



VIII Foro de Almagro

De la Evaluación para la mejora a la Acreditación de Titulaciones e Instituciones

(En el 10º Aniversario del Plan de Calidad de las Universidades)



Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

Fenoll, Carmen – Vázquez, Andrés (Coords.)

DE LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA A LA ACREDITACIÓN DE TITULACIONES E INSTITUCIONES

(EN EL 10º ANIVERSARIO DEL PLAN DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES)

(Intervenciones, Documentos de Trabajo y Conclusiones)

ORGANIZACIÓN

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica – Oficina de Evaluación de la Calidad

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN

COORDINACIÓN GENERAL DEL FORO

Andrés Vázquez Morcillo

Rafael Llavori de Micheo

Coordinación de intervenciones en el Foro

Gemma Rauret Dalmau. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Carmen Fenoll Comes. Universidad de Castilla-La Mancha

Manuel Galán Vallejo. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Andrés Vázquez Morcillo. Universidad de Castilla-La Mancha

Eduardo Coba Arango. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Tratamiento Informático

Ángel Manuel Patiño García. Técnico en Evaluación. Oficina de Evaluación de la Calidad

Diseño y Maquetación

Elena Silva Gutiérrez. Técnico en Evaluación. Oficina de Evaluación de la Calidad

Imagen de portada

Plaza Mayor-Almagro. Ciudad Real

Ángel Manuel Patiño García. Técnico de Evaluación. Oficina de Evaluación de la Calidad



Edita: **UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA**

I.S.B.N.: 978-84-8427-538-1

Depósito Legal: CU-287-2007

Fotocomposición e impresión: Compobell, S.L. - Murcia

PRESENTACIÓN DEL RECTOR DE LA UCLM

Durante los días 5 y 6 de Octubre se llevó a cabo el ya consagrado encuentro anual de todas las universidades españolas en la VIII edición del Foro de Almagro que, sobre la calidad en la enseñanza superior universitaria, es organizado conjuntamente por la Universidad de Castilla-La Mancha y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

A él han asistido, además de ANECA, cincuenta y ocho universidades y seis agencias autonómicas, abordando en profundidad los temas relacionados con los “criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas” y sobre “el nuevo marco legal y la acreditación”. Como intervenciones muy especiales del Ministerio de Educación y Ciencia hay que destacar las del Secretario de Estado de Universidades e Investigación y el Director General de Universidades.

En la presente edición se ha conmemorado además, el décimo aniversario de la puesta en marcha a nivel nacional de los planes de Evaluación de la Calidad, manifestando un especial reconocimiento a los iniciadores, así como el comienzo, hace ahora diez años también, de este tipo de encuentros en la ciudad de Almagro.

El Foro, cuya importancia puede traducirse en la relevancia de sus conclusiones, ha centrado su atención en el tema “de la evaluación para la mejora a la acreditación de titulaciones e instituciones”, habiendo incrementado su duración, en la convocatoria actual, para hacer posible la realización por las unidades técnicas de calidad de una serie de talleres paralelos.

Este libro, que me complace presentar, recoge todas las ponencias, intervenciones y conclusiones del Foro.

Ciudad Real, 22 de Febrero de 2007

Ernesto Martínez Ataz
Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha

PRESENTACIÓN DE LA DIRECTORA DE ANECA

La perspectiva que nos dan los meses transcurridos desde la celebración del VIII Foro Almagro en octubre de 2006, hace que debamos felicitarnos doblemente, por la oportunidad en selección de los temas y de los ponentes cuya misión conjunta por parte de la Universidad de Castilla-La Mancha y ANECA demuestra una feliz complementariedad desde sus distintas competencias y que permite que siempre exista un equilibrio entre, por una parte, la visión de la universidad, a través fundamentalmente de las unidades técnicas de calidad y, por otra, la selección de temas que atienden a las prioridades de la agenda del recién inaugurado curso académico y que marcará sin duda la tendencia al menos por parte de ANECA y las agencias de evaluación de las comunidades autónomas en ese mismo periodo de tiempo.

Pero además la posibilidad de haber contado este año 2006 con la participación de los principales responsables de los temas que afectan a la calidad universitaria desde el ámbito del Ministerio de Educación Superior, el Secretario de Estado de Universidades e Investigación Miguel Ángel Quintanilla y el Director General de Universidades, Javier Vidal, consiguió cerrar el círculo de la calidad en todas sus facetas: legislador, agencias e instituciones.

El hecho de que ambos representantes hayan tenido un estrecho contacto con la garantía de calidad de la educación superior en sus carreras hace que la favorable coyuntura histórica de cambio que estamos viviendo en Europa, se viva en España con un especial espíritu de coherencia entre los medios y los fines por parte de los actores implicados en el proceso.

Por lo tanto, si los temas incorporados al VIII Foro Almagro en octubre de 2006 parecen en la pequeña retrospectiva de tan sólo cuatro meses oportunos y pertinentes, eso demuestra que el Foro, a pesar del clima de continuo cambio y adaptación a los nuevos marcos derivados de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, o precisamente a causa de él, sigue siendo un referente necesario para tomar el pulso anualmente a la garantía de la calidad en nuestro país con el concurso imprescindible de sus protagonistas que siguen aportando una visión de conjunto desde el espacio que ocupan que difícilmente podemos encontrar en otro ámbito de discusión parecido.

Estas conclusiones, y la seguridad de que la próxima aprobación de la reforma de la Ley Orgánica de Universidades permitirá avanzar en otros aspectos importantes de la agenda de la calidad, hacen que ya

estemos esperando la próxima edición del Foro para poder analizar y comentar las nuevas inquietudes y los últimos avances en los procesos de calidad de nuestras universidades.

Madrid, 22 de Febrero de 2007

Gemma Rauret Dalmau

Directora de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

OBJETIVOS

La presente edición del Foro de Almagro, en consonancia con su trayectoria histórica de foro de reflexión técnico sobre todos los temas de calidad de ámbito nacional y europeo, tiene los siguientes objetivos fundamentales:

1. El reconocimiento del Foro a los iniciadores del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, haciendo un recorrido histórico de los logros obtenidos y presentando los objetivos futuros.
2. La conexión entre las actividades de las Agencias Autonómicas de Calidad y las Unidades Técnicas de Calidad de las Universidades, identificando y coordinando dichas actividades entre las instituciones.
3. Puesta en común de las principales actividades realizadas por las Unidades Técnicas de Calidad, poniendo especial atención en la unificación de los criterios entre las distintas unidades.
4. Los criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas, indicando las coincidencias y diferencias con la evaluación para la mejora y señalando el nuevo marco legal de dicha acreditación.

METODOLOGÍA

El VIII Foro de Almagro se celebró los días 5 y 6 de Octubre. Durante estos días, se desarrollaron una conferencia inaugural a cargo del secretario de estado de universidades e investigación, así como cuatro sesiones de trabajo y una conferencia a cargo del director general de universidades. Se abordarán distintos temas, según los objetivos planteados, mediante una breve exposición por parte de los ponentes, seguida de un tiempo para el debate y la discusión.

Se pretende, de acuerdo con la finalidad de este Foro, que los expertos de las universidades, agencias autonómicas y ANECA analicen y reflexionen sobre los aspectos más importantes de los temas propuestos, dejando abierto un espacio de reflexión y debate.

Los participantes en el VIII Foro podrán aportar previamente, como documento de trabajo, aquellas contribuciones, que estimen oportunas, relacionadas con los contenidos de las distintas sesiones.

PROGRAMA

Jueves, 5 de Octubre:

9,00-9,45h Entrega de documentación

9,45-10,00h

Inauguración:

Ernesto Martínez Ataz. Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha

Miguel Ángel Quintanilla Fisac. Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Enrique Díez Barra. Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

Gemma Rauret Dalmau. Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Carmen Fenoll Comes. Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica de la Universidad de Castilla-La Mancha

10,00-11,00 h

Conferencia Inaugural: LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA: UNA NUEVA CULTURA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Ponente: Miguel Ángel Quintanilla Fisac. Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Presentadora/ Moderadora: Gemma Rauret Dalmau. Directora de ANECA

11,15-12,30h

Primera Sesión del Foro:

RECONOCIMIENTO DEL FORO A LOS INICIADORES DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Ponentes: Miguel Valcárcel Cases, Universidad de Córdoba

Luís Arroyo Zapatero, Universidad de Castilla-La Mancha

Presentadora/Moderadora: Carmen Fenoll Comes. Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. UCLM

Coloquio

12,30-14,00h

Segunda Sesión del Foro:

LAS LECCIONES APRENDIDAS POR LAS UNIVERSIDADES Y AGENCIAS EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La voz de las agencias: el enfoque de las guías, los datos e indicadores, la formación de los comités de autoevaluación y el informe final

Ponentes: Julio Ernesto Abalde Alonso, Director de ACSUG

Esther Megía Serrano, Responsable del Programa de Evaluación Institucional. AGAE

Joan Bravo Pijoan, Secretario de AQU-Catalunya

La voz de las universidades:

Ponentes: José Esteban Fernández Rico, Universidad de Oviedo

Aurelio Villa Sánchez, Universidad de Deusto

Presentador/Moderador: Manuel Galán Vallejo. Comité Técnico. ANECA.

Coloquio

16,30-18,00h ***Tercera Sesión del Foro:***

TALLERES PARALELOS RELATIVOS A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS UNIDADES TÉCNICAS DE CALIDAD (UTC)

1. *Evaluación Institucional:* Pablo Arranz Val, Director de la UTC de la Universidad de Burgos

2. *Evaluación del Profesorado:* José Ángel Domínguez Pérez, Director de la UTC de la Universidad de Salamanca

3. *Evaluación de la Inserción Laboral y otras actividades de las UTC:* Jesús Santos del Cerro, Asesor Estadístico de la UTC de la Universidad de Castilla-La Mancha y Ángel Manuel Patiño García, Técnico en Evaluación de la UTC de la Universidad de Castilla-La Mancha

18,15-19,30h PUESTA EN COMÚN DE LOS TALLERES

Presentador/Moderador: Andrés Vázquez Morcillo. Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Viernes, 6 de Octubre:

10,00-11,30h ***Cuarta Sesión del Foro:***

DE LA EVALUACIÓN A LA ACREDITACIÓN: CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA ACREDITACIÓN DE ENSEÑANZAS

Ponente: Eduardo García Jiménez, Universidad de Sevilla

Presentador/Moderador: Gemma Rauret Dalmau. Directora de ANECA

Coloquio

- 12,00-13,00h **Conferencia:**
EL NUEVO MARCO LEGAL Y LA ACREDITACIÓN
Ponente: Javier Vidal García, Director General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia
Presentador/Moderador: Eduardo Coba Arango. Coordinador General de ANECA
- 13,00-14,00h **Conclusiones finales y clausura.**

COMITÉ DEL FORO

Ernesto Martínez Ataz. Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

José Valverde Serrano. Consejero de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (JCCLM)

Gemma Rauret Dalmau. Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

Carmen Fenoll Comes. Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. UCLM

Miguel Ángel Collado Yurrita. Vicerrector de Estudios y Programas. UCLM

Enrique Díez Barra. Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación. JCCLM

Eduardo Coba Arango. Coordinador General. ANECA

ORGANIZAN

Oficina de Evaluación de la Calidad de la UCLM

Rectorado de la UCLM

C/ Altagracia 50

13071 Ciudad Real

Telf.: 926 29 53 00, ext. 3678

Fax: 926 29 53 01

e-mail: oec@uclm.es

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

C/ Orense 11, 7ª Planta

28020 Madrid

Telf.: 91 417 82 30

Fax: 91 556 86 42

e-mail: relaciones@aneca.es

SECRETARÍA TÉCNICA

Elena Silva Gutiérrez. Técnico en Evaluación. Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

e-mail: elena.silva@uclm.es

COORDINACIÓN GENERAL

Rafael Llavori de Micheo. Jefe de Unidad de Relaciones Institucionales e Internacionales. ANECA

Andrés Vázquez Morcillo. Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

LUGAR DE CELEBRACIÓN

Palacio de los Condes de Valdeparaiso.
C\ Bernardas nº 2.
13270 Almagro

Fotografía: Ángel M. Patiño

ÍNDICE

INAUGURACIÓN 23

I PARTE: INTERVENCIONES EN EL FORO

Conferencia: **La Evaluación Institucional en España: una nueva cultura en el sistema universitario español** 33

Ponente: Miguel Ángel Quintanilla Fisac
Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Moderador: Gemma Rauret Dalmau
Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Primera Sesión . 53

RECONOCIMIENTO DEL FORO A LOS INICIADORES DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Ponencia 1ª:

Ponente: Miguel Valcárcel Cases
Universidad de Córdoba

Ponencia 2ª:

Ponente: Luis Arroyo Zapatero
Universidad de Castilla-La Mancha

Moderador: Carmen Fenoll Comes
Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. Universidad de Castilla-La Mancha

Segunda Sesión .

71

LAS LECCIONES APRENDIDAS POR LAS UNIVERSIDADES Y AGENCIAS EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Ponencia 1ª: La voz de las agencias: El enfoque de las guías, los datos e indicadores, la formación de los comités de autoevaluación y el informe final.

Ponentes:

Julio Ernesto Abalde Alonso.

Director de Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia

Esther Megía Serrano.

Responsable del Programa de Evaluación Institucional de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria

Joan Bravo Pijoan.

Secretario de Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Ponencia 2ª: La voz de las universidades

Ponentes:

José Esteban Fernández Rico. Vicerrector de Calidad, Planificación e Innovación. Universidad de Oviedo

Aurelio Villa Sánchez. Vicerrector de Innovación y Calidad. Universidad de Deusto

Moderador: Manuel Galán Vallejo.

Comité Técnico. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Tercera Sesión . .

101

TALLERES PARALELOS RELATIVOS A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS UNIDADES TÉCNICAS DE CALIDAD (UTC).

Puesta en común de los talleres

Taller 1: **Evaluación Institucional.**

Ponente: Pablo Arranz Val

Director de la UTC de la Universidad de Burgos

Taller 2: **Evaluación del profesorado.**

Ponente: José Ángel Domínguez Pérez
Director de la UTC de la Universidad de Salamanca

Taller 3: **Evaluación de la Inserción Laboral y otras actividades de las UTC.**

Ponentes:

Jesús Santos del Cerro. Asesor Estadístico de la UTC de la Universidad de Castilla-La Mancha
Ángel Manuel Patiño García. Técnico en Evaluación de la UTC de la Universidad de Castilla-La Mancha

Moderador: Andrés Vázquez Morcillo
Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad. Universidad de Castilla-La Mancha

Cuarta Sesión . . . 117

DE LA EVALUACIÓN A LA ACREDITACIÓN: CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA ACREDITACIÓN DE ENSEÑANZAS

Ponente: Eduardo García Jiménez
Coordinador del Área de Innovación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Moderador: Gemma Rauret Dalmau
Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Quinta Sesión . . . 145

Conferencia: **El nuevo marco legal y la acreditación.**

Ponente: Javier Vidal García
Director General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia

Moderador: Eduardo Coba Arango
Coordinador General. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

II PARTE: DOCUMENTOS DE TRABAJO

METODOLOGÍA DE LA UCLM UTILIZADA EN LOS ESTUDIOS SOBRE CALIDAD E INSERCIÓN LABORAL Vázquez Morcillo, A; Santos del Cerro, J; Patiño García, A. M; Silva Gutiérrez, E. Oficina de Evaluación de la Calidad de la Universidad de Castilla-La Mancha	165
CALUCAM: UNA RESPUESTA MÁS DE LAS UNIVERSIDADES EN ESPAÑA A LOS REQUERIMIENTOS EUROPEOS Sánchez Abad, P.J. Vicerrectorado de Gestión de la Calidad de la Universidad Católica San Antonio de Murcia	181
NECESIDAD DE UNA PUESTA EN COMÚN Y UNIDAD DE ACCIÓN ENTRE AGENCIAS REGIONALES Y UNIDADES DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES Ruiz Sánchez, J.J. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Córdoba	185
PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Simón Martín, J.; Arias Coello, A.; Sánchez Sánchez, M.; Curieses Ballesteros, J. Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la Universidad Complutense de Madrid	187
ESTUDIO DE OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES DEL ÁMBITO DE LA EMPRESA Y SU TRANSICIÓN A LA ACREDITACIÓN: REFLEXIONES Y CONSECUENCIAS Arranz Val, P. Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Burgos	201
PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS OFICIALES DE POSTGRADO Periañez Cañadillas, I.; De la Peña Esteban, J. I. Servicio de Evaluación Institucional de la Universidad del País Vasco	225
PLAN DE IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACCIONES DE MEJORA De la Peña Esteban, J. I.; Periañez Cañadillas, I. Servicio de Evaluación Institucional de la Universidad del País Vasco	243
APROXIMACIÓN DE LA EVALUACIÓN PILOTO DE LAS ORIS AL MODELO E.F.Q.M. De la Peña Esteban, J. I.; Periañez Cañadillas, I. Servicio de Evaluación Institucional de la Universidad del País Vasco	259

ANÁLISIS DE LA EFICIENCIA DE LAS UNIDADES DEPARTAMENTALES

Díez de Castro, E. P.; Díez Martín, F.

Universidad de Sevilla 275

SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LOS POSTGRADOS EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Pérez Boullosa, A; Chirivella Ramón, A.

Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu (GADE) de la Universidad de Valencia 331

III PARTE: ANEXOS

LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE

Miguel Valcárcel Cases 347

LAS LECCIONES APRENDIDAS POR LAS AGENCIAS EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. LA EXPERIENCIA EN LA ACSUG

Julio Ernesto Abalde Alonso 371

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (AGAE)

Esther Megía Serrano 395

LECCIONES APRENDIDAS POR LAS UNIVERSIDADES EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. SEIS AÑOS DEL VICERRECTORADO DE CALIDAD

José Esteban Fernández Rico 415

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: UNA VISIÓN RETROSPECTIVA

Aurelio Villa Sánchez 449

IV PARTE:

CONCLUSIONES 461

CLAUSURA 465

RELACIÓN DE ASISTENTES AL VIII FORO DE ALMAGRO 469

INAUGURACIÓN

VIII FORO DE ALMAGRO: DE LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA A LA ACREDITACIÓN DE TITULACIONES E INSTITUCIONES (EN EL 10º ANIVERSARIO DEL PLAN DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES)

Ernesto Martínez Ataz

Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha

Buenos días, sean bienvenidos, vamos a proceder a la inauguración del VIII Foro de Almagro.

Tiene en primer lugar la palabra el que fuera rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, e iniciador, junto con el que hoy es secretario de Estado de Universidades e Investigación, Miguel Ángel Quintanilla, que es el excelentísimo Señor D. Luís Arroyo Zapatero.

Luís Arroyo Zapatero

Universidad de Castilla-La Mancha

Mil gracias a los organizadores por dedicarse a la arqueología, que ha sido siempre un área de conocimiento muy hermosa, y sólo merced a la arqueología aparezco hoy aquí. Un poco para celebrar la arqueología de lo que es la política de calidad, que está tan vinculada a la ciudad de Almagro, y sin duda alguna, también a los trabajos que desde hace 15 años se han venido desempeñando en las universidades y que tiene una importancia trascendental.

Explicaba anoche a unos señores que no entendían nada de esto, ¿vosotros conocéis a un sector de funcionarios que pagándoles lo mismo se dediquen a mejorar el rendimiento del servicio público? Porque no conozco a nadie, ningún sector ha hecho lo que ha hecho el sistema universitario en 15 años.

Luego hablaremos, porque he hecho un poco de arqueología también y he encontrado, gracias a la colaboración de quien luego citaré, el documento del Consejo de aquellas fechas, aunque no el detalle de la primera reunión, que es una reunión que empieza con mucha fuerza porque el actual Secretario de Estado, que no hay forma de librarse de él, cada 5 años aparece con una forma nueva en el sistema universitario, era entonces el Secretario General del Consejo de Universidades, recién nombrado en aquel mes de septiembre.

Empezamos suavemente a trabajar sobre algo, que nadie en aquel momento sabía el resultado que podía dar, y al contrario, pensábamos los riesgos que tenía para todos aquellos que quisiéramos meternos en una política de control de calidad de las universidades, y más aún de los catedráticos, que entonces se consideraban perfectos. Hoy también, pero ya saben que no es verdad.

Y ésta es la razón de mi presencia aquí. Como en tantos otros asuntos procuré siempre apoyar las cosas nuevas. Me parecía ésta de fundamentos más por instinto que por conocimiento, y quería que nuestra Universidad estuviera en ello. Mal ojo no tuve, porque al que pedí que ayudara a que la universidad estuviera bien representada en aquella comisión era un joven catedrático de química-física que acababa de llegar de Bilbao y que hoy es el Rector de la Universidad. O sea, que si todo va así pues vamos bien.

Muchísimas gracias.

Ernesto Martínez Ataz

Muchas gracias Luís.

Tiene a continuación la palabra el viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación de la Junta de Comunidades, el profesor doctor D. Enrique Díez Barra.

Enrique Díez Barra

Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Buenos días, gracias rector, gracias por organizar este VIII encuentro, agradecimiento que hago extensivo a la directora de la Agencia Nacional. Doy las gracias porque nos complace extraordinariamente, en el gobierno regional, que Almagro y Castilla La Mancha se asocien en el nombre y en el trabajo al resto de la evaluación, de la calidad, no os voy a explicar nada, lo sabéis mejor que yo.

Quiero también aprovechar este momento para dar la bienvenida a Castilla La Mancha al Secretario de Estado, que es su primera visita oficial en este periodo, esperando que, por su puesto, no sea la última, sabe que siempre será bienvenido porque desde este territorio nuestra colaboración con el gobierno de España está en los primeros puestos de nuestra actividad.

También quiero agradecer a los que, como Luís Arroyo, y algunos amigos de la sala están apareciendo por este foro desde sus inicios, su presencia constante en Almagro. Y también, como no, darles de nuevo la bienvenida, y especialmente a los que por primera vez estáis aquí.

Bienvenidos y gracias por vuestro trabajo, espero que sigáis, sigamos, colectivamente, universidades y gobiernos, trabajando en el momento más difícil, probablemente, de la historia de las universidades españolas, porque la apuesta del gobierno de España por reforzar la autonomía universitaria necesariamente requiere un esfuerzo de responsabilidad, de rendición de cuentas, donde vuestro trabajo, los mecanismos fiables de evaluación son la garantía de calidad del sistema que perseguimos colectivamente.

Gracias y buenos días.

Ernesto Martínez Ataz

Muchas gracias Enrique.

Tiene a continuación la palabra la Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, la profesora doctora doña Gemma Rauret.

Gemma Rauret Dalmau

Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Muchas gracias. Buenos días, la verdad es una satisfacción para mí poder incorporarme a este Foro en calidad de Directora de ANECA. Cuando fui nombrada, el Foro estaba ya en marcha como es tradicional y la participación de ANECA siempre junto con la Universidad de Castilla-La Mancha ha sido importante para que sea este punto de encuentro en donde haya la asistencia de las personas, que yo creo más saben sobre calidad en España en este momento.

Estamos asistiendo a muchísimos foros pero creo que este que se dirige básicamente a los responsables universitarios, no solamente a los que tienen responsabilidad política, sino también a los que tienen la responsabilidad técnica. Se trata de un grupo especialmente conocedor del tema, el que realmente puede dar cuenta de lo muchísimo que se ha avanzado en el transcurso de todos estos años.

Creo que este punto de encuentro en Almagro, lugar idóneo para el intercambio de buenas prácticas, para saber lo que se está haciendo y las dificultades que comporta y con las que nos encontramos en la práctica cotidiana y de la forma en la que las superamos para seguir adelante resulta enormemente útil.

Este año, además, tenemos la posibilidad de celebrar estos 10 años de calidad universitaria, de este compromiso colectivo. Si miramos un poco hacia atrás veríamos que el avance ha sido increíble aunque haya todavía mucho camino por recorrer, pero lo que se puede decir ahora era impensable hace diez años. Por lo tanto tenemos mucho que celebrar también por lo mucho que hemos conseguido entre todos, unos más que otros, pero lo que se ha puesto entre todos ha permitido llegar a donde estamos. Almagro también puede contemplarse como una pasarela de la moda: las tendencias de lo que vendrá el año que viene. En este sentido, a lo mejor este año debamos ser un poco más cautos.

El sistema está cambiando a una gran velocidad, pero también nosotros estamos inmersos en un proceso de cambio, en la propia ANECA. Lo que sí es cierto es que en el contexto universitario de la calidad no paramos y se está rediseñando el futuro inmediato, pero aún debemos esperar todavía un cierto tiempo para poder presentarlo de una manera definitiva, oficial si se quiere, aunque sin duda nos hubiera gustado poder hacerlo precisamente ahora en los inicios del nuevo curso académico.

En cualquier caso, creo que lo que podremos oír, escuchar y aprender de todos en estos días nos va ser muy útil también a los que tenemos que plantearnos hacia donde vamos, para poder utilizar todos este conocimiento e incorporarlo en el proceso de reforma. Así que espero aprender mucho de este foro y muchas gracias a todos por estar aquí.

Ernesto Martínez Ataz

Muchísimas gracias Gemma.

Tiene la palabra a continuación el Secretario de Estado de Universidades e Investigación, el profesor doctor D. Miguel Ángel Quintanilla.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Muchas gracias Rector, viceconsejero, Gemma. Encantado de estar aquí con vosotros, entiendo que estas son unas palabras protocolarias y que no me vais a permitir soltar mi discurso entero.

Solamente saludaros, y deciros que, como ha hecho alusión a ello mi buen amigo Luís Arroyo, mi vida política está vinculada a Almagro de alguna manera, porque mi primer acto oficial cuando fui secretario general del Consejo de Universidades fue venir a clausurar un curso sobre evaluación de la calidad de las universidades, que había organizado el Consejo y que se estaba celebrando en Almagro. Era un seminario internacional, y allí fue donde aprendí que podían existir cosas como una Agencia de Evaluación de la Calidad, o Programas de Evaluación de la Calidad en las Universidades.

De allí salió la idea de poner en marcha el programa experimental de la calidad de las universidades, que dio origen al primer ejercicio sistemático de evaluación de la calidad en el sistema universitario español, que a su vez permitió elaborar el primer Plan Nacional de Evaluación Institucional de la Calidad que ya salió cuando, en 1996, estaba al frente del consejo mi amigo Francisco Michavila.

Estoy encantado de que ahora, cuando he vuelto a la política universitaria, y me veo de lleno metido en el proceso de Bolonia y de la LOU, pueda tener un rato de paz y de tranquilidad para volver a Almagro y encontrarme con la gente que durante estos años habéis ido entrando en esta gran familia que en este momento constituís todos los expertos, técnicos, responsables de los sistemas de evaluación y de aseguramiento de la calidad en las universidades españolas.

Permitidme que os diga solamente que para mí es como un sueño. No sabéis la alegría que me supone ver el resultado de estos 15 años, aquí representado por la existencia de un montón de gente que sabe sobre evaluación de la calidad mucho más que yo, y tanto, por lo menos, como aquellos que organizaron aquel primer seminario internacional.

Hoy la evaluación de la calidad es una realidad institucional en las universidades españolas, es una realidad en la cultura interna de las universidades españolas, y eso se debe a vosotros, de manera que estoy encantado de poder compartir con vosotros estos momentos. Muy agradecido de que me hayáis invitado y de que hayáis organizado esto.

Muchas gracias.

Ernesto Martínez Ataz

Muchas gracias Miguel Ángel.

Para la Universidad de Castilla-La Mancha es una gran satisfacción poderles recibir a todos ustedes en el día de hoy y en el de mañana. Además es un honor que hayamos podido ser coorganizadores junto con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de este foro, que ya no solo toma y adquiere el logo y marca de distinción, sino que queda acrisolado dentro del conjunto del sistema universitario español.

Quiero darles a todos ustedes la bienvenida, a los responsables de ANECA, de las Agencias Autonómicas, directores y responsables de unidades de evaluación y vicerrectores. A la vez que quiero mostrar mi agradecimiento a los organizadores del evento los responsables de ANECA y los responsables de la Universidad de Castilla-La Mancha, sin citar nombres propios porque seguro que olvidaría alguno, y ese es un lujo que no puedo permitirme, olvidar los nombres de los compañeros de la universidad y de ANECA que tan magníficamente han organizado este Foro.

Como bien decían Luís Arroyo y Miguel Ángel Quintanilla, esto tiene una historia larga. Creo que nos conocimos en noviembre de 1991 con este primer foro nacional sobre calidad. A partir de 1997 se inician como tal, los conocidos Foros de Almagro, con ese primer encuentro nacional de evaluación de la calidad, que ha continuado hasta hoy y en el que esperemos que nos podamos seguir viendo, muchos años.

Estoy totalmente de acuerdo con Luís Arroyo, hay muy pocas instituciones públicas (y probablemente podamos decir que la única) que se hayan autoexigido tanto, que se hayan embarcado en los planes de mejora de la institución con autoexigencias propias, no sólo en la evaluación de lo que son las instituciones, sino incluso la evaluación de la investigación y la evaluación de la docencia, aunque ésta con menos intensidad. Creo que es un buen ejemplo, y desde luego para una universidad funcional merece ser destacado, ahora es menos funcional que hace algunos años porque tenemos una figura de contratados laborales indefinidos, pero en esencia es fundamentalmente funcional.

La verdad es que esto es un esfuerzo que nos hemos exigido todos, de mejora de la universidad, de las universidades españolas. Estoy de acuerdo con algunos en que esto no siempre lo hemos sabido transmitir, estoy de acuerdo con aquella primera percepción que hacía en aquel primer Consejo de Coordinación Universitaria, el secretario de estado, de que uno de los retos que tenemos las universidades españolas es transmitir al conjunto de la sociedad lo que hacemos y el esfuerzo innovador que estamos haciendo. No llegamos fácilmente, entre otras cosas porque somos muchas veces, un poquito displicentes, hacemos lo que nos gusta, convencidos de que lo tenemos que hacer, y le prestamos poca atención a que nos comprendan los ciudadanos, y los gobiernos nacional y autonómico, que son, entre otras cosas, quienes nos financian con su esfuerzo.

Creo sinceramente, que el propósito que nos une aquí es excelente, porque partimos de problemas comunes, la historia de la mayoría de las universidades españolas es muy parecida, es muy similar la experiencia que tenemos en conjunto, y nos reunimos aquí, convencidos de que con la colaboración de todos, aportando todos nuestra experiencia, buscaremos las soluciones más adecuadas que mejoren el sistema universitario, que es lo nos preocupa, lo que nos ha estado preocupando, no desde el 91, si no probablemente desde mucho antes.

Tenemos todos la obligación de liderar ese proceso de mejora, que como dice el presidente Zapatero en otro ámbito, “será largo, lento y difícil”, pero no hay alternativa, tenemos que intentarlo, hay que intentarlo convencidos, y espero que tengamos la inteligencia y la suerte suficiente para conducir este proceso de mejora de las universidades, que es el propósito que nos lleva a reunirnos en este Foro de Almagro con unos objetivos bien claros.

Quiero afirmar mi reconocimiento a los iniciadores del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, y muy especialmente al que fuera rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, Luís Arroyo que consiguió embarcar al conjunto de la Universidad de Castilla-La Mancha. Intentamos, como muchas otras universidades en el sistema, hacer una apuesta por la calidad, sabiendo que la mejor apuesta de supervivencia en el sistema es la calidad, la calidad que es lo que nos diferencia con respecto a otros.

Por otra parte, como objetivo esencial del foro es propiciar la coordinación entre las Agencias Autonómicas de Calidad, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y las unidades técnicas de calidad de las universidades, articulando políticas para el futuro.

Como consecuencia del propósito inicial se derivará una puesta en común de las políticas que hacen las distintas unidades técnicas de calidad. Y posteriormente, definir los criterios y directrices para la acreditación de las enseñanzas. Nos espera un debate fuerte, intenso, tomar medidas en su caso, tomar directrices en el conjunto de las universidades, que tendrán sus consecuencias para cada una de las universidades y para el conjunto del sistema.

Quiero expresarles de nuevo mi agradecimiento por su presencia en Almagro y no podrán alegar ninguno el estrés de la gran ciudad, ese será un motivo que no les estamos dando en la ciudad de Almagro. La verdad es que llegar a las 9:30 a las 10 de la mañana plácidamente paseando por la ciudad les pone en situación para que puedan hablar, reflexionar y discutir sobre los temas que nos preocupan a todos, sobre los que tienen mucho que decir, y esperemos que entre todos vayamos alumbrando soluciones.

Muchísimas gracias Miguel Ángel por estar con nosotros, te lo agradecemos de verdad, a ti también Gemma, y, a todos de corazón, muchísimas gracias. Que tengan una buena estancia y que sea el foro productivo, útil, y que siga sirviendo de lugar de encuentro del conjunto de las universidades para debatir sobre lo que nos preocupa a todos, la mejora de las universidades.

