o no abordados en la mejora de la calidad de las titulaciones, se hace preciso seguir avanzando, con el respaldo institucional adecuado, en la recopilación sistemática de la información de modo que sea útil y en el análisis, y consecuentes actuaciones, sobre las acciones de mejora identificadas en tales procesos. Con ello se pretende dar con algunas de las claves de *cómo* lograr mejorar cada aspecto internamente en las enseñanzas para responder a las, cada vez más acuciantes, exigencias de los ámbitos europeo y mundial.

Respecto a la evaluación de **títulos de posgrado**, y más concretamente de los programas oficiales, destaca como conclusión más sobresaliente el hecho de que el número de títulos de máster y de doctor, valorados positivamente por el conjunto de las Agencias de evaluación, dista enormemente del número de títulos autorizados por las Comunidades Autónomas. Esta circunstancia queda matizada por el hecho de que, en la actualidad, se dan importantes diferencias tanto entre Autonomías como entre universidades, ya que, de manera aún más acentuada que en el caso de las titulaciones de primer y segundo ciclos, todavía en algunas de ellas la participación en procesos de evaluación es del todo nula.

Aun con todo, la gran mayoría de las Agencias han participado recientemente en los procesos de evaluación de las propuestas de nuevos títulos de posgrado. Participación que se ha visto incrementada progresivamente y en la cual han obtenido valoración positiva la mayoría de los títulos presentados. Ahora bien, a pesar de ser ésta la tónica, algunos datos también señalan la existencia de diferencias notables en los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por las

diferentes Agencias, que evidencian falta tanto de coordinación entre las instituciones involucradas, como de concreción en la definición de criterios de evaluación específicos para los títulos de doctor.

Por tanto, para avanzar hacia la maduración y la consolidación de programas de evaluación ex ante de títulos oficiales se hace necesario poner el acento en procesos intensivos de coordinación, metaevaluación y revisión, que aseguren la calidad del diseño de tales títulos con anterioridad a su implantación y el correcto funcionamiento de los sistemas de garantía de calidad interna de las universidades.

Los procesos de reconocimiento de títulos que destacan por su solvencia científico-técnica y formadora, como es el caso de las convocatorias dirigidas a programas de doctorado para la obtención de la **Mención de Calidad (MC)**, han tenido un efecto positivo en el conjunto de dichos títulos. Sin embargo, de manera parecida a lo que sucede con la evaluación de programas oficiales de posgrado, el número de programas involucrados en estas convocatorias es bajo con respecto a los actualmente implantados. A día de hoy, aunque se intuyen los motivos de esta falta de participación, no se ha estudiado sistemáticamente el porqué de este problema.

El programa de MC, siendo consciente del papel de aseguramiento de mínimos de calidad en la implantación de la nueva organización de las enseñanzas de títulos de máster y doctorado que vienen jugando los organismos competentes, debiera continuar contribuyendo a la mejora de los programas de doctorado aproximando progresivamente sus posiciones al ámbito de la excelencia. En consecuencia, debería abrirse un debate sobre la pertinencia de desarrollar procedimientos que permitan un reconocimiento de la excelencia, al tiempo que generar otras estrategias que favorezcan que una mayoría de los programas de doctorado alcancen un estándar básico de calidad.

Las políticas de incentivos al hilo de este programa de MC han demostrado tener efectos apreciables en los programas de doctorado a la hora de animarles a la reflexión y el perfeccionamiento, así como en la participación en las convocatorias abiertas, por lo que se recomienda continuar incentivando dicha participación desde las diferentes instituciones, con medidas concretas y recursos económicos.

La **evaluación del profesorado para la contratación**, segundo de los ejes sobre los cuales se viene articulando la evaluación de la calidad universitaria en España, se ha convertido en un instrumento de acreditación reconocido en el Sistema Universitario, tanto por su carácter de requisito, como por su valor curricular. Desde el comienzo de estos procesos de evaluación, es claramente constatable un progreso continuado de mejora en aspectos como la transparencia en los baremos, la selección de evaluadores y la eficiencia en la gestión.

Estos procesos adolecen de problemas parecidos a los ya vistos en cuanto a la importante disparidad que se da entre Agencias en la definición de modelos de evaluación y de resultados desprendidos de los mismos. La coordinación entre las Agencias con responsabilidades de evaluación sigue siendo un objetivo pendiente a pesar de los avances experimentados en los últimos años.

Por otro lado, se carece a día de hoy de datos y estudios sobre la ulterior incorporación laboral a las universidades de las personas que han superado el proceso de evaluación.

Asimismo, se ha de revisar la definición de los criterios de evaluación para algunas de las figuras contractuales, como son Profesor Colaborador (PC) y

Profesor de Universidad Privada (PUP). No en vano, la experiencia ha demostrado que es muy importante que la normativa defina con precisión y completitud las características de las figuras de profesorado.

Someter a examen estas y otras cuestiones puede servir para tomar medidas en el diseño de los modelos de evaluación que contribuyan, por un lado, a potenciar un determinado perfil de profesorado, y, por otro, a hacer dichos modelos más sencillos y eficientes.

Al hilo de lo ya comentado anteriormente, una de las facetas más relevantes en relación al diseño de enseñanzas y la definición de un nuevo marco de cualificaciones, es la cuestión de la **incorporación al mercado laboral de los titulados** y, en virtud de la formación que han adquirido en la universidad, su capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional.

Como premisa fundamental, tal y como se ha puesto de manifiesto en el estudio europeo del cual se desprenden algunas de las conclusiones del presente informe, no conviene obviar los elementos socioestructurales que, persistentemente, condicionan de partida la igualdad en el acceso a las oportunidades formativas y laborales de las personas tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

En cuanto a las enseñanzas impartidas en las universidades españolas, en términos generales, no se aprecia una formación orientada sistemáticamente a cubrir las principales competencias demandadas por el mercado de trabajo. A lo cual se suman dos aspectos: por un lado, la paradójica relación entre las *expectativas laborales tradicionales* de los titulados universitarios y la emergente *figura del 'profesional flexible'* y, por otro, la existencia de condicionamientos en la captación y definición, por parte de los agentes implicados, de las competencias asociadas a los factores más determinantes para la incorporación exitosa de los titulados al mercado de trabajo.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, resulta ineludible dotarse de políticas e instrumentos adecuados que posibiliten la existencia de **sistemas de información** fiables y accesibles, sobre los cuales los diferentes actores implicados en el Sistema Universitario (universidades, estudiantes, empleadores,...) puedan sustentar sus decisiones.

En la actualidad, a diferencia de lo que ocurre en otros países de su entorno, España carece de un sistema de información capaz de dar cuenta, de forma sólida y sostenida, de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. Así, el Sistema Universitario español, en coordinación con el europeo, debiera trabajar en una alternativa propia, más afín a los propósitos de los actores involucrados, con el objetivo de presentarse en el contexto internacional como una propuesta asentada a tener en consideración.

Para ello, no sólo es necesario una voluntad política y liderazgo comprometido en la labor y que esgrima unas directrices claras, sino que el diseño técnico y ejecución del mismo han de hacerse ordenadamente, siguiendo un plan de procesos subordinado primordialmente a dicho objetivo, y no a las estructuras administrativas participantes, cuya labor no es otra que la de trabajar conjuntamente para hacerlo realidad.

En resumen, junto con la implicación de los actores que conforman el Sistema Universitario, se precisa del desarrollo de un marco legislativo que incida en la puesta en marcha de un articulado de indicadores complejo y bien





AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

---

estructurado, el cual servirá de referente imparcial y objetivo, en términos de rendición de cuentas, para dar a conocer, a diferentes perfiles de usuarios previamente definidos, información comparable sobre la eficacia y eficiencia de la calidad alcanzada por instituciones y programas universitarios.

# 1. Garantía de calidad de las titulaciones

*Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders. "European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions" en ANQA (2005)<sup>2</sup>.*

Los procesos de evaluación comienzan a desarrollarse en las universidades españolas con el Programa experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. El objetivo era ensayar una metodología de evaluación institucional inspirada en experiencias internacionales. Con la puesta en marcha del Proyecto Piloto Europeo, se impulsa la evaluación en la Educación Superior Europea, reuniendo a 17 países participantes en torno a una metodología de evaluación común y creando una experiencia de colaboración. El citado Proyecto Piloto Europeo hace posible que en 1995 se cree el primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que tuvo su continuación, en el 2001, con el II Plan de la Calidad de las Universidades.

Mediante estos planes se ha generalizado el desarrollo de la evaluación de la calidad en las universidades españolas y se ha elaborado una metodología común para los procesos de evaluación de las enseñanzas. La finalidad última de la evaluación tiene dos vertientes: la mejora continua y la rendición de cuentas a la sociedad.

## 1.1. La Evaluación Institucional<sup>3</sup>

Existen varias orientaciones de lo que es la evaluación institucional en los distintos sistemas de educación superior. En general, se orienta a la evaluación de las instituciones en su conjunto, centrándose especialmente en dimensiones relacionadas con la gestión de la institución. Pero también se considera como tal a aquellas evaluaciones que tienen como objetivo disponer de una visión global de las distintas actividades que realiza una universidad (docencia, investigación y servicios) con el fin de establecer procesos de mejora continua o de garantía de la calidad. En estos casos, las unidades de análisis no son las instituciones, sino los programas de formación, los departamentos o los servicios de gestión; es la denominada evaluación de programas.

---

<sup>2</sup> ENQA (2005, p. 6).

<sup>3</sup> Fuentes:

- ANECA. Reflexiones en torno a los procesos de evaluación y acreditación de las universidades españolas. Mayo 2006.
- ANECA, Informe del Programa de Evaluación Institucional. 2007.
- Información facilitada por Agencias de Calidad Universitaria del Sistema Universitario Español.
- Información publicada en las páginas web de las Agencias de Calidad Universitaria del Sistema Universitario Español.

El Programa de Evaluación Institucional (PEI) desarrollado por ANECA y los programas similares de otras Agencias autonómicas evalúan las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Para ello se valen de diferentes modelos de evaluación, que vienen a coincidir en el análisis de dimensiones como 'organización de la enseñanza', 'resultados',.... Estos programas de evaluación ha permitido proseguir la expansión de la cultura de calidad en las instituciones, iniciada con los Planes Nacionales de Evaluación llevados a cabo por el Consejo de Universidades y algunas de las Agencias de las Comunidades Autónomas, así como preparar a dichas instituciones para los retos presentes y futuros derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los objetivos que se han perseguido con este tipo de programas podríamos resumirlos en:

- *Promover procesos de evaluación para favorecer la mejora continua de las enseñanzas.*
- *Proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de mejora.*
- *Dar apoyo a las universidades, para que puedan atender la planificación y compromisos internos pendientes en relación con la evaluación institucional de sus enseñanzas, con el objetivo de consolidar el conocimiento interno de la calidad de dichas enseñanzas a través del diagnóstico de las mismas y la experiencia en procesos de evaluación<sup>4</sup>.*

Los modelos de evaluación utilizados en todas y cada una de las experiencias señaladas participan en esencia de un contenido de evaluación común (los aspectos que se evalúan de cada una de las enseñanzas), aunque en las diferentes convocatorias y entidades este contenido se haya presentado de formas diferentes. Así, por ejemplo, actualmente el modelo de evaluación vigente en ANECA se estructura en seis criterios<sup>5</sup>:

- programa formativo
- organización de la enseñanza
- recursos humanos
- recursos materiales
- proceso formativo
- resultados

### ***Datos de participación***

Puesto que la calidad de las titulaciones se ha venido analizando en España desde hace más de una década, este largo recorrido explica que, hasta 2006, el número de titulaciones oficiales evaluadas en las distintas universidades alcance las 1.959. Este dato refleja que por encima de un sesenta por ciento de las aproximadamente tres mil doscientas titulaciones existentes en ese momento han pasado por un proceso de evaluación; cifra que asciende hasta aproximadamente un 85% si obviamos las enseñanzas de más reciente implantación o con cambios de planes de estudio importantes.

<sup>4</sup> A pesar de que el programa ya tocaba a su fin, en 2006 se decidió lanzar una nueva convocatoria especial de este programa por entender que había universidades que todavía tenían una planificación pendiente con respecto a la evaluación de sus enseñanzas. Por tanto, en la última convocatoria, además de los objetivos anteriormente expuestos, se ha incluido éste.

<sup>5</sup> Cada criterio se divide en uno o más subcriterios de primer nivel; y éstos, a su vez, se dividen en uno o más subcriterios de segundo nivel.

Sin embargo, el alcance de estos procesos de evaluación es muy heterogéneo en función de las diferentes universidades<sup>6</sup>. Aunque la gran mayoría de ellas ha participado en dichos procesos (exceptuando a las de más reciente creación), encontramos desde universidades que ya han evaluado todas sus titulaciones, hasta universidades cuya participación ha sido anecdótica.

Así, las mayores diferencias en este sentido las encontramos entre el conjunto de universidades **públicas** y el grupo de las universidades **privadas o de la Iglesia**, pues si bien las primeras han evaluado antes de mayo de 2006 más de dos terceras partes de sus titulaciones, las segundas, con tasas de evaluación mucho menores que las anteriores (incluso teniendo encuesta que muchas de ellas son de reciente creación), han evaluado sólo una tercera parte de las mismas. Estas diferencias tienen su reflejo a la hora de comparar la proporción de evaluaciones realizadas en las distintas Comunidades Autónomas, ya que, en términos generales, las Comunidades Autónomas con más universidades privadas y de la Iglesia, cuentan con la cobertura más baja de titulaciones evaluadas.

Ahora bien, puesto que el número de titulaciones impartidas en las universidades privadas y de la Iglesia representan una proporción pequeña de las existentes en el Sistema (en torno a un 15%), si sólo tenemos en cuenta la cobertura de titulaciones evaluadas en las universidades públicas, también se observan diferencias notables entre Comunidades Autónomas en cuanto a la cobertura de titulaciones vigentes evaluadas, que van desde un 44% en Extremadura a un 92% en la Comunidad Foral de Navarra<sup>7</sup>.

**Figura 1.1.1. Evaluaciones realizadas en los programas de evaluación institucional entre 1995 y 2006 en las universidades públicas, por Comunidad Autónoma.**

COMUNIDAD AUTÓNOMA	% Titulaciones evaluadas	N total titulaciones
ANDALUCÍA	76%	495
ARAGÓN	52%	79
ASTURIAS (PRINCIPADO DE)	78%	73
CANARIAS	68%	103
CANTABRIA	70%	40
CASTILLA Y LEÓN	72%	264
CASTILLA-LA MANCHA	62%	97
CATALUÑA	66%	381
COMUNIDAD DE MADRID	58%	326
COMUNIDAD VALENCIANA	59%	269
EXTREMADURA	44%	91
GALICIA	83%	157
ILLES BALEARS	67%	51
LA RIOJA	73%	26
MURCIA (REGIÓN DE)	78%	76
NAVARRA (COMUNIDAD FORAL DE)	92%	24
PAÍS VASCO	58%	106
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	52%	23
<b>TOTAL</b>	<b>67%</b>	<b>2.681</b>

En cuanto a la distribución de las evaluaciones realizadas, de las aproximadamente dos mil evaluaciones llevadas a cabo, cerca de la mitad (el 49%) tuvieron lugar en el Consejo de Universidades, un 19% en ANECA y el resto en las Agencias autonómicas; entre estas últimas cabe destacar la realización de un 14%

<sup>6</sup> Ver Figura I.1. en Anexo I.

<sup>7</sup> Ver Figura 1.1.1.

de las evaluaciones por parte de la Agencia de Cataluña (AQU), un 12% por la Agencia de Andalucía (AGAE) y un 5% por la Agencia gallega (ACSUG)<sup>8</sup>.

Cabe destacar que la gran mayoría de estas evaluaciones han tenido lugar con anterioridad al curso 2003-04. Ahora bien, entre los cursos 2003-04 y 2005-06 se dio un incremento anual progresivo en la evaluación de titulaciones, fundamentalmente debido a la incorporación de ANECA en el Sistema. Sin embargo, otras Agencias, cuyo mayor esfuerzo en la realización de evaluaciones tuvo lugar en fecha anterior a dichos cursos, disminuyen progresivamente su actividad en este sentido (por ejemplo, AQU, que antes de 2003-04 ya contaba con el 10% de las evaluaciones realizadas en las universidades españolas, pasa en el curso 2003-04 de evaluar un 1,6% de total de evaluaciones realizadas en el conjunto del Sistema hasta la fecha, a evaluar tan solo un 0,8% de las mismas en 2005-06; este descenso se ha producido por el hecho de que dicha Agencia ha iniciado la evaluación de los nuevos títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior -y más concretamente, en el 2004, los planes piloto de grado y máster impulsados por la Generalitat de Catalunya y, a partir de 2005, las nuevas propuestas de máster-).

Por ramas de conocimiento cabe destacar que el porcentaje más alto, 42% sobre el total de enseñanzas evaluadas en dicho período, corresponde a las Ciencias Sociales y Jurídicas, siguiéndole con un 30% sobre el total las Enseñanzas Técnicas, Humanidades con un 12%, Ciencias Experimentales un 9% y Ciencias de la Salud un 7%<sup>9</sup>. Estos porcentajes son muy similares a sus homólogos en relación con el total de titulaciones existentes en el Sistema Universitario español.

Asimismo, mientras el número de evaluaciones de titulaciones de Enseñanzas Técnicas decrece en las Agencias autonómicas en el período 2003-2006, la tendencia se invierte en el caso de las evaluadas por ANECA para la misma rama de conocimiento, pues experimentan un crecimiento importante en los últimos años. En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas sí existe una tendencia general al incremento de evaluaciones en el conjunto de las Agencias, mientras que el caso contrario se da en las evaluaciones enmarcadas en la rama de Humanidades<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Ver Figura 1.1.2.

<sup>9</sup> Ver Figura I.2. en Anexo I.

<sup>10</sup> Ver Figura I.2. en Anexo I.

Figura 1.1.2. Porcentaje total de evaluaciones realizadas en los programas de evaluación institucional entre 1995 y 2006, según institución gestora de las evaluaciones<sup>11</sup>.

	Convocatoria				TOTAL
	Anterior a 2003-04	2003-04	2004-05	2005-06	
<b>Institución de evaluación</b>					
CU ó CCU (hasta 2003)	49,2%	-	-	-	49,2%
AGAE o UCUA	5,3%	2,2%	2,5%	2,2%	12,3%
AQUIB	0,2%	0,2%	0,4%	0,3%	1,1%
ANECA	0,0%	4,6%	6,2%	8,5%	19,3%
AQU	10,0%	1,6%	1,2%	0,8%	13,6%
ACSUG	2,5%	1,0%	0,5%	0,6%	4,5%
<b>TOTAL</b>	<b>67,1%</b>	<b>9,5%</b>	<b>10,9%</b>	<b>12,5%</b>	<b>N=1.959</b>

### ***Acciones de mejora desprendidas de la evaluación institucional***

La puesta en marcha de los diferentes programas de evaluación de la calidad ha permitido disponer de mucha información, aunque muy desestructurada, sobre las titulaciones de las universidades españolas, lo que ha posibilitado analizar parcialmente la marcha del sistema universitario en su conjunto y poder destacar algunos de los principales desarrollos, tendencias o dificultades persistentes.

Así, la evaluación institucional realizada por las Agencias de evaluación nos permite extraer algunas conclusiones importantes relacionadas con la mejora de las enseñanzas universitarias dentro de cada una de las áreas de interés evaluadas. Tomemos como ejemplo el análisis de las acciones de mejora recogidas en ANECA entre las convocatorias 2003-04 y 2005-06 del PEI<sup>12</sup>.

#### **Programa formativo**

La preocupación de las universidades en estos últimos años se ha centrado fundamentalmente en la realización de actividades relacionadas con la adaptación de los planes de estudios a los objetivos y los requerimientos fijados para la consecución del EEES. Entre las acciones de mejora relacionadas con la temática del presente apartado destacan las siguientes:

- los estudios sobre los tiempos de aprendizaje de los alumnos,
- la organización de los planes de estudio de acuerdo a los resultados obtenidos, tanto de los indicadores de rendimiento como de las encuestas realizadas a diferentes colectivos de interés,
- el examen y la revisión de la optatividad de las materias y los itinerarios curriculares, y
- la definición de objetivos del programa formativo y la definición de los perfiles de ingreso y egreso de sus alumnos; en este sentido, se acusa más la falta de definición del perfil de ingreso que la del de egreso, pues éste,

<sup>11</sup> Institución gestora:

- Consejo de Universidades (CU) o Consejo de Coordinación Universitaria (CCU).
- Agencia Andaluza de Evaluación o (AGAE) o Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA),
- Agència de Qualitat Universitària del Illes Balears (AQUIB),
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).

<sup>12</sup> Se han analizado un total de 4.699 acciones de mejora correspondientes a 379 enseñanzas de 54 universidades.

cada vez más en los últimos años, se viene recogiendo dentro de los objetivos de las enseñanzas.

La consecución de las áreas de mejora identificadas para este criterio del PEI repercutirá positivamente en los siguientes criterios europeos para la garantía interna de calidad de las instituciones<sup>13</sup>:

- Criterio 1.2. Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos<sup>14</sup>: indudablemente, el análisis para la definición de los objetivos del programa formativo, la revisión y organización de los planes de estudio para su adaptación al EEES y la reflexión sobre los itinerarios curriculares y sobre los perfiles de ingreso y egreso asegurarán que "los programas están bien diseñados, que se controlen de manera regular y que se revisen periódicamente, asegurando de ese modo, su relevancia y actualidad permanentes<sup>15</sup>".
- Criterio 1.3. Evaluación de estudiantes<sup>16</sup>: el que las instituciones trabajen en la definición de perfiles de egreso y analicen los tiempos de aprendizaje conduce lógicamente a la revisión de los procesos de evaluación de los estudiantes y de sus efectos para la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título que aspiran obtener.
- Criterio 1.7. Información pública<sup>17</sup>: la adaptación al EEES y la organización de los planes de estudio de acuerdo a los nuevos requerimientos traerá consigo ciertamente que las universidades faciliten información actualizada sobre las enseñanzas que imparten, los resultados de aprendizaje esperados, los servicios de atención al estudiante que ofrecen, etc.

### Organización de la enseñanza

Entre las acciones de mejora relacionadas con la organización de la enseñanza en la fase final de evaluación de las titulaciones destacan:

- la necesidad ineludible de abordar aspectos relacionados con la comunicación y difusión de sus actividades y resultados; así, muchas de las acciones de mejora englobadas bajo este apartado hacen referencia a la optimización de las páginas web de las universidades, la elaboración de guías de la titulación, elaboración de folletos divulgativos, desarrollo de actividades de promoción de la titulación, etc.,
- la necesidad de establecer mecanismos y órganos estables para la gestión y revisión del programa formativo; así, son varios los planes de mejora que contemplan la creación de comisiones para realizar estudios de análisis de resultados, la creación de la figura del coordinador de la titulación o la creación de comisiones para la implantación y seguimiento de las acciones de mejora,

<sup>13</sup> ENQA. *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. "Part 1". 2005. p.6.

<sup>14</sup> "1.2. *Approval, monitoring and periodic review of programmes and awards: Institutions should have formal mechanisms for the approval, periodic review and monitoring of their programmes and awards*" (ENQA, 2005, p.6).

<sup>15</sup> Directriz del criterio 1.2 de los criterios y directrices europeos para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>16</sup> "1.3. *Assessment of students: Students should be assessed using published criteria, regulations and procedures which are applied consistently*" (ENQA, 2005, p.6).

<sup>17</sup> "1.7. *Public information: Institutions should regularly publish up to date, impartial and objective information, both quantitative and qualitative, about the programmes and awards they are offering*" (ENQA, 2005, p.6).

- el establecimiento de vínculos y convenios con diferentes organizaciones y organismos para aumentar la eficiencia de la titulación, retroalimentando a su vez el programa formativo, y
- la mejora en la coordinación entre áreas, departamentos y profesores; las mejoras que se incorporen en este sentido favorecerán la consecución del criterio 1.1 Política y procedimientos para la garantía de calidad<sup>18</sup>, en la medida en que la mejor coordinación entre áreas y departamentos estará enmarcada dentro del sistema de garantía de calidad que cada universidad establezca.

La consecución de las áreas de mejora identificadas repercutirá positivamente tanto en el mencionado criterio 1.1., como en los siguientes:

- Criterio 1.2. Aprobación, control y revisión de títulos: la creación de órganos estables para la gestión y revisión del programa formativo (comisiones) así como la firma de convenios con diferentes entidades supone un mecanismo formal adicional para la aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos, contribuyendo al logro de este criterio.
- Criterio 1.7. Información pública: la mejora de los sistemas de comunicación y difusión de las universidades (optimización de páginas Web, elaboración de folletos y guías divulgativos, etc.) contribuirá a la publicación regular de "información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cualitativa como cuantitativa, sobre los programas y títulos<sup>19</sup>".
- Criterio 1.6. Sistemas de información<sup>20</sup>: mejores sistemas comunicación y difusión requerirán, por su parte, progresos en los sistemas de información de la universidad en lo referente a recursos para el aprendizaje, indicadores de actividad, tasas de éxito, etc.

### Recursos Humanos

Las principales inquietudes de las enseñanzas en cuanto a su personal se centran en:

- el establecimiento de programas de formación para el profesorado, orientados, en su mayoría, a la innovación pedagógica y las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje,
- la mejora de la calidad docente; aspecto relacionado con el anterior, que, en ocasiones, denota la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado que ayuden al establecimiento de procedimientos de actuación en función de los resultados de dicha evaluación,
- la potenciación y promoción de actividades de investigación, desarrollo e innovación, así como la mejora de la relación docencia-investigación en el profesorado,

---

<sup>18</sup> " 1.1. Policy and procedures for quality assurance: Institutions should have a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. They should also commit themselves explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance, in their work. To achieve this, institutions should develop and implement a strategy for the continuous enhancement of quality. The strategy, policy and procedures should have a formal status and be publicly available. They should also include a role for students and other stakeholders" (ENQA, 2005, p.6).

<sup>19</sup> Definición del criterio 1.7. de los criterios y directrices europeos para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>20</sup> " 1.6. Information systems: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes of study and other activities" (ENQA, 2005, p.6).



- la estabilidad del profesorado y el personal de administración y servicios no funcionario,
- aunque en menor medida, se alude a la necesidad de favorecer la movilidad del profesorado, de establecer sistemas de reconocimiento y recompensa para el mismo o de realizar nuevas contrataciones para poder cumplir con los objetivos del programa, y
- en relación con el personal de administración y servicios, se destaca la insuficiencia del mismo, así como la necesidad de establecer planes de formación adecuados a las funciones que tiene encomendadas dicho personal.

La puesta en marcha de las acciones de mejora identificadas para este criterio del PEI repercutirá fundamentalmente en el criterio europeo 1.4. Garantía de calidad del personal docente<sup>21</sup>. Así, mejoras en los programas de formación para el profesorado en materia de innovación pedagógica y nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje favorecerán que los docentes tengan un conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan y que dispongan de las habilidades necesarias para transmitir sus conocimientos. Igualmente, el establecimiento de mecanismos de evaluación de la actividad docente contribuirá a obtener retroalimentación sobre su propia actuación, tal y como señala la directriz de este criterio. Por último, acciones de mejora como favorecer la movilidad, potenciar las actividades de investigación o establecer sistemas de reconocimiento, sin duda supondrán estímulos e incentivos para el personal docente investigador, dando cumplimiento así a las recomendaciones de la directriz del criterio 1.4.

El criterio 1.5 Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante<sup>22</sup>, también se verá reforzado si las áreas de mejora detectadas en este criterio del PEI se ponen en marcha. Así, las acciones dirigidas a potenciar las condiciones profesionales del personal de administración y servicios (formación adecuada, mayor estabilidad, etc.) tendrán una repercusión directa sobre los recursos de aprendizaje y apoyo a disposición del estudiante (bibliotecas, salas informáticas, servicios de atención, etc.).