Queda inaugurado el VIII Foro de Almagro.

Muchas gracias.

I PARTE

INTERVENCIONES EN EL FORO

CONFERENCIA INAUGURAL

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA: UNA NUEVA CULTURA EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Ponente: Miguel Ángel Quintanilla Fisac
Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Presentadora/Moderadora: Gemma Rauret Dalmau
Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Gemma Rauret Dalmau
Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Buenos días. Vamos a entrar en la primera ponencia. Tenemos como invitado a Miguel Ángel Quintanilla, que nos va a hablar de la Evaluación Institucional en España: una nueva cultura en el sistema universitario español.

La verdad es, como ya he dicho, que cuando aparecí en escena, este foro estaba muy avanzado, y lo único que pedí es que me dejaran presentar a Miguel Ángel Quintanilla, mi ilusión era venir aquí y poder compartir con él este estrado y presentarlo, aunque evidentemente no necesita presentación porque todo el mundo lo conoce sobradamente tanto por su trayectoria como académico como por el papel fundamental.

Creo que en la vida si uno ha pasado por una institución durante un periodo de tiempo, largo o corto, porque esto depende de muchísimas cosas, al final hay algo que hace que marque la diferencia de cuando yo estuve, realmente la satisfacción tiene que ser para toda la vida. En esto el Secretario de Estado tiene la suerte de que todos podamos decir, “antes de que Miguel Ángel Quintanilla pasara por el Consejo de Universidades la mayoría, yo entre ellos, no sabíamos qué era la calidad de las universidades.

A partir de allí se empezó un proceso imparable, que va a ser todavía mucho más imparable. Hubo alguien que tuvo que poner las bases, después ha habido muchísimos que han trabajado en el proceso. Pienso que esto es una satisfacción y un haber importantísimo. Además se da la casualidad, la suerte, yo diría, de que en este momento tenemos que dar un salto de gigante.

Ha costado y va seguir costando continuar en esta línea tan autoexigente, como muy bien ha dicho el rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, pero lo que sí es cierto es que en este momento también tenemos delante del sistema universitario español una persona que sabemos que sabe, que está comprometido y que además es valiente, eso es una garantía para todos nosotros.

A continuación el Secretario de Estado va a presentar una ponencia breve, de unos veinte minutos, sobre la evolución de la calidad en este tiempo, pero también le pedimos, dada su responsabilidad actual, que nos diera *flashes* de cómo ve él el futuro. Como tenemos la posibilidad de contar con quien tiene la capacidad de diseñar marcos, queremos que nos explique cómo va a diseñarlos, y por eso me refería antes a él como a un valiente, porque esta petición requiere dosis de audacia especialmente en *terreno abierto* y con un debate en ciernes.

Miguel Ángel, tienes la palabra.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Bueno, olvidaros de todo lo que ha dicho: está claro que Gemma es muy amiga mía. Te agradezco mucho tus palabras, Gemma, pero en realidad, lo que más te agradezco es que estés ahora al frente de ANECA, colaborando con el Ministerio en preparar y dar ese salto al que te has referido. Es verdad, es un reto que tenemos ahí delante y que gracias a todos vosotros espero que podamos conseguir.

A pesar que todos somos expertos en calidad, hemos cometido hoy un error terrible y es que no hemos empezado a tiempo, llevamos media hora de retraso. Pero la calidad también requiere flexibilidad, de manera que hoy compensaremos la falta de puntualidad con el aumento de flexibilidad. Os pido que me dejéis un poco de tiempo para que pueda hablar de algunas cosas que creo nos pueden interesar a todos y sobre todo para que yo tenga la posibilidad de escucharos algo a vosotros, y que tengáis la oportunidad de criticarme un poquito.

No voy a hablar de la historia, para ahorrar tiempo, y voy a hablar del futuro. Antes quería hacer referencia a una exposición muy interesante que hizo precisamente Gemma hace unos días en Zaragoza,

cuando explicó ante el Consejo de Coordinación Universitaria su visión de los planes de evaluación y aseguramiento de la calidad a través de ANECA en el sistema universitario español.

Señalaba, a título de resumen, las fortalezas y debilidades de la evaluación. Señalaba como fortaleza la creación de una cultura de la calidad en el sistema universitario español. El rector Arroyo también ha hecho referencia antes a eso: somos la primera institución pública que se autoimpone la obligación de la mejora continua, que inventa metodologías, procesos e instrumentos institucionales para desarrollar esa cultura internamente.

Esta es una de las grandes fortalezas conseguidas en estos años; el cambio ha sido fundamental. No es que hayamos inventado el concepto de calidad universitaria, como ha dicho de forma generosa Gemma, lo que sí hemos casi inventado es el concepto de evaluación y aseguramiento de la calidad.

Cuando hace 15 años hablábamos de esto la gente decía: “calidad, en la Universidad es lo mismo que excelencia académica”. Había que decirles: “No, estamos pensando en cosas mucho más simples, como por ejemplo, que el programa de la asignatura tiene que estar escrito antes de empezar el curso, que los alumnos lo tienen que tener y que los criterios de evaluación tienen que ser explícitos”.

Era difícil explicar que uno podía hacer las cosas mejor sin necesidad de ser excelente, bastaba con ser bueno. La excelencia era el resultado de todo eso. Hoy día esto ha cambiado, hay una cultura de la calidad, incluso a veces yo diría que excesiva, en el sentido de que a veces se han deformado los objetivos y el instrumento se ha transformado en objetivo. El riesgo consiste en que al final terminemos trabajando para que los indicadores den buenos resultados en vez de utilizar los indicadores para saber si nuestro trabajo ha sido bueno.

Al final siempre hay esos riesgos de deformar con el instrumento de medida la realidad que se mide. Los instrumentos de medida de la calidad son instrumentos de medida de la calidad, no son sustitutivos de la calidad, ni son fines en sí mismos.

En cuanto a la debilidad, entre las que señalaba Gemma, yo citaría como la más importante el hecho de que la evaluación de la calidad se ha desarrollado metodológicamente, institucionalmente, pero ha tenido pocos efectos sobre las políticas universitarias e incluso sobre la gestión universitaria.

Ha tenido pocos efectos en el sentido de que los resultados de las evaluaciones no siempre han dado lugar a planes y a actuaciones de mejora orientados por esos resultados y monitorizados adecuadamente para garantizar que se cumplieran. Esto tanto en la política general universitaria como en el plano de la gestión interna de las universidades. Esto sí que es un problema, que también señala una de las dimensiones de los retos que tenemos por delante.

Todos estos retos yo los sintetizaría en intentar dar una respuesta a una pregunta muy simple: estamos donde estamos, tenemos la experiencia que tenemos, hemos hecho lo que hemos hecho; El problema es ¿a dónde vamos?, ¿qué es lo que queremos hacer ahora?

Para dar respuesta a esta pregunta la primera reflexión que quería hacer es que deberíamos intentar alejarnos de esa sensación de malestar de la universidad, la sensación que tenemos casi siempre cuando nos ponemos a reflexionar sobre el futuro de la universidad.

A veces analizo en qué consiste este malestar. Vas mirando declaraciones, preocupaciones, conversaciones y demás y ves, por ejemplo, que falta dinero, tenemos poca financiación. Es el famoso problema de financiación de las universidades. Aquí está José María Luxán que ha sufrido conmigo este problema desde hace muchos años. Pues sí tenemos un programa de financiación algo escaso.

Seguimos indagando: el problema de la ingobernabilidad de las universidades. También es un problema: que aquí no hay quien tome decisiones, que las decisiones no se cumplen, o no se cumplen como debería; que no hay forma de organizar esto, etc.

Hace años era el problema inverso: era el de la democracia. Que la universidad era muy jerárquica, que no tenía democracia. Hoy es el de la ingobernabilidad.

Algunas veces elementos de este malestar se refieren a otros aspectos como, por ejemplo, una queja que a veces hacemos, es que el sistema no nos deja hacer las cosas bien, las leyes son demasiado rígidas, el sistema universitario es demasiado rígido: la rigidez del sistema universitario.

Hay también una parte del malestar universitario que, visto desde fuera, consiste en la irresponsabilidad de las universidades. La gente se queja de que en la Universidad hacemos lo que nos parece, y que somos unos irresponsables porque no respondemos ante nadie. También esto es parte de la percepción que tiene la sociedad de la universidad.

Esta es la situación y a partir de esta situación tenemos que ver a dónde vamos. Lo primero es que tenemos que superar esta situación psicológica, de malestar tanto interna como externa.

Vamos por partes. Problema de la financiación: La mayor parte de nuestros problemas reales no dependen de la financiación. Si mañana tuviéramos un diez por ciento de incremento de nuestros presupuestos tendríamos que seguir teniendo que resolver los mismos problemas de mejora de la calidad que tenemos en estos momentos. A lo mejor era un poquito más fácil resolverlos porque a lo mejor se podría contratar a algún ayudante más, pero realmente los problemas estructurales que tenemos serían los mismos, aunque tuviéramos más financiación.

Mañana cambiamos los sistemas de organización de las titulaciones y tendremos las mismas necesidades de renovación pedagógica, de reorganización docente, de rediseño de planes de estudio que tenemos con el sistema actual. Con el mismo dinero que tenemos o con más dinero seguiríamos teniendo que resolver los mismos problemas.

Por lo tanto, el problema de financiación es muy importante, pero no es el principal problema de la universidad. Tenemos un ritmo de acumulación de inversiones de capital, y de incremento de presupuestos en enseñanza en los últimos 20 años como nunca ha habido en la historia de este país. Algo tiene que ver con los niveles de calidad que hemos alcanzado.

No nos vamos a conformar, ni debemos hacerlo, pero no deberíamos poner el énfasis en ese punto, porque ése no es el punto de la calidad del sistema universitario español. Es muy importante, pero no es lo más importante. Lo cual no quiere decir que no me importe, simplemente me importan otras cosas mucho más que esta.

Por ejemplo, la ingobernabilidad, o la falta de responsabilidad, o la rigidez del sistema. Es verdad hay muchos aspectos del sistema organizativo de las universidades públicas en España que son demasiado rígidos. Lo único que os puedo decir es que en la reforma de la LOU, que hemos planteado y que está pendiente del Congreso, uno de los objetivos es precisamente ese: quitar obstáculos, dejar más flexibilidad para que la institución pueda ser más libre. Quitarnos coartadas para no asumir responsabilidades.

Algunos ya os habéis dado cuenta de esto, porque ya nos habéis criticado: sí, esta ley devuelve la pelota a las universidades, y así el gobierno se quita un muerto de encima. Pues la verdad es que si se puede decir así: nos queremos quitar algunos pesos de encima, por una sencilla razón: porque no son nuestros, no le corresponde al gobierno lidiar con ellos.

Algunos asuntos del sistema universitario, de estos que son difíciles de gestionar, no se pueden gestionar desde el gobierno de la nación, ni se pueden gestionar desde las consejerías de las comunidades autónomas. Hay que gestionarlo dentro de las universidades. No me digáis que no se puede, porque las universidades tienen una estructura organizativa que impide tomar decisiones: cambiadla, cambiad esa estructura. Cambiar la cultura, la forma de tomar decisiones de vuestras universidades. Estamos haciendo una ley para permitir más margen de maniobra en ese sentido; Pero también os digo: si queréis más margen todavía, decidnoslo, hablad con los grupos políticos, yo estoy dispuesto a cambiar la ley y hacerla más flexible todavía.

Lo que está muy claro es que hay cosas que no se pueden resolver con leyes, hay que resolverlas actuando cada día y tomando decisiones responsablemente de acuerdo con lo que te permiten las leyes.

Si no te permiten lo suficiente, ampliar ese campo, mejorar las leyes, pero no para regular más, sino para permitir que la gente asuma más responsabilidades. Un gobierno no puede decidir, no debe decidir el contenido de un plan de estudios, ni siquiera el contenido general de las directrices propias de un plan de estudios, salvo en casos muy específicos que por ley te obligan a hacerlo. ¿Entonces para qué estamos?. Estáis en las universidades los especialistas en cada materia. ¿Por qué los decanos tienen que reivindicar un título ante un gobierno?. ¿Si los decanos son los responsables del título? No me pidáis un título. Hacedlo, es vuestra tarea.

Las universidades tenéis que asumir la responsabilidad de organizar la enseñanza superior en este país. El gobierno lo que tiene que hacer es ayudaros, primero, permitiéndoos el apoyo legal, administrativo, jurídico, y económico que os permita como universidades públicas ejercer bien vuestra función. Segundo estableciendo los mínimos controles posibles para que, en caso de que, por casualidad, alguna institución se desvíe de forma incompatible con los intereses generales del país, tenga su correspondiente aviso, sanción y corrección. Otra cosa no debe hacer el gobierno.

La autonomía universitaria es muy simple, nadie puede decirle a las universidades lo que tienen que hacer. Por su propia definición las universidades están en la frontera del conocimiento, saben lo que hay que hacer. Podemos decirles lo que no queremos que hagan, lo que no es posible hacer, lo que no es conveniente hacer, lo que no tenemos dinero para hacer, esas cosas sí. Pero ¿qué debe ser un título de filosofía? Yo, como secretario de estado ¿voy a decirle a mis colegas de filosofía lo que tiene que ser el título de filosofía? Parece un poco fuera de lugar.

Se trata de que asumamos nuestras propias responsabilidades y de que no usemos como coartada la norma, el sistema, para no asumir la responsabilidad de hacer las cosas que debemos hacer razonablemente. Responder ante la sociedad, esa es la otra clave del sistema. Dejemos ya de hablar de, qué información se da, qué información no se da, si es o no conveniente. Uno de los handicaps que tenemos es que la sociedad no siempre nos entiende bien, no nos entiende porque no nos conoce, y no nos conoce porque no damos información adecuadamente, organizada para que sea utilizable y comprensible por parte de la sociedad. La sociedad no son nuestros decanos, nuestros directores de departamento, nuestros estudiantes, ni siquiera nuestros servicios técnicos o de gestión, no.

La gente que paga impuestos para que nosotros hagamos lo que hacemos, esa es la sociedad. La inmensa mayoría de la sociedad no está en la universidad, pero necesita saber lo que hacemos, no solo porque nos vaya a mandar a sus hijos, sino porque todos los años nos da dinero para que lo gastemos en nuestros caprichos intelectuales, caprichos imprescindibles para esta sociedad siempre que estén bien hechos. Lo que nos pide la sociedad es que hagamos nuestros caprichos, —digámoslo así— y que lo hagamos bien. Nuestros caprichos son hacer tesis, publicar artículos, enseñar bien, ser buenos maestros, buenos profesores, organizar bien. Para que esto continúe, la sociedad necesita información, necesita

saber lo buenos que somos. Tenemos que hacer un esfuerzo por transmitir a la sociedad en qué somos buenos, en qué no somos tan buenos y cómo vamos a mejorar.

Recuerdo hace 15 años en este encuentro de Almagro, que los periodistas me preguntaron: “¿va a haber un ranking de universidades?”. Les dije: yo creo que no, porque un ranking no sirve para nada. “¿Pero vamos a saber qué universidades son mejores que otras?”. Es necesario hacerlo, necesitamos que la gente pueda saber que esta universidad de Castilla-La Mancha tiene un facultad de Medicina en la que el 100% de sus graduados han obtenido plaza MIR. Eso es un dato de calidad y eso debe saberse, debe saberse activamente, no pasivamente. O que la Escuela de Caminos de esta universidad es la que tiene la nota de corte más alta de España, o una de las más altas, eso son datos que deben saberse.

No hace falta hacer un ranking, pero lo que sí hace falta es dar información. Voy a pedir, y ya se lo he dicho a Gemma, al secretario general del consejo general de universidades y a la directora de la Agencia, que toda la batería de indicadores, que además está aprobada hace años, y toda la batería de datos que tenemos sobre la calidad del sistema, se las apañen para ponerlos a disposición de los usuarios de forma proactiva, no pasiva. No quiero que la gente tenga que investigar para saber la tasa de fracaso o de éxito en la titulación de podología de la universidad X. No hay que hacer una investigación, la información tiene que estar disponible.

Tenemos que acabar con la magia del dato oculto, que lo único que hace es permitir que la gente invente conspiraciones, e invente estupideces. El sistema universitario público tiene que aparecer ante la sociedad como un sistema transparente, regido por el principio de mejora de la calidad, por la competitividad, la diversificación y la transparencia. Esto os aseguro que lo vamos a hacer en muy breve tiempo con vuestra ayuda. Necesitamos mejorar muchísimo los canales de transmisión de información desde las universidades a la administración central.

Inspirados por estas ideas, es como hemos puesto en marcha las iniciativas políticas que todos conocéis. Una de ellas es la LOU. Otra es el documento reciente sobre el espacio europeo de educación superior. En mayo dije en el Consejo de Universidades que en septiembre presentaríamos las ideas generales de cómo íbamos a reorientar, en parte, aunque también continuar, lo que se había hecho en cuanto a la convergencia con el espacio europeo de educación superior. Les dije a los rectores que en septiembre tendrían un papel, con un texto para que pudiéramos discutirlo. Incluso les dije que antes de mandarles el papel reuniría a los presidentes de las subcomisiones para que ellas, previamente, dieran su visto bueno.

La ministra, el otro día en Zaragoza, anunció que el martes siguiente tendrían ese papel, el día 26 reunimos a los presidentes de las subcomisiones, les presentamos el borrador, dieron su visto bueno, nos pidieron que hiciéramos una ligerísima modificación, que hicimos. A las 11:10 de la mañana ese papel se

envió a toda la comunidad universitaria, a los rectores, a los consejeros, a las asociaciones de estudiantes, a los sindicatos, y está en la web a disposición de todo el mundo.

Todo el mundo está muy contento de que por fin tienen un papel, aunque algunos ya han empezado a decir que esto va demasiado deprisa. No va demasiado deprisa, va al ritmo que dijimos. Estamos en estos momentos esperando sugerencias e iniciativas. En un plazo de un mes, aproximadamente, vamos a reunir, de nuevo, al consejo de coordinación universitaria y les vamos a pedir que nos digan lo que opinan sobre esa propuesta, en qué cosas están de acuerdo, en qué cosas no están de acuerdo. Y, si no hay acuerdo, que se vote y que se diga qué es lo que se quiere. No quiero tener este debate abierto más tiempo.

No es verdad que el documento enviado pone todo patas arriba. Es un documento muy conservador. Tiene un punto importante que ahora os contaré, pero estamos esperando vuestras opiniones. La cosa grave, o más importante que tiene es que nuestro problema, en relación con el espacio europeo de educación superior, no es el número de títulos, ni siquiera es la duración de los estudios. Nuestro problema es muy simple: tenemos que ser competitivos en el mundo como sistema universitario. Para ser competitivos en el mundo tenemos que ser homologables en Europa. El sistema universitario europeo debe ser un sistema, es decir, debe ser un espacio en el cual la movilidad, la homologación, el reconocimiento mutuo, los mecanismos y procedimientos para el aseguramiento de la calidad, sean de tal calibre que, prácticamente, con las variaciones obvias necesarias y además convenientes, el espacio europeo sea, realmente, un espacio común. Que ser graduado en una universidad europea signifique lo mismo en toda Europa. Este es el objetivo del espacio europeo. Esto no tiene nada que ver ni con el número de títulos, ni con el número de créditos totales para los títulos en términos absolutos, ni con si las directrices tienen troncales y obligatorias y optativas o solo troncales. Esos son instrumentos, herramientas para el objetivo, el objetivo no es ése. El objetivo es ser competitivos, el objetivo es ser buenos y hacerlo conjuntamente en el espacio europeo.

¿Qué significa ser bueno, ser competitivo, y hacerlo conjuntamente en el espacio europeo?. Pues nos hemos puesto de acuerdo en algunas cosas muy elementales.

Primero la estructura general de los grados, de los títulos universitarios. Tres niveles, tres tipos de título: Título de graduado. Título de master, que en España era un título que está al margen del sistema. Y el título de doctor que es otra opción, modalidad de los estudios de postgrado.

Otro punto en el que nos hemos puesto de acuerdo es en metodologías docentes. Queremos ser innovadores en las metodologías docentes, centrar el proceso de enseñanza universitaria en el aprendizaje del alumno, no en la enseñanza del maestro. Esto es un cambio de estrategia en relación con la tradición universitaria europea, centroeuropea sobre todo. Es inspirarnos en otra tradición complementaria que

es más anglosajona que centroeuropea, es una cosa importante porque a nosotros también nos choca bastante. Es importante para el espacio europeo de educación superior este cambio metodológico.

En el caso específico español estos cambios tienen algunas implicaciones. Por ejemplo, quiero explicaros por qué hemos propuesto en el ministerio optar por un grado de 240 créditos. Tenemos una situación específica en nuestro país, y es que tenemos dos tipos de títulos universitarios, que no son solamente dos tipos de ciclo o de nivel, sino que son realmente dos clases separadas, puesto que hay títulos que no permiten pasar al siguiente nivel. La existencia, que es una herencia de principios de los 70, de la ley general de educación de Villar Palasí, de dos tipos de títulos universitarios. Para decirlo gráficamente: las escuelas técnicas y las escuelas superiores, las escuelas de enfermería y las escuelas de medicina, las escuelas de diplomado y las escuelas de licenciado, el diplomado maestro y el licenciado filósofo.

Ese sistema de una forma u otra existe en todas partes, la diferencia es que aquí es un sistema que está adulterando, la estructura interna y la lógica académica interna de la organización universitaria española. Cualquier solución que proponamos que no permita identificar que el grado es único sería inadecuada. El grado universitario no es ni el diplomado ni el licenciado, el grado de licenciatura actual es el grado futuro y el grado de diplomado actual es el grado futuro, desaparece la distinción entre diplomado y licenciado y se constituye un único grado universitario, sólido, potente, bien definido, con un perfil profesional claro. No se trata de un paso intermedio para luego hacer otra cosa, no.

Bolonia exige que el grado tenga una orientación perfectamente definida en el plano académico y en el plano profesional. Cualquier otra alternativa que oculte esto, que no permita resaltar esto, va a ser un fracaso. Lo peor que nos pasó en los años 80 y 90 con la anterior reforma de planes de estudio fue que, justamente, no quedó clara la naturaleza estricta del título básico del graduado universitario, y tuvimos que hacer unas cosas tremendas que eran las directrices que cada título tenía. El resultado, unas duras batallas por el plan de estudios, que se resolvían políticamente, cuando es un asunto que no se puede resolver políticamente, es un asunto que hay que resolver académicamente.

Hemos cambiado el sistema, queremos que los planes de estudio, los títulos oficiales los hagáis vosotros, los hagan las universidades. El gobierno va a reconocerlos si están bien hechos y punto. Vamos a encargar a ANECA que formen comisiones de expertos para que puedan decirnos en qué falla un plan de estudios, en qué no falla. Que pueda servir esa información como base para la posterior función de acreditación de esos planes de estudio. Vamos a introducir la posibilidad de que un plan de estudios que no sea acreditado pierda su carácter oficial sin más trámite. Es decir vamos a flexibilizar el sistema para permitir que los problemas que tenemos se puedan resolver por vosotros mismos.

La base de la reforma que proponemos es que queremos que se identifique claramente que el grado universitario es el objetivo fundamental de la enseñanza universitaria. Naturalmente que vamos a apoyar

también los nuevos niveles de postgrado, pero no como sustitutos de las carencias de los grados, los grados tienen que ser perfectos. Si además de eso queremos formar especialistas, por ejemplo, en educación secundaria obligatoria, la ley de educación obliga a definir un master de especialista pedagógico para profesores de secundaria. Muy bien, pero un físico es un físico, no un master en física, es un graduado en física. Si además es profesor tendrá que tener un master en enseñanza de la física. Un químico es un graduado en química, no es un master en química, si además de eso quiere especializarse en química industrial pues puede hacer un master en química industrial.

Entiendo lo que quiero decir. Insisto mucho en ello, porque estos días hay un poco de polémica sobre este asunto. No me importa la polémica y también os digo que somos flexibles, no queremos mantener una postura rígida, el documento está abierto y vamos a debatirlo. Pero nos tendréis que convencer con argumentos, no con presiones ni con declaraciones. No vale decir: estoy en contra del ministerio porque propone 240 créditos y yo lo que en realidad quiero es 180. Yo explico por qué proponemos 240 créditos. Si esos mismos objetivos se pueden conseguir de otra forma, o si no estáis de acuerdo con los objetivos, decídmelo. Decidme que no estáis de acuerdo, que no queréis que haya un título de grado bien identificado, decidme que queréis cambiar el grado por una suma de grado más master, es decir que queréis licenciados universitarios de 5 años, decídmelo, entonces vamos a ver si es eso lo conveniente. Pero si los objetivos están claros y los compartimos, entonces lo que hay que discutir es cómo se consiguen esos objetivos.

Cuál es el riesgo que tenemos. El riesgo que tenemos es que una vez más, en vez de aprovechar la situación en la que estamos, tomar el toro por los cuernos y afrontar la tarea que debemos afrontar, que no es otra que ser más competitivos a nivel mundial, insisto, en vez de hacer eso, nos enzarcemos en discusiones internas, del tipo de quiero tantas asignaturas de mi área en exclusiva.

Estas cosas nos pasan porque a veces no nos damos cuenta de que en un sistema público las leyes del mercado no funcionan. (Y menos mal que no funcionan porque para eso está el sistema público). Pero eso no quiere decir que no necesitemos indicadores, señales que nos digan cuándo lo estamos haciendo bien, y cuándo mal. Estas señales deben ser flexibles y ágiles. Deben de traducirse en incentivos para hacerlo mejor.

El otro día escuché una bonita conferencia del profesor Corchón, en la inauguración oficial del curso universitario en Madrid. Ponía de ejemplo que muchas veces los incentivos tienen efectos no deseados. Contaba que cuando se descubrieron los manuscritos del Mar Muerto empezó a contratarse a gente para que sacaran manuscritos; cuantos más sacaban más les pagaban. Como los manuscritos venían rotos, cada trozo de manuscrito que sacaban, les pagaban una cantidad, con lo cual la gente, cuando encontraba una hoja entera, la rompía en veinte trozos y obtenía mucho más dinero. De manera que un sistema de incentivos para que la gente se animara a buscar manuscritos produjo un resultado no previsto y es que los manuscritos están todos destrozados.

A nosotros muchas veces nos pasa eso, tenemos sistemas de incentivos equivocados. Por ejemplo, el sistema de contratación que solemos usar, o el sistema de dotación de plazas que solemos usar en las universidades incentivan planes de estudios llenos de asignaturas absurdas. Porque cuantas más asignaturas absurdas pongas, más gente muy especializada necesitas, más plazas necesitas para cubrir y más incentivos tienes para presionar en el rectorado de que te doten una plaza.

Como toda la política de dotación de plazas se basa en las asignaturas que hay que cubrir, trasladamos el problema de la gestión de personal a un problema de diseño de planes de estudio. El diseño de planes de estudio debería estar al margen de todo eso. Debería hacerse por gente que no tenga ningún interés en dar esas clases. Incentivar que sea así, dar muchas plazas de ayudantes a aquellos que hayan ahorrado muchas horas de clase en vez de poner muchas más, eso sería lo lógico.

Con la reforma que estamos diseñando a mi me gustaría que inventáramos sistemas de incentivos que nos permitieran llevar la empresa a buen puerto. Estos incentivos van a tener que afectar a cosas tales como los sistemas de financiación. Nos negamos a poner la carreta delante de los bueyes: la financiación no es un objetivo, la financiación es un instrumento, es un medio, una herramienta para conseguir un objetivo. El objetivo es la calidad, la competitividad.

Necesitaremos más dinero para hacer cosas que nos hagan más competitivos. Pero primero tenemos que decir cuales son las cosas que queremos para ser más competitivos, y luego buscaremos el dinero. No al revés: busquemos más dinero que luego ya veremos cómo nos hacemos más competitivos. Si el dinero fuera nuestro, o de nuestros accionistas yo estaría de acuerdo. Pero no somos un sistema mercantil, ni siquiera las universidades privadas son un sistema puramente mercantil.

El sistema académico no es un sistema mercantil. No solo porque tiene una naturaleza pública en nuestro país, sino porque en sí mismo, el sistema académico superior, nunca se ha regido por las leyes del mercado puras y duras, ni siquiera ahora. Ni siquiera los grandes centros internacionales que imparten masteres en Administración de Empresas, ni siquiera estos centros se rigen solamente por las leyes del mercado. Influye más el mercado en ellos que en nosotros, pero también influyen otras consideraciones sin las cuales no son competitivos ni siquiera a nivel mercantil.

No somos una entidad mercantil, pero eso no nos exime de la obligación de actuar responsablemente, sino que, al revés, nos obliga a asumir con mucha mayor responsabilidad el uso del dinero público, en función de objetivos de calidad y de competitividad. No podemos pedirle a la sociedad que nos de más dinero, que luego ya les diremos en qué lo empleamos. Tenemos que dar ejemplo y hacerlo al revés: vamos a hacer esto y para esto necesitamos este dinero. Vamos a buscar objetivos y mecanismos para conseguir esos objetivos que sean comprensibles, que la gente pueda entender lo que está haciendo la universidad, que la gente pueda identificarse con la universidad, y que la gente pueda entusiasmarse con su universidad.

Me gustaría que cuando termináramos con este proceso de reformas, igual que ha pasado con el proceso de evaluación de la calidad en 15 años, dentro de 10 años, cuando Luís Arroyo vuelva aquí, podamos celebrar que la sociedad española está orgullosa de sus universidades, e incluso que sus propios universitarios están orgullosos de sí mismos, cosa que ya sería el colmo de la felicidad.

Espero que me ayudéis a todo esto. Gracias

Gemma Rauret Dalmau

Como antes he dicho que daríamos, creo que unos 10 minutos, nos podemos permitir unas cuantas preguntas. Creo que lo mejor es que se levantara la mano quien piensa preguntar para poder distribuir el tiempo. El rector es el primero que ha levantado la mano, por lo que le toca la palabra.

Ernesto Martínez Ataz

Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha

Las universidades deben asumir responsabilidades, y el órgano que toma decisiones en una universidad es el Consejo de Gobierno.

Estamos ante una situación de modificación de la ley orgánica de universidades, donde hay una propuesta de que un 30% de los miembros del Consejo de Gobierno que son designados por el rector en el Consejo de Gobierno también obedezcan las pautas de representación que tienen el Claustro Universitario. Es decir, no puede el rector nombrar a su Consejo de Dirección que esté en el Consejo de Gobierno. A mi juicio, y al de muchos rectores, esto es un error porque imponer en las condiciones de representación del Consejo de Gobierno que sean en el 70% las mismas que en el Claustro es un error y además no es bueno.

La naturaleza de los dos órganos es distinta. El Claustro es el órgano de participación de la comunidad universitaria. Mientras que el Consejo de Gobierno es el que tiene que gobernar y dirigir. Por lo tanto, si hacemos una similitud de los porcentajes de participación puede pasar que en algunas universidades, en la mayoría de ellas, las universidades estén gobernadas por los intereses corporativos de los colectivos que forman la universidad, eso no sería bueno.

A mi juicio, mal que bien, en menor o mayor grado, en la mayoría de universidades, los consejos de dirección, constituyen un colectivo, que quizá más que otros, velan por los intereses generales, y ¡alguien tiene que velar por los intereses generales!. Tenemos que garantizar que alguien vele por los intereses

generales y que además haya alguien que pueda liderar el proceso de toma de decisiones en una universidad. Si ese órgano obedece a las mismas pautas de representación que el Claustro Universitario tendremos un problema muy grave las universidades.

Dicho queda, ya se que esto está en manos de los grupos parlamentarios, pero simplemente quería hacer esta puntualización al secretario de estado, que ya la conoce por otra parte, ya que personalmente se lo he dicho.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Muy rápidamente. Simplemente hay un pequeño problema. No creo que la cosa sea tan grave puesto que se mantiene la potestad del rector para nombrar el 70%; lo único que se le dice es que los elija de forma proporcional. Es verdad, que eso es mantener ese 30% del sesgo corporativo que ya tienen todos los órganos de representación. La verdad es que la representación corporativa, será buena o mala pero tiene una lógica. El no mantener la lógica dentro de ese 70% es lo que era anómalo.

Es verdad que eso puede generar algún problema a los rectores, por ejemplo, algunos me han dicho que eso les impediría el poder nombrar miembros del consejo de gobierno, a sus propios vicerrectores. No estoy muy seguro que sea así, pero en fin, puede que en algunos casos sea así. Nosotros hemos optado por introducir esa modificación, precisamente por hacer más coherente la lógica corporativa, lo cual no quiere decir que sea la que más me gusta, pero es la que hay, todo el sistema está montado así.