### Recursos Materiales

Entre las acciones de mejora sobre los recursos materiales, se mencionan:

- Trabajar en la adecuación de las instalaciones de las enseñanzas, en particular, con las aulas y espacios de trabajo tanto del alumnado como del profesorado y personal de administración y servicios, conforme a las necesidades de estos colectivos; en este sentido la rehabilitación y/o creación de espacios es una de las medidas más demandadas por las distintas titulaciones,
- invertir en equipamientos y, más concretamente, en recursos informáticos, y
- en relación con las bibliotecas, fundamentalmente, incrementar los fondos bibliográficos y, en menor medida, trabajar en la adecuación de los espacios y la ampliación de horarios.

<sup>21</sup> "1.4. Quality assurance of teaching staff: Institutions should have ways of satisfying themselves that staff involved with the teaching of students are qualified and competent to do so. They should be available to those undertaking external reviews, and commented upon in reports" (ENQA, 2005, p.6).

<sup>22</sup> "1.5. Learning resources and student support: Institutions should ensure that the resources available for the support of student learning are adequate and appropriate for each programme offered" (ENQA, 2005, p.6).

Dentro de las directrices europeas del criterio 1.2. se indica que “la garantía de calidad de programas y títulos debe incluir disponibilidad de recursos de aprendizaje apropiados”. En este sentido, cualquier mejora orientada a lograr la adecuación de los diferentes espacios de la universidad -aulas, despachos, bibliotecas- a las necesidades de la comunidad universitaria, o una dotación eficiente de equipamiento (recursos informáticos, fondos bibliográficos, etc.), contribuirá al logro de este criterio europeo.

Por su parte, en el criterio 1.5. se señala que “las instituciones deben garantizar que los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados para cada programa ofrecido”. Así, cualquier mejora que se lleve a cabo relacionada con los recursos físicos de la institución -bibliotecas, equipos informáticos, etc.- supondrá un avance en el cumplimiento de dicho criterio.

### **Proceso Formativo**

Con relación al proceso formativo en la enseñanza, las acciones de mejora más destacadas podrían resumirse en:

- propuestas centradas en el desarrollo de programas de la acción tutorial de apoyo y, sobre todo, de orientación profesional al alumno, de forma que se incremente la información a los alumnos para que puedan tomar las decisiones apropiadas tanto a nivel académico como profesional,
- fomento y desarrollo de programas de movilidad en las universidades,
- desarrollo y adecuación de los programas de prácticas en las empresas, y
- realización de estudios y proyectos en relación con la adecuación de metodologías de enseñanza-aprendizaje en el marco de adaptación al EEES.

Los criterios europeos que se verían afectados con el desarrollo de las acciones de mejora señaladas en este criterio del PEI serían los siguientes:

- Criterio 1.5. y criterio 1.2.: el perfeccionamiento de los servicios de orientación y soporte al alumnado de las universidades, como son los programas de acción tutorial, de orientación profesional, de movilidad, de prácticas, etc., garantizará “que los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes son adecuados y apropiados”, tal y como se señala en la definición del criterio 1.5. y en una de las directrices del criterio 1.2.
- Criterio 1.2. y criterio 1.3.: la utilización de metodologías de enseñanza aprendizaje adaptadas al nuevo marco europeo llevará asociada, por un lado, la atención minuciosa del diseño y el contenido del plan de estudios y del programa<sup>23</sup> y, por otro, la aplicación coherente de criterios y procedimientos de evaluación de los estudiantes<sup>24</sup>.

### **Resultados**

El conjunto de las acciones de mejora propuestas relacionadas directamente con el criterio ‘Resultados’, en cuanto a número de propuestas de mejora se refiere, es el menos destacado de entre los que aparecen vinculados a cada uno de los criterios del modelo del PEI. Esto podría deberse a que, cada vez más, en los últimos años, las universidades han interiorizado como una práctica habitual la medición de resultados de las enseñanzas y la obtención de datos para este fin;

<sup>23</sup> Directriz recogida en el criterio 1.2. de garantía interna de calidad de las instituciones de Educación Superior

<sup>24</sup> Definición del criterio 1.3. de garantía interna de calidad de las instituciones de Educación Superior.

dicha práctica no siempre ha ido acompañada de un análisis posterior de esos resultados y de la puesta en marcha de las acciones de mejora derivadas como consecuencia de dicho análisis.

Las universidades se muestran preocupadas, fundamentalmente, por:

- la falta de información sobre sus egresados; la inexistencia de estudios sistemáticos dedicados al seguimiento de los egresados, impide que las universidades puedan disponer de información acerca del nivel de empleo de éstos y de la adecuación de su perfil al demandado en el mercado laboral de su entorno más próximo,
- de igual modo, otra demanda muy reiterada en los planes de mejora de las enseñanzas es la realización de encuestas periódicas a sus alumnos, entre otras cosas, sobre la opinión de éstos con respecto a los diferentes aspectos del programa formativo,
- además, las titulaciones adolecen de análisis periódicos de los datos e indicadores de rendimiento, que puedan ser utilizados para la toma de decisiones, y,
- finalmente, a pesar de existir vínculos entre el programa formativo y la sociedad, la mayoría de las titulaciones no obtienen información acerca de la formación de sus titulados por parte del colectivo empresarial, motivo por el cual gran parte de las propuestas planteadas en las evaluaciones van dirigidas a conseguir este tipo de información

La puesta en marcha de las acciones de mejora identificadas para este criterio del PEI repercutirá fundamentalmente en el criterio europeo 1.6: mejoras en los sistemas de información de la universidad acerca del grado de satisfacción de los estudiantes con la institución, sobre el nivel de empleo de los egresados, sobre indicadores de rendimiento, etc., garantizarán que las instituciones “recopilan, analizan y utilizan la información pertinente para la gestión eficaz de sus programas de estudio”, tal y como se señala en la definición de este criterio.

### ***Lecciones aprendidas en los procesos de evaluación institucional***

La experiencia obtenida a través de los procesos de evaluación llevados a cabo en un contexto de aprendizaje para la mejora sin consecuencias vinculadas a la pérdida de habilitación, ha tenido como objetivo preparar a los agentes involucrados para abordar con mayores garantías de éxito los nuevos retos provenientes de la globalización de la enseñanza superior y la consecución de los objetivos derivados del Proceso de Bolonia.

A grandes rasgos, se podría resumir el trabajo y esfuerzo de las universidades desde sus inicios en el terreno de la calidad, es decir, contando tanto su experiencia durante el desarrollo de los planes de evaluación de la calidad del CU como durante el transcurso de las distintas convocatorias de evaluación institucional de las Agencias<sup>25</sup>, de la siguiente forma:

---

<sup>25</sup> La evaluación institucional consta de tres fases:

**Autoevaluación:** la unidad evaluada, a través del Comité de Autoevaluación, describe y valora su situación respecto a los criterios establecidos, identificando inicialmente aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaborarán los planes de actuación que deberán ponerse en marcha una vez concluido todo el proceso. El resultado es el “Informe de Autoevaluación”.

**Autoevaluación:** En los últimos once años las universidades han conseguido reunir y elaborar una cantidad considerable de información, gracias al desarrollo de los procesos de evaluación. Hoy en día los informes de autoevaluación, son informes muy completos que ofrecen información extensa en relación con los aspectos evaluados. Sin embargo, es preciso continuar en la línea de la mejora continua, lo cual implica un cambio de planteamiento en los procesos de evaluación.

El enfoque de los procesos de evaluación, hasta el momento actual, estaba centrado en el *qué*, esto es, se trataba de ver qué aspectos y de qué información era preciso que dispusieran las universidades para cumplir con los criterios de calidad. Si bien, esto ha sido necesario, hoy en día no es suficiente. Las universidades tienen o han desarrollado mucha información, pero, en muchos casos, los procesos de análisis de esa información han sido inexistentes o no se han desarrollado con la debida profundidad.

Asimismo, sería preciso analizar si la información generada por las universidades es realmente la necesaria para llevar a cabo el tratamiento y análisis de la misma y plantear acciones de mejora apropiadas que se pudieran implementar con éxito en las diferentes universidades. En este sentido, una de los puntos débiles de los procesos de evaluación durante estos años en las universidades ha sido la implementación de los planes de mejora diseñados como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo. Esta implementación no siempre ha sido posible al no contar con el suficiente respaldo institucional.

Con el propósito de abordar esta serie de actuaciones "pendientes" en las universidades ANECA, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) han diseñado el programa AUDIT que sustituirá al PEI y que pretende dar respuesta, entre otros aspectos, a los planteamientos arriba expuestos. Es decir, AUDIT pondrá el énfasis en el *cómo* se diseñan, desarrollan y utilizan los diferentes procesos, mecanismos, órganos, normas, etc. en las universidades para conseguir los objetivos de formación previstos. Dicho programa ayudará a dar cumplimiento a todos aquellos aspectos relacionados con los sistemas de garantía de calidad que estarán presentes tanto en los nuevos planes de estudios como en los criterios internacionales, reforzando al mismo tiempo aspectos, todavía no del todo consolidados a través de los anteriores programas de evaluación institucional, tales como el seguimiento de los planes de mejora, el incremento de la autonomía universitaria para llevar a cabo sus propios procesos de evaluación, la mayor transparencia de los programas formativos, el análisis de resultados y su implementación en planes de mejora, etc.

**Evaluación externa:** Sigue existiendo una gran preocupación en las universidades por quién las evalúa; es decir, exigen en muchos casos que sean

---

**Evaluación externa:** un grupo de evaluadores externos a la unidad evaluada, nombrados por la Agencia, y bajo las directrices y supervisión de la misma, analiza el Informe de Autoevaluación, tanto a través de un estudio documental, como por medio de una visita a la unidad evaluada, emite sus recomendaciones y propone mejoras. El resultado de esta fase es el "Informe de Evaluación Externa".

**Evaluación final:** se recogen los principales resultados del proceso de evaluación. En esta fase se lleva a cabo el plan de mejoras de la unidad, en el que se relacionan las acciones de mejora detectadas en la fase de autoevaluación, y se determinan las tareas a realizar para la consecución de las mismas, así como los responsables, los recursos implicados y los plazos para su implantación. Del mismo modo, se identifican los indicadores de seguimiento de las acciones detectadas así como los beneficios esperados de las mismas.

personas cuya actividad profesional se desarrolle en el campo de la propia enseñanza evaluada.

A pesar de los esfuerzos realizados por muchos de los Comités de Evaluación Externa para lograr que esta visión desaparezca de las universidades, en varias de ellas permanece el sentimiento de que estos Comités vienen a “inspeccionar” y poner una nota a su trabajo y no a ayudarles a mejorar en su quehacer diario.

Por otro lado, también es preciso, en relación con los Comités de Evaluación Externa, hacer hincapié en su formación y actualización constante para asegurar que estos procesos de evaluación externa se desarrollen con las debidas garantías de éxito.

Con todo, la evaluación externa ha supuesto un valor añadido y un enriquecimiento importante para los procesos de evaluación en estos años, entre otras cosas, en el sentido de ayudar a reforzar la fiabilidad y credibilidad de los resultados derivados de los procesos de autoevaluación en las universidades.

**Evaluación final y Planes de mejora:** La elaboración de los planes de mejora, en estos años, ha sido muy dispar, dependiendo de la universidad evaluada.

De la lectura de dichos planes, se percibe la idea de que, varios de éstos, se han realizado únicamente como un trámite más para poder finalizar el proceso de evaluación, cuando, verdaderamente, esta última etapa del proceso es, si cabe, la que más importancia tiene y a la que se debería prestar una mayor atención.

También se observa, en muchas ocasiones, que para la elaboración de los planes de mejora, no se sigue una determinada metodología, o que las personas encargadas del diseño de los mismos, carecen de la formación necesaria para llevar a cabo dicha tarea. En este sentido, se debería dar un mayor protagonismo a esta última parte de los procesos de evaluación, proporcionando la formación oportuna a las personas involucradas en su elaboración así como realizando un seguimiento del desarrollo e implantación de estos planes dentro de las universidades.

Aunque en reiteradas ocasiones las universidades se quejan de la falta de recursos (sobre todo a nivel de financiación), es interesante comprobar que gran parte de las acciones de mejora que se incluyen en los planes de actuación no requieren de recursos económicos para su puesta en marcha (cuestiones relacionadas con la planificación y organización).

Para finalizar, indicar que, a pesar de que los procesos de evaluación han conseguido hacer más transparentes los planes de formación en las universidades, todavía queda un largo recorrido para lograr que las universidades ofrezcan información clara, específica, relevante y actualizada a los diferentes agentes implicados en el sistema de educación superior.

El balance de los procesos de Evaluación Institucional y del desarrollo de sus cuatro últimas convocatorias (sin cerrar aún la última), se puede considerar positivo, si bien queda aún camino por recorrer en las universidades españolas con respecto a la garantía de calidad. Aunque el ritmo al que han evolucionado las



AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

---

diferentes universidades ha sido bien distinto, lo que sí se puede afirmar es que todas ellas han iniciado su andadura en el terreno de la calidad, y, hoy en día, han asumido la importancia de dicha cuestión para su mejora y presencia tanto a nivel nacional como internacional.

## 1.2. Evaluación de títulos de posgrado: la evaluación de los programas oficiales de posgrado

*La diversidad de las universidades españolas y, dentro de ellas, de los distintos ámbitos de conocimiento aconsejan dotar a los estudios de Posgrado de la mayor flexibilidad para que, en el ámbito de su autonomía, las universidades definan y desarrollen sus estrategias y la organización de la formación especializada e investigadora. Por ello, la responsabilidad de organizar estos programas corresponde a las universidades, que determinarán tanto la composición y normas de funcionamiento de la comisión de estudios de Posgrado como los centros universitarios encargados de su desarrollo.*

*Se establecen, asimismo, los procedimientos que garantizan que la oferta de estas enseñanzas y títulos oficiales responda a criterios de calidad y a una adecuada planificación que atienda los requerimientos científicos y profesionales de la sociedad (...).*

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado<sup>26</sup>.

La evaluación de los Programas Oficiales de Posgrado (POPs) para su posterior autorización, tiene como marco de referencia el RD 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Así, en su artículo 5 establece que la implantación de POPs requerirá los informes previos favorables de la Comunidad Autónoma correspondiente y del Consejo de Coordinación Universitaria. En esta línea, la mayoría de las Comunidades Autónomas (CC.AA.) han solicitado a alguna Agencia de Calidad Universitaria un informe sobre la calidad del Plan de Estudios de las propuestas presentadas en universidades dependientes de tales CC.AA..

En la configuración del procedimiento, de las guías y herramientas de evaluación se han tenido en cuenta tanto los *Criterios y directrices para la garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* de ENQA<sup>27</sup>, como la Memoria producto de los acuerdos generales establecidos en el seno de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) sobre los criterios y aspectos comunes que se han de tener en consideración en los procesos de evaluación y autorización de solicitudes de Programas y Títulos Oficiales de Posgrado.

Tras la experiencia adquirida en convocatorias anteriores de evaluación realizadas por algunas de las Agencias de REACU, sin duda se han mejorado progresivamente un buen número de aspectos en los procesos de evaluación en el conjunto del Sistema Universitario hasta llegar al momento actual. Así, el objetivo de este capítulo es presentar algunos de los resultados más recientes y destacables del proceso de evaluación de las propuestas oficiales de posgrado llevado a cabo

<sup>26</sup> España. Real decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm.21, p. 2846.

<sup>27</sup> ENQA (2005).

por las mencionadas Agencias de evaluación de ámbito nacional y autonómico en el transcurso de los cursos 2005/06 y 2006/07<sup>28</sup>.

### ***Programas Oficiales de Posgrado en España<sup>29</sup>***

La gran mayoría de las Agencias de Calidad Universitaria han participado recientemente en los procesos de evaluación con consecuencias vinculadas a la autorización de las propuestas de nuevos títulos de máster y doctor, presentados para su aprobación por parte de las universidades españolas<sup>30</sup>. Sin embargo, Agencias de destacadas Comunidades Autónomas (CC.AA.) en cuanto al número de títulos autorizados, como la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP), no han emprendido procesos de evaluación de este tipo. Añadido a este hecho, tampoco se han evaluado programas oficiales de posgrado de universidades pertenecientes a Castilla-La Mancha, Región de Murcia o La Rioja. Las universidades de estas CC.AA. albergan hasta un 30% de los programas oficiales de posgrado oficiales (fundamentalmente por el peso que representa la Comunidad de Madrid) que, a pesar de no haber sido evaluados, finalmente han sido autorizados en 2007<sup>31</sup>.

Con todo, en conjunto, entre los cursos 2005-06 y 2006-07, han sido evaluados en torno a 1.065 títulos de máster y 137 títulos de doctor en las universidades de las trece CC.AA. restantes, más la UNED.

En dicho periodo, de los títulos de máster mencionados, alrededor de las tres cuartas partes (813 títulos) han obtenido evaluación positiva, mientras que en el caso de los títulos de doctor, han sido evaluados positivamente casi en su totalidad (130 títulos). Ahora bien, estas cifras distan sustancialmente de los 1.232 títulos de máster y 616 títulos de doctor autorizados por las mencionadas trece CC.AA. más la UNED en 2007, para ser impartidos de forma oficial próximamente. Por tanto, esta circunstancia podría estar indicando que, también aquí, algunos de estos títulos han sido autorizados a pesar de no haber obtenido evaluación positiva.

Así pues, aunque con diferencias notabilísimas entre CC.AA. en lo que respecta a la implantación de procesos de evaluación de títulos de posgrado, lo cierto es que, hasta la fecha, en términos generales la evaluación externa de dichos títulos en el conjunto del Sistema Universitario español ha tenido una repercusión muy baja, con lo que la gran mayoría de títulos autorizados para implantación carecen de un informe de evaluación positiva, expedido por alguna de las Agencias de Evaluación, que respalde su garantía de calidad conforme a los criterios acordados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a los acuerdos establecidos en el seno de la REACU.

<sup>28</sup> En el caso que nos ocupa, a este respecto se dispone de datos de:

- Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE),
- Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria (ACECAU),
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA),
- Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIQUAL),
- Agència de Qualitat Universitària del Illes Balears (AQUIB),
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL),
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU),
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) y
- Comissió Valenciana de Accreditació i Avaluació de la Qualitat (CVAEC).

<sup>29</sup> Fuentes:

- ANECA, Informe sobre el Programa de Evaluación de Propuestas Oficiales de Posgrado (POPs). Anualidad 2006-2007.
- Información facilitada por Agencias de Calidad Universitaria del Sistema Universitario Español.

<sup>30</sup> Ver Figura II.2. en Anexo II.

<sup>31</sup> Ver Figura II.1. en Anexo II.



En cuanto a la participación de las diferentes Comunidades Autónomas y universidades, si bien es cierto que en dicha participación se aprecian velocidades distintas, la tendencia general observada ha sido la del incremento, por un lado, en el número de tales instituciones involucradas en los procesos de evaluación mencionados, y por otro, aunque no en igual medida, del número de propuestas, en términos globales, de títulos a evaluar. En este caso, en la comparación entre los cursos 2005-06 y 2006-07, el incremento está fundamentalmente determinado por la aparición de un número significativo de propuestas de títulos de doctor, que pasa de 5 propuestas, en primero de los cursos mencionados, a 132 en el segundo.

Como se ha visto, los resultados de las evaluaciones de las propuestas presentadas, referidas en un 89% a títulos de master, recogen que algo más de las tres cuartas partes de las propuestas de títulos obtienen una valoración positiva ex-ante. Ahora bien, aun siendo ésta la tónica, algunos datos también señalan la existencia de diferencias notables en los resultados de las evaluaciones en función de diversos factores<sup>32</sup>:

- El primero de los factores a los que nos referimos como determinantes de las diferencias en los resultados de las evaluaciones es el factor "Comunidad Autónoma". Así, mientras en un buen número de Comunidades Autónomas se supera como promedio el 90% de evaluaciones positivas, otras, en cambio, se sitúan en porcentajes por debajo del 80% (Baleares, Cataluña, Castilla y León, Comunidad Valenciana y Extremadura) o, incluso, del 70% (Aragón). Dicho factor es explicado por circunstancias como, por ejemplo, la disparidad en las versiones de las solicitudes presentadas por las universidades sobre la base de los modelos elaborados por las administraciones educativas correspondientes, o como la existencia, en ciertas CC.AA., de una selección previa, en función de criterios de calidad, de los programas susceptibles de ser presentados.
- El segundo de los factores es el "procedimiento seguido por las Agencias evaluadoras". Por una parte, en algunas de éstas se ha dado un procedimiento de perfeccionamiento de las solicitudes por medio de la presentación de alegaciones desde las universidades a informes en primera instancia desfavorables<sup>33</sup>, mientras que en otras Agencias no ha sido así. Y, por otra parte, las diferencias en los resultados finales de las evaluaciones pudieran también estar determinadas por el hecho de que las distintas Agencias no hayan aplicado los mismos referentes en cada criterio de evaluación.
- El tercero parece ser el "tipo de título presentado", máster o doctor, ya que estos últimos cuentan con proporciones de éxito extraordinariamente altas. Esta circunstancia viene motivada, principalmente, por el hecho de que la evaluación positiva de un título de máster supone, en muchas ocasiones, la concesión automática de una evaluación positiva de los títulos de doctor asociados.
- Finalmente mencionaremos un cuarto factor asociado a la "maduración de los procesos de evaluación" en el seno de las propias Agencias. Así, en algunas de ellas, se observan diferencias en los resultados -ya sea en términos globales o en ciertas ramas de conocimiento- entre los cursos

<sup>32</sup> Ver Figura II.3. en Anexo II.

<sup>33</sup> En la Figura II.4. del Anexo II se observa el efecto que este procedimiento ha tenido sobre el porcentaje final de informes positivos en cada Agencia.

2005-06 y 2006-07, aun siendo conscientes del reducido número de casos y de la brevedad del periodo analizado.

Así pues, a diferencia de procesos de evaluación concernientes, por ejemplo, al profesorado universitario o a la Mención de Calidad de Doctorado, salvo en casos puntuales, la pertenencia de los títulos a determinadas ramas de conocimiento no establece diferencias significativas en la explicación de los resultados obtenidos tras las evaluaciones.

El proceso de evaluación necesitará de un mayor recorrido para asentar las buenas prácticas creadas y para corregir algunas otras. Ciertas dificultades en relación con esta afirmación vienen dadas por la heterogeneidad en cuanto a la estructura de las propuestas presentadas dependiendo de la universidad de procedencia. Si bien los puntos básicos de la memoria de REACU se reflejaban en todas las propuestas, el tipo de formulario a completar por parte de la universidad y elaborado por la administración educativa correspondiente determinó que algunas universidades presentasen su propia versión de la solicitud, y que, por tanto, esas propuestas fueran cumplimentadas con escasa información con respecto a los criterios de evaluación. Así pues, en ocasiones, los evaluadores no tuvieron elementos suficientes para realizar la valoración de algunos criterios<sup>34</sup>.

La fase de alegaciones posterior a la evaluación, permitió a las universidades completar sus propuestas de acuerdo con el modelo; lo que facilitó la mejora progresiva de las memorias presentadas, con el consiguiente reflejo en los resultados obtenidos tras la fase de alegaciones<sup>35</sup>.

### ***Conclusiones y oportunidades de mejora***

A la vista de los resultados mostrados, se concluye que, en general, las propuestas evaluadas cumplen con los criterios y requisitos establecidos para poder emitir un informe favorable. Ahora bien, para cada uno de los cinco criterios a través de los que se articula el modelo de evaluación, resulta interesante destacar algunas debilidades apreciadas en el diseño de algunos títulos, lo cual además servirá de ayuda en su labor a los responsables de elaborar nuevas propuestas de títulos:

**A. OBJETIVOS DE FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DEL TÍTULO.** En algunos casos existía confusión sobre el tipo de máster al que se refería la solicitud: Profesional, Académico-Mixto o de Investigación. Así, por ejemplo, en ocasiones, se ha atribuido la etiqueta "profesional" a títulos que, por su diseño, por las competencias a adquirir por el estudiante, por su metodología y la ausencia de prácticas, no les correspondía dicha denominación. Éste es un aspecto sensible, dado que el "título" del máster es la tarjeta de presentación del mismo y un elemento orientador para el alumno.

Por otra parte, cabe subrayar la definición imprecisa de algunos de los títulos en términos de competencias, como uno de los principales escollos a resolver por las propuestas presentadas a evaluación.

**B. PLAN DE ESTUDIOS DEL TÍTULO.** De manera general, la información que se aportaba en las guías docentes tenía un carácter de memoria programática de

<sup>34</sup> Esta circunstancia fue motivada, en parte, por el hecho de que los Manuales de Procedimiento de algunas Agencias, donde se describían los criterios de evaluación y las instrucciones para rellenar la memoria justificativa, fue publicado con posterioridad a las órdenes por las que las diferentes Comunidades Autónomas regulaban el procedimiento para la autorización de la implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de posgrado.

<sup>35</sup> Ver como ejemplo el caso de ANECA en Figura II.4. en Anexo II.

carácter valorativo y descriptivo. Tras la fase de alegaciones este aspecto se solventó en la mayoría de los casos, pero conviene subrayar su importancia. La guía docente es el principal referente que tiene el alumno para conocer el desarrollo curricular de la asignatura; por ello, es importante que se contextualicen las asignaturas en la globalidad del título, se establezcan los objetivos de aprendizaje a adquirir en las mismas, la metodología docente y actividades de aprendizaje que se desarrollarán para alcanzar los objetivos formativos, la definición de métodos de evaluación para la adquisición de competencias, así como una relación de recursos de aprendizaje de apoyo al alumno.

**C. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL TÍTULO.** En ocasiones la *Admisión de estudiantes* ha sido tratada de forma poco concreta, ya que, si bien se mencionaba el órgano de admisión, no se explicitaban de manera clara los criterios de valoración de méritos, las pruebas de admisión y la convalidación/reconocimiento de estudios realizados anteriormente por los alumnos.

Por otro lado, algunas propuestas no reflejaban los mecanismos de acogida y orientación al estudiante que estableciesen acciones de acogida, seguimiento y orientación sobre posibles elecciones curriculares y sobre salidas profesionales o acceso a estudios de doctorado.

**D. PROFESORADO Y RECURSOS DE APOYO AL TÍTULO.** En varios casos no se incluían los profesores que impartirían el Master, arguyendo que la organización docente del siguiente curso no está hecha a nivel de los Departamentos. Este argumento a nivel de un título de máster cuya implantación se somete a una evaluación ex-ante, no se sostiene: un máster debe ir avalado por un profesorado que se responsabilice del nivel académico del mismo. Lo cual no quiere decir que sea imposible el hecho de que se puedan dar algunos cambios a la hora de impartirlo (el grado de cumplimiento se valoraría en una evaluación ex-post).

Además, en otros casos no queda claro si la universidad, centro o profesorado respaldan y se comprometen en los recursos necesarios para la impartición del título; se alude, por ejemplo, al Personal de Administración y Servicios de manera general a lo que establezca la universidad, sin concretar la función que van a desarrollar de apoyo al título. Debería explicitarse de algún modo dicho compromiso y función en el programa.

**E. SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD DEL TÍTULO.** En lo referido a este aspecto conviene subrayar que algunas propuestas remitían al sistema de garantía de calidad general de la universidad, sin describirlo o sin establecer los nexos entre éste y el título concreto. Por este motivo, no se podía valorar si se tenían establecidos los diferentes mecanismos y procedimientos de revisión, actualización y mejora del título.

**OTROS ASPECTOS.** En ocasiones las propuestas incluían como participantes instituciones que solamente aportaban un profesor, el cual impartía un número reducido de conferencias. En todo caso, cuando intervengan varias instituciones participantes debería explicitarse el compromiso y aceptación de todas ellas.

Una vez concluidas las evaluaciones, con el fin de analizar el desarrollo del programa para ser capaces de introducir mejoras en futuros procesos evaluativos, se ha procedido a realizar la metaevaluación del mismo. En este sentido, cabe destacar como oportunidad de mejora el refuerzo de la coordinación con agentes externos a través de la publicidad con suficiente antelación del Modelo de Memoria Justificativa y de los Criterios y Directrices de Evaluación, con el fin de lograr mayor

agilidad en las evaluaciones, mejor calidad de las propuestas recibidas, mayor justificación de los informes no favorables, un calendario más ordenado de desarrollo del proceso evaluativo, un trabajo más cómodo para los evaluadores y solicitantes, mayor agilidad en el registro de expedientes por el personal de las agencias y mayor transparencia del proceso.