Lo que sí he dicho a los rectores cuando me lo habéis planteado, y a los grupos políticos, algunos de los cuales han empezado a interesarse por el tema, es que ésta es una ley para ser perfeccionada. El grupo socialista, del que yo puedo hablar un poco más, aunque ellos tienen su autonomía, sí vería con buenos ojos, si hay alguna propuesta en esta dirección, el reconsiderar la situación. Deberíamos llegar a un amplio consenso.

Gemma Rauret Dalmau

Gracias Miguel Ángel. Voy a pedir que antes de hacer la pregunta se identifiquen para que quede reflejado el nombre de la persona que interviene.

Juan José Ruiz Sánchez

Universidad de Córdoba

Ayer leí una noticia que me alarmó mucho, dice así el titular: “Un 42% de universitarios no llega a terminar sus carreras, fundamentalmente el abandono se produce en primero.” Evidentemente hay muchas causas de ese 42%, si ese número es correcto. Número que contrasta bastante con la media europea que es del 16%, media la cual contribuye España, subiendo negativamente ese número.

Una de las causas que yo creo, es el bajo nivel de los alumnos que acceden a la universidad. A mi me da la impresión que las reformas que se hacen no cuentan con la reforma que debería hacerse en la enseñanza secundaria. Gracias.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Ese 40% no lo considero un dato homologado porque está calculado de una forma muy simple, pero oculta otros fenómenos más complejos. Está calculado por la cantidad de gente que se matricula ese año y la cantidad de gente que se gradúa ese año, divides y sale que se gradúan el 40%; pero si, por ejemplo, en los últimos 4 años ha habido un crecimiento medio anual de la matrícula de un 10% pues entonces eso es absolutamente normal.

De manera que es un indicador demasiado masivo para poderlo interpretar alegremente. Los datos que nosotros solemos manejar son un poco mejores, aunque tampoco muy buenos, del 30% aproximadamente. Hay que tener cuidado con esos datos. Pero sí es verdad que en el sistema universitario español hay mucho fracaso. Es verdad que eso es un handicap tremendo. Te diría cuál es el objetivo ahí: cero errores, cero fracasos, que terminen todos los que entran. En algunas carreras casi se consiguen, por ejemplo en medicina, algo debe de estar pasando en cuanto a nuestro sistema de selección de alumnos, etcétera.

Dices, el problema es el nivel de la enseñanza. Pues es posible, aunque parece que medicina no es ahora mismo la carrera con la nota de corte más alta, pero es una de las carreras con un nivel de éxito más alto. Parece ser, por estudios que se han hecho, que no correlacionan la nota de corte con el nivel de éxito, así que debe haber algún otro problema.

En todo caso, si el problema fuera el que dices, deberíamos aprovechar la reforma para mejorar esa situación. Tú dirías: mejoremos el sistema previo. Pero hay otras formas de hacerlo, mejoremos la forma de tratar a los que entran en nuestro sistema: démosles un año para que se formen mejor, démosles competencias que no traen. Pero la reacción normal no suele ser ésta, suele ser: “es que vienen muy mal”. Hay

una anécdota que me gusta mucho contar de un amigo mío; daba clases en la facultad de Humanidades en la Universidad de Salamanca. En la facultad de Humanidades hay una asignatura de lengua y cultura clásica, que requiere que los alumnos sepan algo de latín, la asignatura está en tercero, y en tercero hay un optativa de latín para los que no han dado latín. Mi amigo decía: “claro es que vienen y no saben latín”. Y le decía: “¿por qué has puesto la asignatura de latín en tercero y no en primero?”. Respuesta: porque eso es una cosa del bachillerato.

Si tú vas a darles una asignatura en 3º que requiere matemáticas, procura que en 1º puedan hacer matemáticas, y no te excuses diciendo que vienen muy mal. Ya sé que no es tu caso, pero es una anécdota que viene a cuento. Tenemos muchos más recursos de los que parece. Uno de los recursos es organizar los primeros cursos de forma que en vez de organizarlos para secuestrar a nuestros alumnos en nuestro departamento, para que ya no salgan de él nunca, nos organicemos para que puedan adquirir las competencias básicas que les den más capacidad para ir a dónde les plazca; eso es lo que es trabajar para ellos, no para nosotros.

Hacemos los planes de estudios para que el que cae en nuestra carrera el primer año ya no salga de ella, hagámoslo al revés, para que el que entra pueda tener muchas opciones, y si viene mal pueda aprovechar sus primeros créditos para mejorar su situación, en vez de para experimentar desde el primer día lo que es el proceso académico.

Gemma Rauret Dalmau

Bien, no puedo decir que estoy totalmente de acuerdo con el Secretario de Estado de que hay que publicar datos, este 42% no responde a nada, el 30% es más real, pero de ese porcentaje más del 10% vuelve a entrar en la universidad en otra titulación, estamos por debajo del 20% incluso, pero hay que saberlo con datos estadísticos, cuando se sepa con datos se podrá analizar mucho mejor.

Hay otra palabra pedida pero se empiezan a levantar muchas más manos, pero os pediría que intentáramos no alargarnos demasiado. Si me das permiso, lo que vamos a hacer será pedir que hagan las preguntas y después haces una respuesta conjunta.

Carmen García de Elías

Universidad Politécnica de Madrid

Mi pregunta tendrá, probablemente, una respuesta rápida y concreta. No la habría formulado si el documento del ministerio no me hubiese suscitado la misma duda que su presentación de hoy.

A medida que hablaba el Secretario de Estado comentaba que ANECA se encargará, concretamente ha dicho que ANECA analizará los planes de estudio a través de comisiones de expertos externos. En el documento que hemos leído del ministerio se habla, en un momento determinado, creo que de la referencia que se hace a la elaboración de los nuevos títulos, de acreditación. A mi me suscita una duda, quisiera saber si la intervención de ANECA, como organismos de evaluación para la acreditación, va a ser tanto en el momento de la elaboración de los planes de estudio, como posteriormente, en el sentido en que hemos entendido siempre la acreditación, o bien en ambos momentos. Muchísimas gracias

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Mi opinión, en estos momentos, es que va a intervenir en los dos momentos. Esa es mi propuesta, ya veremos como queda.

Luís Rico Romero

Universidad de Granada

Los datos generales de la arquitectura de lo que va a ser la organización del sistema de títulos antes descrito, es muy interesante escucharlo en vivo y en directo, porque además de la frialdad de los papeles se percibe la pasión en la profundidad de la idea.

Pero hay algunas dudas que se me han quedado. Una de ellas es el mecanismo que asegura la coordinación del sistema. Las directrices tienen una función, son un instrumento, se podrá criticar si el instrumento es o no adecuado, pero permiten que el sistema universitario de títulos esté coordinado. De hecho se ha estado realizando por parte del sistema universitario español un trabajo en los dos últimos años coordinado por ANECA con los libros blancos, donde han estado las conferencias de decanos, es decir, la propia comunidad universitaria con debates en las facultades y en los centros.

Me gustaría saber en qué términos se va a utilizar y hasta qué punto eso va a dar lugar a una nueva definición de esos mecanismos de coordinación del sistema.

Hay otro nivel que es la coordinación si a nivel del estado hay una inhibición general, la coordinación no desaparece, se va a las comunidades autónomas, lo cual tiene sus ventajas, pero también tiene ciertos inconvenientes que podrían analizarse.

En relación con el fracaso escolar, yo creo que los datos de fracaso son discutibles, pero hay datos que son objetivos. En la comunidad autónoma andaluza uno de los objetivos de mejora de la calidad que

tenemos es este famoso índice entre la duración de los estudios reales y la duración, ese índice está ahora mismo en mi comunidad cerca del 1.4. Es decir, un alumno tarda 7 años en unos estudios que deberían durar 5 años, eso no es fracaso escolar, eso es despilfarro de financiación y de sistema. Los recursos que tenemos para 7 alumnos debiéramos utilizarlos para 5.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Estoy completamente de acuerdo, es un despilfarro, hay que acabar con ello, ya veremos cómo, entre todos.

Sobre la descoordinación, el procedimiento que hemos diseñado está en la ley. Por eso no vamos a cambiar los decretos de grado y postgrado hasta que no esté aprobada la ley. El procedimiento es más flexible pero da más recursos al estado para coordinar el sistema.

En el sistema anterior el estado solo podía hacer una cosa, diseñar el catálogo de títulos y fijar con el consejo de coordinación universitaria las directrices de cada uno de los títulos. Un vez hecho eso las universidades podían hacer lo que quisieran, incluso no dar las clases de acuerdo con las directrices, porque prácticamente nadie podía controlar lo que estaba pasando.

El sistema que estamos diseñando se basa en otros principios, más flexibilidad para el diseño, pero más control expost. El gobierno no tiene la obligación de incluir en el registro oficial de títulos cualquier título que le presente la universidad o la comunidad autónoma. Tiene el derecho y obligación de comprobar que no entra en contradicción con otros objetivos, con otras reglas, normas profesionales, académicas, con otros títulos. Esto son análisis de contenidos, el gobierno puede entrar en el contenido de las titulaciones que se proponen y decir esto no cabe en nuestro sistema, y negarse a incluirlo en el registro. Esto antes no lo podíamos hacer, antes era un análisis de formalidad: si estaba formalmente correcto todo no tenía más remedio que aceptarlo.

En estos momentos lo que queremos es que el gobierno, que es el que da el sello de que es un título oficial, pueda acudir a un comité de expertos externos para asesorarse sobre si puede o no dar el sello de título oficial a ese título. De manera que instrumentos de coordinación ahora son mucho más potentes, si se aprueba la ley como está, y además son respetuosos con las comunidades autónomas.

No creo que se vaya a producir una sustitución de los instrumentos de coordinación de la administración central del Estado por los instrumentos de coordinación de las comunidades autónomas si no un mayor engranaje. Uno de los mecanismos para engarzar mejor estos dos niveles, justamente es la red de agencias de evaluación de calidad que va a permitir que todos actuemos con los mismos criterios, con

los mismos estándares y los mismos procedimientos. Eso es como te puedo contestar, así lo veo y así lo espero.

Gemma Rauret Dalmau

Queda la última pregunta.

María Paz García Rubio

Universidad de Santiago de Compostela

Aunque es una pregunta un poco específica apenas llevo cuatro meses como vicerrectora de calidad y creo que todavía pesa más en mi la condición de catedrática en derecho civil.

La pregunta va en relación con la cierta perplejidad que ha causado el nuevo diseño en un área tan heterogénea y tan amplia como las ciencias sociales y jurídicas. Hace que sea muy difícil pensar en un primer curso que pueda ser común a grados como psicología, derecho o profesor de educación general básica, que hace que los juristas o los profesores de psicología en realidad nos estamos planteando que nuestro grado va a ser un grado de 180 créditos, porque en ese primero común tienen que ser unas competencias tan básicas que no se si aportarán algo al grado en sí. Supongo que ustedes han pensado en eso, y en qué tipo de primer curso están pensando.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac

Hemos tenido ahí un fallo de comunicación, lo hemos dicho mal. Primero le reconozco que ahí hay un fallo y que tenemos que corregirlo; estamos a tiempo, es solo un borrador. Nunca he dicho que vaya a haber un curso básico común, eso ha salido a veces en la prensa, no se si algún responsable del ministerio lo ha dicho, no lo hemos desmentido porque era abrir un tema completamente diferente.

La gente dice: 60 créditos de formación básica para el área igual a curso común; incluso inmediatamente dicen: “eso es una coladera porque entras en el curso común por un área y luego te vas a la otra”. La gente empieza a especular y a montar conspiraciones. Seamos razonables, esto es un texto, está ahí, dice lo que dice. Habla dos veces de eso y la segunda vez que habla lo explica mejor.

Admito y reconozco, y me parece muy bien que se diga públicamente, que eso no está bien explicado.

El concepto es el siguiente: nunca hemos pensado que un maestro tenga que estudiar derecho civil, ni siquiera filosofía del derecho. Lo que sí hemos pensado es que para el conjunto de un área, de una rama, hemos propuesto 5 pero también podían ser 6 ó 20, puede haber un conjunto de elementos de formación básica que no sean idénticos para todas las carreras pero sí equivalentes.

Por ejemplo, ¿aprender sociología es bueno para los maestros? Sí, ¿es bueno para los juristas? Sí, ¿es bueno para los sociólogos? Sí, ¿es bueno para los de administración de empresas? Si. Estamos diciendo es bueno para la rama de ciencias sociales. ¿Debe haber algunos elementos comunes de economía? Pues seguramente sí. ¿Elementos comunes de psicología? Pues para muchas carreras de esa rama sí, para todas a lo mejor no, pero para muchas sí.

Al final lo que vamos a tener es un conjunto de materias básicas de las que vamos a pedir que todas esas carreras de esa rama cojan 60 créditos. Pero naturalmente no todas las materias que cursen en todas las carreras van ser las mismas, por lo tanto no va a haber un curso común. Va a haber un curso de formación básica con elementos comunes de la rama de conocimiento.

Esta es la idea que tenemos en este momento, pero soy consciente de que hay que elaborarla más. Así que dadnos un poco más de tiempo. Prometimos hacerlo en el mes de noviembre, no queda tanto. Hablaremos de esto, llevas razón, me alegro de que lo hayas señalado. Quiero reconocer explícitamente que ahí hay un problema.

Gemma Rauret Dalmau

Muchas gracias a todos. Muchas gracias Miguel Ángel Quintanilla, por la pasión con que has explicado las cosas y, sobre todo, con la que has respondido a todos.

Muchas gracias.

1ª SESIÓN

RECONOCIMIENTO DEL FORO A LOS INICIADORES DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Ponente: Miguel Valcárcel Cases
Universidad de Córdoba

Ponente: Luís Arroyo Zapatero
Universidad de Castilla-La Mancha

Presentadora/Moderadora: Carmen Fenoll Comes
Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica.
Universidad de Castilla-La Mancha

Carmen Fenoll Comes
Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. UCLM

Quiero ante todo agradecer su presencia a todos los asistentes, especialmente a los iniciadores del plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades su contribución a lo largo de estos 10 años.

Vamos a contar con dos conferenciantes de lujo para esta sesión. He estado consultando sus currículos para esta presentación y he traído muchas notas, pero la verdad es que creo que los conocéis de sobra.

En primer lugar va a intervenir Miguel Valcárcel. Miguel no necesita ninguna presentación en este Foro. Todos sabéis que él es catedrático de química analítica, que tiene varios premios nacionales y extranjeros, y que es un magnífico científico. Además, es una persona comprometida desde siempre con la docencia, y profundamente comprometida con la calidad. Ha tenido responsabilidades también de política

académica, y de política científica, tanto desde la ANEP como desde ANECA, desde donde se encarga, actualmente, de coordinar el programa de evaluación del profesorado.

Sabéis que Miguel tiene muchas ideas propias, por lo que siempre es muy motivador escucharle. Miguel lanza más preguntas que soluciones, y por tanto creo que va a animar bastante el debate. De modo que comenzamos esta sesión de reconocimiento a los 10 años de calidad en las universidades españolas, hablando de la calidad universitaria en España, sobre todo mirando al presente, basándonos en el pasado y pensando en el futuro.

Miguel Valcárcel Cases

Universidad de Córdoba

Gracias Carmen. Buenos días a todos.

En primer lugar, agradecer a los organizadores de estas jornadas la posibilidad de participar en este foro, que ya es un clásico en el contexto de la calidad universitaria. Es un honor estar aquí de nuevo. También me siento muy honrado de compartir la mesa con Luís Arroyo, que tanto apostó por este evento durante su época de rector. No puedo olvidarme de Ernesto, el actual rector, de Miguel Ángel, de Carmen, del entrañable Andrés. Ellos han sabido crear con su constante esfuerzo un ambiente de amistad y conspiración para la mejora. Muchas gracias, amigos.

En esta sesión de recordatorio del extinto Plan Nacional quiero compartir con ustedes que nunca me ha gustado mirar atrás, siempre me ha interesado más el presente y las decisiones que se tomen en él que configurarían el futuro. Reconozco, no obstante, que la historia puede arrojar luz, tanto para profundizar en aproximaciones positivas como para emprender caminos que se han demostrado erróneos, tanto por improductivos como por contraproducentes.

Entiendo, pero no comparto, la magia de las décadas al establecer conmemoraciones. Se celebran ahora 10 años de políticas de la calidad universitaria. Personalmente me revelo, me manifiesto en contra de la contabilización temporal a partir del Real Decreto de diciembre de 1995 que establecía el Plan Nacional. De esta forma se olvidan los esfuerzos preparativos de los denominados, plan experimental y proyecto piloto europeo que se han mencionado esta mañana.

Los que fuimos críticos primero y después participamos activamente, nos sentimos defraudados porque no se reconozca el trabajo previo, el trabajo de vanguardia y de plataforma para el cambio que supuso esos años oscuros y difíciles antes del 95. Menos mal que en la reunión conmemorativa de Salamanca, el propio Miguel Ángel Quintanilla, se encargó de poner las cosas en su sitio.

Puedo calificar mi experiencia como amplia y comprometida en el establecimiento de sistemas de calidad en el ámbito universitario, dejo a los demás que juzguen los resultados. Fui responsable de la evaluación de la titulación de Química en la Universidad de Córdoba al máximo nivel, de los tres posibles, dentro del plan experimental. Viví en primera línea, muchos no lo conocen, que supuso el peligro de la supresión del Plan por la propuesta de retirada de la financiación de la ministra de turno. Y cómo los documentos europeos sobre la garantía de calidad universitaria, la recomendación de la Comisión y posteriormente el dictamen del Consejo Económico y Social salvaron al plan del k.o. técnico justo antes de que sonase la campana. He formado parte de comités de expertos externos en evaluaciones de titulaciones y centros tanto en España como en el extranjero. En los últimos años fui miembro de la comisión de preparación de la creación de ANECA. Actualmente soy coordinador, como ha dicho Carmen, del programa de evaluación del profesorado en la misma.

Se han producido dos discontinuidades en mi implicación, una por cansancio, no formé parte del comité técnico del segundo plan. Y otra por disconformidad con el enfoque. No me incorporé como asesor en la primera fase de ANECA.

Dos veces tuve que caerme de la parra en mi aproximación a la calidad universitaria. En primer lugar tuve que abandonar los paradigmas, los conceptos bien establecidos en el ámbito de la calidad en general, y particularmente aplicada a empresas y laboratorios, bajo el paraguas de las normas ISO. Las peculiaridades del sistema universitario, la rigidez de estas normas en los años 90, la necesidad de una implantación progresiva en un ámbito sin tradición y el considerable rechazo inicial, fueron las realidades que me obligaron a un reciclaje a marchas forzadas.

En segundo lugar, tuve, también que caerme de la parra, como he dicho, por el alejamiento, la incomprensión y el diferente lenguaje para tratar los mismos temas con mis colegas del ámbito de las Ciencias de la Educación, que por cierto, hoy me han dejado solo en esta sesión. Sin duda fue una energía de activación que tuve que superar, con el tiempo las barreras se han desvanecido, prácticamente. Estos expertos son imprescindibles al tratar la calidad de la actividad docente universitaria. La búsqueda de sinergias en la interdisciplinariedad en el respeto mutuo son dos aspectos fundamentales para focalizar correctamente la calidad universitaria.

Los que tenemos cierta edad e intentamos aplicar toda la objetividad que podemos, podemos constatar el avance espectacular del sistema universitario español en los últimos años. No cabe duda que es posible la mejora, pero planteamientos salvadores de la situación desastrosa en que se encuentran las universidades, cito textualmente, se basan en aproximaciones erróneas basadas en intereses específicos o en extrapolaciones poco fundamentadas. No se puede promulgar normas cuya filosofía se base en un diagnóstico previo descalificador como fue el caso de la LOU. Existen opiniones de expertos que preconizan que un cambio cultural no es lo que se está produciendo en la universidad. No voy a entrar en disqui-

siciones. Lo que sí subrayo es que se ha producido un cambio profundo en múltiples y variados aspectos que han alterado para bien las relaciones entre agentes y la atmósfera universitaria. ¿Puede calificarse el cambio como cultural? Si se tratase de una empresa, sin duda. La autonomía, la democratización, la implantación aunque tímida de sistemas de calidad y la rotura o minimización de fuertes lazos, muchas veces invisibles, que atenazaban la vida universitaria, han propiciado un cambio que, al menos, puede calificarse de organizacional. Si se puede calificar de cultural o no, me da lo mismo.

Ahora la pregunta es, ¿en cuánto ha contribuido a este cambio en las instituciones universitarias la introducción de sistemas de calidad? Honradamente, creo que *ese*, no ha sido el principal motor, pero su implantación ha tenido un efecto básico y referencial nada despreciable, que espero, se incremente en el futuro. La comparabilidad, la rendición de cuentas, la transparencia, la toma de decisiones fundamentales, entre otras, son acciones de gran importancia estratégica, a las que ha colaborado, en su parcela, la calidad aplicada a estos sistemas. Todavía no se ha alcanzado el nivel adecuado de todas ellas, pero lo más relevante es que se ha iniciado el camino para conseguir sus máximos puntos.

También hay indicios de madurez en los sistemas de calidad universitarios. Déjenme que les ponga un ejemplo. Durante varios años recogí todas las propuestas de candidaturas a rector, no de mi universidad, sino de muchas universidades españolas, tengo una amplia colección de las mismas; los programas, para que nos entendamos. El hecho de que hace una década la calidad era la estrella, ya que casi todas las candidaturas a rector tuvieran títulos, como “la universidad de calidad”, semejantes, y que en la actualidad haya desaparecido de los titulares y se incluya en los diferentes apartados de los programas de forma sistemática, es un buen indicador de que el sistema universitario se está impregnando de calidad.

Es frecuente que se asignen, erróneamente, la calidad universitaria a facetas puramente docentes como por ejemplo, la evaluación de las titulaciones y la encuesta de opinión de los estudiantes, que son las más extendidas. Esto es solo una visión parcial y pobre, la calidad de personas y organismos tiene que tener un enfoque más global, más integral.

Por una parte también son sistemas de calidad la evaluación y selección del profesorado en sus múltiples aproximaciones actuales y las que vienen. La aplicación de indicadores para la distribución de fondos y otras múltiples actividades que se realizan frecuentemente en el sistema universitario sin que se tenga consciencia de que se está aplicando mejor o peor un sistema de calidad. Es necesario un enfoque integral de la calidad y que se beneficien prácticamente y técnicamente todas las políticas. Por otra parte debe considerarse de forma conjunta todas las actividades básicas de la universidad, como diré más adelante, la docencia, la investigación, la gestión y la transferencia del conocimiento.

Después de este preámbulo, en esta charla me he propuesto, comentar brevemente los retos a los que se enfrenta la calidad universitaria en la actualidad y que si se abordan bien supondrán un avance

significativo para que otros los comenten cuando se celebre el 25 aniversario de la calidad universitaria en España, allá por el año 2021.

Paso a continuación a comentar 14 de ellos, aunque evidentemente podían ser más. Se ha dicho esta mañana reiteradamente que son necesarias políticas y objetivos institucionales bien definidos, la calidad sin metas y sin referencias es un barco sin rumbo, y su navegar carece de sentido. Ya dijo Confucio hace muchísimos siglos que ningún viento es favorable si no se sabe a dónde se va. Debe terminarse definitivamente la evaluación por la evaluación, que solo sirve para paliar conciencias y para que los responsables se apunten un tanto.

En segundo lugar, el liderazgo de los responsables institucionales debe ser considerado como un elemento esencial. Los resultados de aplicar sistemas de calidad dependen críticamente de los equipos de gobierno en el contexto de la autonomía universitaria. Es necesaria una apuesta clara y firme, y no olvidar que el ejemplo es la forma más bella de autoridad. No hay que echar balones fuera, frase de Miguel Ángel Quintanilla, si no asumir la responsabilidad, que no es incompatible con un apoyo externo. Hay que replantear y apoyar las unidades técnicas de calidad, verdaderos motores del progreso de estos últimos años. Lamentablemente creo que no se ha reconocido explícitamente su labor, eso sí con algunas excepciones.

La evaluación, como se ha dicho esta mañana, debe tener unas consecuencias bien definidas. Un sistema de calidad debe tener dos componentes, la valoración y las consecuencias. La incentivación o acciones correctoras deben estar perfectamente definidas desde el principio en el modelo evaluativo, sin ellas la evaluación carece de credibilidad. Por ejemplo, mi visión me obliga a comentar que la evaluación de las titulaciones, el PEI para que nos entendamos, debería tener un compromiso institucional explícito de implantación de las propuestas de mejora antes del inicio del proceso. Evidentemente el PEI casi va a desaparecer ahora. Es un ejemplo de que ha servido para una etapa, aunque claramente ya no sirve para la etapa en la que entramos. Esta propuesta de las consecuencias tiene una gran relevancia ya que según el MEC la financiación de las universidades se hará en función de indicadores de calidad, no cabe duda de que hay que ponerse las pilas.

Los procesos evaluativos deberán ser cada vez más simples y proporcionales. En estos 10 años, es una visión personal, se ha puesto de manifiesto la complejidad y burocratización de los procesos, que poco ayudan a establecer la cultura de calidad. Además los recursos evaluativos deben ser proporcionales a las consecuencias. Un examen riguroso y objetivo puede demostrar fehacientemente que muchos de los datos recopilados con tanto esfuerzo no han servido para hacer el pertinente análisis DAFO. Las guías se han ido complicando innecesariamente, la descripción exhaustiva de los árboles impide con frecuencia analizar y mejorar el bosque. La selección austera y rigurosa de los datos realmente necesarios es un gran reto. Es bien conocido en el ámbito empresarial que si se pretende que no se tomen decisiones una de las tácticas más efectivas es ahogar el sistema con datos.

Debemos evitar el error generalizado de reinventar la rueda. Es un mal camino intentar la modificación de los sistemas de calidad ampliamente probados como eficaces y eficientes. De hecho un gran número de universidades tienen certificados algunos servicios en el ámbito de las normas ISO, otros están consiguiendo año tras año más y más puntos en el modelo EFQM.

Tenemos necesidad de desarrollar lo que ya está bien establecido, evidentemente eso no es incompatible con una adaptación inteligente, es un esfuerzo absurdo, solo válido para justificar lo injustificable.

También es preciso tener como referencias imprescindibles a la hora de implantar la calidad universitaria los marcos y estándares internacionales. No sólo porque lo indica la declaración de Bolonia, si no porque el benchmarking nacional e internacional es un elemento esencial, es un buen elemento para la mejora.

El reciente documento del MEC que se ha comentado esta mañana sobre la organización de las enseñanzas es un buen modelo de cómo basar una reforma en estándares y documentos internacionales muy variados.

Aunque algo se ha trabajado en estos últimos 15 años, recuerden el proyecto piloto europeo, debe de intensificarse más esta línea de actuación. Por ejemplo, las agencias de calidad deberían cumplir los requisitos de ENQA y entrar plenamente en esa red de agencias europeas. No cabe duda que esta internacionalización le confiere una garantía de éxito a cualquier acción de calidad universitaria que se emprenda.

Son precisos también una organización y un apoyo interno. Es una realidad que el número de procesos evaluativos crece y crece. Las instituciones deben ser conscientes de que los recursos evaluativos deben aumentar proporcionalmente. Las unidades de calidad de las instituciones fueron creadas para apoyar, prácticamente, la evaluación de titulaciones y en muchos casos los recursos no se han incrementado con el aumento y diversificación de las evaluaciones. Es preciso que los equipos de gobierno sepan y acepten que sin apoyo técnico a los sistemas de calidad les faltará el apoyo imprescindible. También debe evitarse la dispersión de unidades técnicas y evaluativas que se está dando ya en muchas universidades que solo favorece la desoptimización de recursos.

Quiero enfatizar que la aproximación integral es consustancial con el concepto de calidad. Es necesario que la institución sea consciente de que la calidad de la misma no puede desintegrarse en diversas acciones, de actividades docentes, investigadoras, de transferencia, de gestión, la suma de todas ellas puede llevar a errores de enfoque considerables si no se tiene en cuenta sus relaciones con acciones complementarias y contradictorias entre sí. Es imprescindible la insistencia de una única política de calidad institucional bien definida a partir de la cual se desarrollen políticas específicas. En este enfoque integral también tiene que considerarse la combinación inteligente de las evaluaciones ex-ante, intermedia y ex-

post, así como la combinación de indicadores cuantitativos y cualitativos. Sin duda que estos cambios suponen un gran reto básico de la calidad.

Otro aspecto de gran interés es la búsqueda de sinergias entre las diferentes evaluaciones. La repercusión de la evaluación de la actividad docente del profesorado bien hecha es la evaluación de una titulación. También la evaluación concreta de cada actividad tiene que tener un enfoque integral, y no considerarla como hasta ahora con una única dimensión. Esto es el caso de las publicaciones en la evaluación de la actividad investigadora, de las encuestas de los estudiantes sobre la actividad docente.

Es mucho más justo y racional considerar varias dimensiones evaluativas para cada actividad. Debe buscarse también, una evaluación racional de los procesos evaluativos. No podemos establecer permanentemente unos sistemas evaluativos sin tener en cuenta los que ya se implantan, la experiencia adquirida. Hay que establecer una coherencia y racionalidad que minimicen el rechazo, así, la bien probada evaluación de titulaciones debería ser la base firme, un aval, una plataforma para la acreditación que viene, debería completarse a mi entender, esto es una oportunidad que tenemos, con una acreditación que ahora llamo extraordinaria. No me gusta utilizar la palabra excelencia en este contexto. La excelencia es patrimonio de los dioses y que como tales no pueden mejorar. Lo mejor es hablar de acreditación extraordinaria, porque la palabra excelencia me pone muy nervioso.

Algo que se ha abandonado sistemáticamente es la meta-evaluación. Hemos evaluado y evaluado, pero pocas veces nos hemos puesto a reflexionar sobre la evaluación. Es necesario que se plantee la meta-evaluación de forma rigurosa y sistemática. Es una asignatura casi pendiente en los procesos de calidad universitaria en España.

En las nuevas aventuras que emprendamos debe combinarse la flexibilidad con el rigor. Los modelos evaluativos deben adaptarse a cada situación. Deben ser suficientemente flexibles para evitar problemas de aplicación. Un buen ejemplo fuera del ámbito universitario es la transformación de las normas ISO 9094 a ISO 9000:2000, en cuyo marco actualmente se puede certificar desde un pequeño poble de tres personas hasta una empresa automovilística, eso sí sin rebajar el rigor que debe presidir la evaluación. Debería abandonarse esa manía que hemos tenido siempre de utilizar un patrón evaluativo único, que ha servido para el lanzamiento, pero que ya no es válido para la continuidad y para la mejora.

Es preciso abordar nuevos objetos de evaluación. La evaluación integral de la docencia es un reto en la actualidad, al igual que lo fue la investigación hace 30 años. En este contexto también es importante el desarrollo de evaluaciones grupales, la tendencia es favorecer los equipos docentes y su relación con las evaluaciones individuales es un gran reto. Hay que evaluar grupos de docencia, son nuevos objetos de evaluación que están muy poco pensados y desarrollados.

La consolidación de políticas de calidad institucional indicará la ampliación de objetivos y objetos evaluados, así, la gestión organizativa, el sistema de toma de decisiones, tanto de los órganos unipersonales como de los colegiados de gobierno, la gestión financiera, la gestión de recursos humanos entre otros, deberán ser dianas futuras de los procesos de evaluación con consecuencias.

Es imprescindible que la calidad universitaria tenga impacto social, no basta ser bueno, si no que hay que parecerlo. Una asignatura pendiente en muchas universidades es el marketing. Hay que buscar nuevas estrategias para conectar con la sociedad. Por otra parte, debemos considerar la inminente competitividad entre instituciones, por ejemplo, para captar estudiantes. Los resultados de las aplicaciones de los sistemas de calidad deben venderse adecuadamente, no puede ser solo de consumo interno o externo, restringido, si no amplia e integralmente difundidos.

Debe buscarse la coherencia y la coordinación entre las agencias de calidad existentes en España. Hay un amplio consenso en la comunidad universitaria, por lo menos de base, de la necesidad de una articulación de un sistema de coordinación que implique una coherencia de actuaciones entre ANECA y las Agencias de Calidad de las Comunidades Autónomas. No hay razón técnica alguna para que no se pase a una colaboración efectiva tendente a evitar complicidades, a la optimización de recursos, a la consideración para la mejora de sistemas de evaluación. La situación actual, desde mi punto de vista, es insostenible desde el sentido común y la racionalidad.

En el mundo de la calidad empresarial hace tiempo que están consolidados sistemas en red, pero con nódulos diferenciados, con diferentes funciones.

Por último, esto es una manía personal, me pone nervioso, quizá porque mi formación en calidad viene de fuera de la universidad, es que considero imprescindible una clarificación terminológica, la realidad nos muestra una dispersión de significados de palabras clave en el sistema de calidad universitario de palabras como, evaluación, acreditación, certificación, habilitación, etc. Es necesario que exista un glosario común de términos clave, por otra parte ya inventado, que está en las normas ISO y en otros estándares. Ello contribuiría a la imprescindible racionalidad de interpretación de contexto. Por ejemplo, se está denominando acreditación a la evaluación no presencial para cuerpos nacionales, contemplada en la previsible modificación de la LOU, para diferenciarla de la habilitación actual que es presencial. Personalmente desde el punto de vista terminológico este no es el camino.

Termino esta visión de conjunto, pensando en esta evolución de los próximos 15 años con un montón de propuestas que posiblemente se podrían haber ampliado más, pero que se pueden agrupar en cuatro líneas genéricas de actuación.

La primera es en el plan institucional, políticas y efectivos bien definidos y que haya liderazgo. La mayoría de ellas son del ámbito metodológico, no voy a repetir las. Otras tienen que ver con un planteamiento estratégico, nuevas vías en la calidad universitaria, evolución racional de los procesos evaluativos, el enfoque integral de la calidad. Dos de ellas tienen más que ver con el plano operativo y de marketing.

Con ello termino esta visión de conjunto, que es un desideratum, es lo que me gustaría que comentasen los que les toque el turno dentro de 15 años para celebrar el 25 aniversario de la Calidad Universitaria en España.

Muchísimas gracias.

Carmen Fenoll Comes

Muchas gracias Miguel. Creo que antes de pasar al debate vamos a dar paso a la siguiente intervención y luego haremos una discusión conjunta, sobre todo porque vamos un poco mal de tiempo.

El segundo conferenciante de esta 1ª sesión del Foro es Luis Arroyo, que tampoco necesita presentación en este Foro. Simplemente, para aquellos de vosotros que no lo sepáis, me acaba de pedir que os recuerde que se llama Luis Arroyo Zapatero. Es catedrático de derecho penal y ha desarrollado su actividad académica con mucho empeño a lo largo de estos años, lo que le ha servido el reconocimiento de varios doctorados honoris causa, la pertenencia a varias asociaciones académicas, científicas y de otra naturaleza, que en algunos casos preside.

La razón fundamental por la que Luis Arroyo está aquí hoy es que es rector honorario de la Universidad de Castilla-La Mancha y fue rector de esta universidad entre los años 1986 y 2003. Como rector de esta universidad, Luis Arroyo fue un protagonista excepcional del nacimiento de la cultura de la calidad de las universidades españolas y del nacimiento de este Foro de Almagro, que hoy nos reúne aquí. Sin su apoyo no habría sido posible tener esta sede durante todos estos años, sede que es un marco magnífico para desarrollar el trabajo de todos nosotros.

Cuando le llamé para pedirle su participación en el Foro de Almagro, yo no las tenía todas conmigo, pero Luis enseguida aceptó encantado. Sin más preámbulos y agradeciéndole muchísimo que haya hecho un hueco en su agenda para estar con nosotros, le cedo la palabra que nos cuente los resultados que han dado sus investigaciones arqueológicas sobre el tema del foro.

Luís Arroyo Zapatero

Muchas gracias Carmen, por invitarme a este acto y permitirme un viaje al pasado que es exactamente lo que es esto para mí.

Miguel ha sido crítico y autocrítico, no me voy a meter en política. Los rectores jubilados no debemos hablar de política universitaria, porque todo se confunde con las críticas al mando vigente. No quiero que se interpreten mis palabras como críticas ni al rector, ni mucho menos a los vicerrectores que son más rencorosos.

He tenido muchos privilegios, entre ellos el de vivir todos esos años creando un grupo de compañeros que con el tiempo se hicieron estupendos amigos y son muchas las referencias emocionales que tengo de todo esto, y muchas conclusiones acumuladas sobre las cosas, pero eso no le interesa a casi nadie, lo aplico a lo mío.

Si me interesaba una cosa, aquí vivimos los primeros años con un sistema de archivo de los papeles del rector que consistía que según terminaba un mandato, mi secretaria tiraba todo lo que había encima de la mesa a un sitio que pensaba que era un archivo, pero que no era tal, por lo que no he encontrado papeles de los primeros años. Para colmo, nosotros estábamos muy modernos, como teníamos a Isidro Ramos como fundador, nos puso los primeros Mackintosh, con la mala suerte que se quemó el de Carmen Carrasco con lo cual, también faltan muchos documentos que podían estar.

Este asunto de la calidad empieza, como habéis dicho, en el 91, cuando en el Consejo se decide que hay que abrir un poco la mente a esas cuestiones. Está contado en el libro del II Foro, mal contado porque hay algunos errores, cómo recordaba yo aquellos hechos. Recordaba lo que recuerda uno cuando no está en el tema, sino en la logística, y no me resisto a contarlos, porque no serán muchos los que están aquí que no me hayan oído contar este asunto. El problema es que no hay registros lamentablemente de la reunión a la que me refiero, porque la primera reunión registrada, es la reunión internacional sobre la calidad de noviembre del 91. Pero la primera reunión no pudo ser esta. La primera reunión tuvo que ser, y lo averiguaremos llegados a este punto, o en julio o en septiembre de ese mismo año 91, y digo uno de esos dos meses porque había Festival de Teatro Clásico.

Este Palacio de Valdeparaiso no lo tenía todavía la Universidad. Perteneecía todavía al sueño de la Universidad el tener un palacio en Almagro, estaba en obras, en el Parador habría varias bodas consecutivas, no pudimos ir, terminamos en un hotel que hay a la salida de la carretera de Bolaños, que estaba muy bien, pero la verdad es que estábamos un poco aislados.

Éramos muy pocos, solo recuerdo a Victoria Camps. Hoy ya a nadie se le ocurre decir un chiste sobre el tema de las mujeres, el otro día en el instituto alemán, lo hizo un chico y casi fallece porque casi todos éramos chicos y chicas españoles, hubo que explicarle que ya no se pueden hacer esas alusiones al tema. Victoria Camps ya impresionaba y no se podía decir cualquier cosa delante de Victoria Camps.

Estábamos sentados en una mesa 8 ó 10 personas, detrás de Victoria Camps estaba la cristalera que daba a una piscina, dónde empezaron a salir señoras desnudas. Los que veíamos la cristalera estábamos impactados. Yo les decía a los demás, que no había sido yo el organizador del asunto, que debía ser cosa del Festival de teatro, además se les oía hablar y eran extranjeros. Total, que allí nos habían dicho que empezáramos a pensar en esta cuestión de la calidad y la verdad es que aquello tomaba un camino inverosímil, sobre todo porque los que estábamos en ese lado no podíamos aguantar la risa. Victoria estaba perfectamente inmersa en el tema y no podía imaginarse lo que ocurría a su espalda.

Así comenzó lo de la calidad, superando crisis. Miguel que es muy demagógico, siempre lo ha sido, yo no quiero, estoy en contra de la celebración de los decenios o de los 15 años. No estamos celebrando eso y lo sabes tú mejor que nadie, lo que pasa es que vives de la provocación.

Lo que realmente estamos celebrando hoy es el esfuerzo sostenido de 15 años del sistema universitario con oscilaciones en el apoyo y en el impulso del Gobierno central. No con oscilaciones, sino con el nacimiento del apoyo de las comunidades autónomas a ese primer sector de la administración pública española que decidió que había que establecer sistemas de orientación para la mejora de la calidad.

Esfuerzo sostenible. No soy de historia, los de historia a veces lo explican mejor, pero cuando andas por el mundo, los que andáis más lo sabéis, hemos pasado en la imagen de los países extranjeros más cercanos, y algunos más lejanos, a ser un país, tenido en muy alta consideración, y te preguntan, ¿cómo es posible? De dónde han salido ustedes que siguen haciendo corridas de toros, baile flamenco y tocando la guitarra, pero son ustedes el país que sigue creciendo más durante más años de la unión europea, el país que muchos más “ Erasmus” envía, y muchos parámetros más.

Pues esto es un poco misterioso, pero tiene explicaciones, que se las trasladé a la primera Ministra de Educación que hubo y la verdad es que no me hizo ni caso. Hay varios elementos que explican que España sea algo bien distinto de lo que pudimos imaginar. Es la libertad, por supuesto, es también un mundo empresarial distinto del tradicional, aunque sigan sin invertir en I+D, y las Universidades, más las comunidades autónomas. Esos son los elementos, Comunidades Autónomas, Universidades, mentalidad empresarial de nuevo tipo y libertad, que explican que cuando vamos por el mundo hoy nos toman en consideración, cosa que no ocurría desde Alaric, y ya en época de Alaric íbamos de capa caída.

En aquel momento, año 91, todavía no se ha producido, vino después, lógicamente el año 92. El año 92, y como estáis todos en una edad muy buena, creo que podéis compartirlo conmigo, fue la primera vez que los españoles creímos en nosotros mismos, yo mismo para empezar. La Expo de Sevilla empezó el 20 de abril, que no se como pudo comenzar en abril, pues en mayo del 91 nos llevaron a los Rectores a Sevilla la autopista terminaba exactamente en Aranjuez. Se pensaba que la Expo no iba ni a existir, que había mucha obra y movimiento de tierras, pero que todo se caería. Cuando llegamos a Sevilla y no enseñaron la Cartuja, allí no había un solo edificio terminado. Creo que el 92 es distinto, por eso tiene más mérito hacer las cosas en el 91 porque en el 92 ya hemos ganado hasta 24 medallas olímpicas.

En el 91 estábamos innovando, y así se advierte, si se repasa el papel, hecho por el grupo de trabajo de Almagro en el año 92, que cuenta un poco la historia. Juan Fresneda lo ha localizado en el Consejo.

Es curioso verlo, es un documento escrito con mucho cuidado, porque naturalmente, era una herejía hablar de calidad y control de la calidad en el sistema universitario, particularmente en el sistema universitario, porque en el servicios de correos podíamos establecer un procedimiento similar a los controles de calidad de las fábricas de tornillos: cuánto tardan en llegar las cartas, cómo llegan, cuántas se pierden. En esas funciones se puede llegar a establecer fácilmente parámetros de calidad, con las universidades no.

Insiste el documento en que se trata de llegar a un sistema de autoevaluación. Nadie quiere hablar todavía de evaluación externa. La autoevaluación se enviará a algún agente externo para que acompañe, era todo muy cuidadoso. Tomé aquel tema con mucho entusiasmo, porque en una universidad nueva los efectos benéficos de un sistema como éste se notan más que en una clásica.

En una nueva encuentras todos los defectos de las clásicas y todas las dificultades de construir desde cero, el profesorado era muy plural. Había mucha gente joven, y cómo aprendía antes la gente a dar clase, pues yendo con su jefe a oírle. Normalmente eran buenos profesores y los que eran malos no tenían solución, pero viendo al de al lado veías cómo se daban las clases bien, cómo se hacían las prácticas. Esa era la forma de aprender que teníamos, salvo los de pedagogía.

Cuando todo el profesorado es nuevo o en gran parte, entonces ya no se aprende yendo con el maestro, si no que a alguno había que explicarle que convenía ir con corbata para que no te confundieran con un estudiante, en estos pequeños pueblos de La Mancha dónde estábamos recientemente establecidos. Aquello venía bien, porque incluso aquí, en este documento recuperado, se hablaba ya de que iba a haber una competencia internacional, no tanto de las universidades sino del mundo económico. Hablaban de la globalización sin mentarla, y de que nuestra gente tendría que competir en el mundo empresarial internacional como profesionales y que eso convendría acreditarlo, porque no les iba a bastar solo el título. Esto ahora parece una cosa evidente, pero en aquella época era un auténtico descubrimiento.

La gestión de las universidades había que someterla a control de calidad, porque funcionábamos de manera distinta a cualquier jefatura de servicio de cualquier ámbito de la Administración. El poder y las posibilidades de hacer cosas que adquiere la universidad con la Ley de reforma universitaria en gerencia son radicalmente nuevos. Recuerdo que pedimos un dictamen sobre los estatutos que nos daban la autonomía, por ejemplo para disponer dónde depositar el dinero si en el Banco de España o en un banco cualquiera, nos llegó más tarde que a la generalidad de las universidades. El dictamen nos decía más o menos: las Universidades tienen, sobre todo en aquel momento, tantas posibilidades de hacer cosas como el Gobierno Vasco, cosa que para uno de Valladolid era más que suficiente.

Hoy administramos sin darnos cuenta de lo que hemos avanzado en capacidad de administración en esos 15 años. Todavía, si tenemos amigos en la administración ordinaria, salvo que trabajen en un hospital, dónde tienen también bastante autonomía en la gestión, podemos comprobar como realmente la Ley de reforma universitaria nos confirió un estatus y una responsabilidad de innovación en el sistema de administración pública realmente sorprendente.

Esta reunión al principio comienza como un eje. En aquel momento las universidades ya empiezan a regionalizarse. Las andaluzas se entienden entre ellas, las catalanas por supuesto, se crea el G9. El G9 empieza como un grupo de universidades del norte, y nosotros no podíamos perder el tiempo yendo al norte, además los del norte tenían una autopista que comunicaba las universidades y nosotros aquí viajábamos campo a través.

Entonces decidimos unirnos las 3 universidades de más campo a través: Murcia, Castilla La Mancha y Extremadura. Intuíamos que las universidades, incluso las uniregionales, no podíamos estar solas, pero no por razones de fuerza, si no por razones de poder ver lo que estaba pasando y entenderlo más rápidamente, esa fue la razón por la que se crea este grupo, que al final se especializa, particularmente nosotros, en la cuestión de la calidad. Nuestra vinculación como universidad y como Almagro a las cuestiones de calidad. Vimos que era un espacio donde podíamos aprender más, además con la ventaja de ser una universidad nueva, que podíamos introducir las conclusiones más rápidamente.

Cierto es que esa espera de novedad nos permitía gobernar las universidades como estaba previsto en la ley, con una gran autonomía. Y con lo que algunos llamaban presidencialismo del rector, de los vicerrectores, de los decanos, de los directores de departamento, o sea de un modo mucho más ejecutivo que el asambleario general. Teníamos un claustro de 100 personas. No había universidad que tuviera un claustro de 100 personas decidido por sí mismo.

Lo he explicado muchas veces, el milagro de la universidad española es, por una parte la ley, por otra parte la financiación. Hay que darse cuenta que en el año 91 nos habíamos duplicado ya como sistema universitario, nos hemos llegado luego a triplicar, en estudiantes, en infraestructuras. El retraso que traía-

mos era mortal para podernos haber triplicado, todavía seguimos estando en los índices de inversión pública muy por debajo de la media de la OCDE. El retraso era terrible, bien es verdad que no venía del año 39 solo el retraso, si no que venía desde 1900 o más, o desde Alatríste. Era difícil de recuperar todo aquello.

La Ley de reforma universitaria nos daba capacidades, incremento de la financiación pública, autonomía de la universidad, pero sobre todo, hacía posible la entrega de centenares de personas. Las universidades no hubiéramos llegado donde hemos llegado si en lugar de tener un Rector y unos Equipos de Gobierno, hubiéramos tenido, como es tradicional en algunos países, un Rector y un Vicerrector, no habríamos llegado a eso, no nos pareceríamos en nada.

La esencia de nuestro progreso está en que dimos en esos equipos de gobierno, donde tanta gente pudo dar durante largas temporadas lo mejor de sí mismo para la universidad y su gobierno. Esto me gusta decirlo, porque no lo dice casi nadie, nosotros generalmente somos muy prudentes, yo como tengo buen talante, pues lo digo, hay que decirlo, lo decía el Secretario de Estado, porque la imagen externa de las universidades no es buena, después de las dos últimas legislaturas peor. Tenemos que decir las cosas, por que si no nadie nos va a entender, nadie nos va a apreciar, por lo tanto nadie nos va a acreditar, podemos quedar hasta desacreditados.

Qué no decir de esos profesores más modestos en el cargo, a los que les encargábamos, no ya desempeñar el sonoro cargo de Vicerrector, sino la oficina de los líos, que es como se llamaban inicialmente las oficinas de la calidad. Normalmente dependían, en nuestra universidad lo hacían, del vicerrectorado de Ordenación Académica, Miguel Ángel Collado, que entre los expedientes que había que abrir y mal cerrar, los planes de estudios, etc., pues encima venía además lo de la calidad, y había que encontrar gente que sin esa retribución mínima universitaria que es la de desempeñar el cargo académico que es lo que nos gusta a todos. A mí me volvería a gustar ser, no ya Rector, sino incluso Vicerrector, pero no puede ser porque soy honorario.

Eso es la explicación de a dónde hemos llegado, en el caso nuestro, Miguel Ángel Collado que asumía con disciplina férrea todos los encargos, y Andrés Vázquez, que en aquel momento tuvimos la suerte de pillarle desocupado de la dirección de su escuela, y como era físico, eso a los de derecho siempre nos ha impresionado mucho, parecía que podía poner cierto impulso en el asunto. Al final son 15 años de trabajo, esfuerzo sostenido, lo que explica dónde hemos llegado. No es igual en todos los sitios porque cada sitio tiene su historia. Aprovecho para agradecer a todos los que han colaborado con los Rectores, ya como Vicerrectores, ya como Directores de oficinas tan innovadoras y difíciles de gestionar como las oficinas de calidad.

Siendo entusiasta como fui entonces, cómo veo las cosas ahora desde la base. Dejé de dar clase, aproximadamente, 13 ó 14 años, porque tras los dos primeros dando clase y haciendo esto del campo a

través y del multicampus de Castilla La Mancha terminé en el hospital. No sabía qué pasaba exactamente, pero este año que es el tercero lo he visto con claridad, porque en los dos primeros volví a la asignatura clásica, troncal, con nuestros manuales.

Al final, el asunto de la calidad es en esencia para mí, el ser capaces de motivar al estudiante.

Corremos el riesgo de decir que hoy el estudiante es un estudiante menos motivado que el antiguo. Pienso: si el antiguo soy yo como estudiante, que éramos 100 en clase, había 24 motivados y el resto... los mismos que ahora. Este año tengo en la troncal 80 de los cuales 20 están motivados y el resto no hay forma de hacerse con ellos, igual que hace treinta años.

Pero conviene la reflexión por si acaso es verdad esto de ahora de que el estudiante viene menos preparado, que también puede ser cierto, por que claro, quién estudiaba hace 30 años, gente de buena familia, que tenía una base profesional, incluso una biblioteca en casa, algo se pegaba. Sobre todo, si no estudiaba caía para abajo, importante elemento de motivación negativo. El que siendo de buena familia antiguamente no estudiaba, caía, eso no le gusta a nadie, es un elemento de motivación.

En cambio ahora llega mucha gente a la universidad sin beberlo ni comerlo, sin biblioteca y sin vida profesional en su ámbito familiar. Además, a ello se añade el peso de la idea de que no hay futuro, que es muy difícil la inserción profesional, sobre todo si les da por estudiar carreras que no tienen nada que ver con la inserción profesional.

Para mí la calidad del profesor es motivar a los estudiantes. Nunca he sido mal profesor, pero me doy cuenta que hay que motivar a los estudiantes actuales con elementos propios de su generación. Los elementos propios de la generación actual son las imágenes, no los textos. El reto de la calidad del profesor es ser capaz de llevar el interés y la motivación al corazón de los estudiantes, enganchándoles con las imágenes para llevarles a los textos. Enganchándoles a las cosas concretas, en vez de a las abstractas. Un buen discurso retórico de un profesor de derecho no motiva, solo si los motivamos con casos, con problemas. Me han comentado el otro día una iniciativa que corría por la facultad, "curso de casos difíciles", para hacer entre varias áreas, no se si eso será de libre configuración o de desastre, pero parece muy atractivo.

Cuando me veo con Power Point, las transparencias ya las he superado, manejo dos pantallas a la vez, y me veo y digo ¡tan mayor y haciendo esto! Contento de haber logrado meter, explico una materia que permite meter películas, esto lo tienen más difícil los de financiero Miguel Ángel, pero claro explicando Crímenes de Guerra, meter la película "Vencedores o Vencidos", directamente a la acusación del fiscal, con las filmaciones que hicieron los americanos liberando campos de concentración, motiva al más sentido. ¿Sabéis cuántos estudiantes de libre configuración tengo que no pueden matricularse porque algo

funciona mal en la facultad y les dicen que no tienen plaza?, pues 30 y lo normal en la Facultad nuestra es de 80 en las asignaturas troncales.

Cuando a mi me llama la Vicerrectora y me dice ¿quieres venir a esto de la calidad? Voy encantado, porque estoy convencido de que estas cosas que hago ahora y que me satisfacen tanto, pues seguramente no se le habrían ocurrido a nadie más que a perversos, si no hubiéramos generado en las universidades una cultura de “calidad” para los que quieran, porque también pueden no querer, claro que entonces no cobran el complemento.

Esto es la calidad, una cosa muy sencilla, el esfuerzo sostenido por hacer las cosas lo mejor posible, sometidas a un cierto control externo para que no nos empeñemos que lo mejor posible es una cosa demasiado tradicional.

Termino por dónde empecé, con mi compromiso de continuar la arqueología y averiguar quienes estaban, además de Victoria Camps, que es la que me tenía a mí más horrorizado, porque además tenía un genio tremendo, cuando aparecieron aquellas señoras en top-less. No estaban completamente desnudas, pero eran artistas y muy atractivas. Y con mi agradecimiento a los que conmigo en su día, dentro de la Universidad, Miguel Ángel Collado, Andrés Vázquez, creyeron que esto merecía la pena ocupar sus miles de horas. Mi satisfacción por estar haciendo hoy lo que dijisteis que teníamos todos que hacer.

Muchas gracias.

Carmen Fenoll Comes

Muchas gracias, Luis, por tu intervención. Además de darnos ideas y hablarnos del pasado, nos has tenido un rato muy entretenidos; creo que muchos hemos tenido vivencias parecidas a las tuyas. Gracias.

Tenemos tiempo para cinco minutos de intervenciones, si es que alguien quiere intervenir, porque quizá no sea una sesión que se preste demasiado al debate. Bien, entonces querría utilizar este tiempo que nos queda para dar realmente sustento al nombre de esta sesión: reconocer a los iniciadores de la cultura de la calidad en las universidades españolas, en este foro también, todos sus esfuerzos. Tenemos sentados en esta mesa a dos protagonistas de todo este proceso. Pido ahora a Miguel Ángel Collado que se siente con nosotros.

Miguel Ángel Collado, al que conocéis perfectamente también, es vicerrector de Estudios y Programas en la Universidad de Castilla-La Mancha. Le pido que se nos una porque era el vicerrector de Ordenación Académica, cuando, como ha contado Luis Arroyo, todo esto se estaba fraguando.

En nombre de la Universidad de Castilla-La Mancha, y en nombre también de Miguel Valcárcel, uno de los iniciadores de todos estos procesos de calidad universitaria, queríamos dar un reconocimiento expreso muy sincero y muy agradecido a Andrés Vázquez, que ha estado tirando, no sólo de la Oficina de Evaluación de la Calidad de nuestra universidad, sino de este Foro de Almagro. También al resto de sus compañeros de la Oficina, pero sobre todo a él, a Andrés Vázquez, porque sin él, esto no habría sido posible. Queremos reconocer desde aquí todo lo que Andrés ha hecho por la calidad universitaria.

Miguel Ángel Collado Yurrita

Vicerrector de Estudios y Programas. Universidad de Castilla-La Mancha

Si me permitís un minuto nada más, como han dicho Carmen y Luís Arroyo, he sido y soy vicerrector de esta universidad desde hace varios años, no voy a decir muchos por si acaso alguien me quiere cesar. Lo he sido porque he tenido la suerte de tener unos jefes magníficos, primero Luís y ahora Ernesto, y sobre todo unos magníficos colaboradores. Suerte en todos los sentidos, porque como ha dicho Luís Arroyo, Andrés estaba conmigo, pero lo fichó y lo seleccionó Luís. El nombramiento fue de él y he tenido la suerte de contar con una persona que me ayudó muchísimo en el tema de calidad, como ha dicho el rector honorario teníamos otros líos casi tan complicados como el de la calidad.

Lo único que hacía, y ahora me arrepiento, algunas veces era embriar a Andrés. Andrés es un tipo muy lanzado, a veces me asustaban sus iniciativas. Esa iniciativa fue suya y de Luís, yo simplemente hacía un poco de relaciones públicas, todo el mérito ha sido de la gente que le ha ayudado, Ángel en un primer momento, luego Elena, Jesús Santos. Yo, por tanto, he sobrevivido y me he lucido gracias a ti.

Por ello en nombre de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el mío propio, y creo que también, porque ha empezado a aplaudir antes que nosotros gente del público, en nombre del sistema universitario nacional, te lo quiero reconocer. Carmen es la que ahora tiene el privilegio de contar con tu colaboración. Gracias Andrés por todo.

Carmen Fenoll Comes

Simplemente añadir que todos los agradecimientos de Miguel Ángel los comparto totalmente. Además añadiría que, gracias a que se puso pesadísimo en cuanto llegué al vicerrectorado, gracias a su insistencia hoy podemos estar haciendo lo que hacemos en calidad en la Universidad de Castilla-La Mancha. Muchísimas gracias Andrés.

Con esto damos por finalizada esta primera sesión del Foro.

2ª SESIÓN

LAS LECCIONES APRENDIDAS POR LAS UNIVERSIDADES Y AGENCIAS EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

1ª PONENCIA: La voz de las agencias: el enfoque de las guías, los datos e indicadores, la formación de los comités de autoevaluación y el informe final

Ponentes:

Julio Ernesto Abalde Alonso

Director de Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia

Esther Megías Serrano

Responsable del Programa de Evaluación Institucional. Agencia Andaluza de Evaluación

Joan Bravo Pijoan

Secretario de Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Moderador: Manuel Galán Vallejo

Comité Técnico. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Manuel Galán Vallejo

Comité Técnico. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Buenos días. Vamos a continuar el Foro con la segunda sesión titulada “Las lecciones aprendidas por las universidades y agencias en 10 años de evaluación institucional”.

En primer lugar, disculpad a Rafael Llavori que estaba previsto que actuara como presentador de esta 2ª Sesión pero que debido a un viaje imprevisto encomendado por ANECA le ha sido imposible estar presente. Para sustituirlo, me han encomendado que modere esta sesión. Vamos como se ha dicho con

algo de retraso, y por ello, intentaremos eliminar ese retraso de forma que nos permita dejar tiempo al final para el coloquio ya que esta sesión se presta a ello.

Para introducir el tema, solamente una idea que anoche comentábamos. Se está hablando en el Foro de aciertos y errores que hemos cometido en estos años, 10 años. Anoche comentaba con unos compañeros que lo que creo que nos ha hecho avanzar, yo me incorporé en el año 96, ha sido que hemos roto, en alguna medida, un paradigma universitario que es realizar cosas perfectas que no sirven para nada.

Creo que con relación a las guías y las herramientas para la evaluación, hemos sido capaces de aplicar las elaboradas inicialmente y aprender de su aplicación para mejorarlas. Recuerdo que las discusiones durante la elaboración de las guías correspondiente al II PCU y posteriormente en los momentos iniciales de ANECA, y por supuesto las que hicimos en mi etapa como Director de la UCUA, el debate se producía fundamentalmente entorno al contenido. En todos los casos, llegamos a la conclusión, con buen criterio a mi entender, y sorprendentemente teniendo en cuenta que éramos la mayoría profesores universitarios, que lo importante era disponer de una herramienta que sirviera para lo que queríamos conseguir en cada momento.

Disponer de una guía aunque no fuera “perfecta” inicialmente nos permitió comenzar y haciendo camino al andar, mejorarla. La diversidad en cuanto visiones de la evaluación de las personas que integraban los comités de los Planes de Calidad que decía Miguel Valcárcel creo que ha sido la clave que nos ha permitido avanzar. En esa dirección en esta mesa redonda vamos a tratar de profundizar en la experiencia adquirida mediante el “benchmarking” que se ha realizado en estos 10 años. Mi valoración es que hemos sido capaces de hacerlos de forma mas que aceptable.

En el I Foro, en el que en esta sala nos reunimos entorno a unas 30 personas, con unas sillas en círculo, una tarde gris, con mucho frío fuera, el espíritu que nos animaba era aprender unos de otros, casi todos éramos analfabetos en el tema. Por aquello de que la ignorancia es muy atrevida, nos aventuramos desde áreas muy diversas, a hacer una incursión en la práctica de la evaluación que hasta el momento se limitaba a las áreas de método y didáctica. El resultados creo que ha sido muy positivos y enriquecedor para los que participamos, ya que entorno a la evaluación hemos sido capaces de discutir y llegar a acuerdos personas de formación muy diversas, cuyo objetivo ha sido a través de la evaluación mejorar la calidad de la Universidad.

Como no quiero ser el que consuma más tiempo, vamos a empezar con la sesión. Tenemos entre 8 y 10 minutos para cada una de las intervenciones y vamos a realizar las intervenciones siguiendo el orden del programa. Por ello, tiene la palabra Julio Ernesto Abalde de la Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia.

Julio Ernesto Abalde Alonso

Director de Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia

En primer lugar agradecer la invitación para participar en el Foro. Llevo un año en el cargo, por lo que es la primera vez que asisto como director a este foro y estoy encantado de poder dar aquí la visión de la agencia.

A la hora de plantear esta presentación, lo que intentamos fue siguiendo de una forma disciplinada el guión que nos dieron, hacer un seguimiento de la evolución de los distintos aspectos de cómo pueden ser las guías, las evaluaciones, los informes a lo largo de los 10 años que se está realizando la evaluación institucional en las universidades gallegas, parte de esa evaluación institucional ha sido gestionada por la Agencia Gallega y otra parte ha sido gestionada directamente por el Consejo de Universidades.

Empezando por ver el enfoque de las guías, en el I Plan en el PNECU, las universidades participaron en ese plan aunque no existía todavía la agencia. La Agencia hizo posteriormente una recopilación, un informe de todos los resultados de evaluación de los distintos procesos de evaluación que se realizaron en las universidades. De ese informe final se pueden extraer una serie de conclusiones sobre la utilización de las guías de evaluación.

En principio decir que en esta primera fase, quizás porque era un sistema novedoso, los comités de autoevaluación tuvieron una actuación dispar respecto al seguimiento de las guías, en algunas titulaciones en donde simplemente hacen una mera descripción de datos estadísticos sin trabajar muy bien sobre ellos. Los comités externos de evaluación sí que ya realizan una adecuación, seguimiento mayor de las guías. Veremos que a lo largo de los procesos estos hechos van cambiando, de forma que cada vez se van siguiendo de un modo más riguroso las guías que se proponen.

Esto da lugar también a que en los informes finales haya una gran heterogeneidad, lo cual hace en muchos casos que sea difícil continuar el proceso de evaluación, o hacer un seguimiento.

En el II Plan se crea la ACSUG, a partir de enero de 2001, la creación de la agencia es fundamentalmente para gestionar este II Plan, por tanto las guías que se utilizan siguen siendo las guías del Consejo de Coordinación Universitaria. A raíz de este plan la agencia va a realizar, como sucedió en el primero, un informe final para lograr extraer unas conclusiones respecto a la utilización de las guías de evaluación. En este caso ya se observa que la estructura de los informes se ajusta cada vez más a la metodología que se plantea en las guías. Lo que demuestra es que hay un mayor conocimiento de los procesos.

Aquí hay que resaltar una cuestión que va a ser definitoria, la participación de las unidades de calidad. A estas alturas se empiezan a constituir en las universidades gallegas las unidades de calidad.

Estas unidades son las que actúan como un motor que lo que hace es diseminar la cultura de la calidad dentro de las universidades. Por lo tanto las funciones que desempeña la agencia, o los resultados que obtenemos no se pueden sin la participación decidida y muchas veces voluntariosa de los miembros que constituyen las unidades de calidad de cada una de las universidades.

Las nuevas guías se van adaptando también, se van simplificando, van dando lugar a unas herramientas mucho más fáciles de utilizar, más útiles. Esto trae como consecuencia que la uniformidad de los distintos informes, tanto del de autoevaluación como del informe final aumentan, con lo cual, hace que los resultados sean más fácilmente comparables entre unas evaluaciones y otras.

En el siguiente plan, el Plan de la Evaluación Institucional, la agencia firma un convenio de colaboración con ANECA, de forma que este plan es gestionado en Galicia por ACSUG pero utilizando las herramientas de ANECA, nos permite realizar unos resultados comparables. Como conclusiones de este plan podemos señalar que se nota una mejora significativa de los contenidos y estructuras de los diferentes informes. Con esta nueva metodología se mejoran los problemas que sucedían en las convocatorias anteriores.

De modo general hay un seguimiento más riguroso en las distintas tablas de los documentos que hay que cubrir en estos procesos. Existe una mejor interacción entre la agencia, las unidades de calidad con los comités de autoevaluación que se constituyen en cada una de las titulaciones, eso genera una mejor calidad de los resultados finales que se van a obtener.