En definitiva, como consecuencia de la revisión del proceso y procedimientos de evaluación realizada en la anualidad 2005-2006 por ANECA y por otras Agencias autonómicas, se puso de manifiesto la necesidad de diseñar un procedimiento para la gestión del programa, así como unas guías y herramientas para facilitar el trabajo, tanto de los responsables de las propuestas, como de los evaluadores encargados de valorar dichas propuestas<sup>36</sup>.

Éste y otros hechos dan evidencias del aumento progresivo que se viene dando en lo que concierne a la colaboración entre las diferentes Agencias (nacional y autonómicas) en el trabajo de definición de herramientas y criterios de evaluación equivalentes. Sin embargo, a la luz de los resultados de las evaluaciones y las diferencias observadas entre Agencias, se hacen palpables discrepancias en la pretendida convergencia y comparabilidad de modelos de evaluación.

Tales problemas necesitan ser abordados desde la puesta en marcha de mecanismos que posibiliten una mejor coordinación con las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y las Agencias de evaluación, de tal modo que, por ejemplo, sea posible publicitar el manual de evaluación con antelación a la elaboración de las propuestas de títulos.

Así pues, se percibe, tanto a través del comportamiento de los resultados de las evaluaciones como de circunstancias acontecidas durante la gestión de los procesos de evaluación, que, en conjunto, los programas de evaluación de los POPs aún están en una fase inicial. Para la consecución de la maduración y la consolidación del programa se hace necesario poner el acento en procesos intensivos de coordinación, metaevaluación y revisión. De este modo, los nuevos programas de evaluación de títulos habrán de tomar en consideración estas experiencias y reforzar la idea de la necesidad de emplear esfuerzos en la evaluación ex ante de las enseñanzas universitarias para asegurar la calidad del diseño previa a su implantación.

---

<sup>36</sup> ANECA. *Manual de Procedimiento para la emisión de informe de evaluación de las solicitudes de implantación de Títulos Oficiales de Posgrado (Versión Verificación 01. 10/01/07)*.

### 1.3. Mención de calidad en programas de doctorado.

*La Mención de Calidad constituirá un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de los estudios de doctorado, así como de los grupos o departamentos que desarrollan la formación doctoral. La obtención de la Mención de Calidad facultará (...) para participar en la obtención de ayudas en la convocatoria específica que realice el Ministerio de Educación y Ciencia. (...) Los estudios de doctorado que obtengan Mención de Calidad serán integrados en una relación de Doctorados de Calidad de las Universidades españolas, que será pública y constituirá un referente de garantía de la calidad (...).*

ORDEN ECI/229/2006, de 20 de enero<sup>37</sup>.

La exigencia derivada de la cada vez mayor interacción de los sistemas universitarios nacionales en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, ya contemplada en las políticas de calidad de nuestro propio sistema universitario, y la experiencia adquirida en anteriores convocatorias para la obtención de la Mención de Calidad en programas de doctorado (MC), la cual ha permitido garantizar unos niveles de calidad en un importante número de programas que vienen impartiendo las universidades, han animado la consecución de la cuarta de las convocatorias destinadas a identificar los programas de doctorado de las diferentes universidades españolas que merecen ser distinguidos con la MC. Dichas distinciones, por tanto, garantizan el cumplimiento del umbral establecido tras la valoración de los criterios de calidad fijados en las distintas convocatorias publicadas.

El conjunto de los resultados analizados como fruto del proceso de evaluación, ofrece una panorámica sobre la situación de los programas de doctorado dentro de las universidades. Este análisis pretende orientar a las mismas y a otros agentes involucrados, en su toma de decisiones relacionadas con el futuro de los programas de doctorado en España.

#### **Resultados globales de la convocatoria<sup>38</sup>.**

Este informe se elabora una vez ha finalizado el proceso de evaluación, validación y auditoría conforme a lo dispuesto en la ORDEN ECI/229/2006, de 20 de enero, por la que se convoca la presentación de solicitudes para la obtención y renovación de la Mención de Calidad a programas de doctorado de las Universidades españolas para el curso académico 2006-2007. En este sentido, y dado la particularidad de esta convocatoria en la que se han presentado programas

<sup>37</sup> España. Orden ECI/229/2006, de 20 de enero, por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a estudios de doctorado de las universidades españolas para el curso académico 2006-2007. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de febrero de 2006, núm.32, p. 4717.

<sup>38</sup> Fuentes:

- ANECA. Resumen de resultados de la evaluación de los Estudios de Doctorado para la obtención de la Mención de Calidad (Orden ECI/229/2006, de 20 de enero).
- Base de datos de gestión del programa de Mención de Calidad en ANECA.

de doctorado regulados según el RD778/1998 y según el RD56/2005<sup>39</sup>, se ha decidido presentar los resultados en partes diferenciadas en función de la mencionada regulación<sup>40</sup>.

Comencemos por destacar que sólo tres de cada diez programas de doctorado a impartir en el curso 2006-07, más concretamente 834 sobre 2743 programas, han decidido atender a la convocatoria ECI/229/2006 para optar al reconocimiento de la MC. De los presentados a convocatoria, 583 vienen regulados según el RD778/1998, mientras que los restantes se regulan según el RD56/2005<sup>41</sup>. Si a ello le añadimos que recurrentemente la participación se circunscribe mayoritariamente en las últimas convocatorias de MC a los mismos programas, esta baja participación y baja renovación en la cobertura habría de conducir tanto a la reflexión sobre las motivaciones que promueven la obtención de la MC, como sobre el nivel medio de calidad de los programas de doctorado en el conjunto del Sistema Universitario español.

En cuanto a los resultados obtenidos, de los programas presentados a la convocatoria, 612 -aproximadamente tres de cada cuatro- han obtenido la Mención; lo que supone, dada la voluntariedad de la convocatoria, el 22% del total de programas de doctorado existentes en España<sup>42</sup>.

Respecto al primer grupo, asignados al RD778/1998, dos de cada tres presentados cuentan con la Mención de Calidad, lo que supone, aproximadamente, el 16% del total de programas de doctorado regulados por dicho Real Decreto que se impartirán en España a lo largo del curso académico 2006-2007. Sin embargo, en el segundo grupo, RD56/2005, se ha concedido la obtención o renovación de la MC a la práctica totalidad de los presentados (en torno a un 90%). Cifra que representa dos tercios del total de programas de doctorado que se han adaptado a dicha legislación y que se impartirán en España a lo largo del curso académico 2006-2007 (aproximadamente el 75% de las universidades que han presentado programas a la convocatoria tienen más de la mitad de los mismos con MC).

Estas diferencias en los resultados entre ambos marcos legislativos podrían ser en buena medida atribuibles al propio cambio de modelo; así pues, la comparación estricta de resultados en el éxito de los programas entre dichos marcos no resulta posible.

---

<sup>39</sup> Cabe destacar que el número de estudios de doctorado que se regulan por el RD56/2005 se ha obtenido de dos fuentes distintas:

- De los datos aportados por las respectivas universidades en el Informe sobre la situación de los estudios de doctorado en las universidades participantes presentado a la convocatoria ECI/229/2006 para la obtención de la Mención de Calidad.

- De la resolución de 22 de junio de 2006, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, por la que se da publicidad a la relación de los programas oficiales de posgrado (POP). A efectos de análisis estadístico, se ha considerado exclusivamente los POP que incluyen doctorado y se ha considerado un único doctorado por POP.

<sup>40</sup> En los estudios de doctorado interuniversitarios se ha distinguido entre la universidad coordinadora y las restantes universidades participantes en el mismo, con independencia del grado de participación de estas últimas.

<sup>41</sup> Ver Figura 1.3.1.

<sup>42</sup> En los programas de doctorado interuniversitarios, se ha considerado sólo a la universidad coordinadora.

**Figura 1.3.1. Cifras globales del Programa Mención de Calidad**

Programas	RD778/ 1998	RD56/ 2005	TOTAL
a impartir en el Curso 2006/2007	2.404	343	2.743
presentados a MC -como univ. coordinadora-	583	251	834
que han conseguido MC -como univ. coordinadora- <sup>43</sup>	385	227	612

### **Resultados por campo de conocimiento<sup>44</sup>**

Centrando la atención en los resultados por campos de conocimiento, destacan dos cuestiones relevantes para los programas de doctorado regulados por el **RD778/1998**:

- En primer lugar, las diferencias notables entre los distintos campos de conocimiento, en términos absolutos, en cuanto al número de doctorados presentados (por ejemplo, el número de programas presentados pertenecientes al campo de Ciencias Sociales y Jurídicas prácticamente dobla al de los pertenecientes a Ciencias de la Salud).
- Y, en segundo, el desigual éxito en la obtención de la MC, la cual hace que las proporciones de programas presentados por campo de conocimiento no coincidan con las proporciones de Menciones concedidas. Así, mientras Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, con el menor número de programas presentados, destacan positivamente por la proporción relativa de menciones obtenidas, 89% y 77% respectivamente, Ciencias Sociales y Jurídicas, precisamente el campo que más programas presenta, lo hace en sentido negativo, no llegando al 50%. En definitiva, este desequilibrio muestra una mayor adecuación a los criterios de calidad requeridos en la convocatoria por parte de unos campos de conocimiento que por parte de otros.

En el caso de los estudios regulados por el **RD56/2005**, la adecuación de las solicitudes a los requisitos de la convocatoria mejora sustancialmente en todos los campos de conocimiento, si bien es cierto que continúan destacando sobre el resto las pertenecientes a Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud.

### **Resultados por Comunidad Autónoma y universidad<sup>45</sup>**

- ❖ El número de universidades que participan en la convocatoria para la obtención o renovación de la Mención de Calidad, distribuidas entre todas las Comunidades Autónomas (CC.AA.), es de 56, lo que representa más de las tres cuartas partes del conjunto de universidades españolas susceptibles de presentar solicitudes en ese momento. Así, la totalidad de las universidades públicas, a excepción de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo –la cual, no imparte programas de doctorado- ha presentado estudios para la obtención o renovación de la Mención de Calidad. Sin embargo, en el caso de las universidades privadas o de la Iglesia, sólo presentaron solicitud una de cada cuatro (si bien no todas ellas ofrecen programas de doctorado), con lo que cabría indagar en los motivos de esta baja participación en el Programa de MC por parte de las mismas.

<sup>43</sup> Los programas que han conseguido MC en los que figuran más universidades además de la coordinadora son, según RD778/ 1998, 216, y según RD56/ 2005, 4.

<sup>44</sup> Ver Figuras III.1. y III.2. en Anexo III.

<sup>45</sup> Ver Figura III.4. en Anexo III.

- ❖ Seis CC.AA. (por el siguiente orden, Comunidad de Madrid, Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla y León y Galicia), concentran prácticamente tres de cada cuatro programas de doctorado a impartir en el curso 2006-2007 (por la legislación RD778/1998 y RD56/2005), en consonancia con, por ejemplo, el número de universidades o el número de grupos de investigación que albergan.
- ❖ La distribución por CC.AA. del número de los programas a impartir por las dos vías, RD778/1998 y RD56/2005, son bastante similares, con excepciones significativas en el caso de Canarias, donde apenas apuestan por la impartición de doctorados a través de este último Decreto, y sí, en cambio, a través del primero de ellos. Aun así, en general, existe un contraste palpable entre las universidades en cuanto a sus políticas de transformación a los nuevos estudios regulados por el RD56/2005, la cual se traduce en un amplio abanico de situaciones, que van desde el caso de la Universidad Carlos III, donde la práctica totalidad de sus programas de doctorado a impartir en el curso académico 2006-2007 se regulan por el RD56/2005, o el caso de la UNED, donde, por el contrario, sólo 2 de los 119 programas de doctorado a impartir en el curso académico 2006-07 se regulan por el mismo.
- ❖ Ahora bien, las proporciones en la distribución de programas de doctorado presentados a la MC<sup>46</sup> no se corresponden en buena medida con las de la distribución de programas a impartir anteriormente comentadas. Así, en el caso del RD778/1998, CC.AA. como Cataluña, el Principado de Asturias o la Comunidad Foral de Navarra presentan un mayor número de solicitudes que el que, proporcionalmente, cabría esperar considerando el número de programas de doctorado que se imparten en dichas CC.AA.; mientras que UNED, Canarias, Galicia y Extremadura están claramente por debajo. Sin embargo, en el caso del RD56/2005 precisamente las tres CC.AA. que más destacaban por número de programas a impartir, Andalucía, Cataluña y Comunidad de Madrid, son también las que, por encima de la cifra que proporcionalmente les correspondería conforme a los programas a impartir, apuestan por la presentación de programas a MC por el RD56/2005. Por el contrario, las otras tres CC.AA. nombradas con mayor aportación a la impartición de programas, Castilla y León, Comunidad Valenciana y Galicia, junto con la Comunidad Foral de Navarra y Cantabria, destacan por su baja proporción de solicitudes vía RD de 2005.
- ❖ En lo que concierne a las diferencias entre la distribución de Menciones concedidas y la distribución de programas presentados, las CC.AA. con mayores porcentajes de éxito en la consecución de Menciones han sido Aragón, Illes Balears, Cantabria y Región de Murcia. Sin embargo, los peores resultados en este sentido han caído del lado de Comunidad Valenciana, País Vasco, Comunidad de Madrid (pero con desigual distribución de resultados entre las universidades de la Comunidad) y Andalucía, aunque en este último caso, lo que se aprecia con cierta claridad es que el conjunto de sus universidades han obtenido mejores resultados principalmente en los programas presentados a través del RD56/2005, mientras que ocurre exactamente lo contrario con los presentados a través RD778/1998.

<sup>46</sup> En los programas interuniversitarios se ha considerado únicamente a la universidad coordinadora. Aspecto a tener en cuenta, en tanto en cuanto existe una implicación desigual de las diferentes universidades en lo que respecta a la coordinación de los programas de doctorado. Por ejemplo, en programas de doctorado regulados por el RD778/1998, cabe destacar que la Universidad de Alcalá, Jaume I, Burgos, Córdoba, Girona, Málaga, Rovira i Virgili, Cardenal Herrera-CEU, Cádiz, Da Coruña, Castilla la Mancha y Vigo tienen un porcentaje de Menciones concedidas como participante superior al de programas que coordinan.



- ❖ En cuanto a la proporción de Menciones obtenidas respecto a los programas a impartir en las universidades, se observa, salvo excepciones notables, una tendencia que podría estar apuntando dos modos diferentes de afrontar la implantación de programas de doctorado por parte de estas instituciones. Por un lado, las universidades con un menor número de programas a impartir, consiguen, en líneas generales, mejores proporciones de éxito en la consecución de Menciones que aquellas que cuentan con un mayor número de programas a impartir. Es decir, se contraponen una oferta más restringida y ajustada a los criterios de la MC a una oferta de programas más amplia, pero que consigue un menor ajuste a tales criterios.

Lo anteriormente expuesto no indica necesariamente que en todos los casos las universidades que mayor número de programas imparten, presenten un conjunto de programas a la convocatoria de MC con menos éxito que el resto de universidades. Tanto es así que encontramos universidades con índices de obtención de MC con respecto a los presentados superiores a la media tanto en universidades que imparten muchos doctorados, vinculados o no a la citada convocatoria, como en universidades que imparten un número reducido de los mismos.

### ***Metaevaluación del Programa y Criterios de evaluación***

Todos los resultados anteriormente expuestos han de animar a continuar indagando en las causas de los mismos a través de análisis más refinados que contribuyan a la mejora del propio modelo de evaluación. Así, una primera aproximación al detalle de las puntuaciones obtenidas en los criterios de evaluación, nos ofrecen los siguientes resultados<sup>47</sup>:

- ❖ En lo que respecta a las puntuaciones de las evaluaciones de los programas de doctorado<sup>48</sup>, por ramas de conocimiento, CC. Experimentales, CC. Salud y Humanidades cuentan con las puntuaciones más altas, tanto en la puntuación final, como en la suma de los dos criterios más valorados teóricamente en el modelo (los criterios 'b- Historial investigador durante los últimos cinco años (2001-05) de los profesores e investigadores que participan en los estudios de doctorado' y 'c- Publicaciones de resultados de investigación relacionados directamente con las tesis doctorales defendidas en los últimos cinco años (2001-05)'); si bien es cierto, que CC. Salud tiene una baja puntuación en el criterio 'c' y Humanidades en el 'b'.
- ❖ En cuanto a la dispersión de los casos en la distribución, dentro de cada uno de los dos criterios considerados como más significativos, es el criterio 'c' el que, fundamentalmente en CC. Salud y Humanidades, muestra una mayor dispersión (ya que sus desviaciones típicas son más altas). Sin embargo, CC. Experimentales, CC. Sociales y Jurídicas y EE. Técnicas cuentan con casos menos variados en este sentido.
- ❖ Con todo, los datos apuntan hacia ciertos desequilibrios entre las diferentes ramas de conocimiento. Así, por ejemplo, en CC. Experimentales las puntuaciones de todos y cada uno de los criterios están por encima de la media (a lo que se añade una dispersión menor entre los casos de esta rama de la que se observa en los casos del conjunto de las restantes), lo cual posiblemente

<sup>47</sup> Ver Figuras III.4. y III.5. en Anexo III.

<sup>48</sup> Para el ejemplo que nos ocupa, provenientes de 'Estudios de doctorado que opten a obtener por primera vez la Mención de Calidad para el curso 2006/07' (ANEXO A. Orden ECI/229/2006, de 20 de enero).

indique que los niveles de referencia para dicha rama debieran ser revisados. Sin embargo, en ramas como CC. Sociales y Jurídicas, las puntuaciones en los cinco criterios más relevantes del modelo quedan por debajo de la media del conjunto de ramas de conocimiento.

- ❖ Como complemento a lo anteriormente expuesto, destacan en esta ocasión otras ramas que, a pesar de contar con puntuaciones medias altas en criterios destacables del modelo, en cambio, presentan una dispersión notable entre sus casos. De este modo, sobre todo en la rama de Humanidades, sería conveniente indagar en el ajuste de los criterios a los programas de doctorado susceptibles de evaluación.
- ❖ En consonancia con las ponderaciones de criterios publicadas en el modelo de evaluación, destacan los criterios 'c' –Publicaciones de resultados de investigación- y 'b' –Historial investigador-, ordenados según grado de aportación, como los dos criterios más discriminantes en los resultados finales de evaluación en todas y cada una de las ramas de conocimiento. Así, entre ambos, muy por encima del peso que mediante la ponderación de criterios les atribuye el modelo (55%), logran explicar en torno al ochenta por ciento de la variabilidad de los resultados globales de las evaluaciones realizadas<sup>49</sup>. Si a dichos criterios añadimos el criterio 'a- Articulación y coherencia de las actividades de formación previstas en los estudios de doctorado', la explicación de la variabilidad de los resultados finales entre los tres criterios para todas las ramas de conocimiento estaría en torno al noventa por ciento<sup>50</sup>.
- ❖ Sin embargo, el peso de dichos factores en la explicación de la variabilidad de los resultados difiere entre las distintas ramas de conocimiento. Así, por ejemplo:
  - Técnicas, Experimentales y Sociales son las ramas que cuentan con una aportación del criterio 'c' superior al resto de ramas de conocimiento.
  - En cuanto a la aportación del criterio 'b', es relativamente menor en las ramas de Humanidades y Sociales que en Salud, Técnicas y Experimentales.
  - Finalmente el criterio 'a' destaca por su aportación relativa en las ramas de Sociales y Técnicas.

En definitiva, estos puntos han de hacernos reflexionar sobre aspectos como el equilibrio entre los criterios seleccionados en el modelo y su capacidad efectiva en la definición de la puntuación final de la evaluación, la mayor adecuación de los criterios de evaluación y niveles de referencia en función de las diferentes ramas de conocimiento, la parsimonia del modelo de evaluación en cuanto al número de criterios de evaluación que incorporan, etc.

### ***Conclusiones y recomendaciones.***

Como se venía apreciando desde convocatorias anteriores, la participación en el proceso de Mención de Calidad ha conseguido mejorar la calidad de los programas de doctorado. Éstos han sufrido estructuraciones para mejorar su articulación y coherencia, han realizado importantes esfuerzos en la elaboración de programaciones que contengan todos los elementos básicos y relevantes para informar al alumno, han firmado convenios de colaboración con otras instituciones,

<sup>49</sup> Según modelos de regresión lineal: R cuadrado corregida  $\geq 0,8$ .

<sup>50</sup> Según modelos de regresión lineal: R cuadrado corregida  $\geq 0,9$ .

se ha observado un aumento en la movilidad de los profesores y alumnos, y se han encaminado a la búsqueda de mejores docentes o investigadores y al aumento de la internacionalización. Además, se han establecido procedimientos que hacen posible recabar la opinión de los alumnos egresados, lo que también termina repercutiendo en el programa al permitir llevar a cabo acciones de mejora en el mismo. A esto se le suma el hecho de que la renovación de la MC ha posibilitado fijar buenas prácticas en el diseño y desarrollo de programas de doctorado, eliminando otras no deseables.

Por otro lado, la realización de las auditorías de doctorado ha permitido mejorar la coordinación entre los distintos agentes implicados en el Programa así como la gestión y almacenamiento de la información resultante del mismo.

Además, en la reciente convocatoria Orden ECI/2007, de 2 de abril, por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a programas de doctorado de las universidades españolas, a la vista de los resultados obtenidos y recomendaciones recibidas, se han modificado diferentes aspectos relacionados con:

- los criterios de evaluación (mejorando la selección de los mismos así como su definición, y marcando unos niveles de referencia públicos), y
- el propio procedimiento del Programa de MC (se ha optado por la simplificación del proceso global y se ha puesto el énfasis en medidas que refuercen la transparencia y credibilidad del Programa).

Sin embargo, y a la espera de los resultados de la convocatoria 2007, será necesario replantear algunos aspectos que posibiliten una consecución más eficiente de los objetivos perseguidos:

- ❖ Como veíamos en el anterior informe<sup>51</sup>, la indefinición producida por la coexistencia de dos estructuras de programas de doctorado sigue generando dificultades en la aplicación de los criterios de evaluación. La existencia simultánea de dos RD ha determinado la obtención de resultados distintos en la consecución de la MC de los programas de doctorado. Esta circunstancia y la recurrente modificación del modelo, no sólo hacen difícil la comparación de los resultados obtenidos, sino, lo que es más importante, además han hecho que, de un modo creciente, se haya puesto en tela de juicio el modo de evaluar la excelencia de los programas de doctorado que obtienen la MC.
- ❖ El segundo y el tercero de los factores de distorsión a destacar como condicionantes en los resultados obtenidos por los programas de doctorado impartidos en la convocatoria de MC tienen que ver, por un lado, con aspectos de organización administrativa de las evidencias y la documentación en los programas y, por otro, con los exigentes plazos fijados en las convocatorias. A la vista de los resultados de las diferentes convocatorias, sabemos que sólo un treinta por ciento de los programas de doctorado impartidos participa regularmente en el programa de MC, mientras que, por contra, los restantes, de forma voluntaria, quedan sistemáticamente al margen. A día de hoy se desconocen los motivos de esta falta de participación, pues, aunque se supone que en buena medida pudieran explicarse por el desistimiento de los programas ante la imposibilidad de cumplir con los niveles mínimos fijados por los criterios publicados, sin duda otras razones más instrumentales u organizativas, como

---

<sup>51</sup> ANECA (2006).

son la abundante documentación a gestionar con escaso apoyo administrativo y el establecimiento de periodos muy cortos de tiempo en las convocatorias, podrían estar condicionando que algunos programas se puedan presentar a las mismas y, por tanto, que entren a ser valorados adecuadamente en lo que a su calidad concierne.

- ❖ Por otro lado, a la vista de la capacidad explicativa de los criterios en las variaciones observadas en las puntuaciones finales obtenidas, la definición de los criterios de evaluación con más peso en el modelo de MC parecen estar menos orientados a programas de las ramas de CC.Sociales y Jurídicas y, sobre todo, Humanidades, a pesar de la adaptación realizada en cada rama de conocimiento de los niveles a superar en cada criterio.
- ❖ Finalmente, a día de hoy la MC cuenta con una capacidad muy limitada a la hora de discriminar diferentes niveles de calidad de los programas de doctorado reconocidos, lo cual conduce, en ocasiones, a la desmotivación en la búsqueda del reconocimiento de la excelencia por parte de los agentes responsables de los programas.

Así, añadidas a la recomendación de mantener las convocatorias del programa de MC, mencionamos como deseables las siguientes líneas de actuación:

- ❖ Las medidas adoptadas en la convocatoria 2007 persiguen dotar a la MC de una mayor robustez, estabilidad y continuidad al modelo de MC al margen de los cambios en la política educativa, para fomentar la transparencia y credibilidad del mismo. No obstante, sería necesario acompañar dichas medidas de la realización de estudios que discriminen los criterios esenciales para una definición más objetiva y sistemática de la calidad de un doctorado<sup>52</sup>.
- ❖ El programa de MC, siendo consciente del papel de aseguramiento de mínimos de calidad en la implantación de la nueva organización de las enseñanzas de títulos de máster y doctorado que vienen jugando los organismos competentes, podría continuar contribuyendo a la mejora de los programas de doctorado aproximando progresivamente sus posiciones al ámbito de la excelencia, al tiempo que se constituye en herramienta de referencia a la hora de distinguir los programas de mayor calidad. En consecuencia, debería abrirse un debate sobre la pertinencia de desarrollar procedimientos que permitan un reconocimiento de la excelencia, al tiempo que generar otras estrategias que favorezcan que una mayoría de los programas de doctorado alcancen un estándar básico de calidad.
- ❖ Con el fin de conseguir la mejora de los programas de doctorado y el grado de competitividad con respecto a otras instituciones universitarias de nuestro entorno, desde el Ministerio, CC.AA. y universidades se han promovido iniciativas que animasen a los programas de doctorado a la reflexión y el perfeccionamiento. Las políticas de incentivos al hilo de este programa de MC han demostrado tener efectos apreciables en este sentido, así como en la participación en las convocatorias abiertas por parte de los programas de doctorado, por lo que se recomienda continuar incentivando desde las diferentes

---

<sup>52</sup> Con independencia de los aspectos que las diferentes instituciones pretendan fomentar en la conformación del perfil de los Programas de las diferentes ramas de conocimiento, los criterios habrán de estar en consonancia con la realidad objeto de evaluación.

instituciones con medidas concretas y recursos dicha participación en el marco del mismo<sup>53</sup>.

- ❖ Simplificar en la medida de lo posible el proceso de gestión de documentación y adaptar los plazos de la convocatoria de modo que se facilite, en lo posible, la participación de los programas a impartir.

La nueva convocatoria de MC de doctorado, en vista de las problemáticas apuntadas con relación al proceso de evaluación, "introduce modificaciones con respecto a las anteriores, con el objeto de facilitar el proceso de presentación de solicitudes y la documentación correspondiente. Asimismo, simplifica los procedimientos de evaluación y amplía el plazo de validez de la Mención de Calidad (...)"<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> España. Orden ECI/229/2006, de 20 de enero, por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a estudios de doctorado de las universidades españolas para el curso académico 2006-2007. Ver punto 1.3. p. 4717.

<sup>54</sup> "De una parte, se dispondrá de una herramienta informática para la presentación de la solicitud y de la información relativa al programa. Por otra, se simplifica el proceso de evaluación, de acuerdo con la propuesta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), estableciéndose dos únicos procedimientos, uno para la concesión de la mención de calidad y otro para las sucesivas renovaciones.

Finalmente se ha considerado preciso prolongar el periodo de validez de las menciones de calidad; por ello, la validez de dicho periodo se amplía de uno a cuatro cursos académicos y, consecuentemente con ello se introduce un sistema de seguimiento anual de la Mención de calidad a lo largo de todo el periodo de validez de la misma (...)"

España. Orden ECI/1091/2007, de 2 de abril. p. 18224.

## 2. Garantía de calidad del profesorado: la evaluación para la contratación

Los primeros programas de Evaluación del Profesorado universitario para la contratación se inician en España en los últimos meses del año 2002, tras la publicación del Real Decreto del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de fecha 11 octubre 2002, que describe el procedimiento administrativo, y de la Resolución de la DGU, de fecha 17 de octubre de 2002, que marca los criterios generales a emplear en las evaluaciones.