Desde el punto de vista de los datos, e indicadores, que es el segundo apartado, en la primera fase del I Plan en el PNECU se encuentra una cierta ausencia de determinados datos e indicadores. En los primeros informes hay una gran cantidad de tablas que no se cumplimentan, muchas veces porque las universidades no estaban todavía preparadas para poder disponer de esos datos. Hay poca elaboración de los datos contenidos ahí, se extrae muy poca información, sino, simplemente se hace una relación, descripción de los datos sin profundizar mucho más.

En el II Plan sigue fallando una serie de información, aquí hemos señalado algunos de los indicadores que faltan por cubrir en los informes finales. Algunos de ellos no es que falten, por cubrir un porcentaje, sino que no se cubren en absoluto. Como puede ser el caso de la nota media de corte, que prácticamente ningún informe lo reseña. Esta serie de datos y de indicadores son importantes, como puede ser tasa de rendimiento, tasa de éxito para comprobar cómo va el proceso educativo y que en este I plan se carecía de ellos.

En el PEI, lo que observamos en los indicadores es que se encuentra de nuevo dificultad para que de nuevo algunos datos estadísticos básicos se puedan incorporar, la causa es debida a la estructura de los datos en las universidades que hacen difíciles que se dispongan de ellos.

Los comités de evaluación externa recomiendan incorporar datos sobre el contexto de la titulación, aparece por primera vez no solo la necesidad de fijarnos en los datos internos de la titulación, sino que se vea en el contexto de la titulación y cómo se desarrollan estos sistemas.

En el caso del PEI ACSUG hay una serie de aspectos de los indicadores principales que no se cubren o que no se tienen datos de ellos, lo cual en algunos casos suele ser problemático. El que resalto más es en el caso de los resultados, las tasas de eficiencia y el índice de satisfacción de egresados creo que es una cosa muy importante, que habrá que mejorar para que estos datos sean mejores, sobre todo los posibles desarrollos futuros de las titulaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es el de formación de los distintos comités que participan. Nosotros dentro de la agencia realizamos jornadas, como no puede ser de otra manera, de formación de los comités de autoevaluación, jornadas de formación de los evaluadores externos, también realizamos unas jornadas de reflexión con los evaluadores externos. Aquellos evaluadores externos que participaron en los distintos procesos se reunieron en la sede de la agencia, se trató de poner en claro entre todos, cuáles son los aspectos positivos y negativos que ellos detectaron en el proceso de evaluación. Esto fue muy interesante porque nos permitió realizar un proceso de reflexión sobre el mismo proceso de actuación de los comités externos, de él hemos extraídos muchas consecuencias para detectar determinadas debilidades en el proceso y establecer métodos de corrección de esas debilidades.

Respecto a los informes finales, lo que hemos hecho en base a todos los informes que hemos obtenido en los distintos planes, hemos hecho una recopilación de aquellos puntos fuertes, puntos débiles y de propuestas de mejora, que aparece generalmente en los distintos planes y en las distintas titulaciones. Está comparado en los distintos planes que, generalmente hay algunos puntos fuertes que se mantienen a lo largo de los distintos planes de evaluación.

Sin embargo hay algunos puntos fuertes que aparecen reseñados como tal en los dos primeros planes pero en el último no aparece como punto fuerte. Quizá porque es un problema, objetivo que inicialmente no se daba tanta importancia y ahora al avanzar el tiempo sí que se le da mucha importancia y ya lo están considerando como un aspecto importante.

Exactamente igual que el hecho de la actuación y el trabajo tanto de los vicerrectorados de calidad, de innovación pedagógica o didáctica que hay en las distintas universidades, el hecho de que las guías inicialmente no aparecían como un punto fuerte y ahora sí ya aparecen como punto fuerte, lo cual significa que es el resultado del trabajo de los responsables de ese apartado.

El siguiente aspecto es propuestas de mejora más frecuentes que aparecen, propuestas de mejora que aparecen en el I Plan, estamos hablando del año 96/97 no surgen o no hay esa necesidad de que

existan, en los planes posteriores sí que ya aparecen. Por ejemplo el plan de calidad de la titulación hasta el último PEI no aparece como una necesidad de mejora, no significa que antes lo tuvieran, sino que antes no había esa concepción de que necesitábamos tener un plan de mejora de la titulación.

Este aspecto de las propuestas de mejora es uno de los temas que ahora desde la agencia estamos tratando de incidir más. Desde la agencia tenemos el firme propósito de que las propuestas de mejora que plantean las distintas titulaciones en la evaluación institucional tengan consecuencias, realizar un seguimiento exhaustivo para ver si estas propuestas de mejora que hacen las titulaciones son tenidas en cuenta, se modifica la situación de esas titulaciones, y por lo tanto que la evaluación institucional tenga como consecuencia la mejora continuada del proceso educativo, y que no sea una imagen fija que se hace en un momento determinado en una titulación, y que no tiene más consecuencias que hemos pensado durante un tiempo qué es lo que pasaba en esa titulación y no hacemos nada para modificarlo.

Ahora estamos tratando de hacer en colaboración con las universidades y con las unidades técnicas de esas universidades un seguimiento de que esas propuestas de mejora se lleven a cabo, y si no se llevan a cabo saber cuál es la razón por lo que no se llevan a cabo para poder actuar en consecuencia.

Por último simplemente agradecer su atención, espero que me haya ceñido rigurosamente al tiempo.

Muchas gracias

Manuel Galán Vallejo

A continuación por la Agencia Andaluza tiene la palabra Esther Megías.

Esther Megías Serrano

Responsable del Programa de Evaluación Institucional. AGAE

En este trabajo se describe el proceso seguido por la Agencia Andaluza de Evaluación, desde la implantación del segundo Plan de Calidad en las Universidades denominado en Andalucía Plan Andaluz de Calidad de las Universidades (PACU) que se implantó en sesión del 2 de julio de 2003 del Consejo Rector de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), con duración de 6 anualidades.

En este Plan se establecieron varios objetivos principales, tales como continuar con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades a nivel de las Comunidades Autónomas, manteniendo

el plan de evaluación de la mejora de la calidad de las universidades que había sido demandado por las propias universidades. Se estableció un sistema de información basado en indicadores tales como son los recogidos en los procesos de evaluación realizados (nº titulaciones ofertadas, nº alumnos de nuevo ingreso, tasas de graduación, notas de corte, etc....) e indicadores propios y un último objetivo, establecer la Acreditación de titulaciones, que con el actual sistema de evaluación aún no ha sido implantado.

El proceso de Evaluación Institucional establecido y seguido en y por la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria se rige por la evaluación de titulaciones, considerada como obligatoria, y la de los departamentos, servicios universitarios, bibliotecas, títulos propios y estudios de postgrado como evaluaciones de carácter voluntario.

El proceso de evaluación desarrollado sigue un modelo de autorregulación, constituido por tres fases: autoevaluación, evaluación externa y fase final. Cada convocatoria del Plan Andaluz, comienza con el compromiso de las Universidades de evaluar un número de unidades (titulaciones, departamentos, etc...). Aprobadas estas propuestas por el Consejo Ejecutivo de la UCUA, comienza la Autoevaluación como un proceso de reflexión de duración aproximada 6 meses, y realizado por las propias unidades evaluadas siguiendo las directrices de las guías de autoevaluación. Las Unidades de Calidad de las distintas Universidades Andaluzas, dan comienzo al proceso de autoevaluación, realizando jornadas de formación para los comités internos, constituidos estos, por personas pertenecientes a la unidad evaluada con representación de todos los estamentos de la misma.

Finalizado el periodo de evaluación interna o autoevaluación, el comité elabora el informe de autoevaluación donde se expone el resultado de un análisis crítico del funcionamiento de la unidad evaluada.

Este informe es posteriormente analizado por un comité de expertos externos, iniciando la fase externa del proceso con una duración aproximada de 3 meses. El nombramiento de los comités externos es realizado por la UCUA quien gestiona la documentación necesaria (autoinforme, guías, etc...) para la organización de la visita a la unidad evaluada y celebración de entrevistas o audiencias con los diferentes colectivos de la comunidad universitaria. Finalizada la visita y entregado el informe externo, es la unidad evaluada quien realiza y redacta el informe final de evaluación, como síntesis del informe de autoevaluación y el informe externo.

El Informe Final contiene además del resumen del proceso realizado, las fortalezas y debilidades detectadas e incluye como objetivo último del proceso de evaluación una propuesta de plan de mejora elaborado de las unidades.

La propuesta de plan de mejora es incluida en la última fase del proceso de evaluación denominado Plan de Apoyo a los Planes de Mejora, aprobado en Consejo ejecutivo el 24 de junio de 2006. El plan de

apoyo se inicia con el compromiso de cofinanciación de cada una de las Universidades Andaluzas con la UCUA. Son condiciones indispensables para optar al plan de apoyo, la redacción del informe final, darle máxima difusión y la presentación del compromiso firmado por el Rector.

El plan de mejora tiene una duración de dos anualidades, la primera anualidad es financiada por la Agencia y se ejecutan las acciones a corto y medio plazo, la segunda anualidad financiada por la universidad, donde se ejecutan las acciones de largo plazo.

Finalizados estos 2 años y evaluado por parte de la Agencia el cumplimiento de las acciones correctamente, se otorga a la unidad evaluada un “reconocimiento de calidad” sobre el proceso anteriormente realizado.

Con el nuevo plan de calidad se espera otorgar este reconocimiento con evaluaciones externas independientes, realizadas por el mismo comité externo que realizó la evaluación externa.

Otro factor importante en el proceso de evaluación es la utilización de las herramientas, como son las guías de evaluación: de titulaciones, departamentos, servicios universitarios (incluidos Bibliotecas), Títulos Propios y postgrado. La guía de Titulaciones utilizada durante la convocatoria de 2002, fue la guía Consejo de Coordinación Universitaria adaptada por y para la UCUA. La novedad incorporada para esta convocatoria consistió en, elaborar una nueva guía externa incluyendo un cuaderno de trabajo para facilitar la labor de los evaluadores externos, en el que aparecen las diferentes audiencias a realizar. Un programa informático donde se valoran cuantitativamente las 5 dimensiones en las que se estructura (objetivos, programa de formación, recursos, desarrollo de la enseñanza y calidad de los resultados) y un protocolo de redacción de informe externo que servirá para unificar los informes presentados y facilitar su redacción.

Estas “mejoras”, ocasionaron alguna dificultad a los evaluadores externos y en la convocatoria de 2003 se subsanaron estas debilidades o inconvenientes encontrados, simplificando el programa informático y elaborando una nueva guía de autoevaluación adaptada a los criterios establecidos en la externa. Por otro lado se añadió un programa informático y un protocolo de redacción a la guía de autoevaluación.

Otra herramienta de evaluación utilizada es la guía de Departamentos. Conociendo el peso que tienen los Departamentos en la organización de la docencia de las universidades, la investigación y al ser una evaluación voluntaria, no se le ha dado la importancia que debiera a la mejora de los procedimientos de estas evaluaciones. Desde la convocatoria 2002 se ha utilizado la guía del Consejo de Coordinación Universitaria adaptada en su momento por la UCUA. La mejora realizada fue introducir los protocolos de redacción de informes de autoevaluación, externos y finales para unificarlos.

Las herramientas de evaluación que han sufrido mayores modificaciones son las guías de servicios universitarios. En la convocatoria 2002 se elaboraron dos versiones de guías internas y externas, para bibliotecas y para servicios universitarios siguiendo el modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) e incluían valoraciones tanto cuantitativas como cualitativas de los criterios y un protocolo de redacción de informes, con su correspondiente programa informático.

Las bibliotecas andaluzas universitarias se evaluaron con estas herramientas de evaluación, excepto la de la universidad de Sevilla, en la convocatoria de 2002.

La guía de servicios elaborada, se siguió utilizando en posteriores convocatorias 2003 hasta la actual 2006. Estas evaluaciones han ido tomando más importancia y obtenido mayor protagonismo en las universidades, por lo que en la convocatoria 2005 a propuesta de las Universidades, más concretamente a propuesta de los Vicerrectorados y Unidades de Calidad, se creó un grupo de trabajo formado por personas de todas las Universidades Andaluzas teniendo como objetivo la mejora de las guías y los procesos de evaluación.

En la convocatoria de 2005, por iniciativa de las universidades de Almería, Sevilla y Cádiz, se incorporó como modelo de evaluación de Servicios dentro del Plan Andaluz de Calidad de las Universidades (PACU), la Herramienta perfil IV del Club de Excelencia y que sigue el modelo EFQM. Este grupo de trabajo adaptó el modelo de evaluación al seguido hasta la fecha por la UCUA, elaborando un informe de autoevaluación e informe de validación que sería el equivalente al informe externo. En la convocatoria 2006, se siguen utilizando estas dos herramientas y se ha propuesto evaluar los Servicios Universitarios con cartas de servicios como proyecto experimental.

Por último, las evaluaciones de títulos propios, estudios de tercer ciclo, comenzaron en la convocatoria 2002 como un proyecto experimental de Evaluación. La metodología utilizada durante dicho Plan Experimental estuvo basada en una adaptación para la UCUA de la desarrollada en el Proyecto EA2002-0022 "La Evaluación de las Enseñanzas de Tercer Ciclo. Propuestas de Indicadores y Manual de Evaluación"¹. Recogiendo las experiencias de las evaluaciones realizadas en esta convocatoria, se modificó la guía de títulos propios y estudios de postgrado redactando una nueva guía de autoevaluación. Al igual que con los servicios universitarios, se creó un nuevo grupo de trabajo para la construcción informe externo de validación de títulos propios y estudios de postgrado.

¹ Este proyecto (EA2002-0022) se realizó con la financiación del Ministerio de educación, Cultura y Deportes, en el marco de programas de estudios y análisis para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Superior y Profesorado Universitario (Convocatoria: Resolución de 6 de febrero de 2002; BOE de 9 de febrero de 2002). Dirigido por el Prof. Clemente Navarro de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Analizando durante en este periodo de tiempo los procesos de evaluación realizados, encontrados fortalezas en su ejecución, como son, el programa informático incluido en las herramientas de trabajo, facilitaba mucho la labor que tenían que realizar los comités internos y externos; el protocolo de redacción de informe sencillo de utilizar, creando informes de idéntica estructura, con los que se podían analizar y establecer indicadores de unidades iguales en Universidades diferentes. También se ha querido involucrar, lo máximo posible en nuestros procesos, a las Unidades Técnicas de Calidad, con la creación de grupos de trabajo mencionados anteriormente, ya que son ellas las que realmente trabajan con las herramientas de evaluación.

Se han encontrado debilidades, como por ejemplo, la reticencia de algunas unidades a evaluarse, no quieren involucrarse en estos procesos ya sea por desconocimiento de sus beneficios o no creen que este proceso les lleve a una mejora de su situación actual.

En relación a los evaluadores externos, la mayor dificultad encontrada ha sido su disponibilidad. Encontramos evaluadores con demasiada carga de trabajo, aceptan demasiadas evaluaciones, y no responden a las expectativas esperadas para ellos.

La inclusión del programa informático, mencionado con anterioridad como una fortaleza detectada en las guías, ha sido para unos una ventaja, y otros un inconveniente, no solo por los problemas técnicos que ocasionaba, sino por ser un programa demasiado rígido y extenso con pocas opciones de modificación y la realización de audiencias demasiado extensas.

Es responsabilidad de la UCUA dentro del proceso de evaluación institucional el nombramiento, formación y composición de los comités externos. Estos comités están constituidos por personas que no pertenecen a la Unidad Evaluada y forman parte de ellos, académicos y expertos en evaluación de universidades, no pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía, y profesionales de la especialidad evaluada. La definición de estos comités merece una serie de matizaciones según la unidad evaluada. Se constituyen de forma similar en titulaciones y servicios universitarios, compuestos por tres evaluadores: un presidente-coordinador, un técnico o Experto EFQM y un profesional. El presidente-coordinador y técnico o Experto EFQM tienen las mismas características, serán profesores universitarios o personal de administración y servicios en el caso de los servicios, del mismo ámbito de la unidad evaluada, con experiencia en procesos de evaluación y en la metodología a seguir y en el caso del presidente tendría que tener o haber tenido responsabilidad en cargos de gobierno en la universidad y ser catedrático de universidad. El tercer componente del comité externo será un profesional de reconocido prestigio en el mundo laboral, no necesariamente debe tener experiencia en evaluación y es propuesto por la unidad de calidad a la UCUA y solamente en el caso de los servicios universitarios puede estar, o mejor dicho debe estar relacionado con el servicio objeto de evaluación.

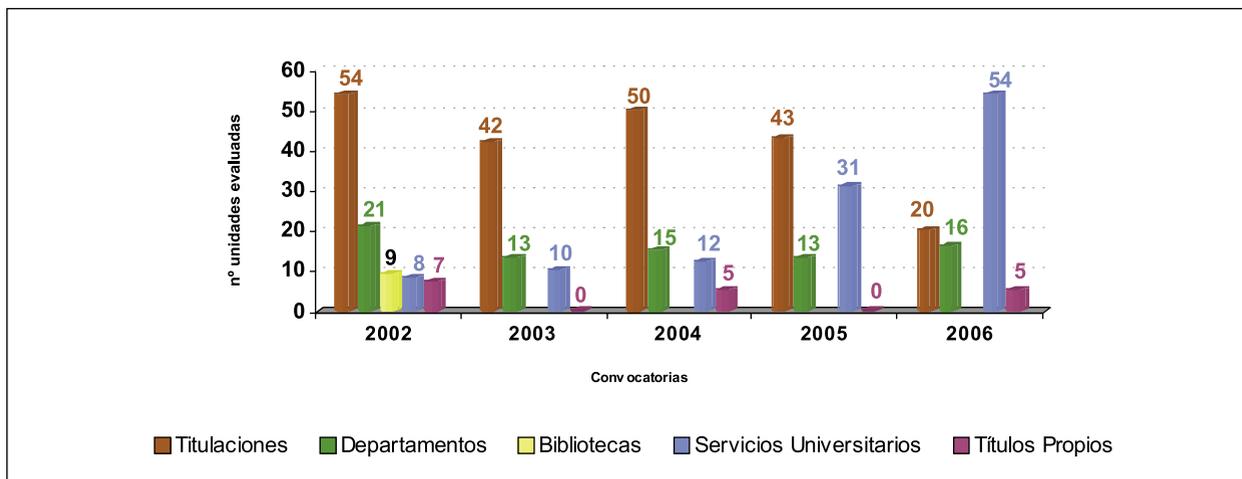
El comité de departamentos lo forman dos personas, presidente y técnico académico, teniendo ambos las mismas características que en titulaciones. El comité de títulos propios, se ha creído conveniente que esté compuesto por tres personas, un presidente-coordinador y como novedad dos técnicos de unidades de calidad. El presidente con las mismas características de titulaciones y departamentos, y los dos técnicos de unidades técnicas de calidad con experiencia en la metodología realizada, afín a la unidad evaluada y que haya participado en los procesos de autoevaluación de este título, un técnico propio de esa universidad y el segundo de otra universidad andaluza.

La búsqueda y selección de comités externos se recoge de diferentes fuentes como son las bases de datos obtenidas a lo largo de las convocatorias del Plan Andaluz de Calidad de las Universidades (PACU) y Plan Nacional, bases de datos del Consejo de Coordinación Universitaria, bases de datos de otras agencias de calidad como son la Catalana, la Gallega y ANECA, páginas Web de las unidades de calidad de universidades no andaluzas. En este año 2006, a propuesta de las universidades se ha creado una base de datos de evaluadores andaluces compuesta por personas que tienen experiencia en procesos de evaluación, ya sean internos, externos, evaluaciones EFQM, normas ISO, cartas de servicios, etc....

Finalizado todo el proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación externa y redacción del informe final), es responsabilidad de la Agencia o UCUA, la redacción del Informe Final Andaluz en el que se recogen una síntesis de todas las evaluaciones realizadas (se analizan informes internos, externos y finales) en el que solo se incluyen las titulaciones.

En este informe se clasifica las titulaciones evaluadas en las 5 grandes áreas o ramas de enseñanza: humanidades, ciencias sociales, experimentales, ciencias de la salud y tecnológicas y se incluyen indicadores generales de las universidades participantes en las evaluaciones (como es la tabla 1 de autoevaluación) e indicadores de cada una de las titulaciones evaluadas.

El siguiente gráfico representa las evaluaciones realizadas durante todo el Plan Andaluz de Calidad, en el que se detecta una clara disminución de la evaluación de las titulaciones, al ser una evaluación obligatoria y un aumento considerable de la evaluación de los servicios universitarios.



En la actualidad, estamos en la fase de difusión del Informe Final Andaluz de la convocatoria 2002, está en construcción el Informe Final Andaluz de bibliotecas. Tenemos abiertas tres convocatorias, 2003, 2004 y 2005, motivadas por el incumplimiento de los plazos establecidos para la entrega de informes. El pasado mes de septiembre se inició la convocatoria de 2006 con la que finaliza el Plan Andaluz de Calidad de las Universidades (PACU).

Finalizado el PACU ¿ahora qué?. En la Agencia existe la opinión de que hay un exceso de evaluación que cada vez es más compleja y queremos tender a procesos simples, flexibles, rápidos y que ayuden a los evaluados y no se conviertan en un fin en si mismo.

Queremos aprovechar que existe mucha experiencia previa, tanto en España como en Europa, países de la OCDE, etc... para diseñar el nuevo proceso. Con las bases de siempre, el informe interno (de dentro de la universidad), el externo (expertos de fuera que aconsejan a AGAE) y el plan de mejora todavía por determinar como se realizará.

Un factor importante que quisiéramos incorporar será la opinión de los egresados recientes, puede ser una fuente muy útil de información externa.

Todo ello debe hacerse mucho más eficazmente que lo que se viene haciendo hasta ahora, ya que la situación actual es que un procedimiento complejo se ha convertido, casi en un sistema burocrático donde la forma es más importante que el fondo, a veces da la impresión que las universidades lo siguen de forma rutinaria, como un tramite y no como un camino hacia la mejora de las unidades evaluadas.

Finalmente, queremos poner mayor énfasis y dar mas importancia a las evaluaciones externas ya que creemos que han ido perdiendo relevancia con el tiempo dentro de todo el proceso que se ha seguido hasta ahora y detectamos una cierta resistencia en algunos centros a la evaluación externa que debe ser corregida. Pensamos que la componente externa da un marchamo de independencia a todo el proceso que creemos es esencial preservar.

Joan Bravo Pijoan

Secretario de Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya

Gracias por invitarme a estar en este marco tan entrañable, podríamos decir doblemente entrañable, por que nos permite el encuentro y el debate y además disfrutar de este magnífico lugar.

Voy a circunscribir mi comunicación a un trabajo que hemos ido llevando a cabo conjuntamente las universidades públicas catalanas, la Consejería y la Agencia para mejorar los datos y los indicadores, tema al que en distintos momentos se ha hecho referencia a lo largo de la mañana.

Si la tecnología nos lo permite os mostraría un sistema que hemos construido entre todos y que en estos momentos tiene unos doscientos usuarios de las 7 universidades públicas, a parte de los de la Consejería y de la Agencia de Calidad Universitaria. El acceso es por usuario y contraseña y el sistema nos ofrece un conjunto de informes que persiguen un doble objetivo.

Por una parte fortalecer el conocimiento que las universidades tienen de sí mismas y sobre su entorno, y por otra parte, como también se ha comentado esta mañana, responder a una exigencia legal, pero sobre todo ética como es la transparencia y el rendimiento de cuentas.

Este sistema se alimenta de 27 ficheros que remiten las universidades, aquí tenemos tres personas que han empujado de forma muy intensa este proyecto, son Meritxell Chaves, Marta Vilalta y Santiago Roca, de las universidades catalanas, Oberta, Autónoma y la Politécnica. Ellos conocen el esfuerzo que supone remitir ficheros a unos pesados como nosotros que además insisten en recibir puntualmente unos ficheros, los cuales tienen dos características, son exhaustivos, no son muestrales, y son de microdatos.

El sistema contiene para cada alumno los créditos matriculados, los créditos superados, la distinción de si la superación se ha realizado mediante evaluación ordinaria, o son créditos adaptados, reconocidos o convalidados, y para cada profesor, sus características académicas. Asimismo tiene información de doctorado, PAS, etc.

Este sistema se ha construido con una idea básica y en la que hemos sido un poco insistentes, que es la fiabilidad. En cierta medida, era indiferente que el sistema fuera más o menos rápido, más o menos amigable en su consulta, pero lo que no nos permitíamos era que no fuera creíble, que se pudiera poner en duda los datos que contiene.

Con este objetivo, trabajamos en tres fases. La primera fue elaborar en el marco de la Agencia de Calidad un glosario de definiciones y métodos de cálculo de los indicadores, con el fin de lograr que las siete universidades, AQU y el Gobierno definiéramos los conceptos y aplicásemos métodos de cálculo homogéneos y consensuados.

Empezamos con 15 conceptos y terminamos con 237, descubrimos que lo que era un titulado no estaba claro, para algunos podía ser una persona que ha pagado las tasas para obtener el título, para otros estar en condiciones de pagarlo. Lo que era un nuevo ingreso podía o no contener traslados. Llegamos a 237 conceptos, el glosario está en la web de la Agencia, se puede consultar y se está intentando actualizar continuamente.

A continuación fue necesario resolver un segundo problema, convertir los programas informáticos que elaboraba los datos en cada una de las universidades, de acuerdo con lo que habíamos consensuado entre todas. Por último, el sistema dispone de unos filtros de carga, que podíamos llamar particularmente tozudos para que no permitieran introducir ningún error, por carencia de información o que advirtieran cuando se producen saltos de serie o hay una diferencia entre universidades, que puede ser que respondan a hechos reales, pero también puede ocurrir que sea un error.

Este servicio de información, y es a lo último a lo que voy a referirme antes de conectar, ha disfrutado y ha sido posible por el apoyo político de los rectores de las universidades, de la consejería, de AQU y por la buena cooperación de los técnicos de cada una de las universidades, que lo han impulsado internamente y lo han sufrido, pero siempre con una actitud muy positiva

Naturalmente, es un sistema abierto a los cambios en las universidades, abierto a la cooperación entre todas las comunidades autónomas.

Bien, vamos a visualizar algunas consultas a modo de ejemplo. A continuación se proyecta:

- Alumnos que llegan a la universidad en función del nivel de estudios de su madre, por universidades y por sexo, podemos ver la evolución en la movilidad social en la captación de los alumnos,
- Estudiantes que llegan a la universidad según los conocimientos de inglés, francés, alemán e italiano u otros,
- Estudiantes que llegan a la universidad según el medio socioprofesional del padre,

- La tasa de rendimiento de los estudiantes en función de la nota de acceso a la universidad, que como veis puede solicitarse por cada una de las universidades o por el conjunto del sistema, en ese conjunto del sistema salen todos los estudios que se imparten en Cataluña, si es por cada universidad, entonces por los estudios que imparte aquella universidad. Vemos los que llegan, la tasa de rendimiento, podemos observar que existe una correlación muy directa entre la tasa de rendimiento y el segmento de nota de acceso,
- El análisis de cohortes, la evolución de los alumnos, podemos hacerlo por la totalidad de las titulaciones, para cada una de ellas, para cada universidad tenemos alumnos que habían empezado en un año determinado aquella titulación y cómo están en cada momento, el último que tenemos cargado en este momento, 2004-2005. Para ello vemos los que han entrado en este año, cuántos en el 2004-2005 se han titulado, cuántos han abandonado, si ese abandono ha sido parcial, porque han abandonado pero luego han vuelto a reingresar en ese mismo estudio, si han abandonado pero han reingresado en otro estudio, si han abandonado y no han vuelto a las siete universidades públicas, no conocemos si han vuelto a una universidad privada o a otra comunidad, en este momento tenemos aquí mucho interés en compartir la máxima información. Y por último los que ni se han titulado, ni han abandonado expresado en porcentajes de créditos superados, aquellos que han superado más de un 80%, entre un 60 y un 80, o entre un 40 y un 60.

Este servicio al que hemos llamado UNEIX, es una herramienta que entre todas las universidades vamos perfeccionando, y cada vez en mayor medida es una base de trabajo para los trabajos de evaluación.

Espero que en la próxima edición del foro os podamos mostrar algunos avances que estamos intentando incorporar como la encuesta de inserción laboral de la Agencia, con los datos que se han agregado a nivel de estudio de los 25.000 titulados, u otros datos que no están introducidos ahora como los de movilidad internacional, para analizar en qué medida la inserción laboral viene condicionado por el rendimiento académico, o por el conocimiento de idiomas previo, o por el nivel socio profesional de los padres, etc.

Para terminar, quisiera decir que es un sistema abierto a la cooperación y estamos interesados en todo lo que pueda enriquecerlo mediante el intercambio de experiencias.

Gracias.

Manuel Galán Vallejo

Está sucediendo un hecho inaudito y es que los ponentes están siendo tremendamente respetuosos con el tiempo. A continuación tiene la palabra José Esteban Fernández Rico, vicerrector de la Universidad de Oviedo.

2ª PONENCIA: La voz de las universidades

Ponentes:

José Esteban Fernández Rico

Vicerrector de Calidad, Planificación e Innovación. Universidad de Oviedo

Aurelio Villa Sánchez

Vicerrector de Innovación y Calidad. Universidad de Deusto

Moderador: Manuel Galán Vallejo

Comité Técnico. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

José Esteban Fernández Rico

Vicerrector de Calidad, Planificación e Innovación. Universidad de Oviedo

Muchas gracias.

Buenos días a todos. En primer lugar, tengo que agradecer a la Universidad de Castilla-La Mancha, particularmente a Andrés, que me haya invitado a participar en este VIII Foro, y también a la ANECA, esperando como decía Miguel, celebrar el vigésimo quinto aniversario en su momento.

Aparte de agradecer la invitación, estoy encantado por la oportunidad de escuchar las intervenciones anteriores, no solo porque nos acercaron a un pasado que necesitamos conocer como bien describió el rector honorario Luís Arroyo, sino porque se han establecido directrices de futuro, como decía la Sra. Directora de la Agencia Nacional, sobre temas relevantes o estrategias que deberemos abordar próximamente.

Fijaros que al título del décimo aniversario de los planes de calidad, añadí un subtítulo relativo a los 6 años del Vicerrectorado de Calidad, de la Universidad de Oviedo. Esto no significa que no hubiéramos puesto en marcha actividades de calidad en la Universidad de Oviedo antes del año 2000, en que se crea el Vicerrectorado. Cabe decir que eran iniciativas no regladas, experiencias piloto, poco relevantes para la trascendencia que luego tuvo todo este movimiento de los distintos planes nacionales.

Me gustó mucho que Luís Arroyo citara y enfatizara en el “esfuerzo sostenido”. Si tengo que dejar un mensaje en mi intervención a modo de balance de estos 6 años del Vicerrectorado, es justo el de “esfuerzo sostenido”, no sólo del vicerrectorado sino lógicamente de toda la universidad de Oviedo, y en particular

de las más de 500 personas que intervinieron hasta ahora de forma activa a través de los comités internos de evaluación.

Desde unos indicios titubeantes hasta hoy, en estos seis años el esfuerzo sostenido de las tareas de calidad de la Universidad de Oviedo creo que ha generado algunos logros relevantes, que me atrevo a exponeros para que me deis opinión crítica y puntos de vista que nos permitan seguir avanzando.

En primer lugar, en junio del año 2000, cuando el Rector Juan Vázquez, como sabéis actual presidente de la CRUE, decidió poner en marcha un Vicerrectorado de Calidad de nueva creación, teníamos dos retos fundamentales: organizarnos como Vicerrectorado, y desarrollar iniciativas de calidad vinculadas a los programas nacionales.

Puesto que Asturias no dispone de agencia autonómica, estamos directamente vinculados con los planes de la Agencia Nacional, cuyas directrices agradecemos porque sencillamente nos facilitan la labor, evitando esfuerzos innecesarios. En este sentido creo que debemos minimizar los foros de debate cuando ya disponemos de directrices porque, aunque no sean perfectas, nos ahorran mucho trabajo.

Por supuesto en el Vicerrectorado era muy importante vincular todas las actuaciones en el área de calidad con los centros, departamentos y servicios, promoviendo una “cultura de calidad”. Esta fortaleza que Gemma Rauret mencionó en Zaragoza, y que esta mañana el Secretario de Estado comentó explícitamente, sin lugar a dudas es una fortaleza, promovida en estos años por los distintos planes de evaluación.

En las primeras reuniones que manteníamos con los directores y decanos, hace ya unos años, decían, “qué vamos a hacer si no tenemos financiación”. Hoy se sigue hablando de financiación pero como se comentaba en otras intervenciones, todos estamos de acuerdo en que la calidad puede desarrollarse sin una financiación explícita, por lo menos en muchos ámbitos, para incorporar aspectos cualitativos, con resultados tangibles, en base a mejoras sostenidas. Hoy tenemos cultura de calidad.