El modelo de evaluación actual, el cual evalúa de forma integrada toda la actividad del Profesor Docente e Investigador (PDI) -docencia, investigación, formación y experiencia profesional-, está diseñado para garantizar que los candidatos a plazas de profesorado contratado convocadas por las universidades tengan un nivel mínimo de méritos científico-técnicos, en coherencia con lo dispuesto en la LOU, y que sea simple, riguroso, transparente, eficiente y lo más aceptado posible por todas las partes interesadas. El modelo intenta diferenciar entre los perfiles de los candidatos dentro de las ramas del saber (pero con una troncalidad común para todos en función de los referentes existentes en el sistema) y por figuras contractuales, contribuir a la equidad y transparencia de las evaluaciones realizadas por los comités, y asegurar el conocimiento previo por parte de los solicitantes de las reglas de evaluación empleadas.

El presente capítulo analiza los resultados de los Programas de Evaluación del Profesorado para la contratación durante el año 2006 y ofrece algunas recomendaciones desprendidas de dicho análisis.

### ***Datos generales del Sistema Universitario Español<sup>55</sup>***

La evaluación previa a la contratación de profesorado en el conjunto de Agencias cuenta, hasta el 31 de diciembre de 2006, con aproximadamente 54.000 evaluaciones de profesorado realizadas para las distintas figuras de contratación, de las cuales aproximadamente un 61% obtuvieron un resultado positivo. En 2006, de las 17.190 evaluaciones realizadas, el 48% de las mismas tuvieron lugar en la Agencia nacional (ANECA), el 17% fueron realizadas por la Agencia de Madrid (ACAP), el 11% por la Agencia catalana (AQU), un porcentaje inferior al 7% por las Agencias de Andalucía (AGAE) y Valencia (CVAEC) respectivamente, y el restante 11% de la distribución se repartió entre las Agencias de Castilla y León (ACSCYL), Galicia (ACSUG), Canarias (ACECAU) y, en menor medida, Islas Baleares (AQUIB).

Por otro lado, si atendemos a la distribución de las solicitudes por figuras contractuales<sup>56</sup>, la más solicitada en todas las Agencias es, con diferencia, la de Profesor Colaborador (PC); lo cual es consecuencia directa de, por una parte, su apertura a todas las áreas y, por otra, la posibilidad de acceder a la misma sin necesidad de estar en posesión del título de doctor. Otra posible razón, a ser confirmada a través de estudios más sistemáticos, que podría haber influido de manera importante en éste hecho, es la gran cantidad de de plazas de PC ofrecidas

<sup>55</sup> Fuentes:

- ANECA. *Informe del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (1 de enero 2006 – 31 de diciembre 2006)*. 2007.
- ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las Universidades españolas. Consejo de Coordinación Universitaria. 19 de septiembre de 2006*.
- Base de datos de gestión del Programa.

<sup>56</sup> Ver Figura IV.1. en Anexo IV.

proporcionalmente frente al resto de figuras por algunas universidades, las cuales han resuelto así sus necesidades docentes con un coste relativo mucho menor que otras.

Ahora bien, la distribución porcentual del conjunto de figuras varía sustancialmente entre las diferentes Agencias. Así, por ejemplo, la Agencia catalana (AQU), por encima del resto de Agencias, cuenta con el 26% de sus solicitudes bajo la figura de Profesor Ayudante Doctor (PAD), mientras que, en el caso opuesto, la Agencia canaria (ACECAU) sólo llega al 10% en dicha figura. En cambio, esta última Agencia junto con la balear (AQUIB) destacan por su elevada proporción relativa de solicitudes para la figura de PC, ya que, en ambos casos, dicha proporción supera la mitad del conjunto de evaluaciones realizadas por estos organismos; en cambio, la Agencia castellano leonesa (ACSUCYL), no alcanza el 30% de solicitudes en dicha figura. Para la figura de Profesor Contratado Doctor (PCD) de nuevo ACECAU, junto con ACSUCYL y AQUIB, destacan con proporciones de solicitudes por encima del resto de Agencias (más de una de cada cuatro solicitudes). En esta situación pueden haber influido tanto las políticas de incentivos de las CC.AA. como las de contratación de las propias universidades.

En cuanto al procedimiento para la solicitud de evaluaciones de Profesor de Universidad Privada (PUP) varía según las Agencias de Evaluación, haciendo en muchos casos que el número de Universidades Privadas existente en cada Comunidad Autónoma sea un factor condicionante del número de solicitudes evaluadas; así, por ejemplo, ACECAU y AQUIB no cuentan con ninguna solicitud para tal figura.

Por campos científicos es, con diferencia, el de Ciencias Sociales y Jurídicas el que aglutina un número mayor de solicitudes de evaluación, mientras que Humanidades y Ciencias de la Salud tienden a contar con el menor número de las mismas en casi todas las Agencias. Por otra parte, existen diferencias entre las Agencias que llaman la atención; por ejemplo, el campo de Ciencias Experimentales cuenta con un porcentaje de solicitudes muy superior en ANECA al que se observa en otras Agencias, incluso entre las que más solicitudes reciben, ACAP o AQU. Esta diferencia puede deberse a que los criterios de asignación de las solicitudes a los diversos campos científicos no son los mismos de unas Agencias a otras; de hecho, algunas establecen criterios por áreas de conocimiento, mientras que otras lo hacen tomando como referencia las titulaciones.

Además de estos aspectos relativos a la distribución de las solicitudes evaluadas, es evidente que las Agencias están obteniendo resultados muy dispares en cuanto a la proporción de evaluaciones positivas, por figuras y campos científicos, lo que puede deberse tanto a diferencias en el perfil de los solicitantes, como al hecho de que se estén empleando modelos de evaluación distintos.

Si comparamos los datos del presente informe con otros anteriores, expuestos en 2006 en el *Informe sobre resultados de las diferentes Agencias de Evaluación de la Calidad Universitaria*<sup>57</sup>, se puede afirmar que ha disminuido el porcentaje global de las evaluaciones positivas en todas las Agencias, salvo en ANECA, donde dicho porcentaje se ha incrementado en siete puntos. Aunque en algunos casos este descenso en la proporción de éxito es reducido (AQU, AQUIB y ACECAU), en el resto de Agencias es bastante elevado, cubriendo una horquilla entre 5 y 33 puntos porcentuales; hecho éste sobre el que se debe reflexionar, dado que en las Agencias de las CC.AA. se puede estar produciendo una caída en

---

<sup>57</sup> ACSUCYL ; ACSUG (2006).

los méritos de los solicitantes, un endurecimiento de los umbrales o ambas cosas a la vez.

En términos muy generales las figuras menos exigentes en lo que a nivel curricular se refiere, PAD y PC, son las que cuentan con unas proporciones de éxito más elevadas en las evaluaciones realizadas, así como una menor variabilidad en los resultados comparativamente entre Agencias. En cambio, en aquellas figuras que requieren al solicitante un expediente más robusto, PCD y PUP, no sólo se aprecian mayores diferencias entre Agencias, sino que además, sobre todo en el caso de la última de las figuras mencionadas, la proporción de evaluaciones positivas se sitúa en niveles muy bajos<sup>58</sup>.

Ahora bien, a la luz de los resultados obtenidos, una conclusión realmente relevante para el Sistema Universitario es la importante disparidad que se da entre Agencias en la proporción de solicitudes evaluadas positivamente dentro de todas y cada una de las figuras contractuales. Así, por ejemplo, en figuras tan destacadas como la de PCD, podemos encontrar proporciones de éxito que van desde el 96% de ACECAU, hasta el 35% de ACSUCYL. Y en PC y PAD los valores de tales proporciones oscilan respectivamente entre el 93% y el 98% de ACECAU hasta el 49% y el 53% de AGAE<sup>59</sup>. Si además se observan estas diferencias entre Agencias también por ramas de conocimiento, al margen de grandes tendencias típicas como, por ejemplo, el hecho de que las solicitudes de CC. de la Salud suelen tener proporciones de éxito más bajas que las que se presentan al resto de ramas, tales diferencias se acentúan notablemente en muchos casos.

Así pues, las diferencias en la proporción de evaluaciones positivas entre los campos científicos, con algunas excepciones, son pequeñas dentro de cada Agencia; mientras que, por el contrario, siempre teniendo en cuenta que pudieran estar motivadas en parte por la diferencia en la calidad de las propuestas presentadas, tales diferencias resultan sorprendentes al tratar de comparar resultados procedentes de distintos modelos de evaluación, aunque todos ellos permanezcan al amparo de un marco normativo común.

Con todo, sería conveniente realizar estudios más en detalle sobre éste y otros aspectos, que contribuyan a la mejora de los modelos de evaluación del profesorado.

#### ***Datos sobre evaluación del profesorado en ANECA para el año 2006.***

Desde el 1 de enero hasta el 31 de diciembre de 2006, se han evaluado en ANECA un total de 8.292 solicitudes y se han presentado 498 recursos, lo que indica que se mantiene una demanda muy alta de acreditaciones<sup>60</sup>.

Como cabría esperar por la tendencia observada en los últimos años en los procesos de evaluación del profesorado, las solicitudes se distribuyen de forma bastante desigual entre los diferentes campos de conocimiento; así, la mayor parte de las mismas recae en Ciencias Sociales y Jurídicas (35%) -CC.SS. y JJ.- y Ciencias Experimentales (24%) -CC.EE.-, mientras que los otros tres campos se

<sup>58</sup> Salvo en AQU, la proporción de evaluaciones positivas está, casi siempre, por debajo del 50%. Las razones de este hecho explicarán ampliamente en otros apartados de este informe -dichas razones pueden diferir en el caso de AQU, pues en Cataluña el procedimiento de solicitud de evaluación es por convenio entre AQU y las Universidades, a diferencia del modelo de, por ejemplo, ANECA, que es a petición del interesado-.

<sup>59</sup> Esta elevada dispersión se puede atribuir en algunos casos a la diferente interpretación que las Agencias hacen del último cambio normativo.

<sup>60</sup> Ver Figura IV.2. en Anexo IV.



reparten el cuarenta por ciento restante (Enseñanzas Técnicas 17% -EE.TT.-, Humanidades 12% -HH.-y Ciencias de la Salud 11% -CC.S.-).

Sin embargo, en lo tocante al reparto de solicitudes por figura, las coincidencias son bastante notables en todos los campos de conocimiento. Se pone de manifiesto que, en conjunto, la figura más solicitada es, y ha sido, la de PC, actualmente con algo más de un tercio de todas las solicitudes. Entre las otras tres figuras, PCD, PAD y PUP, se distribuyen a partes prácticamente iguales el resto de solicitudes<sup>61</sup>.

Las causas de que, a lo largo del programa, la figura más solicitada haya sido con diferencia la de PC, pueden ser atribuidas inicialmente, por un lado, a su apertura a todas las áreas de conocimiento desde abril de 2005, y, por otro, al hecho de que fue la única figura de carácter estable que no requería la titulación de doctor y, por tanto, la única posible para estabilizar a los Profesores Asociados a tiempo completo. Por otra parte, algunas universidades han ofertado más plazas con este perfil que de Profesor Ayudante, dado que esta última resuelve mucho peor las necesidades de docencia. La modificación de la LOU, en principio, implica la desaparición de la necesidad de acreditar en esta figura, estimándose que el número de solicitantes disminuirá hasta unos 3.000 y el total de solicitudes se estabilizará en torno a 5.000.

El número total de solicitantes que han participado en el programa en el año 2006 ha llegado a los de 4.212, por lo que se da un número medio cercano a dos solicitudes por solicitante. Concretamente los porcentajes de solicitantes que piden ser evaluados en 1, 2, 3 ó 4 figuras son el 47%, el 21%, el 23% y el 10%, respectivamente. Así, por ejemplo, interesa resaltar que prácticamente uno de cada cuatro solicitantes lo hace en tres figuras: PC, PAD y PUP, es decir, en todas en que la normativa le permite hacerlo una vez que se obtiene el título de doctor. Dado que son perfiles muy diferentes (entre PC y PAD por el contenido curricular exigido y entre PAD y PUP por el nivel de productividad académica y científica requerido), es una anomalía que, además de indicar que los solicitantes pueden estar utilizando las acreditaciones por motivos curriculares, explica en buena medida algunos resultados peculiares en las evaluaciones de PC y de PUP que comentaremos más adelante.

A todo ello hay que añadir que, de la distribución de solicitudes según Comunidad Autónoma de residencia del solicitante, se sospecha que, en casi todas las regiones, un significativo porcentaje de solicitantes están optando por ambas Agencias, la nacional y la autonómica de referencia, siendo conscientes de que hay diferencias significativas entre las distintas Comunidades<sup>62</sup>; esta circunstancia quedaría explicada en buena medida por dos hechos: en primer lugar, se persigue aumentar el abanico de plazas de profesor a las que podría optar como solicitante en diferentes universidades y, en segundo, contar con la evaluación positiva de más de una Agencia, en algunas universidades, es interpretado como un incremento el valor curricular de los solicitantes candidatos a entrar a formar parte del personal docente contratado.

Un dato muy significativo en lo que respecta al perfil medio del solicitante y, en cierto modo, esperable en vista de los requisitos de evaluación, es el hecho de

<sup>61</sup> Ante las tendencias apuntadas, simplemente cabe reseñar como significativo el hecho de que aquellos campos donde la proporción de solicitudes a PC es más alta que en el resto, son al mismo tiempo los que, proporcionalmente, cuentan con un número más bajo de solicitudes para la figura de PCD.

<sup>62</sup> El elevado número de solicitudes en Andalucía puede atribuirse a su reciente creación y al hecho de que ha recogido los evaluados por ANECA en años anteriores.

que, para todas las figuras, una proporción superior a cuatro de cada cinco solicitudes pertenecen a solicitantes que ya tenían previamente algún tipo de relación contractual con la universidad; incluso en la figura de PAD donde, a diferencia de lo que ocurre en el resto de figuras, la experiencia docente de carácter universitario no es un elemento tan básico en la evaluación.

Si a esto se le añade el hecho de que, como promedio, la proporción de solicitudes evaluadas positivamente es en torno a veinte puntos porcentuales más elevada entre las personas con algún tipo de relación contractual con la universidad que entre aquellas que carecen de ella, se pone de manifiesto, no sólo que la evaluación del profesorado para la contratación es un servicio que está siendo utilizado mayoritariamente por los solicitantes que ya están vinculados contractualmente a la universidad con anterioridad a la evaluación, sino además que los expedientes que mayoritariamente quedan reforzados por dichas evaluaciones son precisamente los de éstos. Esta diferencia entre los dos grupos en los resultados de las evaluaciones se hace aún más evidente en dos figuras: como cabría esperar, en la figura de PCD -donde se da una diferencia de 27 puntos porcentuales en la proporción de evaluaciones positivas entre ambos colectivos-, o, de un modo menos previsible, en la figura de PC -donde se da una diferencia de 26 puntos porcentuales en la proporción de evaluaciones positivas entre ambos colectivos, a pesar de que teóricamente la "experiencia profesional" es el criterio por excelencia definitorio del carácter de dicha figura-.

Por otro lado, aunque, para todas las figuras, cerca de la mitad de los solicitantes se concentra en las franjas de edad entre los 31 y los 36 años, lo cierto es que la proporción de solicitantes con edades de 30 ó menos años difiere sustancialmente entre aquellos que optan a ser evaluados en PCD (cuyas solicitudes apenas representan un 3% de las presentadas a dicha figura) y el resto (con porcentajes superiores al 15%). El hecho de que la edad media de los solicitantes de la figura de PCD sea apreciablemente más alta que la de los solicitantes del resto de figuras, fundamentalmente se explica por la mayor exigencia de los requisitos previos para la solicitud de la misma de acuerdo a la trayectoria profesional implícita en el modelo de evaluación.

También es significativo que la distribución de edades de los solicitantes de PAD y PUP sea muy similar, lo que entra en consonancia con la baja proporción de evaluaciones positivas, como veremos, se da en las solicitudes a la figura PUP.

En cuanto a la distribución de las solicitudes por género y figura solicitada, destaca el papel cada día más relevante de las mujeres en la Universidad. Así, prácticamente seis de cada diez solicitudes presentadas a evaluación en las diferentes figuras, llegan de la mano de éstas.

Por otra parte, aunque no hay diferencias notables por género entre las edades en que se solicitan las diferentes figuras contractuales, sí se aprecian algunas leves en este sentido una vez superados los cuarenta años, ya que, sobre todo en las figuras menos exigentes en lo que a requisitos para la solicitud se refiere (PAD, PC y PUP), la proporción de solicitantes varones supera levemente a la de las mujeres, mientras que con anterioridad a esa edad, sucede exactamente lo contrario.

En lo que respecta a los **resultados de evaluación de las solicitudes**:

- Del total de 8.292 solicitudes, han sido valoradas de forma positiva 5.613, lo que supone un porcentaje de éxito del 68% en la primera evaluación -que

representa un incremento de 8 puntos porcentuales respecto de los resultados de la primera fase del PEP en ANECA-.

- Por figuras, los resultados demuestran que hay dos, PCD y PAD, que tienen unos resultados próximos a la media, mientras que las otras dos, PC y PUP, se separan claramente (la primera 9 puntos porcentuales por encima; y la segunda, hacia abajo, 22 puntos porcentuales, lo que implica que menos de la mitad de los solicitantes de PUP superan la evaluación).

Estos resultados dependen en menor medida del proceso de evaluación que del perfil de los solicitantes, especialmente en el caso del PUP. En todos los comités los resultados de la figura PUP son muy bajos y, simultáneamente, los recursos presentados son muy pocos, datos que parecen apuntar hacia el hecho de que un grupo significativo de los solicitantes saben que es muy probable que sean evaluados negativamente, pues su perfil no se adapta al establecido en las reglas de evaluación publicadas.

- En cuanto a los resultados de las evaluaciones por comités representantes de las diferentes ramas de conocimiento:
  - Es evidente que cuatro comités mantienen unos resultados globales muy similares –en torno al 70% de evaluaciones positivas- mientras que las solicitudes presentadas al Comité de **Humanidades** obtienen los porcentajes de evaluaciones positivas más bajos en todas las figuras, quedando hasta veinte puntos porcentuales por debajo del resto. Precisamente en dicho campo es donde la introducción de modificaciones en el modelo de evaluación ha producido cambios en los resultados de la evaluación más importantes, con lo que tales resultados parecen atribuirse fundamentalmente a dos hechos:
    - a) en este campo científico y durante la primera fase, los solicitantes obtuvieron, con diferencia, los porcentajes más altos de evaluaciones positivas, en consecuencia los mejores currículos ya estaban acreditados cuando se implanta el nuevo modelo.
    - b) las modificaciones introducidas hacen que el modelo se adapte peor a la tradición de estas áreas, pero se ha decidido aplicarlas por entender que ahora el modelo define mejor los perfiles adecuados para promover la calidad en este ámbito del conocimiento.
  - El Comité de **Ciencias Sociales y Jurídicas** ha obtenido un elevado porcentaje de evaluaciones positivas en PC, consecuencia de que, la tenencia de experiencia profesional externa al sistema universitario, hace que sea un perfil muy habitual en este campo científico. Por otro lado, el cambio de regla de evaluación en el sentido permitir la sustitución de esta experiencia profesional por experiencia investigadora también ha contribuido a este elevado porcentaje de éxitos. Finalmente apuntar que, en este campo de conocimiento, dos de cada tres solicitudes en PAD y PCD son evaluadas positivamente.
  - Los Comités de **Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas** han tenido siempre, y siguen manteniendo, comportamientos muy similares, caracterizándose tanto por la regularidad de sus resultados desde el inicio del programa como por los elevados porcentajes de las evaluaciones positivas. En las figuras de PAD y PCD, tres de cada cuatro solicitantes alcanzan la acreditación, mientras que en la figura de PC obtienen unos

porcentajes un poco más bajos. En todo caso, lo más significativo es que las evaluaciones positivas se han incrementado mucho como consecuencia de la posibilidad de sustituir la experiencia profesional por experiencia investigadora en esta fase.

- Finalmente, el Comité de **Ciencias de la Salud**, ha mantenido también una notable regularidad en sus evaluaciones durante todo el programa, obteniendo porcentajes de éxito algo menores que los conseguidos en los comités mencionados en el punto anterior; y exceptuando el caso de PC, donde se supera el 80% de éxito como consecuencia de la buena adaptación del perfil de los solicitantes a los requisitos de la figura y de los cambios introducidos.

En cuanto a los **recursos** presentados a las **evaluaciones** realizadas y resolución de los mismos:

- Prácticamente una de cada cinco evaluaciones negativas, 498 sobre 2.679, son recurridas<sup>63</sup>. De éstas, el número total de las que ha cambiado el sentido inicial de la evaluación tras el recurso, es de 123, lo que supone la admisión de la cuarta parte de los recursos presentados y eleva el porcentaje de informes positivos del 68% al 69%.
- Ahora bien, aun siendo conscientes de la estabilidad de los resultados globales de las evaluaciones que vimos en cuatro de las cinco áreas de conocimiento, lo cierto es que, en lo que a presentación de recursos y admisión de los mismos se refiere, se observan diferencias importantes por campo de conocimiento y figura solicitada. De hecho, la mayor estabilidad en este sentido se observa precisamente en la figura que, proporcionalmente, menos recursos recibe con respecto al número de evaluaciones negativas. Así, es la de PUP, a gran distancia del resto de figuras, la que ofrece un comportamiento más similar en todas las ramas. Por añadidura, nótese la paradoja que supone el hecho de que, cuanto mayor es el fracaso en los resultados de evaluación obtenidos, menos se recurre. Esta circunstancia viene a apoyar la hipótesis de que el número y resultado de los recursos, es decir, de parte de las evaluaciones, como sucedía con el resto, no están relacionados con los umbrales empleados sino, más bien, con la adecuación de los perfiles de los solicitantes frente a las figuras solicitadas.

Por tanto, salvo el caso comentado de la figura de PUP y, quizá, el relativo éxito de los recursos presentados en la figura de PC en comparación con el resto de figuras, resulta difícil establecer una pauta simple de comportamiento capaz de explicar la variabilidad en la proporción de recursos presentados y admitidos en los diferentes campos de conocimiento y figuras de contratación. Sólo un análisis más refinado de las peculiaridades de las diferentes ramas de conocimiento permitiría llegar a conclusiones más certeras y útiles.

### ***Criterios de evaluación en el modelo ANECA.***

Tal y como se puede apreciar en la documentación en que aparecen publicados los criterios y las ponderaciones de los mismos, del modelo de

---

<sup>63</sup> Lo cual supone una reducción de 13 puntos porcentuales respecto a los datos del modelo anterior. En todo caso parece difícil reducir en un futuro este porcentaje de recursos, ya que el cambio en el sentido del recurso se suele producir porque algún mérito estaba enunciado en el currículo presentado pero no adecuadamente definido o detallado, lo que sí se hace en el recurso (las motivaciones orientan sobre los puntos débiles del currículo y facilitan la confección del recurso).

evaluación de la Agencia<sup>64</sup>, se otorga mayor peso a aquellos criterios<sup>65</sup> que, en función de la figura solicitada y la rama de conocimiento, se consideran como más importantes.

Así, como cabría esperar, se corrobora que la variabilidad en las puntuaciones es explicada fundamentalmente por aquellos con una ponderación más elevada<sup>66</sup>, de acuerdo al mencionado modelo de evaluación.

Ahora bien, relativizando las puntuaciones medias obtenidas por los solicitantes de las diferentes figuras con respecto a los niveles máximos posibles en cada criterio y rama de conocimiento del modelo, se advierten interesantes conclusiones<sup>67</sup>:

- I) En primer lugar, al margen de la ponderación otorgada en el modelo, destacan en el conjunto de ramas de conocimiento determinados criterios, bien por su consecución notable de la puntuación posible a obtener (por ejemplo, los criterios 1.2.A.<sup>68</sup> y 1.1.F.<sup>69</sup> en PCD y PUP, los criterios 2.2.C.<sup>70</sup> y 2.1.A.<sup>71</sup> en PAD, ó los criterios 3.1.A.<sup>72</sup> y 3.1.C.<sup>73</sup> en PC) o precisamente por todo lo contrario, es decir, la obtención de puntuaciones medias muy bajas en las evaluaciones con respecto al número posible de puntos a conseguir (sería el caso de los criterios 1.1.D.<sup>74</sup>, 1.1.E.<sup>75</sup>, 1.2.D.<sup>76</sup> y 1.2.B.<sup>77</sup> en PCD y PUP, 2.3.<sup>78</sup> y 2.1.E.<sup>79</sup> en PAD, ó 3.4.<sup>80</sup> en PC). En cualquier caso, precisamente los criterios más ponderados en el modelo de evaluación, en general para las diferentes ramas y figuras, también parecen disfrutar de niveles de consecución bastante elevados en el conjunto total de los criterios.
- II) En segundo lugar, aunque no se da en todos los casos, es habitual para todas las figuras que los criterios con mayor consecución en sus puntuaciones cuenten también con las mayores diferencias en tal consecución entre ramas de conocimiento. Así, un estudio detallado de tales diferencias por criterio podría dar pistas para la mejora del ajuste de los criterios a cada rama de conocimiento. Por destacar algunos ejemplos:
  - 1) Con independencia de las ponderaciones otorgadas a los criterios, la consecución de puntuaciones más elevadas en el conjunto de criterios entre las diferentes ramas se da, fundamentalmente, en Enseñanzas Técnicas, sobre todo para las figuras de PCD y PUP, y en Ciencias Sociales y Jurídicas, principalmente para las figuras de PAD y PC.
  - 2) Sin embargo, en el caso opuesto encontramos la rama de Humanidades, ya que, en todas las figuras contractuales y para un buen conjunto de criterios,

<sup>64</sup> Ver Criterios en página web de ANECA: <[http://www.aneca.es/active/active\\_prof\\_cont.asp](http://www.aneca.es/active/active_prof_cont.asp)>.

<sup>65</sup> Ver claves de Criterios en Figura IV.5. en Anexo IV.

<sup>66</sup> Según modelos de regresión lineal realizados por figura contractual y rama de conocimiento. Método STEPWISE. Modelos ANOVA Sig. F < 0,05. Coeficientes Sig. t < 0,05.

<sup>67</sup> Ver Figura IV.3. en Anexo IV.

<sup>68</sup> Experiencia docente. Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria.

<sup>69</sup> Experiencia investigadora. Congresos, conferencias, seminarios.

<sup>70</sup> Experiencia docente.

<sup>71</sup> Experiencia investigadora. Publicaciones científicas.

<sup>72</sup> Experiencia docente.

<sup>73</sup> Formación académica.

<sup>74</sup> Experiencia investigadora. Transferencia de Tecnología.

<sup>75</sup> Experiencia investigadora. Dirección de tesis doctorales.

<sup>76</sup> Experiencia docente. Material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docente, contribuciones al EEES.

<sup>77</sup> Experiencia docente. Evaluaciones sobre su calidad.

<sup>78</sup> Otros méritos.

<sup>79</sup> Experiencia investigadora. Otros méritos.

<sup>80</sup> Otros méritos.

se sitúa en las posiciones más bajas de consecución relativa de puntuación con respecto al resto de ramas.

- 3) También es en Humanidades donde la aportación de cada uno de los diferentes criterios a la explicación de la variabilidad de la puntuación final, es menor, para todas las figuras, que en el resto de ramas<sup>81</sup>.

III) Finalmente cabe señalar que, sobre todo para las figuras de PCD y PUP, y especialmente en el caso de Humanidades, el número de criterios que soportan efectivamente la explicación de la variabilidad de los resultados finales de la evaluación, es bastante inferior al número total de criterios que se aplican en el modelo<sup>82</sup>.

La revisión de estas y otras cuestiones puede servir para tomar medidas en el diseño de los modelos de evaluación que contribuyan, por un lado, a potenciar un determinado perfil de profesorado, y, por otro, a hacer dichos modelos más parsimoniosos y eficientes.

### ***Conclusiones y oportunidades de mejora.***

La Evaluación del Profesorado, tras cinco años de desarrollo, se ha convertido en un instrumento de acreditación reconocido en el sistema universitario, tanto por su carácter de requisito como por su valor curricular. Esta afirmación también se ve avalada tanto por la circunstancia de que el número de solicitudes se ha mantenido en niveles muy altos, como por el hecho de que se soliciten varias figuras a la vez y que los solicitantes se acrediten en varias Agencias.

Ahora bien, este tipo de procesos en ningún momento habrá de perder de vista el diseño de unos objetivos y la consecución de unos resultados, en ambos casos, coherentes con las características del contexto internacional legal y social en que se inscriben. Por ejemplo, como ya se vio en el informe anterior<sup>83</sup>, las necesidades de profesorado contratado por parte de las universidades son muy inferiores al número de personas acreditadas para dicha contratación. Y, por otro lado, se observa una desigual apuesta de las universidades por las diversas figuras de profesorado contratado.

Destacar los siguientes puntos fuertes en la evaluación del profesorado:

- Desde el comienzo de estos procesos de evaluación, es claramente constatable un progreso continuado de mejora en aspectos como la transparencia en los baremos, la selección de evaluadores y la eficiencia en la gestión.
- Los modelos desarrollados se encaminan a la evaluación integral de los solicitantes, al considerar las diferentes dimensiones asociadas a las diversas figuras de profesorado.
- En un buen número de casos, las reglas de evaluación, públicas y conocidas por los solicitantes, están basadas en unos elementos curriculares y unos niveles de exigencia bien establecidos y respetados por los agentes implicados en el proceso, lo cual explicaría en parte la baja proporción de recursos presentados a las evaluaciones.

Por otro lado, también se han detectado varios puntos débiles, que constituyen oportunidades de mejora de la evaluación del profesorado:

<sup>81</sup> Ver Figura IV.4. en Anexo IV.

<sup>82</sup> Ver Figura IV.4. en Anexo IV.

<sup>83</sup> ANECA (2006).

- Mientras que las figuras de PAD y PCD están bien definidas, no ocurre lo mismo con las de PC y PUP. La experiencia ha demostrado que es muy importante que la normativa defina con precisión y completitud las características de las figuras de profesorado; asimismo los requisitos previos al proceso de acreditación deben ser los mismos si las figuras son equivalentes. En este sentido, debe evitarse que la nueva figura de Colaborador establecida en la reciente modificación de la LOU sufra procesos equivalentes a su antecesora y para ello es fundamental que se defina correctamente, así como que su ámbito de aplicación (áreas de conocimiento afectadas) sea estable. Algo equivalente es aplicable a la figura de PUP que, si es el caso, debe definirse independientemente de la de PCD.
- El número de acreditados es muy alto y se carece de datos sobre la cantidad y las características de las personas que son contratadas por la universidad. En determinados ámbitos se hace patente una falta de retroalimentación para adecuar los niveles mínimos exigibles y las necesidades de contratación por parte de las universidades. La realización de estudios en este sentido, permitiría obtener una información muy necesaria para la futura definición de los objetivos de las evaluaciones de profesorado.
- Aunque los modelos de evaluación utilizados tienen elementos necesarios para que los perfiles de los solicitantes acreditados respondan a una valoración integrada de los diversos componentes curriculares, especialmente de sus aspectos asociados a la investigación y a la docencia, lo cierto es que se necesitaría contrastarlo mediante estudios empíricos sobre los solicitantes acreditados.
- La coordinación entre las Agencias con responsabilidades de evaluación sigue siendo un objetivo pendiente a pesar de algunos avances. Cada día se percibe como más necesario la creación de un registro general de acreditados accesible a los agentes implicados, en especial a las mencionadas Agencias, donde se registre quiénes y con qué criterios han obtenido la evaluación favorable.

Con objeto de avanzar en la mejora de dichos aspectos, se recomienda encaminarse hacia las siguientes acciones:

- Insistencia en la disponibilidad de procedimientos de garantía de calidad que, sostenidos por informes de resultados obtenidos de la propia gestión de las evaluaciones y otras fuentes similares, enmarquen procesos de metaevaluación periódica y sistemática y mejora en todos los ámbitos, incluido el de la definición de referentes de los perfiles de los candidatos a formar parte del profesorado de las universidades.
- Completar metaevaluaciones con estudios que den a conocer la satisfacción de los evaluados con el servicio recibido, así como el impacto que dichas evaluaciones están teniendo sobre el Sistema Universitario.
- La explotación de los datos contenidos en las bases de datos de gestión pueden contribuir a definir los perfiles curriculares de los acreditados en los diversos ámbitos de conocimiento y a establecer las relaciones entre los elementos curriculares clave y las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones. Es evidente el interés que estos resultados tienen de cara a las nuevas responsabilidades que el desarrollo normativo de la reciente modificación de la LOU ha atribuido a Agencias como ANECA. Así, tal y como vimos para el caso de las solicitudes correspondientes al campo de conocimiento de Humanidades, conscientes de la

situación actual, se han de seguir perfilando procedimientos, criterios y estándares de evaluación que contribuyan, en lo posible, al desarrollo de un modelo preferente de carrera profesional del profesorado.

- En coherencia con lo anterior, se ha de continuar potenciando la motivación personalizada del currículo de cada solicitante en el caso de evaluación negativa, destacando sus puntos fuertes y orientándole en acciones de mejora para su futura trayectoria profesional.
- Asimismo, ha de garantizarse la dotación suficiente de recursos humanos, infraestructura y procedimientos capaces de responder a una demanda de acreditaciones que se ha estabilizado, pero que sigue siendo muy importante.

Finalmente, se apostará por consolidar las relaciones y el intercambio de información entre las Agencias de evaluación nacional y autonómicas, con el objetivo de definir acciones concretas y con metas explícitas que permitan coordinar las actividades de evaluación del profesorado en el ámbito estatal.



### 3. Análisis de la inserción laboral de los titulados

*Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society (...).*

London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world<sup>84</sup>.

En los últimos años los países europeos han experimentado la necesidad de introducir cambios en sus sistemas educativos, ya que el mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio.

El interés despertado en las universidades por la incorporación de los titulados al mercado laboral ha dado lugar a una proliferación cada vez mayor en el panorama nacional de estudios sobre el tema en diferentes universidades y CC.AA. Así, por ejemplo, se podrían destacar en este último caso las recientes publicaciones de la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)<sup>85</sup> y de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)<sup>86</sup>.

En lo que respecta a estudios referidos a ámbitos más amplios, como son el español y europeo, cabe centrarse en esta ocasión en el proyecto de investigación 'REFLEX'<sup>87</sup>. Éste es una iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea, la cual intenta dar respuesta, encuestando a titulados de varios países, a tres cuestiones generales e interrelacionadas: (1) ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias? (3) ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?.

Consciente del trascendental momento para la consolidación de un marco europeo de cualificaciones conducente al reconocimiento mutuo de los sistemas universitarios miembros del Espacio Europeo de Educación Superior, el informe<sup>88</sup> presentado en las Jornadas de 28 y 29 de junio de 2007 celebradas en Madrid con

<sup>84</sup> *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [en línea]. London: 5th Ministerial Conference, 17-18 May 2007.

<<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>> [Consulta: 4 abr. 2007].

<sup>85</sup> Serra Ramoneda, A. (2007).

<sup>86</sup> Crujeiras, R.M. (2006).

<sup>87</sup> "The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe". Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352. La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo se ha llevado a cabo por el Research Centre for Education and the Labour Market de la Universidad de Maastricht. En España el proyecto se ha gestionado en colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES); asimismo ha contado con la participación de 48 universidades españolas y, especialmente, de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Castilla y León.

<sup>88</sup> ANECA ; CEGES (2007). El citado informe ofrece datos comparativos de hasta trece de los países europeos que han colaborado en el proyecto y es una primera aproximación descriptiva a algunos resultados de la encuesta REFLEX realizada, cinco años después de acabados sus estudios, a universitarios europeos graduados en el curso 1.999/2.000. En el marco del Proyecto REFLEX se han encuestado cerca de 40.000 graduados en toda Europa y más de 5.500 en España.

motivo de la publicación de los primeros resultados desprendidos del citado proyecto, pone el acento en lo que será el objetivo del presente capítulo. Éste no es otro que el de mostrar una caracterización competencial de los estudios seguidos por los titulados universitarios en relación a las demandas de la Sociedad del Conocimiento y convertirse un punto de apoyo para las universidades en su labor de diseño de nuevos planes de estudio basados en el aprendizaje.

Entre las conclusiones del citado informe, podemos destacar las siguientes:

- ❖ A pesar de los importantes cambios experimentados por el sistema universitario español en las últimas décadas en lo que se refiere a la potenciación del acceso al mismo de sectores cada vez más amplios de población, parece recurrente la desigual distribución de los estudiantes entre ramas de titulaciones, con importantes diferencias en oportunidades laborales aparejadas a las mismas, en función de factores de partida como, por ejemplo, el nivel educativo de sus padres<sup>89</sup>.

Por otro lado, las variables socioestructurales que atañen a las oportunidades de los titulados no sólo han de contemplarse en términos de diferencias dentro del propio país, sino en un contexto internacional. Así, por citar algunos ejemplos, de entre los países analizados, el hecho de que España cuente, junto con Italia, con los mayores porcentajes de titulados viviendo en el hogar paterno una vez transcurridos cinco años de la finalización de los estudios universitarios, el hecho de que los titulados españoles, en términos relativos, adolezcan, junto con la República Checa, de los salarios más bajos, o, finalmente, que, a nivel europeo, los españoles sean los graduados con menor movilidad internacional por motivos de estudio de todos los países considerados, sin duda influyen en las expectativas de los graduados.

De esta forma, factores como, por ejemplo, un alto nivel económico y ocupacional de la red familiar a la que pertenece el estudiante, o el mero hecho residir en un país donde se da un fácil acceso de sus ciudadanos al aprendizaje y uso de lenguas económica, científica y culturalmente dominantes, como es hoy el inglés, hacen que, tanto en contextos nacionales como internacionales, las posibilidades de acceso a las oportunidades más ambicionadas de trabajo y formación, crezcan considerablemente.

- ❖ En relación con lo anterior, y sin entrar a valorar comparativamente la calidad de los contenidos en los estudios cursados por los titulados de los países en cuestión, lo cierto es que, en términos generales, los graduados españoles son los menos satisfechos con los estudios universitarios seguidos. Algunos de los aspectos, que bien pudieran estar relacionados con esta insatisfacción, donde más diferencias se observan entre sistemas educativos vendrían dados por el énfasis en 1) la relevancia del profesor como fuente principal de información en todos los tipos de titulaciones, siempre muy por encima del aprendizaje basado en problemas, y 2) en una enseñanza eminentemente teórica, con niveles bajos comparativamente hablando en lo concerniente a la enseñanza práctica, hacen que el modelo de aprendizaje de la universidad española diste sustancialmente del equilibrio presente en sistemas universitarios globalmente reconocidos de otros países.

---

<sup>89</sup> Cuestiones de esta índole han de seguir teniéndose muy en consideración a la hora de interpretar adecuadamente el fenómeno del acceso al mercado laboral. A este respecto, por ejemplo, resulta interesante leer algunas de las conclusiones reflejadas en Bravo i Pijoan, J. (2007).

- ❖ La satisfacción de los titulados con el trabajo actual a la luz de su situación laboral presente, es otro de los aspectos que merece especial atención, ya que ofrece pistas importantes sobre los elementos a considerar en el ámbito de las perspectivas laborales y formativas de los futuros titulados.
  - Comparativamente con otros países europeos, los graduados españoles presentan un nivel moderado de satisfacción con el trabajo. Entre los titulados con trabajo remunerado, los pertenecientes a las ramas de Educación, Derecho y Ciencias de la Salud son los que expresan una mayor satisfacción con su trabajo actual, mientras que los titulados de Humanidades, Economía y Empresa, y Ciencias estarían en una posición menos cómoda en este sentido. Sin embargo, dichos niveles de satisfacción global, vienen motivados por diversos factores, no siempre coincidentes entre ramas o dentro de un mismo grupo de titulaciones afines.
  - Los aspectos a los que los titulados, en las diferentes ramas de conocimiento y ciclo otorgan mayor importancia en un trabajo son: la estabilidad laboral, la motivación y el desarrollo profesional o la disponibilidad de tiempo libre al margen del dedicado a la jornada laboral. Sin embargo, las cuestiones en las que los titulados ocupados observan mayores carencias en sus trabajos con relación a sus expectativas son las relacionadas con la disponibilidad de tiempo libre, las perspectivas profesionales, los ingresos elevados y la estabilidad laboral. Ahora bien, este orden en los aspectos con más carencias cambia notablemente en razón de las propias condiciones estructurales de empleo y las expectativas de los titulados de las diferentes ramas de estudio.
  - La ocupación desempeñada es un factor de gran relevancia en la definición de la satisfacción del titulado con su puesto de trabajo, ya que está estrechamente ligado con sus expectativas en cuanto al contenido de dicho puesto y las posibilidades de desarrollo de la faceta vocacional en el mismo. Así, esta satisfacción parece ser más alta cuando existe un mayor grado de utilización y requerimiento de conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo y una adecuación de dicho puesto a un área de estudios típicamente acorde a la de la titulación –lo que habitualmente se verbaliza como ‘trabajar en lo mío’-. Pero además, interesa resaltar especialmente este factor por su paradójica relación con la emergente figura del ‘profesional flexible’, ya que las definiciones de nuevos puestos entran en juego con otras anteriores ya socialmente consolidadas, influyendo así en la continua adaptación de las expectativas de los titulados.
- ❖ A pesar de la distancia apreciada en ciertos temas con respecto a los países europeos objeto de análisis, la confluencia creciente entre los diferentes mercados de trabajo, muy por delante de la armonización de los propios sistemas educativos, queda evidenciada, también en el caso español, a través de un requerimiento compartido similar de competencias para el desempeño de los puestos de trabajo ocupados por los titulados universitarios.
  - Dentro del ámbito nacional, los titulados con trabajo en la actualidad coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son más requeridas en el puesto de trabajo (Capacidad para hacerse entender, Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, Capacidad para trabajar en equipo y Capacidad para rendir bajo presión), y las que les son menos requeridas (Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros,

Conocimientos de otras áreas o disciplinas y Capacidad para detectar nuevas oportunidades)<sup>90</sup>.

- Las carreras favorecen la adquisición de competencias como Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, Capacidad para trabajar en equipo, Capacidad para redactar informes o documentos, Pensamiento analítico y Dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, Capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Cabe resaltar, en este sentido, el caso de España como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas.
- Precisamente en aquellos puestos de trabajo ocupados por titulados con un mayor nivel de satisfacción, el informe del cual se extraen estas conclusiones ha procurado conseguir una aproximación más certera al fenómeno de la demanda de competencias en cada rama de conocimiento. De este modo, se han observado ciertas disparidades entre unas ramas y otras; aunque, es en la comparación entre las competencias requeridas por el puesto de trabajo y las obtenidas en la universidad donde las diferencias entre dichas ramas son más palpables<sup>91</sup>.
  - Entre los titulados de las diferentes ramas de conocimiento existen coincidencias importantes a la hora de señalar las competencias consideradas como más necesarias para el desempeño del puesto de trabajo, y, de entre éstas, aquellas que adolecen de una menor atención por parte de las diferentes enseñanzas.
  - En términos generales, no se aprecia en ninguna de las ramas de conocimiento una formación orientada sistemáticamente a cubrir las principales competencias demandadas, aunque es cierto que unas carreras parecen atender mejor que otras a las demandas más relevantes en competencias del mercado laboral<sup>92</sup>.

<sup>90</sup> Son numerosos los estudios publicados en los últimos años que confluyen en la determinación de algunas de las competencias más sobresalientes para el desempeño de los puestos de trabajo. Así, por ejemplo, resulta de interés comparar las conclusiones ofrecidas a raíz de la encuesta REFLEX con otras desprendidas de encuestas realizadas por otras entidades como, por ejemplo, ASUG –Crujieras, R.M. (2006)- o AQU –Serra Ramoneda, A (2007)-.

<sup>91</sup> Ver Figura 3.1.

<sup>92</sup> Conclusión refrendada por otros estudios sobre el tema, como el publicado por AQU –Serra Ramoneda, A. (2007)-.

**Figura 3.1. Nivel de competencias necesario para el desempeño del Trabajo actual y distancia, respecto a éste, de la contribución de la carrera al desarrollo de las mismas, por rama de conocimiento<sup>93</sup>.**

Escala -6 a +6<sup>94</sup>.

Titulados muy o bastante satisfechos con su trabajo actual.

Orden de requerimiento en el trabajo	Educación	Humanid.	CC. Sociales	Econ. y emp.	Derecho	Técnicas	Salud	Ciencias
1	<b>l</b> 1,5	<b>l</b> 1,7	<b>j</b> 0,9	<b>i</b> 1,6	<b>l</b> 2,0	<b>l</b> 2,0	<b>j</b> 1,4	<b>i</b> 1,8
2	<b>i</b> 1,9	<b>i</b> 1,9	<b>l</b> 1,5	<b>l</b> 1,7	<b>r</b> 1,4	<b>h</b> 2,0	<b>a</b> 1,1	<b>l</b> 1,9
3	<b>j</b> 0,7	<b>r</b> 1,0	<b>i</b> 2,0	<b>j</b> 1,3	<b>f</b> 2,1	<b>i</b> 1,6	<b>l</b> 1,9	<b>f</b> 1,7
4	<b>h</b> 1,6	<b>o</b> 1,9	<b>h</b> 1,7	<b>f</b> 1,9	<b>i</b> 2,0	<b>o</b> 1,4	<b>i</b> 1,9	<b>d</b> 0,7
5	<b>o</b> 1,8	<b>h</b> 2,0	<b>a</b> 1,5	<b>n</b> 2,3	<b>a</b> 1,4	<b>j</b> 1,4	<b>f</b> 2,0	<b>o</b> 1,5

<b>a</b>	a. Dominio de su área o disciplina	<b>j</b>	j. Capacidad para trabajar en equipo
<b>d</b>	d. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	<b>l</b>	l. Capacidad para hacerse entender
<b>f</b>	f. Capacidad para rendir bajo presión	<b>n</b>	n. Capacidad para utilizar herramientas informáticas
<b>h</b>	h. Capacidad para coordinar actividades	<b>o</b>	o. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
<b>i</b>	i. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	<b>r</b>	r. Capacidad para redactar informes o documentos

- ❖ La impresión de que, globalmente, ninguna de las ramas de conocimiento ha ofrecido una formación orientada a desarrollar, organizadamente, las competencias requeridas por los titulados en sus puestos de trabajo, se refuerza a la luz de la debilidad de las correspondencias observadas, salvo en casos puntuales, entre la contribución de la carrera al desarrollo de competencias y el énfasis en métodos de enseñanza empleados en las titulaciones (como pudiera ser, por ejemplo, enseñanza sustentada en *clases magistrales,...*).

Por otra parte, atendiendo a la confluencia de perspectivas desde donde abordar los factores determinantes en el acceso al mercado laboral de los titulados, el ámbito discursivo de lo cotidiano<sup>95</sup>, en el cual los actores hablan de su 'realidad', es capaz de aportar una visión complementaria sobre el análisis realizado a partir de los resultados desprendidos de la encuesta REFLEX. Así, según las percepciones esgrimidas por los propios titulados, en un contexto laboral de competencia (descrito por éstos como problemático, incierto y complejo) donde se alcanza el éxito a través de la 'distinción', los factores, en muchos casos interconectados, determinantes para la consecución de la deseada incorporación al mundo del trabajo, son expresados en un *continuum* con dos polos bien diferenciados en cuanto a la propia 'responsabilidad' o capacidad de actuación de los titulados sobre dichos factores<sup>96</sup>.

Dentro del conjunto de factores percibidos como de gran relevancia en el éxito laboral, dejando a un lado aquellos vinculados a la esfera en la cual no estaría presente su propia responsabilidad (por ejemplo, son mencionados los *contactos personales y familiares, las características de personalidad, el origen socioeconómico, el género,...*), cabe centrarse en aquellos en los que la responsabilidad, y, por tanto, la capacidad de influencia, en mayor o menor medida, se admite. Por este orden, la *experiencia laboral, las prácticas laborales o*

<sup>93</sup> Han sido marcadas en color verde las letras de aquellas competencias que, de entre diecinueve estudiadas y dentro de cada rama de conocimiento, los titulados han considerado menos deficitarias en lo que respecta a la diferencia entre el nivel de competencias necesario para el desempeño del puesto de trabajo actual y la contribución de la carrera al desarrollo de tales competencias. Por el contrario, en color rojo se han señalado las más deficitarias.

<sup>94</sup> Junto a cada una de las letras de las competencias seleccionadas, se ofrece, en una escala entre -6 y +6 puntos, la diferencia numérica entre el nivel de competencias necesario para el desempeño del trabajo actual y el nivel de contribución de la carrera al desarrollo de competencias.

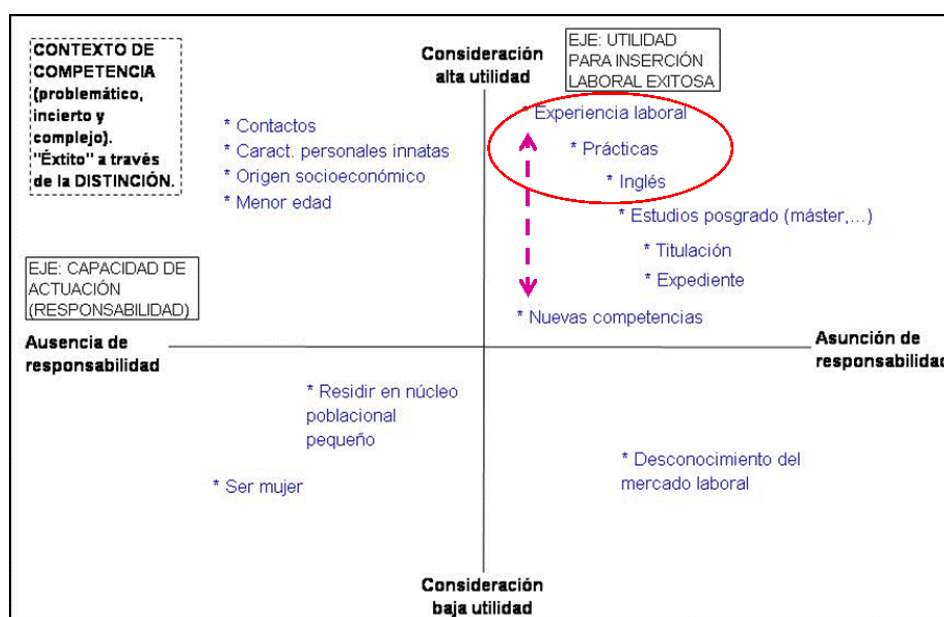
<sup>95</sup> Fuentes:

- Nyssen, J.M. "Expectativas de los titulados en el trabajo y marcos relacionados" (ANECA, 2007).
- Estudio cualitativo realizado por ANECA sobre reuniones de grupo con titulados universitarios.
- Estudio cualitativo realizado por ANECA sobre reuniones de grupo con empleadores.

<sup>96</sup> Ver Figura 3.2.

los *conocimientos de inglés* son destacados sobre el resto de factores, tanto por titulados como por empleadores, por su importancia en la incorporación exitosa del egresado al mercado laboral; sin embargo, a una distancia relevante en cuanto a su notoriedad, mencionan ocasionalmente otros factores que vinculan a las *nuevas competencias*, las cuales se caracterizan, en los discursos de titulados y empleadores, por una palpable indefinición, que condiciona radicalmente la percepción de estos actores sobre la utilidad real de las mismas en este sentido, a pesar del énfasis que, en el ámbito universitario, vienen adquiriendo.

Figura 3.2. Percepción de factores determinantes para la inserción laboral en el discurso de los titulados universitarios<sup>97</sup>.



En general, ni titulados ni empleadores hablan de 'competencias' en sus contextos de trabajo habituales del modo que se ha visto en la exposición de resultados desprendidos de la encuesta REFLEX. Más bien sintetizan los aspectos que requiere el mercado en elementos fácilmente observables, y su valor y utilidad viene asociada fundamentalmente a su carácter práctico y resultados palpables (la idea sería algo así como "a hacer algo se aprende haciéndolo", sin necesidad de entrar a analizar sistemáticamente todas y cada una de las cuestiones que componen el hecho de ser capaz de hacerlo).

La aparente contradicción entre los ámbitos analítico, expuesto a través de los resultados de la encuesta REFLEX, y cotidiano, reflejado en el habla de titulados y empleadores, en cuanto a los factores más relevantes para el desempeño del puesto de trabajo comienza a resolverse indagando con un mayor detalle en el discurso de los actores involucrados. Es ahí donde se hace posible evidenciar dos aspectos: en primer lugar, el hecho de que factores generales mencionados, como

<sup>97</sup> Las posiciones ocupadas por los diferentes factores representados en la gráfica, en ningún caso habrán de interpretarse como posiciones cuantitativas, sino discursivas –y, por tanto, no cuantificables-. Aun siendo así, para algunos de ellos se da una confirmación cuantitativa de su relevancia a través de encuestas. Por ejemplo, los 'contactos personales y familiares' aparecen en multitud de encuestas como un factor muy destacado a la hora de definir la consecución de un empleo -ver en encuestas como las descritas en ANECA ; CEGES (2007), Crujeiras, R.M. (2006), Serra Ramoneda, A. (2007),...-; del mismo modo que se da relevancia en algunas de las mismas a factores relacionados con las 'características de personalidad' del titulado - Serra Ramoneda, A. (2007), p.209- o su 'experiencia laboral' previa -Crujeiras, R.M. (2006), p.75-.

la *experiencia laboral* previa, aparecen relacionados en el mismo campo semántico con elementos competenciales y actitudinales también destacados habitualmente en el análisis de encuestas (que tienen que ver con la *capacidad de desenvolverse y relacionarse con soltura en el ámbito de trabajo*, la *autonomía*, la *iniciativa*, la *capacidad de organizarse el tiempo en el trabajo*, el *conocimiento práctico de herramientas y productos*, la *capacidad de esfuerzo*, la *responsabilidad* y el *compromiso con la labor a realizar*, etc.) y, en segundo lugar, el condicionamiento instrumental subyacente a las dificultades en la captación y en la definición compartida de las competencias por parte de empleadores y titulados, entendiendo tal condicionamiento como la falta de *herramientas*, criterios y estándares que hagan accesible el 'uso' común de las mismas en el sentido en que, por ejemplo, se trabaja desde las universidades.

Tras la descripción de cada uno de los factores destacados por estos actores, se hace posible establecer puentes entre los ámbitos mencionados e identificar elementos competenciales relevantes. Precisamente es con algunos de estos elementos donde, en virtud de su responsabilidad y autonomía, las universidades pueden trabajar para 1) la superación del condicionamiento instrumental<sup>98</sup> en la captación y definición de competencias asociadas a los factores de mayor interés, mediante procesos y *herramientas* que minimicen tales efectos (por ejemplo, a través de una labor de definición y selección de competencias compartida con empleadores y titulados), y 2) la incorporación de contenidos y metodologías contrastados que hagan posible a los estudiantes la adquisición de tales elementos competenciales (podríamos citar exposiciones orales, dinámicas de grupo, prácticas guiadas y un largo etcétera), para, en definitiva, procurar una futura incorporación más ajustada de estas personas a los puestos de trabajo ofertados en la Sociedad del Conocimiento.

Figura 3.3. Conciliación de marcos de comprensión y análisis de los factores determinantes en el desempeño del puesto de trabajo.



<sup>98</sup> Asumida la conocida cita de A. Einstein, "Not everything that counts can be counted, and not everything that can be counted counts", para conseguir que a la postre factores con un papel importante en el tema que nos ocupa, pero *a priori* difícilmente manejables, evidentes o medibles, no queden relegados a un segundo plano, por detrás de otros menos determinantes aunque de más fácil captación, es preciso esforzarse en hacer ver la importancia de los primeros sobre los segundos y en conseguir que su uso sea más accesible a través de definiciones, indicadores, instrumentos, que lo posibiliten.