Y esto es así porque aprendimos a cumplir con los planes. Nosotros hicimos la planificación plurianual, según aquella convocatoria que todos recordamos, de 6 años. Ese plan, visto ahora con esta perspectiva nos permite concluir que todas las titulaciones y todos los departamentos de la Universidad de Oviedo se evaluaron y en muchos casos se reevaluaron. Por tanto, hoy se dispone de una metodología sistemática que, por otra parte, debemos innovar. Este es, a mi modo de ver, uno de los principales retos de futuro.

En ese proceso aprendimos a trabajar con los centros, departamentos y servicios, sensibilizando, apoyando y normalizando determinadas actuaciones. Este fue un criterio general en la estrategia del vice-

rectorado, tratando de sistematizar los procesos. Aquí por ejemplo veis un diagrama de flujo de la propia guía de autoevaluación del plan de evaluación institucional. Eso es algo ya rutinario dentro de las actuaciones con centros y departamentos. Aparecen los plazos con responsabilidades y los momentos claves del proceso. La información es abierta, incluyendo las tareas y los tiempos. Todas las personas involucradas saben que los objetivos, plazos y resultados o salidas del proceso para nosotros son estrictamente vinculantes.

Adoptamos el criterio de que, si algo no funciona, desde el Vicerrectorado, se apoya a la unidad correspondiente, para que se logre el objetivo. Este es el mensaje en términos de estilo corporativo.

También impulsamos actuaciones específicas. Por ejemplo en relación con nuevas titulaciones. Recuerdo hace seis años cuando iniciamos la titulación de telecomunicación, pusimos en marcha expresamente una comisión de calidad, integrada por profesores de la titulación, estudiantes y personal de administración y servicios. Fué muy fructífera. Lideré el proceso con reuniones semanales de una hora a lo largo de todo el año. Los estudiantes asumieron mucha responsabilidad, también los profesores y aunque el proceso fue complejo tuvo continuidad al liderarlo posteriormente la Dirección del Centro.

Una tarea clave en el Vicerrectorado fue poner en marcha la Encuesta General de la Enseñanza. Se generalizó para estudiantes y profesores. También la elaboración de los informes de rendimiento y guías docentes para todas las titulaciones. Hoy éstas actuaciones están totalmente consolidadas y se aplican sistemáticamente. Nos permiten establecer mejoras y seguir sensibilizando sobre la importancia de utilizar criterios de calidad.

En esta imagen podéis ver resultados del boletín personal que se emite a los profesores como consecuencia del análisis de la encuesta. También los resultados agregados que se trasladan a los departamentos en relación con los distintos ítems de la encuesta. De estos informes a la vez se da cuenta a la sociedad a través de indicadores globales.

A continuación presento alguno de estos indicadores. Por ejemplo la tasa de éxito en nuestra universidad está en torno al 80%, y la tasa de eficiencia en torno al 41%. El mensaje es que los estudiantes retrasan presentarse a las convocatorias de muchas asignaturas porque no ven expectativas de aprobar, lo que supone una carga de créditos importante, además del correspondiente coste. Una vez que deciden examinarse la tasa de éxito está en un 80%.

Por otra parte nuestra tasa de abandono es del de 9%, lo que unido al importante descenso de estudiantes, supone un problema serio de sostenibilidad de ciertas titulaciones. Y en cuanto al retardo medio de los estudios, la cifra es de 1,82. Para mejorar este resultado en los informes de rendimiento, destacamos en rojo las asignaturas que tienen una tasa de eficiencia por debajo del 50%, y elaboramos gráficos

como el que, podeis ver en la imagen donde se refleja el embolsamiento y las asignaturas cuya tasa de eficiencia es adecuada.

En relación con certificaciones ISO 9000 hemos desarrollado algunas iniciativas como certificar la Escuela Superior de Ingeniería Marina Civil en ISO-9001 para cumplir con las directrices de marina internacional, el master de ortodoncia y la propia Unidad Técnica de Calidad del Vicerrectorado. En este momento trabajamos en la certificación de la Fundación Universidad de Oviedo, y también del INDUROT. Son unidades esenciales que consideramos deben evidenciar calidad en la prestación de sus servicios. Una labor que desarrollamos de forma reglada es la formación, en relación con el profesorado y el PAS, y en colaboración con formadores de otras Universidades, bajo la gestión del ICE y Gerencia.

Una línea novedosa en la que comenzamos a trabajar en octubre de 2005 no sin cierto conflicto, es la mejora de resultados, que estamos abordando en relación con las asignaturas difíciles, mostrando a la vez la situación de las mejores prácticas. Los dos extremos de la distribución normal. Por un lado, observando cuáles son las mejores prácticas, queremos ejemplarizar hacia la excelencia, y por otro corregir en lo posible los embolsamientos.

En esta imagen podéis ver la ficha de mejora utilizada que recoge los siguientes indicadores:

Primero, en relación con los estudiantes matriculados, evidenciando si dos tercios son de estudiantes de segunda o más convocatorias.

Segundo, la tasa de eficiencia, observando si los valores están por debajo del 20%, por ejemplo en dos años consecutivos.

Tercero, el índice de satisfacción de los estudiantes, que es el último ítem de la encuesta general de la enseñanza, si presenta valores muy bajos, por debajo de tres.

Este diagnóstico nos permitió seleccionar 35 asignaturas difíciles. A lo largo de todo el curso el Vicerrector de Ordenación Académica y yo mismo nos hemos reunido con todos los profesores de estas asignaturas, tratando de buscar las causas, con el objetivo de fijar un plan de mejora, que ya está operativo este curso, de forma que seguiremos la evolución de estas asignaturas. Esta actuación se va continuar porque nos parece clave para dar credibilidad a las consecuencias de las iniciativas desarrolladas en materia de encuesta y rendimiento.

Respecto a la unidad de calidad, señalar que está constituida por 25 personas. Es un equipo interdisciplinar muy joven, trabajando con gestión por procesos, mapa de procesos, indicadores y cuadro de

mando. Como podéis ver en esta imagen, todo soportado por una aplicación informática, desarrollada expresamente.

Respecto a los logros quiero destacar el esfuerzo llevado a cabo en el desarrollo metodológico. El propio sistema de calidad del área es muy potente en términos de la gestión de la información, lo que facilita mucho la interacción con todos los centros y departamentos, que pueden acceder prácticamente a toda la información en espacios comunes y específicos.

En esta imagen se puede observar nuestro mapa estratégico, en el que estamos profundizando, para incorporar en una línea de gestión presupuestaria que esté vinculada con las actividades del vicerrectorado. Para ir finalizando una reflexión sobre las consecuencias, y los efectos de todas estas políticas.

En mi opinión y de acuerdo a la experiencia de estos seis años en la Universidad de Oviedo, estamos en un momento de inflexión. Creo que en estos años hemos puesto los pilares principales, en general ya asumidos por toda la comunidad académica. ¿Qué vamos a hacer a partir de ahora? Creo que el informe de rendimiento es una pieza clave del futuro, precisamente por las posibilidades que presenta en relación a los resultados docentes (embolsamiento, retardo, etc.).

Por ello es necesario trasladar el liderazgo a los Centros y Departamentos, y en esto coincido totalmente con lo que decía antes Miguel Valcárcel. Hay que reforzar el papel de las comisiones de calidad de los Centros coordinando más las asignaturas, la evaluación, los resultados, potenciando el plan estratégico, mejorando el sistema de información, impulsando a la vez la calidad de los servicios y la mejora continua y preparando para la acreditación.

En mi opinión las actividades de acreditación son fundamentales. Hicimos una experiencia en dos centros, con la guía de acreditación del año 2004. El mensaje es muy claro: si éste diagnóstico que presento en la imagen, elaborado por 15 profesores de uno de los centros incluido el equipo directivo, evidencia una media del orden del 40% en relación con los seis criterios de la guía, está claro que tenemos muchísimo que hacer. Por tanto, en términos de rendición de cuentas, social, este es un trabajo que debemos abordar con mucha seriedad, porque es imprescindible mejorar los resultados.

El otro centro, que ya ha evolucionado más, evaluado también por un comité interno de 15 personas, muestra una media del orden del 60%. Si se considera deseable un mínimo del 80%, es evidente que queda mucho camino por recorrer.

Termino ya mi intervención señalando las lecciones aprendidas en estos años. Son básicamente estas tres.

Primera, la universidad puede y debe funcionar como otras organizaciones en materia de calidad. Miguel Valcárcel lo dijo explícitamente. Hay muchas referencias que se pueden utilizar al respecto.

Segunda, es muy importante sistematizar los procesos. Las unidades técnicas de calidad, en ese sentido, tienen que jugar un papel preponderante en el futuro. Miguel mencionaba metodologías, estoy totalmente de acuerdo. Es necesario formular metodologías consistentes y sencillas, que sean muy transparentes en relación con los objetivos.

Por último, el liderazgo. También coincido con las políticas de liderazgo que se comentaban anteriormente. La labor de los vicerrectorados estos años ha sido marcar el rumbo con políticas, y actuaciones concretas. Ahora es necesario delegar el liderazgo a los centros, departamentos, y unidades. Por supuesto con el apoyo del equipo de gobierno, con compromiso, y el correspondiente reconocimiento, para poder trasladar a la sociedad todas las actuaciones de una manera coherente, insistiendo en los procesos de mejora continua.

Disculpas por el tiempo y muchas gracias moderador.

Manuel Galán Vallejo

A continuación y como última presentación del panel tiene la palabra Aurelio Villa, vicerrector de la Universidad de Deusto.

Aurelio Villa Sánchez

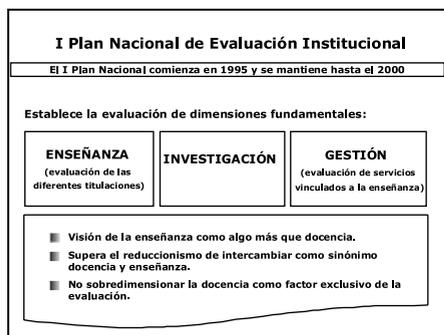
Vicerrector de Innovación y Calidad. Universidad de Deusto

En primer lugar quiero agradecer a los organizadores que me hayan invitado a participar en esta mesa. Pasemos, entonces, rápidamente a los contenidos, porque tenemos ya el tiempo encima.

En la perspectiva que he trabajado, en esta pequeña reflexión que he hecho, no ha sido tanto lo que estamos haciendo, como lo que ha hecho mi colega de Oviedo en los planes de calidad y cómo se están desarrollando. Podría decir que, más bien, nos hemos centrado en aprender del proceso de evaluación que vienen realizando las universidades. En otras palabras, mirando hacia atrás, en retrospectiva, ver un poco cómo ha sido ese proceso en algunas cosas, y por tanto, qué tenemos que mejorar y qué se está mejorando actualmente, respecto al nuevo proceso de calidad.

Una primera cuestión, es que cuando empieza el Primer Plan Nacional de Evaluación Institucional en el año 95, y que se mantiene hasta 2000, en realidad se parte de una experiencia piloto que lleva varios

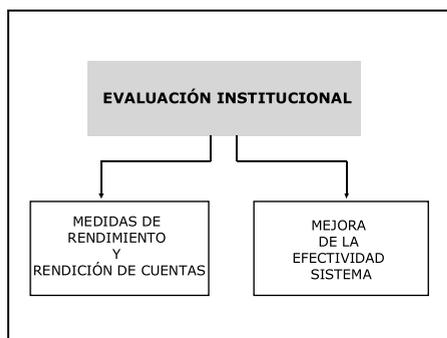
años. Esta experiencia fue muy importante, ya que se trabajó muy duramente en todo lo que es la elaboración de los indicadores, en cómo sin experiencia previa se va a incrementar ese proceso, etc.



Dentro de ese modelo, la primera cuestión que tenemos que recordar es que proveníamos de una evaluación centrada en el profesor. El hecho de que la evaluación institucional tenga una visión de que la universidad, o la evaluación institucional, tiene que recoger todos los aspectos fundamentales que hace la universidad, era una aportación importante. Si os acordáis, las universidades veníamos trabajando de la evaluación de la docencia, y eso parecía que era lo más importante. Sin embargo, creo que un cambio que hay que agradecer a la evaluación institucional, es considerar la enseñanza como algo más que la docencia. A partir de ahí se van a dar pasos muy trascendentes.

A partir de la visión de que la enseñanza es algo más que la docencia, también es fundamental, que no se responsabilice al profesor de cosas que le superan. Desde esta nueva perspectiva, la evaluación de cuáles son los factores que intervienen en la organización y desarrollo de la enseñanza universitaria es fundamental. Implica superar el reduccionismo de intercambiar como sinónimo la docencia y enseñanza.

Asimismo, tenemos que seguir trabajando, en todos los planes, en el proceso de Bolonia. Por ejemplo, se estaba hablando muchísimo del nuevo papel del profesor, de la importancia que tiene la docencia, de la calidad de la docencia. Todavía tenemos que lograr que las agencias y el propio sistema, pasen realmente a un equilibrio mayor entre docencia e investigación. Si esto no sucede, por mucho que queramos, la docencia no va a ser nunca de alta calidad mientras que los profesores demanden mensajes de que la investigación se valora mucho más.



La evaluación institucional planteaba, en aquel momento, el debate (que ahora nos parece normal), de la rendición de cuentas y de la mejora de la efectividad del sistema. Esto produce ciertos temores: para qué se va a hacer esto, qué significa eso de rendir cuentas, si se van a utilizar datos de las universidades sin su consentimiento, etc..

Ese debate estaba entonces en un momento muy álgido porque se quería que las universidades entraran en el sistema. Había que tener, además, un atractivo hacia ellas para que entraran en el sistema. De hecho sólo un grupo de universidades empezó a trabajar. No entraron todas a la vez, sino poco a poco.

En síntesis, como resultados de este Primer Plan Nacional de Evaluación Institucional desde la perspectiva de las universidades, podrían señalarse los siguientes aspectos logrados:

- **Sensibilizar a las universidades de la importancia de la evaluación.** Nadie ya duda que la evaluación es un proceso absolutamente necesario en cualquier institución.
- **Ayudar a tomar conciencia de la falta de la evaluación (sistemática) que existía en la mayoría de las universidades.** Todas las universidades a partir de ese momento empezaron a generar bases de datos. Con lo cual ahora es mucho más fácil, por ejemplo, porque disponemos de los datos de rendimiento. Desde hace seis años, todos los años, todas las titulaciones reciben un informe con los tres últimos años y con diez índices de rendimiento. Eso no lo hubiéramos podido hacer porque no teníamos datos de esa manera sistematizada. Ahora automáticamente se están generando esos informes.
- **Descubrir la pobreza de bases de datos existentes.** Ahí fue donde nos dimos cuenta de la poca evaluación que teníamos. Los sistemas iban por inercia, pero no teníamos una recogida de datos importante. La prueba de ello es que uno de los comentarios más usuales entre las universidades era la pobreza de base de datos que teníamos.
- **Necesidad de autocrítica y autoevaluación del propio funcionamiento universitario.** La evaluación institucional nos ha ayudado a ser más críticos con nosotros mismos y con los procesos que desarrollamos en las universidades.
- **Déficit de formación en evaluación del personal universitario.** Este es uno de los problemas que teníamos, tanto en la evaluación general de los procesos, como también en la evaluación del rendimiento. La formación pedagógica de los profesores era muy reducida, ahora se ha hecho mucho hincapié en la formación del profesorado, y también en la forma en que se valoran a los profesores. Por ejemplo, estos planes nuevos de acreditación exigen que los criterios de evaluación tengan que ser presentados al Departamento. Aunque eso se daba por sentado, hay muchas universidades, muchos departamentos, muchas titulaciones en la que los profesores siguen sin presentar los criterios de evaluación. Por tanto, nos podemos encontrar a un profesor que está suspendiendo al 95% del alumnado; si hubiera presentados los criterios de evaluación seguramente no se hubiera dado ese caso. O al menos se podrían comprobar la aplicación de los criterios y analizar los mismos.
- **Ser conscientes que la evaluación es la base de la mejora.** Indudablemente no podemos mejorar si no hacemos evaluación. Para poder mejorar, se necesita conocer que se hace bien y que se hace mal.

Respecto al proceso, podrían señalarse algunas características:

- Recelo de las universidades del uso que se podría hacer de los datos obtenidos. En el principio, había un cierto temor de cómo se iba a utilizar todo esto.
- Miedo a la confrontación pública con el resto de universidades y de las consecuencias que esto podría acarrear.
- Datos excesivos a presentar (cerca de 2500) entre datos cuantitativos (tablas) y datos cualitativos. Una crítica es que no estaban claros los propósitos de la evaluación institucional, por ejemplo, para qué se recogían tantos datos.
- Recogida de datos tediosa y parsimoniosa. Eso supuso una recogida muy dificultosa para las universidades y un rechazo por parte de las universidades a meterse en los sistemas. Se ha dicho en esta mesa, que muchos no los rellenaban. Los que hemos sido más dóciles los hemos intentado rellenar, pero el trabajo ha sido impresionante.
- Muchos de los datos solicitados, no se veía para qué servían, desde luego no eran necesarios para la mejora. La pregunta es ¿para qué tantos datos?. Es una pregunta fundamental, espere-mos que el Segundo Plan sí empiece a mejorar esto. Había unos propósitos que eran para otras cosas.

El Segundo Plan Nacional de Evaluación Institucional se enfoca más hacia la mejora de la calidad. Creo que la evaluación institucional ha ayudado, sin duda alguna, a conocer mejor la situación de las universidades, a sistematizar mejor la información para la toma de decisiones, a sentar las bases y sensibilizar ante la necesidad de incorporar sistemas de calidad de acreditación. Todo esto ha sido gracias a la evaluación institucional, porque la mentalidad que teníamos hace quince años no era, ni de lejos, la que se tiene hoy. Creo que eso hay que agradecerse a todos los planes de evaluación institucional.

Este Plan entiende el proceso de evaluación institucional como un proceso de autorregulación. Es la universidad quien tiene que erigirse en la responsable de su propio funcionamiento. La evaluación lo que va a permitirles es conocer cómo funciona y el contraste externo, porque no tendría credibilidad si no fuese así.

Otra novedad es que nacen los planes estratégicos en las universidades, como ha dicho el colega de Oviedo. Si vemos las universidades que tenían planes estratégicos de hace diez años a ahora, ha cambiado el panorama totalmente. Qué universidad no tiene un plan estratégico hoy. El plan estratégico significa definir opciones, hacer hincapié en determinadas aspectos.

II Plan Nacional de Evaluación Institucional
El II Plan Nacional se publica en abril de 2001
<ul style="list-style-type: none">■ Entiende el proceso de evaluación institucional como un <i>sistema de autorregulación</i>.■ Nacen los <i>Planes Estratégicos</i>.■ La evaluación institucional del II Plan Nacional propone una guía en la que explícitamente se señalan los factores clave.

La tercera aportación importante de este Plan, ha sido su propuesta de **una guía en la que explícitamente se señalan los factores clave**. Una vez más es muy extensa y contiene un sinnúmero de preguntas. Se ofrecen lo que denomina características de excelencia, que podrían considerarse como criterios de calidad. Cada una de estas características de excelencia viene con una serie de cuestiones que ayudan a centrar la evaluación en la dimensión correspondiente y a su vez, una serie de evidencias (datos o información que permiten justificar y apoyar los juicios de valor que se formulan).

Como consideraciones finales sobre el Plan, se podría decir que:

- **Se mejora la herramienta de evaluación:** es una mejora continua porque siempre se está mejorando
- **Hay una vinculación de la evaluación con la mejora en el visto bueno del rectorado de cada universidad.** Sin embargo, se ha visto que no ha pasado de ser, en muchos casos, un hecho más bien burocrático. De hecho, se ha dicho repetidas veces en diversos foros que los planes de mejora de las universidades, a pesar de que estaban con el visto bueno del rector, al final no se han llevado a cabo.
- **Se fue creando, gracias a la evaluación institucional, esta necesidad de calidad del sistema.** Ahora, la entrada de los sistemas de certificación, acreditación, de calidad en definitiva, de las universidades, va a ser mucho más fluida en función de esta base.
- **Por último, también hay que pensar a la hora de elaborar los instrumentos y definir los procesos, dónde recae el peso.** Porque, a veces, un peso excesivo ha recaído en un grupo de personas, que era el comité de autoevaluación. Esto suponía para unos pocos un trabajo impresionante, pero esa evaluación no comprometía todavía más a los diferentes estamentos de la universidad. Esto es absolutamente necesario en la calidad: que la calidad no sea llevada a cabo por un grupo reducido, sino que tiene que extenderse a toda la universidad. El proceso que se quiere llevar a cabo tiene que estar basado en una mayor implicación y compromiso por parte de todos los que intervienen en la calidad.

Estas son simplemente algunas consideraciones, muchos las habéis vivido en vuestras universidades.

Para finalizar, diré que la evaluación institucional ha sido un proceso positivo para la revitalización de las universidades, y la base, para la incorporación de un sistema de calidad. Una visión retrospectiva permite rescatar cómo se ha vivido ese proceso y cómo podríamos mejorar en los próximos años.

Muchas gracias.

Manuel Galán Vallejo

Bien disponemos de unos diez minutos. Abrimos el turno de preguntas si os parece.

Pedro Faraldo Roca

Universidad de Santiago de Compostela

Quiero felicitar a todos los ponentes por el trabajo que habéis desarrollado en los temas de calidad a lo largo de estos últimos años.

Entiendo que la mayoría de los esfuerzos y resultados obtenidos han sido a nivel de institución. De cara al futuro sería importante que desde las unidades de calidad de las universidades se constituyesen grupos de trabajo para avanzar en proyectos conjuntos en las políticas de calidad.

La mejora de la calidad es una tarea a la que estamos llamados a colaborar todos los miembros de la comunidad universitaria. Todos debemos trabajar en esta línea, contribuyendo a una mejora global de lo que se hace en la universidad.

Joan Bravo Pijoan

Me atrevería a decir, supongo que todos estamos muy de acuerdo, este es el gran reto de futuro, que es sumar, hay un aspecto matemático que no se cumple, en el ámbito de la cooperación 1+1 suma más de 2. Este sería a mi juicio uno de los puntos estratégicos para sacar el mayor rendimiento y el mayor aprendizaje conjunto para hacer frente a unos retos que planteaba antes Miguel, como es tener elementos sólidos y compartidos de referencia para debatir sobre ellos.

Laurentino Salvador Blanco

Universidad de Cantabria

Como sabéis llevo desde el principio en estas guerras y echo de menos a algún elemento autocrítico sobre el proceso. Si me parecería importante insistir en que, en todo este proceso, la novedad más importante es que se ha creado, si queremos llamarlo así, un tejido evaluativo que ahora mismo no tiene marcha atrás. Toda la infraestructura de unidades técnicas, las agencias, esto es muy difícil de conseguir e incluso la propia dinámica de trabajo de estos elementos, una vez que están constituidos algo tienen que hacer. No pueden estar sin hacer nada, lo que tienen que hacer en evaluación, creo que eso es positivo.

Sin embargo, en la línea que se comentaba, da la sensación de que no ha sido tan positivo a otros niveles. Por ejemplo cuando hablamos de cultura de evaluación de las universidades, en Oviedo hablaban de 500 personas que han intervenido en el proceso, entre evaluadores externos, internos ... Creo que en este aspecto el esfuerzo ha sido bastante baldío, en el sentido de que hemos conseguido, como decía Aurelio, pocas propuestas de mejora que se lleven a cabo. En general, las personas de las universidades que han participado en estos procesos no han visto ni el reconocimiento ni la incidencia de su trabajo.

Es decir, si hay una cultura de evaluación no vinculada a consecuencias o a mejoras, los planes estratégicos, a veces van por otro lado, uno tiene la sensación de que en ese terreno todo este esfuerzo ha sido inútil. Se ha llegado a la conclusión de sacar la tasa de eficiencia de rendimiento, cuatro, cinco indicadores, si eso ya lo sabíamos, hay estudios de rendimiento de los años 70, de los años 80, el abandono de la Universidad de Salamanca se sabía hace años. Esto es la parte pesimista, si todo ese esfuerzo ha servido para llegar a esto. Ahora, y esta es la parte que más me preocupa, estamos hablando de mejora, lo vinculamos a la acreditación, a los indicadores, qué pasa con la mejora, con la acreditación, gestión de planes de mejora y vinculación con la acreditación.

Manuel Galán Vallejo

Mañana hay una presentación que trata de marcar el camino, de cómo vamos a intentar hacer el recorrido de la evaluación a la acreditación. En cuanto a la primera parte, no se si José Esteban que es uno de los que ha hecho el esfuerzo.

José Esteban Fernández Rico

Creo que estamos básicamente de acuerdo, lo que ocurre es que, tú como comentas, en relación con la Universidad de Salamanca había esos indicadores, en nuestra universidad no los había, con lo cual había que ponerlos en marcha, creo que habría que sistematizarlos.

Ahora estamos en condiciones de poder evidenciar a todos los equipos directivos, y a todo el profesorado, que lo que tenemos en estos años, salvando algún error, básicamente es cierto en los datos que hay. Creo que esa pieza había que ponerla para seguir construyendo. Estoy totalmente de acuerdo que el aspecto crítico, yo lo enfatiqué, pero desde luego, es uno de los retos que tenemos en este momento, es cómo pasamos a las consecuencias ya a los efectos, esta mañana se citaba ese planteamiento, yo creo que es el reto de futuro.

Si el rector me dijera, vas a seguir de vicerrector, y sigues haciendo procesos de evaluación institucional, yo le diría, no cuentes conmigo, así de claro. Creo que está agotada la evaluación institucional, en el contexto de que si es un objetivo en sí mismo, está agotado. La evaluación tiene que ir vinculada a la mejora y tenemos que empezar a trabajar en la acreditación. A Gemma le digo que cuanto antes nos de, en este caso a Asturias, porque estamos directamente vinculados a ANECA, directrices de cómo tenemos que seguir avanzando.

Este es un momento crítico, o seguimos tirando de los equipos directivos que ya tienen una inercia y están convencidos de que vamos a seguir avanzando en la calidad, como tú decías, la cultura ya es irreversible, o de lo contrario muchas personas se van a desengañar, se van a desilusionar, no van a seguir colaborando.

Tenemos que enmarcar nuevos prismas. Para mí el nuevo horizonte está clarísimo, perdonadme que lo diga con toda franqueza, no quiero perder ni un momento discutiendo sobre los criterios de la guía de acreditación. No soy técnico, puedo dar opiniones si se me piden. Si me permitís diría que la clave es generar una cultura de acreditación que nos permita, como ponía en los ejemplos de estos dos centros, seguir avanzando, y saber que tenemos un gap que nos separa de un cumplimiento de asesoría normal.

Antes se citaba con toda rotundidad, lo dijo el secretario de estado, cero defectos, ese cometario en otras organizaciones es el pan nuestro de cada día. Si nosotros tuviéramos que dar rendición de cuentas diciendo que tenemos un sistema que funciona al 40%, no me extraña que la sociedad diga ya está bien de financiar caprichos.

O cambiamos y volvemos a recoger un tirón para pasar a una segunda fase muy consistente, o de lo contrario, insisto, no quiero seguir evaluando.

Julio Ernesto Abalde Alonso

Es en base a la presentación que hizo del sistema para el seguimiento de los indicadores, es una pregunta interesada, nosotros en Galicia están a partir de la actuación de las universidades y de la propia consellería, estamos intentando montar un sistema tanto para el seguimiento de los indicadores de docencia, como también, y eso es una cuestión que va a llevar a coordinar la agencia directamente, también para indicadores de investigación dentro del sistema universitario.

Una cosa que sí te quería comentar es cómo es el sistema de acceso, si cualquiera de nosotros puede solicitar acceder y que le den un login y un password y puede entrar, si hay una parte pública, otra restringida en ese sistema.

Joan Bravo Pijoan

Gracias, tu pregunta es doblemente oportuna, porque incide en dos aspectos que me parecen básicos. Uno, porque se me ha olvidado comentarlo y otro porque está en la línea de lo que nos parece el paso siguiente.

Desde el punto de vista del acceso, estuvimos debatiendo al principio sobre si era mejor poner el servicio enteramente en internet para que accediera todo el mundo, con las únicas limitaciones establecidas por la ley de protección de datos personales o hacer un proceso para que la cultura de transparencia se fuera fortaleciendo progresivamente y no se generaran rechazos.

Empezamos hace un año o un año y medio con dos interlocutores técnicos designados por cada rector, estos usuarios tenían una doble función, usar y presentar en su universidad el sistema, y contribuir a reformular informes, ayudarnos a adaptarlos a las necesidades de la universidad. Luego cada universidad designó 20 personas, que normalmente son de los equipos de gobierno, jefes de estudio, gabinetes, etcétera.

En este momento el proceso se ha acelerado y ya estamos unos 350 usuarios accediendo, hasta ahora se han formulado unas 10.000 consultas al sistema, algunas para utilizarlas para estudios y análisis y otras por simple curiosidad inicial. Creo que la idea es seguir creciendo de una forma natural y progresiva y hasta ahora el proceso evoluciona favorable y el servicio se fortalece.

En cuanto a lo que has comentado de qué es lo que se está haciendo, creo que se está trabajando mucho en todas las comunidades, hasta donde yo conozco, hay iniciativas realmente positivas de articular cooperación en un marco andaluz, existe en Valencia, tú lo has mencionado, yo desconocía las iniciativas que habéis impulsado en Galicia, y estoy seguro que hay bastantes más.

Creo que sería deseable subir un peldaño más en este camino, que analizaremos con profundidad los distintos proyectos y que probablemente todos tendremos que modificarlos en parte, todo ello es necesario para que los datos sean homogéneos, como es fundamental.

Si partimos del principio de que todos estamos dispuestos a modificar en lo que convenga por el beneficio común de disponer de un marco más global, diría que podemos avanzar más rápidamente.

El tema importante no es informático, el tema es temático, el tema es de definiciones, de métodos de campo, de rigor, etcétera. Los sistemas informáticos son siempre eficientes, pero como decía antes, lo importante es que los datos sean creíbles.

Manuel Galán Vallejo

Muchas gracias.

Para terminar voy a decir simplemente, que de la intervención de Julio destacaría como frase la evolución positiva de la disposición de datos.

De Esther destacar lo que ha indicado del compromiso de cofinanciación de la mejora por parte de la UCUA y por parte de las universidades.

De Joan la importancia de disponer de un sistema de gestión de datos que permita obtener información.

De José Esteban destacaría el esfuerzo sostenido y la necesidad de liderazgo.

De Aurelio que la evaluación institucional ha sido el desencadenante de muchos efectos positivos.

Ese sería un poco el resumen. Por último quiero darles las gracias a los compañeros de la mesa.

3ª SESIÓN

TALLERES PARALELOS RELATIVOS A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS UNIDADES TÉCNICAS DE CALIDAD (UTC). PUESTA EN COMÚN DE LOS TALLERES

Taller: Evaluación Institucional

Pablo Arranz Val

Director de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Burgos

Taller: Evaluación del Profesorado

José Ángel Domínguez Pérez

Director de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Salamanca

Taller Evaluación de la Inserción Laboral y otras actividades de las UTC

Jesús Santos del Cerro

Asesor Estadístico de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Ángel Manuel Patiño García

Técnico en Evaluación de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Moderador: Andrés Vázquez Morcillo

Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Andrés Vázquez Morcillo

Director de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Es la primera vez que, desde el primer foro, hacemos una cosa parecida. En el primer foro nos reunimos sólo las unidades técnicas e hicimos esto, un taller aquí mismo, formando un círculo, y estuvimos hablando de lo divino y de lo humano de la calidad. Nos pareció conveniente que este año repitiéramos la

experiencia y por ello organizamos estos talleres paralelos, que hemos podido llevar a cabo gracias a que el Foro ha alargado su duración.

Nuestra intención es que las unidades técnicas retomemos, de nuevo, todos los temas “técnicos” que nos preocupan; no vamos a inventar nada, nosotros vamos a hacer lo que nos digan, tendremos nuestras ideas naturalmente, pero al final sólo somos los técnicos que estamos poniendo en marcha, lo que nos van diciendo los expertos, los “gurús”.

Nos pareció oportuno centrar los temas actuales en torno a tres talleres, por eso digo que es la primera vez desde el primer foro de Almagro que se hace una cosa de este tipo, y por lo que he oído ha sido algo novedoso y bueno. Lo que pretendíamos es que nos centráramos en tres ideas o temas fundamentales: el tema de la evaluación institucional y la acreditación, el de evaluación de profesorado, que estamos haciendo todas las unidades técnicas bien a través de las encuestas o bien de algo más que las encuestas que también se está realizando en las universidades, y, después, en algo que han acometido algunas universidades, entre ellas la nuestra, que es el tema de inserción laboral, aparte de algunos otros temas no menos importantes.

Tengo que dar las gracias, en primer lugar, a Pablo Arranz con el que siempre estoy en contacto. Pablo es muy práctico, me ha dicho más de una vez que porqué desde aquí no hacemos unas preguntas a las unidades técnicas acerca de una serie de temas, ya que conocidas las respuestas, nos permitan saber un poco por dónde vamos, y nos permitan también establecer un cierto grado de coordinación entre todos. Es una pena que a veces una determinada aplicación o un determinado trabajo que estamos haciendo en una unidad técnica la intenten hacer en otra cuando se le puede ayudar ofreciéndole lo realizado. Tener un intercambio es fundamental para no perder el tiempo.

Pablo, con un buen criterio, hizo una encuesta, que nosotros en la universidad hemos reelaborado también y después os la hemos pasado. Por eso todos habéis recibido esta encuesta. No todos la habéis contestado, pero si un número ciertamente suficiente para que sea significativa. A lo mejor tendremos que pasarla de nuevo para hacerla mucho más extensiva y mucho más universal, pero ha sido lo suficientemente significativa como para que pudiéramos hablar de ella.

Dicho esto, está justificado el por qué introducíamos estos talleres, para que de aquí en adelante sean ese lugar que en el foro tengan sólo y exclusivamente las unidades técnicas, aparte de otras actividades que han hecho posible que este encuentro haya tenido una expansión que le ha llevado al resto de Europa, como tuvimos ocasión el año pasado de comprobar.

Lo que voy a hacer ahora, simplemente, puesto que habéis estado cada uno en los distintos talleres, es ceder la palabra a los que han estado moderando cada uno de ellos para que nos digan cuáles han sido las conclusiones y sobre ellas debatir las dudas que hayan quedado.

Si me permitís por el orden en que han estado interviniendo, le doy la palabra a Pablo Arranz, que llevaba el tema de evaluación institucional y acreditación.

Pablo Arranz Val

Director de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Burgos

Buenas tardes. Muchas gracias en primer lugar a la Universidad de Castilla-La Mancha por haberme encargado la coordinación de este taller, pero, sobre todo tengo que dar las gracias a las treinta y seis personas que han participado en el mismo. Estoy muy satisfecho con vuestra participación y por el interés que ha despertado, lo cual supone, como bien comentaba Andrés, una primera experiencia en esta nueva forma de trabajar o un nuevo impulso de las jornadas.

Yo soy un poco más crítico que Andrés, en relación con la participación en la encuesta, ya que sólo han respondido 34 universidades, es decir, no hemos alcanzado ni el 50% del total, esto ha permitido sacar algunas conclusiones demasiado optimistas en algunos aspectos. Para alcanzar un mayor grado de precisión en el estudio, le volvemos a encargar a Andrés que abra un nuevo plazo de contestación con el objetivo de obtener respuestas de, al menos, el 75 % de las universidades.

Aunque ya se disponen de los resultados de la encuesta, si quiera comentar alguno de ellos:

- Las unidades de calidad han mejorado su estructura, pero se desconoce cual debe ser su dimensión, pues en la actualidad tampoco se sabe muy bien dónde se quiere llegar.
- Se ha diversificado la realización de las actividades realizadas por las UTC's, si bien todas ellas están contribuyendo a dotar a las universidades de un sistema de garantía de calidad. Entre estas actividades destacan la realización de estudios.
- A pesar del incremento de las actividades realizadas existe la percepción de que no se han mejorado los resultados académicos ni la satisfacción de los estudiantes, lo que implica la necesidad de realizar propuestas que contribuyan a su mejora.
- La necesidad de dar continuidad a la evaluación, pero con el establecimiento de algunos prerrequisitos.
- Si se evoluciona a sistemas de acreditación, debe valorarse la idea de que si sólo se requiere el cumplimiento de mínimos puede que no se cubran las expectativas actuales, por lo que será necesario establecer algún sistema que permitiese distintos niveles de cumplimiento de los criterios y distintos niveles de reconocimiento de la titulación.
- Debe aclararse cuál será el sistema de acreditación a implantar, es decir, el modelo –genérico o específico para cada área o titulación–, el proceso, los resultados y las consecuencias.
- Se percibe el interés y la necesidad de cooperación, lo que implica que algunas universidades deben liderar y facilitar el establecimiento de estos cauces de participación.

Centrándonos en el taller comentar que se han desarrollado dos minitalleres con aportaciones de quince asistentes en el primero y de diez en el segundo. El primero de ellos se centró en determinar la misión de la evaluación, con una visión en el 2012 y con un enfoque genérico (ya que en esa fecha los contenidos de la evaluación se puede presentar bajo la denominación de acreditación, certificación, auditoría, garantía de calidad, etc.) y, en el segundo realizamos un DAFO sobre la evaluación, pero no sobre el pasado, sino teniendo en cuenta la misión establecida en el primer minitaller.

Las ideas extraídas como conclusiones a la hora de determinar la misión de la evaluación están relacionadas con los siguientes aspectos. La evaluación debe contribuir al diagnóstico de la titulación, a detectar puntos fuertes y débiles para la mejora. La razón de ser de la evaluación debe ser la mejora de la calidad, la mejora de la universidad. Debe de ser una herramienta que facilite la toma de decisiones para la mejora, que sirva para la rendición de cuentas y para garantizar la competitividad. Que sirva para hacer una fotografía, o permita determinar el estado de la titulación de acuerdo con unos criterios preestablecidos.

La razón de ser de la evaluación, además, es que ésta sea útil para la mejora continua, que permita la mejora de los resultados, que permita dar una imagen real del cumplimiento de los objetivos de la titulación, que contribuya a la satisfacción de los alumnos, que sea una buena herramienta de mejora para detectar problemas, que contribuya a la gestión de los procesos y a la mejora de éstos y de sus resultados, es decir, nos haga más competitivos.

Si no cumple la mayoría de los aspectos anteriormente mencionados, trabajaremos mucho pero seguramente no sabremos para qué. Puede ocurrir que hagamos muchas cosas y no mejoremos los resultados académicos.

Posteriormente en el taller pretendíamos dar respuesta a la pregunta ¿cómo queremos que se perciba la evaluación? Y se manifestaron opiniones como las siguientes: como una cosa continua, como una cosa que impulse el liderazgo, con una cosa que contribuya a los fines de la Universidad, que sea un ejercicio periódico, que permita la implantación, o que contribuya, o esté dentro del sistema de garantía de calidad, que sea una herramienta de apoyo, que permita la comparabilidad, que la evaluación esté integrada dentro de la estructura universitaria, que sea sobre todo útil para la toma de decisiones, que se vea como una forma de autoexigencia para los distintos agentes, que sea un proceso dinámico donde los distintos agentes se impliquen y que todos estos aspectos contribuyan a acercar la Universidad a la Sociedad.

La segunda parte la dedicamos a la realización del DAFO de la evaluación (debilidades y fortalezas dentro de las instituciones universitarias, amenazas y oportunidades fuera de la institución) a partir de las conclusiones anteriormente mencionadas, teniendo en cuenta que las dudas desde un punto de vista conceptual son muy variadas. Las principales conclusiones obtenidas fueron las siguientes.

Como principales debilidades de la evaluación para conseguir esa misión y esa visión se destacaron: la falta de implicación de las personas, falta de liderazgo y cualificación de equipos directivos, fallo en la cadena de suministros, entendiendo por tales a las áreas de conocimiento, los departamentos, los procesos internos para la obtención de unos resultados de los aprendizajes. Además, los instrumentos metodológicos de evaluación, descoordinación estratégica de los procesos de evaluación, falta de seguimiento de los procesos, (si no hacemos un seguimiento como vamos a abordar el tema de la mejora continua), problemas en la comunicación, escasa valoración de la docencia, falta de herramientas útiles.

Como fortalezas se resaltaron: la experiencia adquirida, la mejora de las estructuras en las unidades de calidad, la generación de la cultura de calidad, la experiencia no solo de las unidades, sino también de la comunidad universitaria en los procesos de evaluación, se ha mejorado considerablemente los sistemas de evaluación, se cuenta ya con personal motivado y capacitado, se ha planteado también que hay que aprovechar la evaluación como una cosa moderna, de futuro y se han mejorado las herramientas para recopilar información .

En relación a las amenazas se comentaron las siguientes: , la falta de percepción de la utilidad en la sociedad de todo este sistema, que provoca muchas veces en la falta de credibilidad, existe una proliferación de agencias y referenciales, con lo cual está generando bastante incertidumbre, la carencia de un sistema de evaluación que sea estable.

Otras amenazas están relacionadas con la toma de decisiones por los distintos agentes vinculados con la Universidad, tanto internos como externos, pues en ellas en muchas ocasiones no se tienen en cuenta los resultados de la evaluación. Las decisiones, en la financiación, en las titulaciones, en el personal se mueven por otros parámetros. También se produce un cierto desánimo en la sociedad porque tampoco percibe los resultados. Además, se plantearon otras preguntas, tales como ¿un alumno toma su decisión de ir a una universidad por los resultados de evaluación, o por que está próximo a su casa?, ¿las empresas seleccionan a los mejores titulados, o al que les llega, o al que conocen?

A pesar de todo tenemos una serie de oportunidades, tales como el espacio europeo, la reforma de la LOU, la demanda social, la disposición a colaborar, la evaluación orientada a la acreditación, la implicación de otros agentes (tanto internos como externos), la preocupación de la responsabilidad social corporativa dentro de las universidades, la mejora de los sistemas de financiación para que tengan en cuenta todos los procesos de evaluación, la inversión en la mejora de la calidad, etc. También puede ser una posibilidad volver a rediseñar todo el proceso y clarificar hacia dónde vamos.

Estos aspectos que figurarán en las conclusiones del libro, resumen nuestro trabajo que esperamos sean de utilidad a aquellos responsables que deban tomar las decisiones pertinentes.

Por último, insistir en la necesidad de cooperación entre las unidades de calidad de las universidades.

Muchas gracias, ha sido un placer.

Andrés Vázquez Morcillo

Le damos la palabra a José Ángel Domínguez, que ha coordinado el taller sobre evaluación del profesorado.

José Ángel Domínguez Pérez

Director de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad de Salamanca

Muchas gracias. Me sumo a los agradecimientos a la organización por darnos esta oportunidad de intercambiar experiencias. En nuestro caso, hemos estado hablando de la evaluación de las actividades del profesorado.

Hemos visto, primero, el panorama en el que nos colocó la historia: el decreto 1086 de 1989 de retribuciones, que divide la evaluación de las actividades del profesorado, dejando por un lado esas actividades investigadoras que se evalúan por una comisión nacional (está muy claro cual es el sistema, en cada una de las áreas, eso es algo en lo que las unidades técnicas no hemos entrado y no hemos trabajado), y por otro lado, nos ha dejado a las universidades la evaluación de la docencia, para esos quinquenios que marcaba ese decreto, evaluación que hemos hecho las universidades desde el año 89.

Este es un modelo que ha fecha de hoy todos consideramos agotado. Se ha convertido en que automáticamente en cada universidad se concede el quinquenio, la evaluación positiva de la docencia, muchas veces sin tener en cuenta nada. Si, es posible pasar unas encuestas, que los alumnos completan muchas veces totalmente desmotivados, porque han dicho un año que ese profesor debería de mejorar, al año siguiente sigue haciendo exactamente lo mismo y no ha pasado absolutamente nada. Tenemos comisiones de evaluación en las universidades, en las que automáticamente hay un 99% de profesores que se le dice pues sí, adelante, positiva la evaluación, sin tener en cuenta mucho más, y al 1% que puede quedar fuera, recurre ante el rector y finalmente también se le concede.

Coincidimos en que el modelo está agotado y que habría que desligar, si queremos hablar de calidad en la docencia, de ese complemento económico, de ese quinquenio, lo que es la evaluación de la actividad docente del profesorado, que es en lo que las unidades técnicas estamos trabajando.

A este respecto, hay modelos que estamos aplicando experimentalmente en algunos sitios, como el caso de algunas comunidades autónomas que ya lo tienen implementado y más rodado a lo largo de un par de años. Por resumir un poco, habría en el modelo un nivel político de decisiones: que todos tuviéramos claro cuál es la utilidad de esa evaluación. Si estamos hablando de una utilidad que es dar un complemento económico o no. Si estamos hablando de una utilidad para la mejora del profesor, para orientarle de cómo tiene que proseguir su formación, cómo tiene que mejorar para ser un buen profesor o si estamos hablando de una promoción dentro de su propia universidad. Esa definición política de a qué se orienta la evaluación no la vamos a hacer las unidades técnicas, aunque sí que podríamos colaborar con quien tiene que darla.

Luego hay que establecer con qué instrumentos técnicos podríamos contar para hacer esa evaluación. Lo que pensamos es que no debería ser un único instrumento (no hay una encuesta del alumno y ya está), y tampoco debería ser un modelo que se limitara a sumar números y poner puntuaciones (usted tiene un dos y un tres, eso le da un cinco y no miramos nada más), sino que deberíamos ir a un modelo en el que se combinaran varios elementos para hacer la valoración final. No debe existir un solo indicador sino una combinación de varios indicadores, entre los que creíamos que deberían estar las encuestas de los alumnos y también creíamos importante que existiera el autoinforme de los profesores para que cada uno se pudiera hacer su propia autoevaluación.

Estos autoinformes de los profesores son importantes porque sirven para la autoreflexión de cada uno, pero también le van a servir a la comisión que luego tenga que hacer esa valoración combinada de indicadores, para poder contrastar y saber cual es el contexto en que ese profesor ha estado trabajando, para luego poder valorar, por ejemplo, esos datos que tenemos ahí de las encuestas de los alumnos.

También creemos que entre los indicadores tiene que haber informes de los responsables académicos, donde de alguna manera esos responsables académicos puedan rendir cuentas desde su responsabilidad sobre la actividad docente del profesorado: hay que informar si en este proceso el profesor está cumpliendo o no sus obligaciones docentes, y habrá que informar de verdad. Para eso habrá que tener un modelo en el que no solamente el decano diga que ese profesor es perfecto, sino que tenga que marcar en unas casillas muy concretas en las que asumir esa responsabilidad de informar.

En todo esto veíamos que había una labor que sí que pueden asumir las unidades técnicas, que es facilitar toda esa información al profesor. No podemos cargar al profesor para que tenga que acordarse del número de créditos que ha impartido de cada uno de los años, y del número de aprobados y suspensos, ... La universidad tiene que tener un buen sistema de datos para obtener toda esa información disponible, que no tengamos que pedirle eso al profesor cuando tenga que rellenar su solicitud de evaluación, sino que se lo puedan facilitar, con un buen sistema de información, las universidades.

Lo que tiene que haber también en cada universidad, además de las unidades técnicas, es una comisión de evaluación. Estamos pensando en un modelo de evaluación por pares, donde tiene que haber una comisión académica que sea la que sepa combinar todas esas evidencias, que no sea una evaluación mecánica sino que tengamos en cuenta cuales son las circunstancias de cada profesor. No es cuestión de decir “usted da tres créditos, tiene tres puntos”, sino “usted da tres créditos, además está implicado en planes de formación, está usted haciendo innovación docente,...”. Hay que tener en cuenta todas las circunstancias, y eso tiene que ser una comisión académica quien lo haga, con el soporte de las unidades técnicas para poder ofrecer todo el apoyo necesario a esa comisión.

En definitiva, veíamos que cada Universidad estaba trabajando en un modelo, aunque con los mismos elementos. Sí que creíamos interesante que no debe haber un modelo único ni una comisión nacional como hay en la investigación, si no que tiene que haber la posibilidad que cada universidad defina, por una parte políticamente, para qué quiere la evaluación de sus profesores, integrada dentro del sistema de garantía de calidad interno que está marcando cada universidad.

Sí que es bueno que haya referentes externos para esos modelos, que podamos tener cada universidad. ANECA, por ejemplo, está trabajando en un modelo que ya nos presentó en Badajoz, que sigue perfeccionando, que serán indicadores para medir la calidad de la docencia del profesor, tanto en el sentido de cumplimiento de obligaciones docentes, como en el sentido de calidad, mejora, excelencia, o como queramos calificarlo.

Puede haber un modelo de referencia que nos faciliten las comunidades autónomas a las universidades, y que los indicadores de ese modelo en cada universidad los podamos adaptar, que podamos hacer un modelo flexible que realmente cumpla con nuestro sistema interno de calidad, con nuestro propio compromiso de cada universidad con la calidad.

Veíamos que es necesario, con todo ello, reivindicar la valoración de la docencia. Estamos hablando de profesorado, para quien esa labor docente es la labor prioritaria de la que deberíamos hablar, porque ya en la investigación tenemos ese sistema de sexenios (aunque según las áreas, podamos estar mejor o peor, en más o menos desacuerdo con cómo están funcionando los indicadores en el sexenio), pero es que en docencia nos encontramos un poco huérfanos.

Así que, resumiendo, la conclusión ha sido que sería bueno que pudiéramos tener esos modelos de referencia, y que luego cada universidad los pudiéramos adaptar con flexibilidad, una vez que se definieran previamente esas políticas por parte de cada universidad de para qué queremos ese modelo de evaluación del profesorado.

Supongo que igual se me olvida alguna cosa más, porque ha habido muchas intervenciones. Creo que ha sido un debate muy interesante por parte de todos los que habéis estado compartiendo este grupo, espero que podáis intervenir luego y podáis ampliar esto que yo aquí brevemente he dicho. Prometo ser disciplinado como Pablo y escribirlo también bonito para las conclusiones. Muchas gracias.

Andrés Vázquez Morcillo

Ahora, Jesús Santos y Ángel Manuel Patiño nos hablarán de las conclusiones que han obtenido en el taller sobre inserción laboral y otras actividades de las unidades técnicas.

Jesús Santos del Cerro

Asesor Estadístico de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

En primer lugar quisiera agradecer la participación que ha tenido este taller, que por otra parte no me extraña puesto que estamos en un ámbito donde la calidad es un elemento importante. También tengo que agradecer el carácter oportuno y agudo que han tenido la mayor parte de las intervenciones de los participantes.

El taller se ha desarrollado presentando en primer lugar, simplemente como una excusa para su discusión, el modelo de encuesta de inserción laboral que se está aplicando en este momento en la UCLM. Tras las cuatro o cinco experiencias que hemos tenido, se ha presentado la última experiencia ya más consolidada desde un punto de vista metodológico, en donde las características básicas son que se trata de una encuesta que se realiza telefónicamente, la población objetivo a la que va dirigida es la titulación, se persigue obtener estimaciones por titulación y centro, de manera que cada centro reciba tantos informes sobre sus egresados como titulaciones se impartan en dicho centro.

Es una encuesta en la que se evalúan todas las titulaciones, cuya población objetivo la constituyen aquellos egresados que llevan en el mercado de trabajo, fuera de las aulas, una vez licenciados, entre dos y tres años. Desde un punto también metodológico, por parte de la Oficina, en concreto por parte de Ángel Patiño, se ha elaborado un software específico que tiene una estructura de cliente-servidor, y que implementa un procedimiento del tipo CATI, encuesta telefónica asistida por ordenador, donde a la vez que se realiza el proceso de entrevista se produce la grabación automática de la encuesta.

Estos resultados, una vez que se termina el proceso de encuesta dan lugar a un conjunto de informes enviados a la dirección de los centros y a los órganos de gobierno de la universidad.

A partir de esa presentación inicial se ha dado la palabra a los participantes de este taller los cuales han aportado un conjunto de críticas o propuestas de mejora u observaciones teniendo en cuenta que, como en esta y otras muchas cosas tales como la elaboración del cuestionario y el diseño del software se ha hecho en la más absoluta soledad de la mancha, y como entendemos que esto no es una cosa buena, hemos provocado que se debatan cuestiones por parte de las unidades técnicas de las universidades tales como la elaboración de una metodología común, consensuada y aceptada por todos, no solo de la metodología de recogida sino del contenido del cuestionario y análisis de resultados.

Incluso se ha propuesto elaborar un conjunto de indicadores que nos sirvan a todos de referencia. Esto va a permitir varias cosas, primero no tener la sensación de estar en la más absoluta soledad, segundo permitir también aprovechar las economías de escala que supone poner en común aquello que cada uno ha hecho “por su cuenta”.

Las conclusiones básicas han sido, elaborar esta metodología aplicada por todos, que incluso pueda contener una parte común que sea puesta a disposición de alguna institución, por ejemplo ANECA, en donde allí se elabore algún indicador de carácter nacional, siempre teniendo en cuenta que la población objetivo de estos indicadores sea la titulación para no mezclar churras con merinas. A partir de esos indicadores de carácter nacional por titulaciones cada una de las universidades pueda tener un indicador de referencia de un conjunto de aspectos que sean relevantes y que sean significativos con respecto al fenómeno de la inserción laboral.

En algún caso se ha apuntado la posibilidad de elaborar un índice complejo en donde quepan un conjunto de dimensiones y se evite de alguna manera el predominio de algún aspecto de inserción laboral. Creo que el fenómeno de inserción laboral es algo más complejo y de carácter multidimensional, en donde no solo cabe como elemento importante el salario, sino otro conjunto importante de cuestiones en donde, mediante algún tipo de expresión, conjugarlo todo en un índice complejo.

Otra observación importante es la necesidad o conveniencia de que este proceso recaiga dentro del ámbito de cada universidad, no solo por motivos de coste financiero de elaborar este tipo de procesos, sino también por cuestiones de carácter un poco más jurídicas en las que probablemente los expertos tengan más argumentos o lo sepan expresar mejor que yo.

La conveniencia de que este proceso de encuestas de inserción laboral se haga dentro de cada universidad y de que el dato original sin agregar siga formando parte de la esfera interna de la universidad, se transfiera para su agregación para su puesta en común hacia por ejemplo ANECA, o de cualquier otra institución y que ponga en común aquellos indicadores que para el resto sean una referencia, de manera que el proceso de recogida de datos recaería sobre las universidades y la cesión de este tipo de datos agregados de alguna manera lo recogiese alguna institución de carácter nacional, que a su vez elabora-

se una serie de indicadores que sirviesen de referencia para todas las titulaciones de las universidades españolas.

Otra idea que se ha apuntado también bastante interesante, ha sido unir a las encuestas de inserción laboral que se efectúan normalmente a egresados como he dicho antes con las encuestas a empleadores, de hecho algunos asistentes han manifestado unas experiencias que han tenido en dónde se han combinado encuestas de inserción laboral con encuestas a empleadores en las que previamente se había establecido algún tipo de convenio de colaboración con entidades de carácter público que tengan información sobre los empleadores.

A partir de esos convenios, de esos canales de información proporcionar una información que sea necesariamente complementaria a la información que proporcionan sobre el fenómeno que es el mismo, el de la inserción laboral de los egresados, que complementan a la opinión o la información que proporcionan los egresados a través de la encuesta de inserción laboral.

Precisamente con esta necesidad de puesta en común de todo este tipo de cuestiones y tratar de ir haciendo el camino lo más juntos posibles, y poner en común la mayor cantidad de información posible para que todos nos podamos beneficiar de esas experiencias y gastar el dinero una vez y no 50 veces, se ha propuesto crear un comité donde se discutan este tipo de cuestiones metodológicas y la elaboración de un cuestionario que yo creo que puede ser bastante positivo. A última hora alguien me proponía que la primera reunión se pudiera tener en Tenerife, para que al trabajo se acompañe con un entorno propicio también para el ocio.

Creo que esto es lo más importante, doy la palabra a Ángel que nos va a precisar más aún algunas cuestiones que se han tratado en el taller.

Ángel Manuel Patiño García

Técnico en Evaluación de la Oficina de Evaluación de la Calidad. UCLM

Con la exposición que ha realizado Jesús están cubiertos todos aspectos del taller, simplemente, quería ampliar un poco la parte de software que hemos diseñado en la Universidad de Castilla-La Mancha para realizar los estudios de inserción laboral. Desde aquí quiero agradecer al equipo humano que ha desarrollado el software, lo ha probado, ha formado a los encuestadores, etc., con gran cantidad de horas fuera de horario laboral.

La Vicerrectora de Convergencia Europea, preocupada por saber de nuestros estudiantes egresados, nos encarga que realicemos estudios de inserción laboral globales donde se incluyan todas las titulaciones

de la UCLM. Ciertas titulaciones habían realizado estudios similares en un momento puntual pero sin continuidad y, además, las metodologías, cuestiones, etc. eran muy dispares. Dichas titulaciones, realizaban en ese momento puntual algún informe de resultados pero, quizá debido al agotamiento que produce, no se sistematizaba en el tiempo. También hay que tener en cuenta que, por economía de escala, el coste económico de realizar estudios conjuntos es mucho menor que si cada centro universitario lo realizase individualmente.

Como ha dicho Jesús, una vez que se consensuó el cuestionario, se decidió que dicho cuestionario se debería responder mediante una entrevista telefónica a los estudiantes egresados y utilizando, los encuestadores, una herramienta informática que les ayudase en la formulación de las cuestiones y en el almacenamiento de las respuestas; de esta modo también se consigue otro de los objetivos iniciales, que la entrevista fuese lo más breve posible. En un mes y medio/dos meses, se hacen todas las entrevistas con la colaboración de 4 encuestadores que deben de trabajar al mismo tiempo.

Para eliminar los posibles conflictos de acceso simultáneo a datos por parte de los encuestadores, los miembros de la Oficina de Evaluación de la Calidad (OEC), realizamos un análisis y desarrollo, utilizando una metodología cliente-servidor, del software necesario; en este caso se tiene una base de datos común para todos los encuestadores la cuál es gestionada únicamente por el servidor; de este modo se coordinan perfectamente todas las consultas y peticiones de los clientes (los encuestadores). Todo el ciclo de vida de este software se ha realizado por los miembros de la OEC.

Las estimaciones se plantearon por titulación-centro, por lo tanto, el objetivo es confeccionar un informe para cada titulación de cada centro universitario. El software nos permite, utilizando una plantilla estándar, emitir los informes individuales inmediatamente después de terminar las entrevistas, por lo tanto se envía, a los decanos y directores, información de “rabiosa actualidad” y no provocando fatiga de emisión / confección de informes. La experiencia que tenemos es que la mayoría de los decanos utilizan mucho esta información, algunos la cuelgan a los dos días en la Web del centro, y les sirve sobre todo para plantear la estrategia futura de la titulación: plan de estudios, cursos de enseñanzas propias, etc.

También cabe destacar que estos informes se ponen a disposición de los comités internos de evaluación así como de los comités externos en los procesos de evaluación institucional de ANECA. A nivel de Universidad, estos informes son de gran utilidad para el equipo de gobierno, puesto que proporcionan información para la toma de decisiones en los movimientos estratégicos globales.

Por mi parte nada más, agradecerles su atención y me pongo a su disposición para aquellas cuestiones que deseen plantear. Muchas gracias.

Andrés Vázquez Morcillo

Muchas gracias, estos son los resúmenes de los tres talleres.

Os pediría, que vuestras intervenciones se centrasen en tres aspectos: el primero sobre las cuestiones que se han estado planteando en cada uno de los talleres; el segundo sobre la evaluación de la eficacia de realizar este tipo de talleres y tercera, esto que se ha ido planteando a lo largo del debate, especialmente expuesto por la Universidad de La Laguna, sobre cómo coordinarnos, de qué formar hacer un núcleo que liderara, como decía Pablo, esta coordinación de todas las unidades.

José Esteban Fernández Rico

Más que nada por romper el fuego, creo que estamos todos de acuerdo en que es algo fundamental, el problema es cómo hacerlo. Pablo ha comentado ya algunas soluciones logísticas, aunque creo que el cómo es difícil, pero por supuesto la Universidad de Oviedo estará encantada. Respecto a que los talleres sean fructíferos, pienso que hay que retomar la idea de la sesión de la mañana, en el sentido de la evaluación con consecuencias. Yo digo, los talleres con consecuencias, que se puedan trasladar a los ámbitos ministeriales, a los propios equipos de gobierno, al primer nivel, para que en lo posible asuman las ideas del foro.

Por otra parte, lo cierto es que los talleres del Foro son enriquecedores. En el taller en el que participé escuché cosas muy interesantes. Creo que la clave no está tanto en lo que hagamos cada uno de nosotros como en que estas reflexiones sean consideradas por quienes puedan ser asumidas.

Un apunte más y ya termino. Respecto a la encuesta de inserción, desconozco la aplicación que desarrollasteis en la Universidad de Castilla-La Mancha. Supongo que es muy interesante, pero creo que habría que coordinarse con el trabajo que hizo en su momento ANECA, en el que participamos diversas Universidades. Si no recuerdo mal, ANECA, externalizó el desarrollo de una aplicación informática para hacer todo el tratamiento, y recuerdo que se hizo un informe, en mi opinión valioso. Tenía un enfoque transversal en todo el sistema universitario español.

Como ya dije esta mañana, lo que está inventado tenemos que emularlo y en todo caso hacer converger en la medida de lo posible los temas para no volver a iniciar reflexiones que ya están hechas, en general por expertos. Muchas gracias.

Andrés Vázquez Morcillo

He de decir que en el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha, nosotros comenzamos este trabajo, seguramente algunos de vosotros también, primero con el Consejo de Universidades y después con ANECA. Después nos pareció oportuno continuar con los estudios de inserción laboral desarrollando nuestro propio programa y llevarlos a cabo mediante la metodología CATI. Hasta ahora nos ha dado un resultado bastante bueno, por lo que podemos poner a vuestra disposición la metodología y los resultados. Eso es lo que intentamos, no repetir el trabajo que está hecho ya por otros.

Carmen Fenoll Comes

Sólo un comentario técnico, quizás los estadísticos, informáticos que tenemos en la mesa lo puedan explicar mejor.

La razón de proceder a realizar estas encuestas de inserción laboral mediante esta metodología, obedecen a una razón técnica, y es que cuando lo que se hace es buzonear el universo muestral que uno elige al principio estocásticamente no coincide con el universo de respuesta. Hay siempre un sesgo y hay una tendencia a tener unos resultados mejores que los reales, hay una mayor tendencia a responder si estás insertado y tienes trabajo.

Mientras que con esta metodología, no se qué nivel de similitud entre universo muestral elegido inicialmente y el universo del que finalmente se obtienen datos, no se si es mayor del 90%. Simplemente creemos que es una metodología estadísticamente mucho mejor.

Solamente eso, no hay ninguna otra causa, sí que la razón principal por lo que se ha presentado esto aquí, es porque queríamos compartir con vosotros este hallazgo, creemos que es una metodología que funciona bien, una vez que se ha puesto en marcha no es tan costosa, la información que da es buenísima, además permite hacer el seguimiento en años sucesivos de las mismas personas, se puede seguir la evolución de cada persona individual a lo largo de varios años sucesivos. Creemos que es una herramienta muchísimo más poderosa y de una riqueza mucho mayor que enviar cartas y esperar a que se respondan.

Soledad Muñoz Muñoz

Gabinete de Análisis y Planificación. Universidad de La Laguna

Sobre lo mismo y brevemente, he asistido al taller de inserción laboral, ha sido para mí un auténtico placer escuchar atentamente la metodología que se ha seguido en Castilla-La Mancha. La inserción laboral se ha convertido en algo fundamental para las universidades y en un indicador del rendimiento de las universidades, por tanto se le da cada vez mayor importancia.

En ese sentido, en los años que en mi universidad llevamos dedicando algo de tiempo y de recursos al estudio de esta materia, ciertamente ANECA ha intentado y ha puesto a disposición de las universidades las herramientas, estoy totalmente de acuerdo con lo que acaba de expresar la vicerrectora de Castilla-La Mancha en el sentido de que se ha demostrado que el buzoneo y las encuestas por escrito no proporcionan los resultados esperados.

A mí particularmente, con el permiso de Jesús y de Ángel, ya les dije que mi universidad intentará con el asesoramiento de ellos copiar esta herramienta, les felicito por los resultados que han obtenido, por la comodidad, por el bajo coste y por el rendimiento. Pienso que sí que puede servir como patrón común de estudio de inserción a las universidades, porque en mi opinión la inserción es un proceso que debe controlar de principio a fin las universidades, no por miedo a que otros sepan, otros controlen indicadores que no queremos que se sepan, sino porque, justamente son las universidades las que tienen que reflexionar sobre esos indicadores en primera instancia y contar con un marco de referencia para poder comparar sus resultados, eso es lo que nos tendrán que proporcionar instituciones de ámbito superior.

Termino felicitándoles, ya lo hice antes y animándoles a que extiendan esa herramienta que han diseñado y que a mí particularmente me parece excelente.

Andrés Vázquez Morcillo

Bien, ¿alguna intervención más?

Prácticamente hemos agotado el tiempo. Creo que ha quedado sobre la mesa la propuesta de que, Oviedo, La Laguna, Castilla-La Mancha y Santiago se responsabilicen, en principio, de esta coordinación entre unidades técnicas.