Además, será necesario seguir empleando esfuerzos, por una parte, en informar a los diferentes actores implicados (universidades, empleadores, estudiantes,...), para ayudarles en la toma de decisiones, y, por otra, en la potenciación y organización de la cooperación entre dichos actores, de forma que, teniendo en consideración la conciliación de sus respectivos intereses, se marquen responsabilidades y compromisos para todos y cada unos de ellos. Así, por ejemplo, podemos mencionar la construcción de marcos y reforzamiento de acciones que posibiliten que actores clave de la sociedad y el mercado ajenos a la Universidad se involucren junto a ésta en labores concretas de interés común, como pueden ser la propia definición de objetivos generales realistas en la enseñanza universitaria y consecución de los mismos. Y se hace preciso promover iniciativas y canales concretos para compartir y difundir experiencias, herramientas e información<sup>99</sup>, que contribuyan a redefinir y a revalorizar el papel de la Universidad como motor de desarrollo económico y social. El marco de cualificaciones y competencias que ha de servir de referencia para el diseño de nuevos títulos (MECES<sup>100</sup> en concordancia con QF EHEA<sup>101</sup>), deberá tomar en consideración y ajustarse, en lo posible, al diálogo que se pretende entablar entre gestores educativos universitarios y pre-universitarios, empleadores, estudiantes y ciudadanos en general. Así pues, para conseguir hacer de este Marco una herramienta útil y accesible para estos actores, es deseable que, por una parte, evite perderse en disquisiciones teórico metodológicas o en matices insustanciales alejados de la realidad del uso común, y, por otra, aun centrándose específicamente en el ámbito de la educación superior, sea capaz de tener en consideración otros ámbitos educativos y ver el diseño curricular en un sentido amplio<sup>102</sup> y apegado a los objetivos de progreso social.

Como conclusión final, y sobre la base de estudios existentes (sin menoscabo de que sea necesario continuar elaborando otros nuevos) y experiencias

<sup>99</sup> Un ejemplo de este tipo de iniciativas lo encontramos en la web del Observatorio Universitario de Inserción Laboral ([www.insercionlaboral.net](http://www.insercionlaboral.net)), promovida por varias Agencias de Calidad.

<sup>100</sup> "En la reunión celebrada en Bergen los ministros responsables de la educación superior se comprometieron, entre otros objetivos, a la elaboración de los marcos de cualificaciones nacionales para la educación superior, cuyos avances sobre los mismos fueron presentados en la reunión que tuvo lugar en Londres el pasado mes de mayo del presente año.

El cumplimiento del citado compromiso requiere emprender sin dilación las oportunas acciones que permitan desarrollar el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

La definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior pretende un doble objetivo. Por un lado informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, así como a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados. Por otro lado, el MECES facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación (...).

El Comité para la definición del citado Marco "(...)" cuenta entre sus vocales con representación de todos los sectores implicados: Administración General del Estado y Administraciones Autonómicas, agentes académicos, interlocutores sociales, etc. (...).

España. Real decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). p.31371-31372.

<sup>101</sup> Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005).

<sup>102</sup> "The Qualifications Framework for lifelong learning (EQF) will provide a common language to describe qualifications which will help Member States, employers and individuals compare qualifications across the EU's diverse education and training systems (...)."

"The core element of the European Qualifications Framework (EQF) is a set of eight reference levels describing what a learner knows, understands and is able to do - their 'learning outcomes' - regardless of the system where a particular qualification was acquired. The EQF reference levels therefore shift the focus away from the traditional approach, which emphasises learning inputs (length of a learning experience, type of institution). Shifting the focus to learning outcomes

- supports a better match between the needs of the labour market (for knowledge, skills and competences) and education and training provisions;
- facilitates the validation of non-formal and informal learning;
- facilitates the transfer and use of qualifications across different countries and education and training systems.

As an instrument for the promotion of lifelong learning, the EQF encompasses general and adult education, vocational education and training, as well as higher education. The eight levels cover the entire span of qualifications from those achieved at the end of compulsory education to those awarded at the highest level of academic and professional or vocational education and training (...).

*The European qualifications Framework* en European Commission (2007).



de sistemas universitarios mundialmente reconocidos, simplemente resta hacer hincapié en la necesidad de centrarse, desde ya, en el trabajo de diseño e implantación sistemática de procesos que contribuyan decisivamente a mejorar importantes debilidades en cuanto a equidad e igualdad de oportunidades, eficiencia, competitividad,... que, una vez más, han demostrado ser más evidentes en lo que respecta a la contribución del sistema universitario a la mejora de las condiciones sociales y laborales de los ciudadanos.

## 4. Calidad de los sistemas de información y de los datos estadísticos

Basta un rápido vistazo al panorama internacional para percatarse de la importancia que, en el contexto de la Sociedad del Conocimiento, viene adquiriendo la Universidad en cuanto a su papel en la difusión más igualitaria de tal conocimiento en las sociedades democráticas y en la contribución al desarrollo de las economías de países y regiones. En este sentido, la Universidad, o, más adecuadamente, las universidades, en tanto en cuanto organizaciones inscritas en sociedades y mercados no ajenos a la globalización, tienden a orientarse a satisfacer las demandas de los diferentes actores que conviven en este contexto, poniendo el acento allí donde, en virtud de su autonomía, consideran más adecuado.

Precisamente en consonancia con esta función, algunas de las universidades y sistemas universitarios más sobresalientes trabajan desde hace años en pro de evidenciar su papel en diferentes ámbitos. Resulta cada vez más frecuente la presencia de informes<sup>103</sup> y rankings<sup>104</sup> sobre el entorno universitario mundial, europeo o nacional, en los cuales se comparan universidades y sistemas universitarios en función de muy diversos criterios<sup>105</sup>.

Así, la emisión de informes no se limita a la rendición de cuentas a la sociedad que sustenta el sistema universitario, sino que va más allá. De esta forma, la construcción de referentes y apuestas de mejora continua en función de los mencionados criterios tiene un peso propio, si no superior, al menos equivalente.

Dos puntos son destacables en esta reflexión:

- El primero tiene que ver con el hecho de que la elección, construcción y aceptación de dichos referentes o criterios viene condicionada en cada caso por factores muy variados, consensuados o no por los sistemas universitarios objeto de evaluación<sup>106</sup>. Ahora bien, la elección y construcción de la herramienta utilizada para medir y comparar no es baladí, ya que, en función de los resultados obtenidos y su difusión, condiciona la imagen que, de las universidades valoradas, se transmite a los actores involucrados o "usuarios". Es decir, existe un condicionamiento instrumental que tiene o, previsiblemente, tendrá efectos sobre las mismas y los mercados y las sociedades en que se inscriben.
- El segundo punto pone la atención en las tensiones que se dan dentro del sistema universitario en el asunto de la comparación con referentes. Tanto la rendición de cuentas como las políticas de mejora continua desde las

<sup>103</sup> Por ejemplo, consultar informes de OEDC: Background Report. Higher Education: Quality, Equity and Efficiency (OECD, 2006) ; Education at a Glance 2007. OECD Indicators (OECD, 2007).

<sup>104</sup> Por citar algunos ejemplos con destacada difusión en los ámbitos que afectan al sistema universitario español:

- Academic Ranking of World Universities (Shanghai Jiao Tong University).
- The Times Higher World University Rankings (The Times).
- The Top 100 Global Universities (Newsweek. International edition).
- Ranking de universidades de El Mundo (El Mundo).

<sup>105</sup> London Communiqué (Bologna Process, 2007). "Ver apartados 2.20. y 3.6."

<sup>106</sup> Existe una creciente proliferación a nivel internacional de metodologías que tratan de resolver las dificultades técnicas de comparabilidad entre diferentes sistemas educativos e instituciones, incluso al margen de la propia participación de las mismas. Sirva como ejemplo ilustrativo el simposio organizado en 2006 por la propia Comisión Europea: *Methodological tools for accountability systems in education* (en [http://crell.jrc.ec.europa.eu/methodological\\_tools\\_draft\\_agenda.htm](http://crell.jrc.ec.europa.eu/methodological_tools_draft_agenda.htm)).

universidades precisan indicadores que hagan visible su actividad. Ahora bien, es conocida la proliferación de sistemas de comparación de instituciones universitarias que, en ocasiones, son considerados por algunas de las instituciones afectadas como lejanos y poco adecuados. Tales instituciones entienden que el diagnóstico de la realidad que aquellos ofrecen, es sesgado, más bien producto de un sistema muy imperfecto de mediciones que toma la parte por el todo, que de un sistema multidimensional, más adecuado a la hora de dar cuenta de la realidad polifacética de los sistemas universitarios.

Bien por la propia dinámica del “mercado universitario” internacional de empleo y ciencia, la cual evoluciona en bastante sintonía con el sistema económico dominante<sup>107</sup>, bien por la dependencia presupuestaria de las universidades de las administraciones públicas (en representación de la sociedad), lo cierto es que resulta cada vez más ineludible para dichas universidades atender a las demandas provenientes de un entorno que amplía sus fronteras, y bajo unos parámetros, más o menos ajenos, que, aun siendo respetuosos con la autonomía universitaria, a la postre devienen en determinantes.

Las directrices que guían la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) explícitamente valoran muy positivamente el hecho de que, para ampliar el propio conocimiento y mejorar su actuación, las instituciones, no sólo recopilen, analicen y utilicen información de sí mismas, sino además, que sean capaces de compararse con otras organizaciones similares dentro y fuera de dicho entorno<sup>108</sup>.

El sistema universitario español, aunque consciente de la proliferación de reformas legislativas propias en materia de educación superior en los últimos años, participa de la línea de continuidad marcada por las Directrices europeas y, por ende, de la importancia de la medición de la eficacia y eficiencia en relación al tema de la rendición de cuentas, mejora de aspectos sociales, y mercado internacional de empleo y ciencia. La reciente modificación de la Ley Orgánica de Universidades<sup>109</sup> expresa en su Preámbulo lo siguiente: *La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.* Así, la puesta a disposición de sistemas sólidos de información a los diferentes actores socioeconómicos que, en el contexto de la Sociedad del Conocimiento, se relacionan con las universidades, resulta una labor inexcusable en este sentido<sup>110</sup>.

En la actualidad, a diferencia de lo que ocurre en otros países de su entorno, España carece de un sistema de información capaz de dar cuenta, de forma sólida y sostenida, de la calidad de las titulaciones e instituciones universitarias. De hecho, la información procedente de las diferentes fuentes no permite, hoy por hoy, salvo algunas excepciones significativas<sup>111</sup>, la comparabilidad longitudinal o transversal,

<sup>107</sup> SPELLINGS, MARGARET (dir.). *A Test of leadership: charting the future of U.S. Higher Education* (2006).

<sup>108</sup> Criterio 1.6. Sistemas de información. ENQA (2005).

<sup>109</sup> España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>110</sup> Necesidad que se hace aún más explícita en artículos como, por ejemplo, el 10 o el 31 de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

La OCDE en colaboración con la UNESCO en su documento *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education* (OECD, 2005) recomienda encarecidamente poner a disposición de los estudiantes recursos de información suficientes, fiables y útiles para la toma de decisiones.

<sup>111</sup> UNEIX, sistema de información interuniversitario de Cataluña, es un sistema elaborado conjuntamente por las siete universidades públicas catalanas y la Generalitat de Catalunya, fundamentado sobre un glosario coordinado por AQU, de definiciones y métodos de cálculo de 237 variables, lo que permite disponer de unos 200 informes homogéneos y comparables.

no ya dentro del contexto europeo<sup>112</sup>, sino dentro del propio territorio nacional español en aspectos muy importantes.

En general, a esta circunstancia se le suma el hecho de que los sistemas de información parciales que conviven, en ocasiones atienden más a divisiones administrativas vigentes de diversa índole, que a cubrir de forma sistemática los objetivos de mejora de continua en términos sociales, económicos y científicos, y de rendición de cuentas del Sistema Universitario<sup>113</sup>.

Además, tal y como se puede leer en las recomendaciones provenientes de la Unión Europea, aún se toma escasamente en consideración a determinados actores de vital importancia para el sistema universitario, como son los propios estudiantes<sup>114</sup> y los empleadores en cuanto a sus necesidades y su satisfacción<sup>115</sup>. ¿Cómo es posible la rendición de cuentas sin tener en consideración la opinión de los usuarios?

Los pocos estudios a nivel nacional realizados al respecto hasta la fecha nos indican que la Universidad es una institución muy bien valorada por los españoles en cuanto a su importancia para la sociedad (incluso por encima de la Policía, la Prensa o la Justicia)<sup>116</sup>. Asimismo, el conjunto de la sociedad se muestra de acuerdo en muchos de los puntos que las directrices europeas y españolas otorgan al papel de la Universidad, pues dan un alto grado de importancia al papel que debería tener para dicha institución conseguir que mediante su actividad los alumnos encuentren un buen puesto de trabajo, exista mayor igualdad de oportunidades, se apliquen avances científicos para mejorar la calidad de vida, avancen los conocimientos y la investigación científico-técnica o mejore la convivencia social.

Sin embargo, aun con todo lo anterior, señalemos dos temas en los cuales la Universidad debe prestar atención: 1- la percepción sobre una falta de información útil que ayude a la toma de decisiones y 2- la distancia apreciada entre la oferta de estudios universitarios y las necesidades de los usuarios.

Para el primero de los temas, comencemos por mencionar que la mitad de la sociedad española manifiesta estar poco o nada informada acerca de los asuntos relacionados con la Universidad, y cuatro de cada cinco no han oído hablar del Espacio Europeo e Educación Superior. Así, el nivel de interés de la sociedad por los asuntos relacionados con la Universidad es mayor que el de información recibida (sobre todo teniendo en cuenta que dos de cada tres personas opinan que los medios de comunicación tratan poco o nada los asuntos relacionados con la

---

<sup>112</sup> En los apartados que aluden a cuestiones metodológicas de informes internacionales, como por ejemplo en *A Test of Leadership. Charting the future of U.S. Higher education*. -Spelling M. (2006)-; *Bologna Process Stocktaking London 2007* -Bologna Follow-up Group (2007)-; *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process - 2006/07 Edition* -European Commission (2007)-; y *Bologna with Student Eyes* -ESIB (2007)-, se reconocen problemas técnicos en relación a las propias fuentes de datos y, por tanto, a la consecución de la transparencia buscada en los sistemas de educación superior.

<sup>113</sup> Por ejemplo, resulta fundamental hacer comparaciones con la educación no universitaria, pues actualmente existe una frontera más administrativa que real en ámbitos socioeconómicos tan importantes como el de la incorporación de los titulados al mercado de trabajo u otros.

<sup>114</sup> Aunque se han apreciado mejoras en los últimos años en el nivel de participación de los estudiantes en el sistema, aún queda un recorrido importante por atender - *Bologna Follow-up Group (2007)*-.

<sup>115</sup> El último informe publicado por ESIB llama la atención sobre la insuficiencia palpable de datos sobre estudiantes disponibles en algunos países de Europa, entre los que se encuentra España -ESIB (2007)-.

Como esfuerzo importante que contribuya a paliar este déficit, en 2008 se prevé la publicación del informe *A central source of comparable data on the social dimension of higher education in Europe* (<http://www.eurostudent.eu>); estudio comparativo, participe de los objetivos descritos en el Proceso de Bolonia, que recogerá, a través de unos 250 indicadores y en más de 20 países europeos, entre los que se encuentra España, información sobre condiciones socioeconómicas y condiciones de vida de los estudiantes universitarios.

<sup>116</sup> *Los españoles y la Universidad* (ANECA, 2004).

Universidad). Por ejemplo, a la hora de buscar información sobre las carreras que se ofrecen y dónde se pueden estudiar, o sobre los requisitos y trámites de acceso a la universidad, un tercio de los encuestados opinan que existen pocas o ninguna facilidad para encontrarla. Asimismo, siguiendo esta pauta, la mitad de los encuestados afirma que la orientación y la información que se les da a los estudiantes en enseñanza secundaria para guiarles en la elección de estudios universitarios es escasa<sup>117</sup>.

Por ejemplo, a la luz de tal diagnóstico, no resulta de extrañar que las tasas de movilidad de estudiantes dentro de las propias fronteras españolas sean extraordinariamente bajas<sup>118</sup>. Entre otras razones, la falta de información a los usuarios, impide a éstos ver posibles ventajas en el hecho de cursar estudios en otros centros universitarios no próximos a su lugar de residencia, es decir, tomar decisiones más fundamentadas<sup>119</sup>.

En lo concerniente al segundo de los temas citados, una tercera parte de la sociedad española está en desacuerdo con el hecho de que la actual oferta de titulaciones responda, tanto a la demanda de las familias, como a las del mercado de trabajo (y una de cada diez personas, no sabe valorar si se da esta relación). Por ejemplo, en términos generales, para un listado de 19 competencias a desempeñar en el puesto de trabajo, los titulados perciben que, en todas ellas, el nivel en que las universidades les han formado, es inferior al requerido en tal desempeño. Así, tanto los estudiantes como los titulados universitarios, si tuviesen que volver a elegir, mayoritariamente tomarían la opción de cursar nuevamente estudios universitarios<sup>120</sup>, aunque no todos ellos, sobre todo en el caso de los graduados, lo harían en la misma titulación<sup>121</sup>.

Consciente del panorama descrito en las páginas de este capítulo, el Sistema Universitario español, en coordinación con el europeo, debiera trabajar en una alternativa propia, más afín a los propósitos de los actores involucrados, con el objetivo de presentarse en el contexto internacional como una propuesta asentada a tener en consideración.

Como punto de partida lógico, dicha alternativa habrá de mantener como referente principal a los Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior descritos por ENQA (2005):

*“Los sistemas de información relacionados con la calidad, necesarios para instituciones individuales dependerán, en alguna medida, de circunstancias locales pero al menos deberán incluir los siguientes puntos:*

- *progresión de los estudiantes y tasas de éxito;*

<sup>117</sup> En España, al igual que en otros países (por citar algún ejemplo en el contexto internacional, Greenes' Guides, The Hidden Ivies, N.Y.: HarperResource o los títulos *The Princeton Review* (2004) N.Y. Random House), existen publicadas Guías destinadas a la orientación de los alumnos que pretenden seguir estudios universitarios; ahora bien, la difusión y alcance de las mismas puede no ser tan significativo como en aquellos.

<sup>118</sup> Conforme a datos desprendidos del programa de movilidad Sócrates.

<sup>119</sup> Si atendemos a los datos desprendidos del estudio *Los españoles y la Universidad* (ANECA, 2004), llama la atención la significativa proporción de personas que manifiestan desconocimiento en torno al nivel de calidad de las universidades de su propia Comunidad Autónoma con respecto a las del resto de España, Europa o Estados Unidos. Ahora bien, aunque también permanece alta, esta proporción de desconocimiento desciende entre las personas con edades comprendidas entre los 16 y 24 años, quienes, dentro del conjunto de la sociedad española, son los que más negativamente valoran la calidad de las universidades de la propia Comunidad Autónoma con respecto al resto de los lugares citados (especialmente, en relación a Europa y Estados Unidos), aun reconociendo la mejora experimentada por aquellas en los últimos años.

<sup>120</sup> Según la encuesta REFLEX (2006) y la Encuesta de inserción laboral a estudiantes (ANECA, 2004), en torno a 9 de cada 10 volverían a la Universidad.

<sup>121</sup> Conforme a datos desprendidos de la encuesta REFLEX (2006), en torno a un 30% de los titulados estudiarían una carrera diferente, y un 9% ni tan siquiera volvería a la Universidad.

- *empleabilidad de los egresados;*
- *satisfacción de los estudiantes con sus programas;*
- *efectividad de los profesores;*
- *perfil de la población de estudiantes;*
- *recursos de aprendizaje disponibles y sus costes;*
- *indicadores de actividad de la propia institución. (...)*<sup>122</sup>.

Además, a este marco básico de indicadores, habrán de añadirse otros complementarios centrados particularmente en la movilidad de los usuarios de las universidades y en los aspectos más directamente relacionados con la dimensión social que a dichos usuarios afectan<sup>123</sup>.

Precisamente el objetivo de conseguir un sistema de información periódica al servicio de la sociedad que sea capaz de convivir con las mencionadas circunstancias locales, es uno de los ejes en los cuales todas las instituciones implicadas habrán de trabajar coordinadamente<sup>124</sup>. Para ello, no sólo es necesario una voluntad política y liderazgo comprometido en la labor que esgrima unas directrices claras, sino que el diseño técnico y ejecución del mismo han de hacerse ordenadamente, siguiendo un plan de procesos orientado a dicho objetivo, y no a las estructuras administrativas involucradas.

La definición de los actores a quienes dar respuesta con la información elaborada condicionará, con independencia en su tratamiento, los contenidos esenciales, así como el nivel de desagregación de la misma, necesarios para atender lo más fielmente posible a la polifacética realidad objeto de análisis. La información facilitada, no sólo debe atender a la complejidad, sino que, sobre todo, debe ser suficiente, clara y útil para los diferentes usuarios o actores involucrados en el sistema<sup>125</sup>, es decir, ser adecuada a cada destinatario. Para convertir en factible este objetivo es preciso posibilitar y conseguir la implicación efectiva de tales actores también en estos aspectos.

Poner el acento en los niveles de desagregación y periodicidad contribuirá a que los actores se sientan más adecuadamente reflejados y, por tanto, a la conciliación de la robustez de la información ofrecida con cada una de las realidades locales. Así, sin olvidar tener en cuenta la información ya existente, la calidad y suficiencia de las fuentes que alimenten el sistema de información (nacionales e internacionales) es un punto esencial, y en ello deben trabajar todas las partes implicadas.

Cada uno de los indicadores (y fuentes que aportan información) han de ser contrastados al detalle en su definición, validez y fiabilidad<sup>126</sup>. Así, el desarrollo de metodologías se hará eco de referentes nacionales e internacionales contrastados<sup>127</sup>

<sup>122</sup> "1.6. Information systems: Institutions should ensure that they collect, analyse and use relevant information for the effective management of their programmes of study and other activities" (ENQA, 2005, p.6)

<sup>123</sup> Ver prioridades marcadas por los Ministros Europeos respecto al mejoramiento de la recopilación de información para el año 2009. *London Communiqué -Bologna Process (2007)*-. Apartado 3.4. p.6.

<sup>124</sup> "1.4. We reaffirm our commitment to increasing the compatibility and comparability of our higher education systems, whilst at the same time respecting their diversity" (*Bologna Process, 2007, p. 1.*)

<sup>125</sup> En coherencia con los Criterios 1.7. Información pública y 2.8. Análisis de todo el sistema. ENQA (2005).

<sup>126</sup> Precisamente en la línea de incrementar la transparencia y de hacer posible la confianza mutua por las que aboga ECA en su *Code of Good Practice for the Members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education*. (2004).

<sup>127</sup> Existen múltiples referencias a tener en cuenta en el contexto internacional para aprender y mejorar el propio sistema de información; véase, por ejemplo, Higher Education Statistics Agency (<http://www.hesa.ac.uk>) o Higher Education Funding Council for England (<http://www.hefce.ac.uk>). Asimismo, será interesante tener en consideración

y además estudiará procesos *ad hoc* que traten de garantizar tal requisito en todas sus partes.

Un ejemplo claro, es la sistemática en la recopilación de información y explotación de la misma de forma transparente y fácilmente comprensible para todos los actores involucrados.

Existe cierta tendencia a tomar los datos que alimentan la información proporcionada por estadísticas e indicadores directamente de las propias bases de datos de los sistemas de gestión. Esto requiere que los diseños de dichas bases de datos se hagan, no sólo pensando en el problema de gestión a resolver, sino también en diferentes explotaciones estadísticas que puedan requerirse.

Tanto la evolución de los procesos de evaluación de calidad del sistema universitario hacia una evaluación con consecuencias que requiere de información válida y contrastada, como la democratización de los sistemas de información que ha difuminado la responsabilidad sobre la calidad de la información que contienen, necesitan de procesos de normalización, es decir, la definición consensuada de definiciones estadísticas e indicadores y la garantía de calidad en su tratamiento de modo que se posibilite la toma de decisiones en base a información de calidad. Igualmente la existencia de normas precisará de procesos que certifiquen su cumplimiento, y que aseguren el grado necesario de consonancia entre los procesos seguidos para obtener la información y las normas establecidas para ello<sup>128</sup>.

La mayoría de los recientes informes destinados a informar a los países sobre la consecución del EEES<sup>129</sup> han sido construidos, en buena medida, sobre encuestas que han tratado de recopilar información de diferentes actores implicados en el proceso<sup>130</sup>. Un buen número de los indicadores para la recopilación de la información presentes en tales cuestionarios han pretendido tomar directamente información objetiva procedente de sistemas de información primarios, mientras que otros, también referidos a contenidos de corte objetivo, se han tenido que conformar con ser formulados en términos de percepción de los respondentes sobre tales contenidos. Si bien la tendencia a la cuantificación de datos objetivos derivados de fuentes secundarias se hace palpable, los sistemas primarios, fuera y dentro de las fronteras del territorio español, hoy en día, no permiten alcanzar los niveles de calidad deseables en este sentido.

En resumen, se precisa del desarrollo de un marco legislativo estable que incida en la puesta en marcha de un sistema de indicadores complejo y bien estructurado, el cual servirá de referente imparcial y objetivo, en términos de rendición de cuentas, para dar a conocer a diferentes perfiles de usuarios, previamente definidos, información comparable, longitudinal y transversalmente,

---

recursos como *International Higher Education Policy Portal* (Project Steering Comité meeting, HEFCE, OECD, UNESCO) y otros.

<sup>128</sup> En consonancia con lo anterior, las instituciones y organismos responsables de estadísticas y sistemas de información, progresivamente, deberían pasar de ser los "productores" de la estadística a ser los normalizadores y "garantes de la información"; ya que, si se mantienen sólo como productores, corren el riesgo de saturarse y convertirse en un obstáculo para la generación y difusión del conocimiento, peligrando su propia existencia y dejando un vacío que traería consecuencias graves en cuanto a descoordinación de los sistemas de información. COBA, E. "Las estadísticas al servicio de las políticas de gestión de la calidad en el sistema universitario español" (ANECA, 2007).

<sup>129</sup> Bologna 5th Ministerial Summit in London on 17-18 May 2007.

<sup>130</sup> Lo cual no quiere decir que no hayan sido y vayan a seguir siendo imprescindibles otras metodologías complementarias, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, que posibiliten una mejor captación de los planos objetivo y subjetivo de la realidad que se pretende comprender.

---

sobre la eficacia y eficiencia de la calidad<sup>131</sup> alcanzada por instituciones y programas universitarios<sup>132</sup>.

Sin duda, para terminar de configurar la alternativa deseada, otra cuestión diferente, en paralelo al desarrollo del sistema de información riguroso y útil, será el trabajo que las organizaciones que conforman el Sistema Universitario Español realizan para proporcionar los mejores referentes posibles con respecto a su calidad. Publicar los resultados de indicadores del sistema universitario, ejercicio ineludible en lo que a la rendición de cuentas concierne, necesariamente lleva aparejada una comparación entre instituciones o programas. Lo importante en este sentido es la fiabilidad y suficiencia de la información publicada para que atienda lo más fielmente posible a una realidad que no cesa de crecer en complejidad.

La puesta en marcha de estos sistemas de información pública contribuye a que las instituciones reflexionen sobre sí mismas en cuanto a partícipes de un entorno y, por tanto, a la revisión y mejora de resultados orientados a satisfacer a los usuarios. Posiblemente, gran parte de los principales problemas o debilidades del Sistema Universitario podrían comenzar a detectarse o resolverse con una mejora en la calidad y comparabilidad de las fuentes de datos. Existe un condicionamiento instrumental<sup>133</sup>, y no sólo político, a la hora de llevar a cabo planes más eficientes y acordes a las exigencias de la Sociedad del Conocimiento.

---

<sup>131</sup> "Calidad universitaria", en un sentido no restrictivo, aunque sí participe de lo reflejado en EEES.

<sup>132</sup> Ya en el Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea (Lisboa, 1997) se hace especial mención a la puesta a disposición de información comparable, a través de centros nacionales de información. Cuestión que encuentra desarrollo más concreto en la Carta conjunta de Actividades y Servicios de las redes ENIC/NARIC (2004). Entre las recomendaciones a los países descritas en el reciente informe *Bologna Process Stocktaking London 2007* -Bologna Follow-up Group (2007)- se hace hincapié en el fortalecimiento de tales redes.

<sup>133</sup> Sirva como ejemplo la siguiente cita "Adequate data on the social and economic conditions of students is available only in some countries. Although some other countries are currently undertaking to establish such data, in a clear majority of countries no data exists. This underlines the urgent need for reliable data on social and economic conditions of students as a basis to identify problems and for better policy-making regarding the Social Dimension. " (ESIB, 2007).





AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN  
DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

---

## 5. ANEXOS

## 5.1. Anexo I. La Evaluación Institucional.

Figura I.1. Proporción de las titulaciones que han pasado por un proceso de evaluación institucional sobre el total de las existentes, por Comunidades Autónomas y universidades. Mayo de 2006 <sup>134</sup>.

(1 / 2)

CC.AA.	UNIVERSIDAD	% de titulaciones evaluadas <sup>135</sup>
<b>Andalucía</b>		<b>76%</b>
	Universidad de Almería	82%
	Universidad de Cádiz	72%
	Universidad de Córdoba	61%
	Universidad de Granada	88%
	Universidad de Huelva	77%
	Universidad de Jaén	86%
	Universidad de Málaga	79%
	Universidad de Sevilla	67%
	Universidad Pablo de Olavide	50%
<b>Aragón</b>		<b>47%</b>
	Universidad de Zaragoza	52%
	Universidad San Jorge	0%
<b>Asturias (Principado de)</b>		<b>78%</b>
	Universidad de Oviedo	78%
<b>Canarias</b>		<b>68%</b>
	Universidad de La Laguna	59%
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	77%
<b>Cantabria</b>		<b>70%</b>
	Universidad de Cantabria	70%
<b>Castilla-La Mancha</b>		<b>62%</b>
	Universidad de Castilla-La Mancha	62%
<b>Castilla y León</b>		<b>66%</b>
	Universidad Católica de Avila	42%
	Universidad de Burgos	80%
	Universidad de León	71%
	Universidad de Salamanca	74%
	Universidad de Valladolid	68%
	Universidad Europea Miguel de Cervantes	0%
	Universidad Internacional S.E.K.	10%
	Universidad Pontificia de Salamanca	47%
<b>Cataluña</b>		<b>55%</b>
	Universitat Autònoma de Barcelona	80%
	Universitat de Barcelona	50%
	Universitat de Girona	65%
	Universitat de Lleida	79%
	Universitat de Vic	35%
	Universitat Internacional de Catalunya	0%
	Universitat Oberta de Catalunya	17%
	Universitat Politècnica de Catalunya	55%
	Universitat Pompeu Fabra	67%
	Universitat Ramon Llull	7%
	Universitat Rovira i Virgili	75%
<b>Extremadura</b>		<b>44%</b>
	Universidad de Extremadura	44%
<b>Galicia</b>		<b>83%</b>
	Universidade da Coruña	96%
	Universidade de Santiago de Compostela	75%
	Universidade de Vigo	81%
<b>Illes Balears</b>		<b>67%</b>
	Universitat de les Illes Balears	67%
<b>La Rioja</b>		<b>73%</b>
	Universidad de La Rioja	73%

Legenda:

	Universidad pública
	Universidad privada o de la Iglesia

<sup>134</sup> Fuente: ANECA. Reflexiones en torno a los procesos de evaluación y acreditación de las universidades españolas. Mayo 2006.

<sup>135</sup> En el porcentaje complementario hasta el 100% pueden estar incluidas enseñanzas de reciente implantación o con modificaciones sustanciales del Programa de Estudios y, por lo tanto, consideradas como no evaluables (hasta haber consolidado, la menos, dos promociones de egresados).

Continuación (2/2)

CC.AA.	UNIVERSIDAD	% de titulaciones evaluadas
<b>Madrid (Comunidad de)</b>		<b>50%</b>
	Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)	0%
	Universidad Alfonso X El Sabio	28%
	Universidad Antonio de Nebrija	79%
	Universidad Autónoma de Madrid	60%
	Universidad Camilo José Cela	17%
	Universidad Carlos III de Madrid	65%
	Universidad Complutense de Madrid	49%
	Universidad de Alcalá	52%
	Universidad Europea de Madrid	41%
	Universidad Francisco de Vitoria	6%
	Universidad Politécnica de Madrid	82%
	Universidad Pontificia Comillas	54%
	Universidad Rey Juan Carlos	60%
	Universidad San Pablo C.E.U.	41%
<b>Murcia (Región de)</b>		<b>77%</b>
	Universidad Católica de San Antonio	73%
	Universidad de Murcia	83%
	Universidad Politécnica de Cartagena	65%
<b>Navarra (Comunidad Foral de)</b>		<b>78%</b>
	Universidad de Navarra	65%
	Universidad Pública de Navarra	92%
<b>País Vasco</b>		<b>52%</b>
	Mondragón Unibersitatea	50%
	Universidad de Deusto	26%
	Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea	58%
<b>Valenciana (Comunidad)</b>		<b>54%</b>
	Universidad Cardenal Herrera-CEU	22%
	Universidad Católica de Valencia	27%
	Universidad de Alicante	65%
	Universidad Miguel Hernández	41%
	Universitat de València	57%
	Universitat Jaume I	75%
	Universitat Politècnica de València	62%
<b>M. de Educación y Ciencia</b>		<b>52%</b>
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	52%
<b>Total general</b>		<b>62%</b> (N=3.164)

Leyenda:

	Universidad pública
	Universidad privada o de la Iglesia

Figura I.2. Número de titulaciones evaluadas por las diferentes Agencias de evaluación de la calidad entre 2003 y 2006, por rama de conocimiento.

Agencia de Evaluación	Convocatoria	CC Salud	CC. Experimentales	Enseñanzas Técnicas	CC Sociales y Jurídicas	Humanidades	Total
UCUA	2003	4	5	12	17	6	44
	2004	2	5	14	21	7	49
	2005	1	5	5	30	2	43
AQU	2003-04	3	0	15	7	6	31
	2004-05	2	0	13	7	2	24
	2005-06	3	0	3	7	3	16
ACSUG	2003-04	-	-	13	4	2	19
	2004-05	-	-	4	6	-	10
	2005-06	-	-	1	11	-	12
ANECA	2003-04	8	11	13	38	20	90
	2004-05	7	10	30	56	19	122
	2005-06	12	18	64	62	11	167
AQUIB	2003-04				3		3
	2004-05				8		8
	2005-06		1	5			6

## 5.2. Anexo II. Evaluación de los programas oficiales de posgrado.

Figura II.1. Programas oficiales de posgrado cuya implantación ha sido autorizada por las CC.AA. en 2007 y Títulos de máster y doctor evaluados por las Agencias de Calidad Universitaria de ámbito nacional y autonómico en 2005 y 2006.

POPs cuya implantación ha sido autorizada por las CC.AA. en 2007 <sup>136</sup>				Agencia de Evaluación	Convocatorias 2005 y 2006						
Comunidad Autónoma	Número de solicitudes				N.Ev.F.+			% Ev.F.+			
	Máster	Doctor	TOTAL		Máster	Doctor	TOTAL		TOTAL		
Andalucía	183	153	336	AGAE	38		38	32	32	84%	
Aragón	32	11	43	ACPUA	29	13	42	17	8	25	60%
Asturias (Principado de)	14	13	27	ANECA	15	8	23	14	8	22	96%
Baleares (Illes)	23	4	27	AQUIB	29	4	33	22	3	25	76%
Canarias	24	12	36	ACECAU	14		14	12		12	86%
Cantabria	26	12	38	ANECA	12	3	15	12	3	15	100%
Castilla y León	81	32	113	ACSUCYL	123	36	159	81	36	117	73%
Castilla-La Mancha	3	3	6								
Cataluña	384	114	498	AQU	395		395	297		297	75%
Comunidad Valenciana	220	145	365	CVAEC	261		261	186		186	72%
Extremadura	12	4	16	ANECA	6	1	7	4	1	5	71%
Galicia	64	30	94	ACSUG	51	24	75	50	24	74	99%
Madrid (Comunidad de)	451	192	643								
Murcia (Región de)	96	49	145								
Navarra (Com. Foral de)	26	18	44	ANECA	1	1	2	1	1	2	100%
País Vasco	52	39	91	UNIQUAL	39	25	64	38	25	63	98%
Rioja (La)	2		2								
M.E.C.	91	29	120	ANECA	52	22	74	47	21	68	92%
<b>TOTAL</b>	<b>1.784</b>	<b>860</b>	<b>2.644</b>	<b>TOTAL</b>	<b>1.065</b>	<b>137</b>	<b>1.202</b>	<b>813</b>	<b>130</b>	<b>943</b>	<b>78%</b>

N Ev.F.+ : Número de solicitudes evaluadas positivamente (incluidos recursos admitidos) sobre el total de evaluaciones realizadas.

% Ev.F.+ : Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (incluidos recursos admitidos) sobre el total de evaluaciones realizadas.

Figura II.2. Títulos de máster y doctor evaluados por las Agencias de Calidad Universitaria de ámbito nacional y autonómico que han realizado evaluación de títulos oficiales de posgrado en las anualidades 2005 y 2006<sup>137</sup>.

	2005				2006			
	Número de solicitudes			% Ev.F.+	Número de solicitudes			% Ev.F.+
	MÁSTER	DOCTOR	TOTAL		MÁSTER	DOCTOR	TOTAL	
AGAE	-	-	-	-	38	-	38	84%
ACECAU	-	-	-	-	14	-	14	86%
ACPUA	-	-	-	-	29	13	42	60%
UNIQUAL	-	-	-	-	39	25	64	98%
AQUIB	13	3	16	69%	16	1	17	82%
ANECA	17	2	19	95%	69	33	102	92%
ACSUCYL	89	-	89	58%	34	36	70	93%
AQU	212	-	212	73%	183	-	183	78%
ACSUG	22	-	22	100%	29	24	53	98%
CVAEC	165	-	165	72%	96	-	96	71%

% Ev.F.+ : Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (incluidas alegaciones admitidas) sobre el total de evaluaciones realizadas.

<sup>136</sup> Fuente: Resolución de 17 de mayo de 2007, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, por la que se publica la relación de los programas oficiales de posgrado, y de sus correspondientes títulos, cuya implantación ha sido autorizada por las Comunidades Autónomas. BOE núm. 142 Jueves 14 junio 2007.

<sup>137</sup> Se presentan los datos de los cuales ANECA tiene constancia de acuerdo a la solicitud de información hecha a las diferentes Agencias con motivo de la realización del presente informe.

Figura II.3. Porcentaje de evaluaciones positivas por Agencia y rama de conocimiento durante los años 2005 y 2006.

Nota: Sólo se representan en esta tabla aquellas agencias que cuentan con un número de evaluaciones superior a 40.

			AGENCIA DE CALIDAD UNIVERSITARIA													
			ACPUA		UNIQUAL		ANECA		ACSUCYL		AQU		ACSUG		CVAEC	
			% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N	% Ev.F.+	N
MÁSTER	2005	CC.Experimentales				100%	2	86%	14	93%	42	100%	6	87%	39	
		Humanidades				80%	5	50%	14	71%	34	100%	3	67%	18	
		CC.Salud				100%	1	42%	12	35%	23	100%	3	82%	17	
		CC.Sociales y Jurídicas				100%	5	57%	23	67%	57	100%	6	54%	67	
		EE.Técnicas				100%	4	58%	26	82%	56	100%	6	92%	24	
		<b>Total</b>				<b>94%</b>	<b>17</b>	<b>58%</b>	<b>89</b>	<b>73%</b>	<b>212</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>72%</b>	<b>165</b>	
	2006	CC.Experimentales	80%	5	83%	6	89%	18		0	86%	28	86%	7	75%	8
		Humanidades		0	100%	8	92%	12	89%	9	84%	38	100%	1	82%	17
		CC.Salud	100%	5	100%	4	100%	5	75%	4	70%	27	100%	5	75%	8
		CC.Sociales y Jurídicas	31%	16	100%	16	85%	26	94%	18	74%	70	100%	7	58%	48
		EE.Técnicas	100%	3	100%	5	100%	8	33%	3	75%	20	100%	9	93%	15
<b>Total</b>		<b>59%</b>	<b>29</b>	<b>97%</b>	<b>39</b>	<b>90%</b>	<b>69</b>	<b>85%</b>	<b>34</b>	<b>78%</b>	<b>183</b>	<b>97%</b>	<b>29</b>	<b>71%</b>	<b>96</b>	
DOCTOR	2005	CC.Experimentales				100%	1									
		Humanidades				100%	1									
		<b>Total</b>				<b>100%</b>	<b>2</b>									
	2006	CC.Experimentales	0%	1	100%	4	91%	11	100%	6			100%	8		
		Humanidades	100%	1	100%	7	100%	8	100%	8			100%	2		
		CC.Salud		0	100%	4	100%	3	100%	3			100%	6		
		CC.Sociales y Jurídicas	50%	8	100%	6	100%	7	100%	12			100%	4		
		EE.Técnicas	100%	3	100%	4	100%	4	100%	7			100%	4		
<b>Total</b>	<b>62%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>97%</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>	<b>36</b>			<b>100%</b>	<b>24</b>				

% Ev.F.+ : Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (incluidos recursos admitidos) sobre el total de evaluaciones realizadas.

N: Número de solicitudes.

Figura II.4. Resultados de la evaluación de títulos de máster y doctor evaluados por las Agencias de Calidad en las anualidades 2005 y 2006.

	Tit.Ev	% Ev.P.+	% Al./Ev.-	% Ev.F.+ (Ev.+ Al.)
<b>TÍTULOS DE MÁSTER</b>				
AGAE <sup>138</sup>	38	84%	50%	84%
ACECAU	14	86%	0%	86%
ACPUA	29	-	-	59%
UNIQUAL	39	59%	0%	97%
AQUIB	29	76%	0%	76%
ANECA	86	27%	86%	91%
ACSUCYL	123	50%	37%	66%
AQU	395	56%	56%	75%
ACSUG	51	51%	100%	98%
CVAEC	261	71%	0%	71%
<b>TÍTULOS DE DOCTOR</b>				
AGAE				
ACECAU				
ACPUA	13	0%	0%	62%
UNIQUAL				
AQUIB	4	75%	0%	75%
ANECA	35	29%	84%	97%
ACSUCYL	36	58%	100%	100%
AQU				
ACSUG	24	63%	100%	100%
CVAEC				

Tit.Ev.: Número de títulos evaluados.

% Ev.P.+ : Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente en primera instancia (informe preliminar de evaluación previo a alegaciones por parte de la universidad) sobre el total de evaluaciones realizadas.

% Al./Ev.-: Porcentaje de informes preliminares con alegaciones presentadas por la universidad sobre el total de evaluaciones negativas preliminares.

% Ev.F.+ (Ev.+ Al.): Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (informes definitivos de evaluación tras alegaciones) sobre el total de evaluaciones realizadas.

<sup>138</sup> Alegaciones a ser resueltas por un organismo de la Junta de Andalucía (Consejo Andaluz de Universidades) distinto de AGAE en una fase posterior al proceso de evaluación en la Agencia.

### 5.3. Anexo III. Mención de calidad en programas de doctorado.

Figura III.1. Distribución de las Menciones de Calidad de los programas de doctorado estructurados por el RD78/1998, ordenadas por campo de conocimiento científico-técnico. (Orden ECI/229/2006)\*.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	Distribución porcentual de programas presentados a la mención como coordinadora	Distribución porcentual de programas que han conseguido MC
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	26%	19%
HUMANIDADES	23%	22%
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	20%	20%
CIENCIAS EXPERIMENTALES	17%	23%
CIENCIAS DE LA SALUD	14%	16%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>N</b>	<b>583</b>	<b>385</b>

\* Contempla las solicitudes agregadas procedentes de 'Renovación validación', 'Renovación automática', 'Renovación auditoría' y 'Evaluación por primera vez' presentadas a la convocatoria de MC.

Figura III.2. Resumen de resultados de las Menciones de Calidad de los programas de doctorado estructurados por el RD78/1998 y por el RD56/2005, ordenadas por campo de conocimiento científico-técnico. (Orden ECI/229/2006)\*.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	% de programas que han conseguido MC respecto a programas presentados a convocatoria	
	RD78/1998	RD56/2005
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	48%	88%
CIENCIAS DE LA SALUD	77%	93%
CIENCIAS EXPERIMENTALES	89%	99%
ENSEÑANZAS TÉCNICAS	66%	81%
HUMANIDADES	63%	90%
<b>TOTAL</b>	<b>66%</b>	<b>90%</b>
<b>N</b>	<b>583</b>	<b>251</b>

\* Contempla las solicitudes agregadas procedentes de 'Renovación validación', 'Renovación automática', 'Renovación auditoría' y 'Evaluación por primera vez' presentadas a la convocatoria de MC.

Figura III.3. Distribución y resumen de resultados de las Menciones de Calidad de los programas de doctorado estructurados por el RD78/1998 y por el RD56/2005, ordenadas por Comunidad Autónoma y universidad. (Orden ECI/229/2006)\* <sup>139</sup>.

(1/3)

CC.AA. y UNIVERSIDAD	Distribución de programas a impartir en el Curso 2006/2007 <sup>140</sup>				Distribución total programas presentados a MC como univ. coordinadora				% de programas que han conseguido MC (coord.+particip.) respecto a programas a impartir en el Curso 2006/2007		% de programas que han conseguido MC respecto a programas presentados como univ. coordinadora a convocatoria	
	RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998	RD56/2005	RD778/1998	RD56/2005
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%	%
<b>ANDALUCÍA</b>	<b>16,6%</b>	<b>399</b>	<b>20,4%</b>	<b>70</b>	<b>16,6%</b>	<b>97</b>	<b>26,7%</b>	<b>67</b>	<b>22,6%</b>	<b>94,3%</b>	<b>48,5%</b>	<b>98,5%</b>
UNIV. DE ALMERIA	1,7%	40	0,3%	1	1,2%	7	0,4%	1	20,0%	100,0%	71,4%	100,0%
UNIV. DE CÁDIZ	0,6%	14	2,3%	8	1,0%	6	3,2%	8	42,9%	100,0%	33,3%	100,0%
UNIV. DE CÓRDOBA	1,5%	37	1,7%	6	0,5%	3	1,6%	4	18,9%	66,7%	33,3%	100,0%
UNIV. DE GRANADA	4,0%	97	6,4%	22	4,8%	28	8,8%	22	25,8%	95,5%	60,7%	95,5%
UNIV. DE HUELVA	0,5%	12	2,6%	9	1,4%	8	3,6%	9	75,0%	100,0%	75,0%	100,0%
UNIV. DE JAÉN	1,4%	34	0,3%	1	1,2%	7	0,0%	0	11,8%	0,0%	28,6%	
UNIV. DE MÁLAGA	2,2%	54	2,0%	7	1,7%	10	2,8%	7	18,5%	100,0%	20,0%	100,0%
UNIV. DE SEVILLA	3,8%	92	2,9%	10	3,6%	21	4,0%	10	18,5%	100,0%	47,6%	100,0%
UNIV. PABLO DE OLAVIDE	0,8%	19	1,7%	6	1,2%	7	2,4%	6	21,1%	100,0%	28,6%	100,0%
<b>ARAGÓN</b>	<b>3,2%</b>	<b>78</b>	<b>2,0%</b>	<b>7</b>	<b>2,9%</b>	<b>17</b>	<b>2,8%</b>	<b>7</b>	<b>29,5%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
UNIV. DE ZARAGOZA	3,2%	78	2,0%	7	2,9%	17	2,8%	7	29,5%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>CANARIAS</b>	<b>4,4%</b>	<b>106</b>	<b>0,3%</b>	<b>1</b>	<b>2,7%</b>	<b>16</b>	<b>0,4%</b>	<b>1</b>	<b>16,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>68,8%</b>	<b>100,0%</b>
UNIV. DE LA LAGUNA	1,5%	35	0,3%	1	1,2%	7	0,4%	1	17,1%	100,0%	71,4%	100,0%
UNIV. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	3,0%	71	0,0%	0	1,5%	9	0,0%	0	15,5%		66,7%	
<b>CANTABRIA</b>	<b>1,5%</b>	<b>35</b>	<b>1,2%</b>	<b>4</b>	<b>1,9%</b>	<b>11</b>	<b>0,0%</b>	<b>0</b>	<b>37,1%</b>	<b>0,0%</b>	<b>90,9%</b>	
UNIV. DE CANTABRIA	1,5%	35	1,2%	4	1,9%	11	0,0%	0	37,1%	0,0%	90,9%	
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	<b>7,6%</b>	<b>182</b>	<b>10,5%</b>	<b>36</b>	<b>8,2%</b>	<b>48</b>	<b>5,2%</b>	<b>13</b>	<b>30,2%</b>	<b>38,9%</b>	<b>72,9%</b>	<b>92,3%</b>
UNIV. DE BURGOS	0,8%	19	0,9%	3	0,2%	1	0,8%	2	36,8%	100,0%	100,0%	100,0%
UNIV. DE LEÓN		0	0,0%	0	1,9%	11	0,0%	0			81,8%	
UNIV. DE SALAMANCA	3,8%	91	4,7%	16	3,8%	22	2,0%	5	25,3%	31,3%	72,7%	100,0%
UNIV. DE VALLADOLID	3,0%	72	5,0%	17	2,4%	14	2,4%	6	19,4%	35,3%	64,3%	83,3%
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	<b>1,6%</b>	<b>38</b>	<b>0,9%</b>	<b>3</b>	<b>1,2%</b>	<b>7</b>	<b>0,4%</b>	<b>1</b>	<b>28,9%</b>	<b>33,3%</b>	<b>71,4%</b>	<b>100,0%</b>
UNIV. DE CASTILLA-LA MANCHA	1,6%	38	0,9%	3	1,2%	7	0,4%	1	28,9%	33,3%	71,4%	100,0%

<sup>139</sup> Aparecen marcados con fondo verde los valores que destacan positivamente en lo que se refiere a su éxito en la obtención de MC con respecto al promedio; mientras que, en caso contrario, el fondo se ha marcado en color naranja.

<sup>140</sup> Fuente: Informes sobre la situación de los estudios de doctorado aportados por las Universidades participantes en la convocatoria de Mención de Calidad.



( 2 / 3 )

CC.AA. y UNIVERSIDAD	Distribución de programas a impartir en el Curso 2006/2007 <sup>141</sup>				Distribución total programas presentados a MC como univ. coordinadora				% de programas que han conseguido MC (coord.+particip.) respecto a programas a impartir en el Curso 2006/2007		% de programas que han conseguido MC respecto a programas presentados como univ. coordinadora a convocatoria	
	RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998	RD56/2005	RD778/1998	RD56/2005
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%	%
<b>CATALUÑA</b>	<b>11,4%</b>	<b>273</b>	<b>13,7%</b>	<b>47</b>	<b>17,8%</b>	<b>104</b>	<b>17,5%</b>	<b>44</b>	<b>36,3%</b>	<b>91,5%</b>	<b>67,3%</b>	<b>95,5%</b>
UNIV. AUTÓNOMA DE BARCELONA	2,5%	60	3,5%	12	4,5%	26	4,8%	12	40,0%	100,0%	61,5%	91,7%
UNIV. DE BARCELONA	4,6%	111	3,2%	11	4,6%	27	4,4%	11	23,4%	100,0%	63,0%	100,0%
UNIV. DE GIRONA	0,7%	16	1,5%	5	0,2%	1	1,2%	3	37,5%	60,0%	100,0%	100,0%
UNIV. DE LLEIDA	0,8%	20	0,3%	1	0,5%	3	0,0%	0	15,0%	0,0%	66,7%	
UNIV. POLITÉCNICA DE CATALUNYA	1,2%	29	0,0%	0	6,3%	37	0,0%	0	96,6%		75,7%	
UNIV. POMPEU FABRA	0,2%	6	1,5%	5	0,7%	4	2,0%	5	66,7%	80,0%	100,0%	80,0%
UNIV. RAMÓN LLULL	0,6%	14	0,6%	2	0,2%	1	0,8%	2	7,1%	100,0%	0,0%	100,0%
UNIV. ROVIRA I VIRGILI	0,7%	17	3,2%	11	0,9%	5	4,4%	11	41,2%	100,0%	40,0%	100,0%
<b>COMUNIDAD DE MADRID</b>	<b>19,1%</b>	<b>459</b>	<b>23,6%</b>	<b>81</b>	<b>18,5%</b>	<b>108</b>	<b>26,3%</b>	<b>66</b>	<b>22,0%</b>	<b>63,0%</b>	<b>64,8%</b>	<b>77,3%</b>
UNIV. AUTÓNOMA DE MADRID	3,1%	75	3,2%	11	4,5%	26	4,0%	10	38,7%	81,8%	73,1%	90,0%
UNIV. CARLOS III DE MADRID	0,0%	1	4,7%	16	0,0%	0	6,4%	16	100,0%	87,5%		87,5%
UNIV. COMPLUTENSE DE MADRID	8,9%	214	4,1%	14	8,7%	51	3,6%	9	22,4%	57,1%	78,4%	88,9%
UNIV. DE ALCALÁ	1,8%	44	5,8%	20	0,9%	5	5,6%	14	20,5%	50,0%	20,0%	71,4%
UNIV. POLITÉCNICA DE MADRID	3,6%	87	3,8%	13	2,2%	13	4,8%	12	10,3%	53,8%	46,2%	58,3%
UNIV. PONTIFICIA DE COMILLAS	0,2%	5	0,9%	3	0,2%	1	0,4%	1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
UNIV. REY JUAN CARLOS	0,9%	21	1,2%	4	1,7%	10	1,6%	4	14,3%	75,0%	20,0%	75,0%
UNIV. SAN PABLO - CEU	0,5%	12	0,0%	0	0,3%	2	0,0%	0	16,7%		100,0%	
<b>COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA</b>	<b>1,6%</b>	<b>39</b>	<b>2,6%</b>	<b>9</b>	<b>2,6%</b>	<b>15</b>	<b>0,8%</b>	<b>2</b>	<b>30,8%</b>	<b>22,2%</b>	<b>73,3%</b>	<b>100,0%</b>
UNIV. DE NAVARRA	1,3%	32	0,0%	0	1,9%	11	0,0%	0	28,1%		81,8%	
UNIV. PÚBLICA DE NAVARRA	0,3%	7	2,6%	9	0,7%	4	0,8%	2	42,9%	22,2%	50,0%	100,0%
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	<b>8,8%</b>	<b>211</b>	<b>14,0%</b>	<b>48</b>	<b>9,4%</b>	<b>55</b>	<b>10,8%</b>	<b>27</b>	<b>25,6%</b>	<b>47,9%</b>	<b>61,8%</b>	<b>85,2%</b>
UNIV. CARDENAL HERRERA (F. UNIV. S. PABLO-CEU.)	0,3%	7	0,0%	0	0,3%	2	0,0%	0	42,9%		50,0%	
UNIV. MIGUEL HERNANDEZ	0,0%	0	0,0%	0	0,9%	5	0,0%	0			60,0%	
UNIV. D'ALACANT	2,2%	53	3,5%	12	2,2%	13	0,4%	1	20,8%	8,3%	53,8%	100,0%
UNIV. DE VALÈNCIA	3,8%	91	2,3%	8	3,4%	20	3,2%	8	25,3%	100,0%	85,0%	100,0%
UNIV. JAUME I	1,3%	32	2,6%	9	0,3%	2	0,8%	2	28,1%	22,2%	50,0%	100,0%
UNIV. POLITÉCNICA DE VALÈNCIA	1,2%	28	5,5%	19	2,2%	13	6,4%	16	28,6%	63,2%	38,5%	75,0%
<b>EXTREMADURA</b>	<b>1,6%</b>	<b>38</b>	<b>0,3%</b>	<b>1</b>	<b>0,5%</b>	<b>3</b>	<b>0,0%</b>	<b>0</b>	<b>10,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>66,7%</b>	
UNIV. DE EXTREMADURA	1,6%	38	0,3%	1	0,5%	3	0,0%	0	10,5%	0,0%	66,7%	
<b>GALICIA</b>	<b>7,9%</b>	<b>190</b>	<b>2,6%</b>	<b>9</b>	<b>6,5%</b>	<b>38</b>	<b>1,2%</b>	<b>3</b>	<b>24,7%</b>	<b>44,4%</b>	<b>68,4%</b>	<b>100,0%</b>
UNIV. DA CORUÑA	2,0%	48	0,0%	0	1,5%	9	0,4%	1	22,9%		44,4%	100,0%
UNIV. DE SANTIAGO	3,1%	74	2,6%	9	3,6%	21	0,8%	2	33,8%	33,3%	81,0%	100,0%
UNIV. DE VIGO	2,8%	68	0,0%	0	1,4%	8	0,0%	0	16,2%		62,5%	

<sup>141</sup> Fuente: Informes sobre la situación de los estudios de doctorado aportados por las Universidades participantes en la convocatoria de Mención de Calidad.

( 3 / 3 )

CC.AA. y UNIVERSIDAD	Distribución de programas a impartir en el Curso 2006/2007 <sup>142</sup>				Distribución total programas presentados a MC como univ. coordinadora				% de programas que han conseguido MC (coord. + particip.) respecto a programas a impartir en el Curso 2006/2007		% de programas que han conseguido MC respecto a programas presentados como univ. coordinadora a convocatoria	
	RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998		RD56/2005		RD778/1998	RD56/2005	RD778/1998	RD56/2005
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	%	%	%
<b>ILLES BALEARS</b>	1,3%	31	0,9%	3	0,3%	2	1,2%	3	12,9%	100,0%	100,0%	100,0%
UNIV. DE LES ILLES BALEARS	1,3%	31	0,9%	3	0,3%	2	1,2%	3	12,9%	100,0%	100,0%	100,0%
<b>LA RIOJA</b>	0,7%	17	0,0%	0	0,7%	4	0,0%	0	29,4%		75,0%	
UNIV. DE LA RIOJA	0,7%	17	0,0%	0	0,7%	4	0,0%	0	29,4%		75,0%	
<b>PAÍS VASCO</b>	3,0%	71	2,6%	9	3,6%	21	3,2%	8	25,4%	77,8%	57,1%	87,5%
UNIV. DE DEUSTO	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,4%	1				0,0%
UNIV. DEL PAIS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIB.	3,0%	71	2,6%	9	3,6%	21	2,8%	7	25,4%	77,8%	57,1%	100,0%
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>	1,7%	42	0,0%	0	3,3%	19	0,0%	0	45,2%		78,9%	
UNIV. DE OVIEDO	1,7%	42	0,0%	0	3,3%	19	0,0%	0	45,2%		78,9%	
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	2,4%	58	2,9%	10	1,9%	11	3,6%	9	29,3%	90,0%	81,8%	100,0%
UNIV. DE MURCIA	1,9%	45	2,6%	9	1,2%	7	3,2%	8	26,7%	88,9%	85,7%	100,0%
UNIV. POLITÉCNICA DE CARTAGENA	0,5%	13	0,3%	1	0,7%	4	0,4%	1	38,5%	100,0%	75,0%	100,0%
<b>NACIONAL</b>	4,9%	117	0,6%	2	1,2%	7	0,0%	0	6,8%	0,0%	85,7%	
UNIV. NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA	4,9%	117	0,6%	2	1,2%	7	0,0%	0	6,8%	0,0%	85,7%	
<b>TOTAL</b>	100,0%	2404	100,0%	343	100,0%	583	100,0%	251	25,0%	67,3%	66,0%	90,4%

\* Contempla las solicitudes agregadas procedentes de 'Renovación validación', 'Renovación automática', 'Renovación auditoría' y 'Evaluación por primera vez' presentadas a la convocatoria de MC.

<sup>142</sup> Fuente: Informes sobre la situación de los estudios de doctorado aportados por las Universidades participantes en la convocatoria de Mención de Calidad.

**Figura III.4. Resumen de resultados de los criterios evaluados para la obtención de la Mención de Calidad de los programas de doctorado<sup>143</sup>, ordenados por campo de conocimiento científico-técnico (estructurados por el RD78/1998 y por el RD56/2005 -Orden ECI/229/2006-).**

		CRITERIO DE EVALUACIÓN (Orden ECI de 20 de enero de 2006)							
		a	b	c	d	e	f	g	h
<b>PUNTUACIONES (Escala 0 a 10)</b>									
COMITÉ DE CIENCIAS DE LA SALUD	Media	6,5	5,3	3,8	6,9	5,8	3,0	2,7	5,3
	Desv. típ.	1,9	2,4	3,8	2,0	3,7	2,8	3,5	3,5
COMITÉ DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	Media	7,5	6,5	4,5	6,6	7,8	6,5	5,4	7,1
	Desv. típ.	1,4	1,4	2,3	1,7	1,9	2,3	3,1	2,0
COMITÉ DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	Media	6,1	4,2	3,5	5,4	5,5	4,1	4,0	5,5
	Desv. típ.	2,3	1,7	3,2	2,3	2,6	3,4	3,3	2,7
COMITÉ DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS	Media	6,1	4,3	4,6	4,6	5,1	3,5	2,9	5,3
	Desv. típ.	2,1	1,9	3,2	1,9	2,4	2,7	2,9	2,6
COMITÉ DE HUMANIDADES	Media	6,8	4,5	4,6	6,0	6,2	3,8	3,0	5,6
	Desv. típ.	2,4	1,9	3,5	2,4	3,2	3,0	4,0	3,4
TOTAL	Media	6,5	4,6	4,2	5,6	5,9	4,0	3,5	5,7
	Desv. típ.	2,2	1,9	3,3	2,3	2,9	3,1	3,5	2,9

**Figura III.5. Aportación de los cinco criterios de evaluación con mayor peso en el modelo a la variabilidad de los resultados finales de evaluación, por rama de conocimiento<sup>144</sup>**

Coefficientes estandarizados Beta<sup>145</sup>.

	Criterios de evaluación				
	a	b	c	d	e
COMITÉ DE CIENCIAS DE LA SALUD	0,15	0,36	0,44	0,05	0,15
COMITÉ DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	0,19	0,40	0,52	0,12	0,14
COMITÉ DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	0,22	0,32	0,51	0,12	0,13
COMITÉ DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS	0,23	0,35	0,54	0,10	0,13
COMITÉ DE HUMANIDADES	0,19	0,31	0,47	0,11	0,14

**Criterios de evaluación<sup>146</sup>:**

- Articulación y coherencia de las actividades de formación previstas en los estudios de doctorado.
- Historial investigador durante los últimos cinco años (2001-05) de los profesores e investigadores que participan en los estudios de doctorado.
- Publicaciones de resultados de investigación relacionados directamente con las tesis doctorales defendidas en los últimos cinco años (2001-05).
- Éxito relativo de los estudios de doctorado.
- Alumnos.
- Movilidad de alumnos y profesores.
- Cooperación y financiación externa.
- Sistemas de garantía de calidad que analicen el desarrollo y resultados de los estudios de doctorado.

La ponderación de cada criterio en la calificación global será: a, 15%; b, 30%; c, 25%; d, 8%; e, 8%; f, 5%; g, 5%; h, 4%.

<sup>143</sup> Para el ejemplo que nos ocupa, provenientes de 'Estudios de doctorado que opten a obtener por primera vez la Mención de Calidad para el curso 2006/07' (ANEXO A. Orden ECI/229/2006, de 20 de enero).

<sup>144</sup> Métodos regresión lineal STEPWISE. Modelos ANOVA Sig. F < 0,05. Coeficientes Sig. t < 0,05.

<sup>145</sup> Se señalan en fuente de color verde aquellos valores que, comparativamente respecto al conjunto de áreas de conocimiento, destacan por su aportación a la explicación de la varianza en el resultado global de las evaluaciones.

<sup>146</sup> Detallados en el punto 2 de la orden ECI de 20 de enero de 2006 por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a estudios de doctorado de las universidades españolas para el curso académico 2006-2007



**Figura IV.2. Resultados del Programa de Evaluación del Profesorado en ANECA, por figura de contratación y comité de evaluación.**

	Distrib. Sol. %	% Ev.P. +	Distrib. Rec. %	%Rec/Ev. -	% Rec +	% Ev.F.+ (Ev + Rec)
<b>Total</b>						
PAD	22%	71%	24%	22%	26%	72%
PC	35%	77%	33%	24%	33%	78%
PCD	21%	71%	29%	28%	22%	71%
PUP	21%	47%	14%	8%	8%	47%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>68%</b>	<b>100%</b>	<b>19%</b>	<b>25%</b>	<b>69%</b>
<b>N</b>	<b>8.292</b>		<b>498</b>			
<b>Comité de Ciencias Sociales y Jurídicas</b>						
PAD	21%	63%	26%	22%	35%	66%
PC	40%	89%	22%	32%	60%	91%
PCD	19%	68%	35%	37%	24%	70%
PUP	20%	42%	17%	9%	13%	43%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>70%</b>	<b>100%</b>	<b>22%</b>	<b>33%</b>	<b>72%</b>
<b>N</b>	<b>2.917</b>		<b>186</b>			
<b>Comité de Ciencias de la Salud</b>						
PAD	20%	69%	28%	14%	13%	69%
PC	35%	80%	10%	5%	67%	81%
PCD	24%	62%	48%	16%	50%	65%
PUP	20%	47%	14%	4%	0%	47%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>67%</b>	<b>100%</b>	<b>9%</b>	<b>34%</b>	<b>68%</b>
<b>N</b>	<b>929</b>		<b>29</b>			
<b>Comité de Ciencias Experimentales</b>						
PAD	24%	82%	29%	26%	32%	83%
PC	28%	69%	37%	16%	39%	71%
PCD	24%	79%	18%	14%	7%	79%
PUP	24%	57%	16%	6%	0%	57%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>72%</b>	<b>100%</b>	<b>13%</b>	<b>25%</b>	<b>73%</b>
<b>N</b>	<b>1.999</b>		<b>76</b>			
<b>Comité de Enseñanzas Técnicas</b>						
PAD	22%	81%	20%	34%	14%	82%
PC	40%	73%	58%	39%	20%	75%
PCD	18%	82%	13%	28%	8%	82%
PUP	20%	48%	10%	7%	0%	48%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>71%</b>	<b>100%</b>	<b>25%</b>	<b>15%</b>	<b>72%</b>
<b>N</b>	<b>1.425</b>		<b>104</b>			
<b>Comité de Humanidades</b>						
PAD	25%	56%	19%	18%	15%	57%
PC	31%	46%	31%	19%	16%	48%
PCD	22%	56%	35%	36%	19%	59%
PUP	22%	35%	15%	10%	13%	35%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>48%</b>	<b>100%</b>	<b>19%</b>	<b>17%</b>	<b>50%</b>
<b>N</b>	<b>1.022</b>		<b>103</b>			

**Distrib. Sol. %:** Distribución porcentual de las solicitudes evaluadas

**% Ev.P. +:** Porcentaje de solicitudes evaluadas en primera instancia positivamente (sin contemplar recursos) sobre el total de evaluaciones realizadas

**Dist. Rec. %:** Distribución porcentual de los recursos interpuestos a los resultados de las evaluaciones

**% Rec/Ev. -:** Porcentaje de recursos presentados sobre el total de evaluaciones negativas

**%Rec +:** Porcentaje de recursos evaluados positivamente sobre el total de recursos presentados

**% Ev.F.+ (Ev + Rec):** Porcentaje de solicitudes evaluadas positivamente (incluidos recursos admitidos) sobre el total de evaluaciones realizadas

Figura IV.3. Porcentaje de puntuación alcanzada sobre el total de puntuación posible en cada Criterio de evaluación, por figura solicitada y rama de conocimiento.

**PCD**

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
1.1.A.	61%	84%	74%	67%	47%
1.1.B.	57%	33%	32%	31%	53%
1.1.C.	62%	70%	48%	76%	54%
1.1.D.	3%	8%	6%	30%	0%
1.1.E.	6%	10%	19%	14%	2%
1.1.F.	62%	91%	81%	88%	57%
1.1.G.	56%	33%	39%	69%	47%
1.2.A.	88%	79%	74%	91%	60%
1.2.B.	35%	20%	10%	38%	23%
1.2.C.	48%	31%	37%	50%	39%
1.2.D.	33%	11%	14%	39%	17%
1.3.A.	65%	81%	51%	58%	55%
1.3.B.	49%	24%	62%	33%	36%
1.4.	48%	19%	25%	46%	35%

**PUP\***

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
1.1.A.	40%	58%	49%	37%	18%
1.1.B.	38%	23%	22%	18%	23%
1.1.C.	49%	50%	34%	59%	18%
1.1.D.	4%	2%	2%	18%	0%
1.1.E.	1%	1%	6%	4%	0%
1.1.F.	56%	84%	71%	75%	27%
1.1.G.	47%	32%	34%	55%	24%
1.2.A.	78%	61%	49%	78%	25%
1.2.B.	29%	19%	10%	33%	8%
1.2.C.	43%	29%	34%	45%	18%
1.2.D.	23%	9%	9%	32%	5%
1.3.A.	62%	74%	46%	52%	33%
1.3.B.	51%	28%	63%	37%	23%
1.4.	40%	17%	20%	34%	25%

**PAD\***

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
2.1.A.	51%	80%	71%	65%	31%
2.1.B.	41%	21%	24%	27%	34%
2.1.C.	58%	62%	49%	75%	33%
2.1.D.	56%	71%	55%	71%	38%
2.1.E.	41%	17%	17%	29%	26%
2.2.A.	57%	42%	47%	51%	40%
2.2.B.	39%	45%	27%	38%	22%
2.2.C.	81%	67%	60%	83%	48%
2.2.D.	42%	24%	56%	32%	30%
2.3.	31%	10%	16%	28%	25%

**PC**

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
3.1.A.	83%	70%	68%	77%	41%
3.1.B.	53%	26%	42%	49%	27%
3.1.C.	72%	65%	64%	64%	43%
3.2.	68%	66%	83%	58%	24%
3.3.	65%	35%	61%	59%	37%
3.4.	40%	47%	14%	23%	18%

	Valores más altos de cada criterio entre ramas (distancia máxima entre los señalados de 5 puntos)
	Valores más bajos de cada criterio entre ramas (distancia máxima entre los señalados de 5 puntos)
F	Criterios en los que la puntuación media obtenida supera el 70% de la puntuación máxima posible
F	Criterios en los que la puntuación media obtenida no supera el 30% de la puntuación máxima posible

\* No se incluyen las evaluaciones de individuos que simultáneamente solicitaron y obtuvieron evaluación positiva en la figura de PCD. Por ser los criterios de dicha figura más exigentes, se otorga la evaluación positiva automática en las figuras de PUP y PAD.

**Figura IV.4. Aportación de los Criterios a la explicación de la variabilidad de la puntuación final de la evaluación, por figura solicitada y rama de conocimiento<sup>152</sup>.**

Coefficientes estandarizados Beta

**PCD**

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
1.1.A.	0,6	0,7	0,7	0,8	0,4
1.1.B.	0,3	0,2	0,1	0,1	0,2
1.1.C.	0,1	0,2	0,1	0,3	
1.1.D.				0,2	
1.1.E.				0,1	
1.1.F.	0,1				
1.1.G.					0,3
1.2.A.	0,2	0,5	0,4	0,3	
1.2.B.					
1.2.C.					
1.2.D.	0,1	0,1		0,2	
1.3.A.		0,1		0,1	
1.3.B.					
1.4.					

**PUP\***

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
1.1.A.	0,6	0,8	0,8	0,6	0,3
1.1.B.	0,3	0,2	0,1		0,2
1.1.C.	0,1	0,1	0,1	0,3	
1.1.D.				0,1	
1.1.E.					
1.1.F.	0,1				
1.1.G.					
1.2.A.	0,4	0,5	0,5	0,4	0,3
1.2.B.					
1.2.C.					
1.2.D.	0,1	0,1		0,2	
1.3.A.	0,1	0,1	0,1	0,1	
1.3.B.					
1.4.					

**PAD\***

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
2.1.A.	0,6	0,8	0,8	0,7	0,3
2.1.B.	0,2	0,2	0,1		0,2
2.1.C.	0,1	0,1	0,1	0,2	
2.1.D.	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1
2.1.E.		0,1			
2.2.A.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
2.2.B.	0,2	0,3	0,2	0,2	0,1
2.2.C.	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2
2.2.D.	0,1	0,1	0,1	0,1	
2.3.				0,1	

**PC**

Criterios	CCSS y JJ	CCEE	CCSS	EETT	HH
3.1.A.	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4
3.1.B.	0,2		0,1	0,2	
3.1.C.	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
3.2.	0,6	0,6	0,7	0,8	0,5
3.3.	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1
3.4.	0,2	0,2	0,1	0,2	

Celdas vacías: valores de Coeficientes estandarizados Beta < 0,1

\* No se incluyen las evaluaciones de individuos que simultáneamente solicitaron y obtuvieron evaluación positiva en la figura de PCD. Por ser los criterios de dicha figura más exigentes, se otorga la evaluación positiva automática en las figuras de PUP y PAD.

<sup>152</sup> Se presentan los criterios, por figura contractual y rama de conocimiento, con mayor capacidad explicativa de la variabilidad en los resultados globales de las evaluaciones realizadas, según modelos de regresión lineal. Se señalan en fuente color verde los Coeficientes estandarizados Beta  $\geq 0,2$ . Método STEPWISE. Modelos ANOVA Sig. F < 0,05. Coeficientes Sig. t < 0,05.

Figura IV.5. Criterios de evaluación

<p><b>1. PCD-PUP</b></p> <p><b>1.1. Experiencia investigadora (máximo 60 puntos sobre 100)</b>            1.1.A. Publicaciones científicas y patentes internacionales            1.1.B. Libros y capítulos de libros            1.1.C. Proyectos de investigación + contratos de investigación            1.1.D. Transferencia de tecnología            1.1.E. Dirección de tesis doctorales            1.1.F. Congresos, conferencias, seminarios            1.1.G. Otros méritos</p>	<p><b>2. PAD</b></p> <p><b>2.1. Experiencia investigadora (máx. 60 puntos sobre 100)</b>            2.1.A. Publicaciones científicas            2.1.B. Libros y capítulos de libros            2.1.C. Proyectos de investigación + contratos de investigación            2.1.D. Congresos, conferencias, seminarios            2.1.E. Otros méritos</p>	<p><b>3. PC</b></p> <p><b>3.1. Experiencia docente y formación académica (máximo 40 puntos sobre 100)</b>            3.1.A. Experiencia docente: amplitud, intensidad, responsabilidad, ciclos, instituciones, evaluaciones.            3.1.B. Cursos, seminarios, talleres, congresos orientados a la formación docente, publicaciones, innovación docente, contribuciones al EEES            3.1.C. Formación académica: titulación, estancias de carácter investigador y/o formativo en otros centros, posesión de más de un título</p>
<p><b>1.2. Experiencia docente (máx. 30 puntos sobre 100)</b>            1.2.A. Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria            1.2.B. Evaluaciones sobre su calidad            1.2.C. Ponente en seminarios y cursos, y participación en congresos orientados a la formación docente universitaria            1.2.D. Material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docente, contribuciones al EEES</p>	<p><b>2.2. Formación académica, experiencia docente y profesional (máx. 35 puntos sobre 100)</b>            2.2.A. Formación académica: Tesis doctoral, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado, becas pre y postdoctorales, cursos y seminarios de especialización, adecuación de la titulación y la posesión de otros títulos            2.2.B. Estancias de carácter investigador y/o formativo en otros centros            2.2.C. Experiencia docente: amplitud, intensidad, tipo, evaluaciones, proyectos de innovación docente, contribuciones al EEES, título de especialista en áreas clínicas, cursos-seminarios-congresos para la formación docente, elaboración de material y publicaciones docentes.            2.2.D. Experiencia profesional: duración y responsabilidad en empresas-instituciones-hospitales</p>	<p><b>3.2. Experiencia profesional (máximo 40 puntos sobre 100)</b>            Duración, responsabilidad, relevancia para la docencia</p>
<p><b>1.3. Formación académica y experiencia profesional (máx. 8 puntos sobre 100)</b>            1.3.A. Tesis doctoral, mención de doctorado europeo, mención de calidad del programa de doctorado, becas pre y postdoctorales, estancias en otros centros de investigación, posesión de más de un título            1.3.B. Trabajo en empresas-instituciones-hospitales</p>	<p><b>2.3. Otros méritos (máx. 5 puntos sobre 100)</b>            Para obtener la evaluación positiva ha de cumplirse la siguiente condición: conseguir un mínimo total de 55 puntos sobre 100 como suma de todos los apartados</p>	<p><b>3.3. Experiencia investigadora (máximo 10 puntos sobre 100)</b>            Publicaciones, participación y grado de responsabilidad en proyectos y en contratos de investigación, patentes en explotación y otros resultados, en especial los que produzcan transferencia tecnológica</p> <p><b>3.4. Otros méritos (máx. 10 puntos sobre 100)</b>            Para obtener la evaluación positiva han de cumplirse simultáneamente las siguientes condiciones: a) alcanzar un mínimo de 50 puntos sobre 100 sumando los obtenidos en los apartados 3.1. "Experiencia docente y formación académica" y 3.2. "Experiencia profesional"; b) conseguir un mínimo de 55 puntos sobre 100 como suma de todos los apartados</p>
<p><b>1.4. Otros méritos (máx. 2 puntos sobre 100)</b>            Para obtener la evaluación positiva han de cumplirse simultáneamente las siguientes condiciones: a) alcanzar un mínimo de 50 puntos sobre 100 sumando los obtenidos en los apartados 1.1. "Experiencia investigadora" y 1.2. "Experiencia docente"; b) conseguir un mínimo de 55 puntos sobre 100 como suma de todos los apartados</p>		



## 5.5. Anexo V. Bibliografía.

- ACSUCYL ; ACSUG. "Informe sobre resultados de las diferentes Agencias de Evaluación de la Calidad Universitaria". En ACSUCYL. *Simposio Armonización de la acreditación del profesorado* (9 y 10 de octubre de 2006). Tordesillas (Valladolid), 2006.
- ANECA ; CEGES. *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento: Informe ejecutivo. (Madrid, 28 y 29 de junio de 2007)* [en línea]. Disponible en Web: <[http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA\\_jornadasREFLEXV20.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)> [Consulta: 4 oct. 2007].
- ANECA. *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas. [Madrid]: Consejo de Coordinación Universitaria, 2006.*
- ANECA. *Los españoles y la universidad: Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español.* Madrid: ANECA, 2004. 216 p.
- ANECA. *Manual de procedimiento para la emisión de informe de evaluación de las solicitudes de implantación de Títulos Oficiales de Posgrado (Versión Verificación 01. 10/01/07)* [en línea]. Disponible en Web: <[http://www.aneca.es/active/docs/posgrado\\_manual\\_070215.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/posgrado_manual_070215.pdf)> [Consulta: 4 oct. 2007].
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP. "Bologna Process Stocktaking Report 2007" [en línea]. En *Ministerial Conference in London, May 2007*. Disponible en Web: <<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. *A framework for qualifications of the european higher education area.* Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005.
- BRAVO I PIJOAN, J. "Equidad y eficacia universitaria en un contexto de cambio". En *Jornadas sobre Economía de la Educación (12 y 13 de julio de 2007)*. Las Palmas: AEDE, 2007.
- COBA, E. "Las estadísticas al servicio de las políticas de gestión de la calidad en el sistema universitario español". En: Instituto de Estadística de Andalucía. *Jornadas La Calidad de la Educación como línea de actuación preferente del Plan Estadístico de Andalucía 2007- 2010 (Granada 13 de marzo de 2007)*. Granada: Universidad de Granada, 2007.
- COUNCIL OF EUROPE. Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea [en línea]. [s.l.]: [s.n.], 2007. Disponible en Web: <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm> [Consulta: 4 oct. 2007].
- COUNCIL OF EUROPE ; EUROPEAN COMISSION. *Code of good practice in the provision of information on recognition: Adopted by the ENIC and NARIC Networks* [en línea]. [s.l.]: [s.n.], 2007. Disponible en Web: <[http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/ENIC%20NARIC%20Code%20information%20provision\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/Recognition/ENIC%20NARIC%20Code%20information%20provision_EN.asp)>. [Consulta: 4 oct. 2007].
- COUNCIL OF EUROPE; UNESCO. *Joint Enic/Naric charter of activities and services: Adopted on june 2004* [en línea]. [s.l.]: [s.n.], 2004. Disponible en Web: <<http://www.enic-naric.net/documents/Charter.en.pdf>>. [Consulta: 4 oct. 2007].

- CRUJEIRAS, R.M.; et. al. *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2001-2003*. Santiago de Compostela: ACSUG, 2006. 116 p.
- ECA. *Code of good practice for the members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA)* [en línea]. Zurich: ECA, 2004. 11 p. Disponible en Web: <<http://www.eaconsortium.net/download.php?id=33>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- ENQA. *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area* [en línea]. Helsinki: ENQA, 2005. 41 p. Disponible en Web: <<http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- ESIB. *Bologna with student eyes* [en línea]. London: Bologna Process Committee, 2007. 70 p. Disponible en Web: <[http://www.esib.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=583&Itemid=263](http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=583&Itemid=263)> [Consulta: 4 oct. 2007].
- España. Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241.
- España. Orden ECI/229/2006, de 20 de enero, por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a estudios de doctorado de las universidades españolas para el curso académico 2006-2007. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de febrero de 2006, núm. 32, p. 4717.
- España. Orden ECI/1091/2007, de 2 de abril, por la que se convoca la concesión de la Mención de Calidad a programas de doctorado de las universidades españolas. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de abril de 2007, núm. 99, p. 18223.
- España. Real decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de enero de 2005, núm. 21, p. 2846.
- España. Real decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). *Boletín Oficial del Estado*, 19 de julio de 2007, núm. 172, p. 31371.
- España. Resolución de 17 de mayo de 2007, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, por la que se publica la relación de los programas oficiales de posgrado, y de sus correspondientes títulos, cuya implantación ha sido autorizada por las Comunidades Autónomas. *Boletín Oficial del Estado*, 14 de junio de 2007, núm. 142, p. 25931.
- EUROSTUDENT PROJECT; et. al. *Eurostudent: A central source of comparable data on the social dimension of higher education in europe* [en línea]. [s.l.]: [s.n.], 2007. 8 p. Disponible en Web: <<http://www.eurostudent.eu/abt2/ab21/Eurostudent/docs/intro.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- EUROPEAN COMMISSION. *Focus on the structure of higher education in europe 2006/07: National trends in the Bologna Process* [en línea]. Brussels: Eurydice, 2007. Disponible en Web: <<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pu bid=086EN>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- EUROPEAN COMMISSION. *The european qualifications framework: a new way to understand qualifications across europe* [en línea]. Disponible en Web: <[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)> [Consulta: 4 oct. 2007].

- *London Communiqué: Towards the european higher education area: responding to challenges in a globalised world* [en línea]. 5th Ministerial Conference (17-18 May 2007). London, 2007. Disponible en Web: <<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- NYSSSEN GONZÁLEZ, J.M. "Expectativas de los titulados en el trabajo y marcos relacionados" [en línea]. En: *Jornadas El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX)*. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Disponible en Web: <[http://www.aneca.es/servicios/docs/reflex07\\_nyssen.pdf](http://www.aneca.es/servicios/docs/reflex07_nyssen.pdf)> > [Consulta: 4 oct. 2007].
- OECD. "Higher education: Quality, equity and efficiency: Background Report" [en línea]. *Meeting of OECD Education Ministers*. Athens, 2006. Disponible en Web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/30/7/36960580.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- OECD. *Education at a Glance 2007: OECD Indicators* [en línea]. [s.l.]: OECD, 2007. Disponible en Web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- OECD. *Guidelines for quality provision in cross-border Higher Education* [en línea]. [s.l.]: OECD, 2005. Disponible en Web: <<http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].
- SERRA RAMONEDA, ANTONI (ed.). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2007. 368 p.
- SPELLINGS, MARGARET (dir.). *A Test of leadership: charting the future of U.S. Higher Education* [en línea]. Washington : U.S. Department of Education, 2006. Disponible en Web: <<http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>> [Consulta: 4 oct. 2007].