4ª SESIÓN

DE LA EVALUACIÓN A LA ACREDITACIÓN: CRITERIOS Y DIRECTRICES PARA LA ACREDITACIÓN DE ENSEÑANZAS

Ponente: Eduardo García Jiménez
Universidad de Sevilla

Presentador/Moderador: Gemma Rauret Dalmau
Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

Gemma Rauret Dalmau
Directora de ANECA

Estoy aquí sustituyendo a Sara Junquera que no ha podido venir, lo estoy haciendo con muchísimo gusto, porque además puedo presentar a Eduardo García, que aquí pone que es de la Universidad de Sevilla, pero que tengo la satisfacción de decir que ha aceptado trabajar con nosotros en ANECA como Coordinador del Área de Innovación.

En este momento ANECA, debido a los nuevos retos que afrontamos, se ha planteado trabajar en dos grandes áreas. Una de ellas dedicada a aplicar y desarrollar las evaluaciones con la máxima profesionalidad posible, como venía haciendo hasta ahora, de todo esto se ocupará el Coordinador General Eduardo Coba, además de muchas otras cosas derivadas de la gestión y la organización de esa tarea evaluadora. Por otro lado, resulta especialmente necesario fortalecer todo lo relacionado con las nuevas metodologías de evaluación debido al momento de cambio en el que nos encontramos. Por ello, necesitaremos trabajar muchísimo los nuevos métodos y la parte de innovación asociada a los programas en curso y venideros.

Eduardo García, se ha incorporado hace tres días, ya está trabajando con nosotros y le agradezco mucho que haya aceptado esta responsabilidad. La verdad es que cada día nos están saliendo nuevos compromisos de trabajo, pero para hacerlos de inmediato, de manera que el problema no es que no ten-

gamos una buena cartera de pedidos, sino que la agenda de entrega del material nos obliga a acelerar el ritmo de forma considerable.

Eduardo García ha formado parte del grupo que había trabajado sobre el modelo de acreditación de titulaciones, en el tema de hoy analiza el proceso desde la evaluación a la acreditación. De la evaluación se habló ayer con detalle, y, como dijo el representante de la Universidad de Oviedo, este tema ya ha dado bastante de sí, sobre todo en aquellos sitios dónde se pusieron a trabajar desde el primer momento. Por mi parte, estoy plenamente de acuerdo con esta afirmación.

El tema de la evaluación institucional, el PEI, probablemente a partir de 2007 en ANECA será ya un programa residual, a punto de cerrarse, estamos intentando terminarlo, pero de manera que no se rompan las expectativas, esperanzas de alguna universidad que todavía había iniciado un camino un poco más tarde y todavía necesitaba utilizar este programa.

En principio, en Zaragoza cuando presenté ante la reunión del Consejo de Coordinación Universitaria el Informe sobre la Calidad de las Universidades, una de las cosas que se decía en él era que en la actualidad las universidades están en condiciones de evolucionar hacia procesos de evaluación y certificación de los sistemas de calidad internos de las instituciones. Esta evaluación, se decía, facilitaría la verificación del cumplimiento de aquellos aspectos referidos a sistemas de garantía de la calidad que deberán contemplar los planes de estudio de las nuevas titulaciones, reforzando los mecanismos que garantizan el cumplimiento de estándares internacionales. Como vemos, el papel del Ministerio también hace mucho hincapié en los sistemas de garantía de la calidad.

Por lo tanto estamos en un periodo de transición, en el que probablemente vamos a ir evolucionando desde la evaluación hacia la acreditación, que de momento solo mantiene este nombre cuando es acreditación *ex post*, después de que se haya impartido la enseñanza, que aunque en Europa hay una tendencia de una acreditación *ex ante*, en cierto modo nosotros lo vamos a sustituir por lo que el ministerio llama *verificación*, pero que podría entenderse como términos homólogos.

En este nuevo contexto, nosotros vamos a hacer ese camino desde un punto al otro. Es cierto que para poder decidirlo con exactitud necesitamos más diálogo con la Administración y que el marco legal esté perfectamente definido, cada día lo está más y eso nos permite ir avanzando. Lo que va a demostrar Eduardo García en su presentación, es que, desde ANECA, se viene trabajando desde hace mucho tiempo para avanzar hacia la acreditación, sea cual sea el punto en el que debamos parar o hacer un punto de inflexión y presentar algún producto para colaborar con las universidades en el desarrollo de sus sistemas internos de garantía de calidad.

Cuando quieras Eduardo.

Eduardo García Jiménez

Universidad de Sevilla

Buenos días. Muchas gracias por su asistencia a esta hora tan temprana. Vamos a presentar el fruto de un trabajo de varios grupos de trabajo durante casi dos años. Empezamos en una primera etapa, se hizo un primer documento de bases, sobre ese documento se volvió a discutir hasta que se profundizó en dos direcciones, desarrollar los criterios que en principio se habían formulado y posteriormente hacer una experimentación con 12 universidades, para ver en qué medida los criterios tenía sentido aplicarlos tal como los habíamos diseñado.

En las observaciones, que coloco en primer término, me gustaría destacar que lo que voy a presentar como criterios y directrices es el fruto de un momento determinado donde hay una ley, la LOU, que establece cómo debe organizarse la universidad y las enseñanzas universitarias, unos decretos de grado y postgrado y un decreto sobre acreditación de títulos, en ese contexto hay que interpretar lo que voy a presentar.

Con posterioridad se va a aprobar una nueva ley y unas nuevas reglamentaciones y es posible que algunas cosas que nosotros en su momento vimos aparezcan reguladas o sufran alguna modificación.

Nosotros vimos, lo coloco también en las observaciones, la necesidad de un replanteamiento general del proceso de acreditación en España, lo que acaba de comentar nuestra directora Gemma, sobre la evaluación ex ante, nosotros también lo señalamos como una necesidad. Si queremos realmente acreditar títulos ex post, como luego hablaremos, es necesario que antes se tomen algunas medidas para asegurar que lo que se comprueba después previamente esté preparado en las universidades.

Hablo de un modelo de acreditación ex post, un modelo de acreditación que entra en juego una vez que los títulos se han desarrollado, una vez que se ha completado la formación prevista en cada una de las enseñanzas. En ese momento no nos estábamos refiriendo a una evaluación ex ante, no se veía la necesidad, sino sólo a una evaluación ex post.

Nos pareció muy importante considerar qué papel iban a tener las Agencias Autonómicas junto con ANECA. Todo ese tipo de cuestiones las planteamos al ministerio en su momento, las recogimos en las observaciones iniciales para que se pudiera interpretar adecuadamente cómo debería abordarse la acreditación y con qué criterios. Introdujimos la necesidad de hacer un debate sobre criterios y directrices como paso necesario para que el modelo finalmente quedase consolidado.

La propuesta que les voy a presentar hace referencia a títulos de grado y master, deliberadamente dejamos a un lado lo que eran los cursos de doctorado, que ya tenía en su momento un propio desarrollo y

con una mención de calidad, que no sabíamos realmente cómo se iba a articular, nos centramos en grado y postgrado. Nos basamos en los decretos que en ese momento estaban vigentes de homologación de títulos y estructura de la enseñanza.

Pensamos en la acreditación como algo que debería ofrecer confianza a la sociedad, a los alumnos sobre el sistema universitario, tendría que ser una garantía ante la sociedad y los estudiantes de que estamos haciendo bien las cosas, sobre todo aquellas cosas a las que nos hemos comprometido como titulaciones y como centros. Pensamos que las decisiones de acreditación seguramente llevarían a otras decisiones de tipo político, las que nosotros simplemente mencionábamos pero no entrábamos en ello.

¿Qué entendimos por acreditación? Un proceso ex post que conduce a una decisión que tiene que ser pública, tenía que conocerse, formal e independiente sobre el ajuste de una enseñanza a ciertos criterios de calidad. ¿Cuál es el referente? Siempre que uno hace una evaluación, una acreditación tiene que tener un referente. El referente es el propio plan de estudios, los compromisos que ha asumido una titulación. Luego la acreditación es contra algo, contra qué se hace, en este caso contra el propio desarrollo, la propia planificación, los propios compromisos que quedan plasmados en un plan de estudios de una titulación.

El resultado que tenía que ser, después de darle muchas vueltas al asunto, vimos que había muchas posibilidades, una decisión formal y binaria. Barajamos en algún momento la posibilidad de que la decisión no fuera binaria, que nos permitiera jugar con una escala, como ocurre en el sistema holandés, de cuatro elementos, pero finalmente nos decidimos por uno del tipo sí-no.

Estaba claro que la información debería ser pública, qué titulaciones obtendrían la acreditación y cuáles no, eso debería ser conocido, que quien hiciese la acreditación debería ser una agencia que estuviera a sí mismo acreditada, que tuviera un reconocimiento internacional para poder abordar esto.

La estructura del modelo de acreditación para presentarlo de una manera sencilla, se articulaba a partir de 9 criterios, pero básicamente se puede leer casi en 6.

Hay un primer criterio que tiene que ver con los objetivos, los resultados esperados de esa enseñanza, las competencias que se espera que los alumnos logren, ligado a eso estaría todo el proceso de admisión y orientación de estudiantes, de forma que a partir de esos objetivos debería llegar, qué estudiantes admitimos, por qué los admitimos y cómo los ordenamos en el sistema. También a partir de esos objetivos debería seguir lo que es el proceso de planificación, ordenación, organización de la enseñanza, y el desarrollo y evaluación de los aprendizajes.

Como soporte de todo el sistema estarían los recursos humanos y materiales. Finalmente los resultados del desarrollo de esas enseñanzas. En el fondo de todo había un criterio que creíamos era transversal y era la garantía de calidad. El sistema debería asegurarnos que hay al menos una revisión de esas enseñanzas y que hay mecanismos suficientes para que esa revisión se haga bien, y aporte datos para la mejora.

Vamos a examinar con más detalle estos criterios. La decisión de acreditación debería consistir en un resultado en el que se recomendaría el mantenimiento, la suspensión o la revocación por la administración pública de unas enseñanzas. El reconocimiento, si fuese positivo, debería lograrse a partir de que cada uno de los criterios obtuviera una valoración positiva, de modo que un criterio obtuviese una valoración positiva cuando la mayoría de sus directrices también estuvieran comprobadas o contrastadas.

La comprobación de las directrices debería hacerse a partir de evidencias contrastadas que podían tener distinta forma, ahí no entrábamos, por supuesto, porque habría muchas formas o maneras diferentes de demostrar que se ha cumplido una directriz, no hay un único cuestionario o procedimiento para demostrar que yo recojo información de los estudiantes, y por supuesto, no hay una única forma de documentar que mi admisión de estudiantes es la adecuada.

Debería haber evaluadores que verificaran y evaluaran la información aportada y realizar una valoración final en términos binarios de insuficiente o aceptable. ANECA, evidentemente el encargo se nos había hecho a nosotros como agencia, debería garantizar que sus evaluadores tenían una formación adecuada, una competencia técnica y una experiencia en evaluación, esto sería extensible a cualquier otra agencia acreditada que hiciera este papel.

El proceso no debería ser muy diferente a los que recomienda ENQA, uniendo autoevaluación con evaluación externa, había un proceso previo de aportación de documentación, se elaboraría un plan de evaluación, habría una visita, se recogería información, habría una reunión final para presentar conclusiones, y posteriormente se elaboraría un informe de acreditación. El proceso es muy similar al que se ha desarrollado con el PEI u otros programas.

Repasemos ahora qué criterios y directrices vimos como resultado del trabajo de estos tres grupos durante el periodo que se llevó. En primer lugar veíamos un criterio que es clave en todo el proceso, el sistema se sustenta básicamente en la asistencia clara de un saber para qué, qué queremos lograr de los estudiantes, debería quedar muy claro que una titulación que estuviese acreditada tendría que establecer qué objetivos quiere que se logren, qué competencias se esperan lograr en los estudiantes.

Sin esa base es difícil sustentar todo el sistema, luego verán ustedes como el resto de criterios forman una arquitectura que se apoya en este primer criterio, de modo que si este primer criterio no se

sostiene, el resto queda de alguna manera deslavazado, no tendría una finalidad que guíe todo el proceso. De hecho la evaluación ex ante, de la que hablaba antes Gemma es clave, o la verificación como aparecía en la propuesta del Ministerio.

Esa verificación inicial nos puede asegurar que de entrada el enfoque es adecuado, que hay unos objetivos claros y unas competencias claras a las que se pretende llegar. ¿Cuáles podrían ser los referentes?, cómo sostener un sistema desde los objetivos si los objetivos a su vez no están sustentados, en qué deberían basarse esos objetivos, como podemos asegurar que el primer elemento y pieza fundamental del sistema se mantiene.

Podríamos decir que hay ya unos referentes, están los descriptores de Dublín que pueden servirnos como referencia y todos los trabajos que se han ido haciendo para establecer, bien en forma de libros blancos u otras estrategias tanto a nivel nacional como internacional, qué debería enseñarse, de manera que los objetivos o las competencias que yo establezca no podrían estar aisladas de un contexto nacional o internacional, eso nos daría ya unas garantías de que los objetivos están alineados de forma adecuada. Sin esa alineación primera es difícil que el resto venga bien.

Un segundo criterio hablaba de la admisión de los estudiantes, pero en este criterio teníamos en cuenta dos elementos, por un lado que existiesen, como es lógico, existen ya en muchos casos, políticas y procesos de admisión de estudiantes, deben ser públicos, aceptarse, etcétera. Pero de nuevo, el referente de comparación son los objetivos del plan de estudios.

¿Cómo debe hacerse la admisión de estudiantes? Teniendo en cuenta los objetivos del plan de estudios, las políticas de admisión no pueden estar al margen de esos objetivos.

La planificación de la enseñanza debe hacerse teniendo en cuenta de nuevo los objetivos de ese plan de estudios, de forma que la programación global de la enseñanza, su organización, la forma de distribución de los créditos, la organización dentro del propio centro en clases teóricas, clases prácticas, grupos, etcétera, debería tener en cuenta los objetivos fijados, y al mismo tiempo las materias que se desarrollen deben tener en cuenta esa planificación, y los objetivos del plan de estudios. Por supuesto las materias deberían tener programas que asegurasen la posibilidad de cumplir esos objetivos, las materias deberían hacer referencia en sus contenidos, en su metodología, en su sistema de evaluación planificado a elementos ya considerados en esas competencias y con esos objetivos iniciados.

Vamos viendo que la arquitectura del sistema se va montando a partir de los objetivos que son el ancla, a partir de ese ancla va entrando, por una parte la misión de estudiantes y ahora la planificación, organización de la enseñanza y los programas de las asignaturas, así como los contenidos. A la hora de hablar de contenidos sí sería muy importante la planificación del plan de estudios, eso debería asegurarlo

una evaluación ex ante, que tenemos unos contenidos que se ajustan a directrices europeas, a conferencias, a grupos de trabajo, que ya vienen decidiendo en forma de eurobachelors u otros sistemas, qué debería enseñarse en las universidades. La evaluación ex ante nos aseguraría que los contenidos que vamos a enseñar son contenidos aceptados por una comunidad nacional o internacional.

Desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes, un nuevo elemento en este sistema de anclaje que es un sistema de acreditación viene a decirnos que el desarrollo de la enseñanza debería ajustarse a lo que hemos planificado, teniendo en cuenta que el criterio de planificación se basa en objetivos, de nuevo el desarrollo de la enseñanza debería servir para lograr las competencias que nos hemos fijado. Cuando hablamos de desarrollo de enseñanza nos estamos refiriendo al desarrollo de las clases, teóricas y prácticas, prácticas externas, metodologías de trabajo, movilidad de estudiantes, todo lo que supone desplegar lo que antes se ha planificado.

Comprobar esto significaría comprobar que en realidad nos estamos ajustando al programa de las asignaturas, que se están dando las clases que están previstas, pero que además estamos desarrollando el programa completo de esas asignaturas. Estamos aplicando las metodologías que son adecuadas a lo planificado en forma de objetivos o de competencias.

La evaluación de los estudiantes se revela como un elemento bastante significativo, es parte en realidad del desarrollo de las enseñanzas. Tiene que ver por un lado con lo que acompaña al estudiante a la entrada en la universidad, de modo que cuando el estudiante se incorpora a la universidad debería tener la universidad y el centro previsto un sistema para que esa entrada se produzca de manera ordenada, y que ese estudiante no abandone los estudios por falta de información, por falta de unos mecanismos que le ayuden a insertarse adecuadamente en el sistema, a integrarse en las enseñanzas. Sino que junto a esa entrada sería conveniente que el sistema tuviese un modo de seguimiento del estudiante y un acompañamiento una vez que éste terminase las enseñanzas para orientarle al mercado de trabajo y a la inserción laboral.

La orientación de los estudiantes está pensada tanto al comienzo como durante y con posterioridad a los estudios, de modo que el estudiante no saliese de la universidad sin esa orientación al mercado laboral.

El criterio seis aborda la cuestión de los recursos, la parte de apoyo del sistema. Es difícil concebir una buena universidad sin buenos profesores, el sistema nos habla de la suficiencia, necesitas tener profesores suficientes para desarrollar el plan de estudios y la planificación que has hecho, de modo que puedas impartir las clases teóricas previstas, las clases prácticas, las clases complementarias y todas las actividades que tu plan de estudios haya contemplado. Necesitas que se dedique adecuadamente a eso y que tenga la cualificación necesaria en términos de formación, de actualización de esa formación, y tér-

minos de investigación y rendimiento docente. Este criterio requeriría no sólo contemplar la situación del profesorado que está, sino la propia evolución de ese profesorado hacia una mejora continua.

Los recursos y servicios de nuevo vuelven a anclar con la planificación, cuál es la idea, pues debo tener los recursos y servicios necesarios para poder cumplir la planificación, sobre todo a lo que se refiere de servicios de enseñanza como de apoyo de estudiantes en su conjunto, no entendamos sólo los recursos que se utilizan en el aula, sino el conjunto de servicios que permiten que el estudiante se integre adecuadamente a la universidad y aproveche esos otros valores que tiene la universidad y que se salen del ámbito de las clases.

Aquí nos referimos a los resultados ex post, se tienen que poner en relación con los resultados previstos, de ahí que este elemento sea una de las claves de la acreditación. Es el momento en que vamos a comprobar que los resultados previstos se corresponden con los resultados que hay. En términos de dos elementos, por un lado en términos de indicadores de rendimiento y por otro en término de percepciones, qué percepciones, satisfacciones que tienen los estudiantes, sobre todo acerca del plan de estudios y sus resultados. Tenemos indicadores de rendimiento, de éxito, abandono, retraso en los estudios, y por otro lado percepciones de las propias personas que están participando en esas enseñanzas.

Finalmente hablamos del criterio de garantía de calidad, decíamos que era un criterio transversal, soporte de todo el sistema. Al redactar los criterios vimos la necesidad de que al menos las universidades tuvieran unos mecanismos, un sistema que les permitiera comprobar cómo se está desarrollando el plan de estudios y ser capaz de revisarlo y actualizarlo, introducir las mejoras necesarias. La universidad debería tener mecanismos para medir las percepciones de estudiantes, de egresados, determinar el cumplimiento de las asignaturas, ver los ajustes de coordinación que existen entre ellas, ver el modo en que el personal se adecua a las necesidades del plan de estudios, los recursos o los contenidos del plan.

El criterio de garantía de calidad hace un recorrido por el resto de los criterios y va comprobando en qué medida se van cumpliendo, de modo que con los mecanismos que la universidad establezca pueda comprobar si el plan de estudios se ajusta a una idea inicialmente concebida o no, en caso contrario establecer un mecanismo de mejora continua.

Estos criterios que les he presentado se corresponden con otros criterios ya establecidos por organismos internacionales y por grupos de trabajo de nuestro propio país.

Si nos vamos a la comparación del modelo y cruzamos los criterios propuestos por ENQA con los criterios de ANECA, estos nuevos criterios, vemos que básicamente todos los criterios están representados, todos los criterios de ENQA están representados en al menos uno de nuestros criterios. Por ejemplo, en el caso de los objetivos del plan de estudios para los criterios de ANECA aparece en ENQA en el criterio

de información pública, o admisión de estudiantes aparece en los criterios de sistemas de información pública. El desarrollo de enseñanzas y evaluación de aprendizajes en evaluación de los estudiantes, orientación de los estudiantes en recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes. Personal académico está recogido en garantía de calidad del profesorado, los recursos y servicios en recursos y aprendizaje de apoyo al estudiante, resultados aparece igual, en sistemas de información y garantía de calidad aparece en tres de los criterios de ENQA.

La idea es que también para el propio modelo de acreditación existiese una relación, un acuerdo entre lo que nosotros estamos haciendo y lo que se está proponiendo a nivel europeo sobre lo que debería ser un sistema de garantía de calidad. Hasta aquí el trabajo que hicimos en ANECA como respuesta a una petición que se nos hizo desde el ministerio, hasta aquí puedo presentar la información que tenemos, quedo abierto a vuestras preguntas que seguirán a continuación, gracias.

Gemma Rauret Dalmau

Creo que bastantes conocían o habían tenido conocimiento de este documento, pero creo que ahora sería bueno que el debate lo plateáramos en torno a *hacia dónde vamos*, sabemos que la acreditación *ex post* vendrá, pero parece ser que con la política del ministerio habrá una verificación *ex ante*. Tiene que haber coherencia clara entre la verificación y la acreditación, la única manera de tener resultados claros de acreditación es si la verificación ha sido adecuada.

Creo que es el momento de ir abriendo el diálogo sobre cómo vemos y cuáles serán los problemas o los aspectos positivos que vemos en esta evolución que de forma inmediata va a sufrir lo que ha sido hasta ahora la evaluación de titulaciones para pasar a algo que forzosamente tendrá que acabar con una acreditación *ex post*.

Juan José Ruiz Sánchez

Universidad de Córdoba

En una de las últimas imágenes que has puesto hablabas del criterio 4 de ENQA, calidad del profesorado universitario, has hablado de un criterio 6, grado de dedicación, dotación, cualificación, formación del profesorado, etcétera. Creo que hay una asignatura pendiente que es la evaluación del profesorado, me parece fundamental para la posterior acreditación.

Se que ANECA tiene un modelo terminado, se presentó en abril de este año en la Universidad de Extremadura, mi pregunta tanto a ti como a Gemma es ¿cuándo se va a dar publicidad, cuando se va a

poner en práctica ese modelo, cuándo se va a dar a conocer? Y si la evaluación del profesorado ¿no debe entrar como parte fundamental de lo que es la acreditación de una titulación, de un postgrado? Gracias.

Eduardo García Jiménez

Bueno esa evaluación de la actividad docente podría servir y deberíamos construirla de manera que nos sirviera ya para que los propios centros y universidades pudiesen acercarse hacia el cumplimiento de ese criterio 6. Deberíamos construir un sistema que nos permitiera que las universidades lograsen tener una garantía de calidad de esos recursos humanos, de ese profesorado. El sistema que propone ANECA es capaz de hacer ese tránsito desde la titulación actual hasta conseguir que haya una garantía de calidad, obviamente habríamos dado en el clavo.

Sería interesante que el modelo que se desarrollase permitiese lograr esa garantía de calidad, habríamos hecho dos cosas, una medir la actividad docente, y otra dejar a las universidades con unas herramientas, con un sistema que ahora y en el futuro les permitiese saber realmente cuál es la calidad de su profesorado y garantizarla delante de la sociedad y de los gobiernos.

El modelo, ahora mismo estamos trabajando en él, espero que en breve podamos sacarlo a la calle.

Gemma Rauret Dalmau

Hay un compromiso de lanzar el proyecto antes de finales de año. La evaluación del profesorado es absolutamente fundamental. Se pueden garantizar los mecanismos de acceso, los mecanismos de promoción, esto se ha garantizado siempre, y más en un momento en que el cambio metodológico es tan potente este programa requiere de un cuidado especial para con los profesores porque ellos también van a tener que poner mucho de su parte.

Se trata de un sistema de evaluación del profesorado que no solamente sirva para medir lo que están haciendo con posibilidades de obtener una compensación o un reconocimiento, que eso siempre es positivo, sino que además permita adecuar sus procesos de formación, que todo esto tenga, por último, una implicación en los procesos de acceso y de promoción.

Debemos disponer de una herramienta que permita aprovechar todas las posibilidades que tenga la universidad. El acceso a la función docente tiene esta evaluación externa que se va a hacer desde las agencias, pero conviene acabarlo de plantear de acuerdo con una serie de criterios, pero incluyendo

siempre una evaluación interna en la que la universidad tiene mucho que decir. Esta es la coherencia que la universidad necesita plantearse.

Es absolutamente imprescindible la evaluación interna del profesorado, pero una evaluación enfocada en lo positivo, una evaluación para motivar al profesorado, como la que tienen todas las empresas para motivar a su personal, para que trabajen lo mejor posible en las mejores condiciones posibles.

En este sentido, vistos todos los elementos de este rompecabezas, estamos dándole una vuelta más al modelo de evaluación para asegurarnos que reúne las máximas condiciones. Hay un compromiso por parte de ANECA de sacar este modelo antes de finalizar el año. En buena parte de este modelo, que debe incluir los complementos autonómicos, se hallan muy implicadas las Agencias Autonómicas, también es bueno que trabajemos con ellas para no confundir a las universidades presentando un modelo para un fin y otro para otro distinto. Todos debemos trabajar y avanzar en la misma dirección.

El compromiso que tiene ANECA es acabarlo antes de final de año, pero si fuera necesario más vale esperar un poco más para presentarlo de forma más completa. Se trata de incorporar distintos elementos y agentes coordinándonos lo mejor posible.

Luís Herrera Mesa

Universidad de Navarra

Supongo Eduardo que habéis pensado bastante en el modelo este de acreditación, quería preguntarte si habéis avanzado en el peso ponderado que va a tener cada uno de los criterios en esa acreditación binaria sí o no, si va a ser un sistema por puntos, qué peso, o qué porcentaje va a contar el criterio de objetivos, de admisión de estudiantes, de planificación, etcétera, sobre una acreditación positiva o negativa. Gracias.

Eduardo García Jiménez

Cuando nosotros concebimos el modelo no pensamos en un sistema por puntos en el sentido objetivos vale 10%, adecuación del profesorado vale 30%, no, como lo presenté antes, la idea es que la acreditación supusiera el cumplimiento de todos y cada uno de los criterios. Binario era si se cumplían todos los criterios, adelante, está acreditada, si no se cumplían podría entrar en un proceso de revisión de apoyo a esa titulación hasta que los lograra. No se contempló un peso de cada criterio y una suma total, diciendo si pasa de 500 puntos estás acreditado, sino no.

La idea es que se cumpliesen todos los criterios, si no se cumplía algún criterio habría que buscar algún sistema para proporcionar apoyo para esa universidad, para esa titulación y lograrse esa acreditación en un tiempo determinado. No se pensó en un sistema de ponderaciones por criterios.

Carmen Vizcarro Guarch

Universidad de Castilla-La Mancha

Quisiera añadir un elemento al personal académico, sin duda un elemento importante es la evaluación, cómo se va a evaluar y se va a reconocer esa evaluación, pero creo que hay una condición previa que puede suponer un cuello de botella importante, que son los criterios de reclutamiento y de promoción, creo que eso exige un perfil diferente, hasta el momento esos criterios son estrictamente académicos, pongo un ejemplo, la participación del profesorado en trabajo profesional, colaboración con determinadas organizaciones, etcétera, en estos momentos no se tiene en cuenta el curriculum del profesorado, pero sin embargo la formación de los estudiantes, con una sensibilidad hacia esa versión profesional puede exigir eso.

Entiendo que no solamente la evaluación del profesorado, sino los criterios de contratación y de promoción pueden tener que ser revisados, no se si se ha pensado algo en este sentido.

Eduardo García Jiménez

En personal académico no solo estaba la adecuación del personal existente sino también el propio sistema de contratación inicial de ese profesorado. El debate se ha desligado en otra dirección, pero efectivamente estaban los dos aspectos, estaba desde la incorporación del profesorado, su posterior desarrollo, formación y su propia actuación docente como parte de ese desarrollo.

Gemma Rauret Dalmau

Hay que tener en cuenta lo que antes indicaba, el acceso y la promoción dependen en este caso de dos mandos, uno sería de un aspecto externo de unas comisiones que deberán dar pesos relativos a los distintos méritos, en algunos ámbitos los aspectos profesionales cuentan, a lo mejor el peso es bajo o mediano, nunca es muy alto, pero pesa.

Después sí que es cierto que la universidad deberá también poner unos criterios y entre todos los posibles, elegir al que mejor se adapta a sus necesidades, esto es muy importante que la universidad vea

que tienen muchísimas posibilidades. Si probablemente la acreditación de profesorado funciona como ha funcionado la de contratado, el número de profesores capaces de poder acceder a una profesión académica será más elevado que la capacidad que tendrá la universidad de contratar.

La parte universitaria tiene un aspecto muy fundamental, no es lo que nos viene de fuera que nos han elegido solo comisiones, que van a determinar unos mínimos dignos y suficientes, pero que en cambio después la universidad va a poder perfilar, todo hay que ligarlo a la política de profesorado de la universidad.

Laurentino Salvador Blanco

Universidad de Cantabria

Solo dar mi opinión en parte a la línea que planteaba la pregunta de Juan José Ruiz de la Universidad de Córdoba. Creo que el objetivo fundamental del sistema de acreditación es reducir al máximo el número de elementos, llámense indicadores o como queramos, y que se contemplen los criterios porque eso lo hace más homogéneo, más universalizable, etcétera.

Creo que meter el tema de la evaluación del profesorado de esa manera es complejizar o meter demasiados elementos en el proceso, en el sentido de que tú decías que se va a medir mediante indicadores y percepciones de satisfacción de los estudiantes, a lo mejor es suficiente en ese tema la percepción de los estudiantes sobre el profesorado en términos generales, no en términos individuales y concretos. Con esto voy al otro tema de evaluación del profesorado.

Creo que el tema de evaluación del profesorado es un tema, completamente distinto. Para empezar, en mi opinión será muy distinto el modelo de evaluación que se utilice en función del objetivo de esa evaluación y de las consecuencias que vaya a tener, una evaluación para la mejora no es lo mismo que una evaluación vinculada a complementos económicos. No puede plantearse en los mismos términos y con los mismos modelos.

Generalmente en lo que pecamos ahora es que estamos utilizando, más o menos todo el mundo, una evaluación mediante cuestionarios basados en la percepción o la opinión de los alumnos, luego los resultados son utilizados con fines distintos —incluso pueden decidir en la contratación de profesores—. Nosotros de hecho, por ejemplo en Cantabria llevamos haciéndolo durante muchos años, y procuramos que en la carta de la vicerrectora o vicerrector que manda los informes individuales se diga explícitamente que el objetivo es la mejora. Es una frase estratégicamente colocada como defensa de los profesores. Si es un momento determinado, la autonomía o el consejo de gobierno, decide que se va a valorar a los profesores para los tramos autonómicos considerando los 5 años atrás,

pueden presentar la carta de envío del informe y defenderse indicando que el objetivo era la mejora y no otro.

No habría que meter todo el tema de evaluación de profesorado como tal en el la acreditación, habría que seleccionar algún elemento en conjunto como puede ser la opinión de los alumnos, la evaluación de la investigación, pero no meter más cosas, porque si no liamos la acreditación de tal manera que es imposible. Gracias.

Eduardo García Jiménez

En la referencia que hacía a indicadores y sistemas de percepción referida al criterio 8, de resultados, qué resultados hay en términos de una titulación, comparada con resultados previstos, es decir, comparada a objetivos, y qué percepciones tienen los estudiantes y la sociedad en general con respecto a esa titulación.

Con respecto al criterio 6, lo que se plantea en términos de acreditación es sencillamente, usted tiene que tener un mecanismo que garantice que su profesorado es suficiente, es adecuado y está cualificado. Distinto es qué modelo desarrollemos para hacer eso, si un modelo es cuestión de recursos humanos, más comprensivo donde entre en juego no solo la evaluación del profesorado sino la evaluación ligada a otros aspectos como la formación, la innovación y seguramente la retribución, o tenemos otro modelo diferente.

Pero lo que plantea la acreditación es, su titulación, sus enseñanzas, la universidad de referencia tiene unos mecanismos articulados para asegurar que ese profesorado del que se dota es adecuado, suficiente y está cualificado, sino, cuáles son los mecanismos, son mecanismos transparentes, públicos están bien ordenados, se corresponde con lo que se hace en otros contextos, eso es lo que debería comprobar la acreditación.

Gemma Rauret Dalmau

Creo que a lo mejor nos hemos desviado mucho en lo del profesorado pero lo que sí es cierto es que hay que tener mecanismos para garantizarlo, y que está muy relacionado con lo otro, y que al haber un programa hemos mezclado más, pero mezclar cosas no es malo, nada son compartimentos estancos, el profesorado que tenemos evaluando es el mismo que el que impartirá las titulaciones que acreditaremos. Lo que sí es cierto es que para centrarnos en lo que es la acreditación la universidad debe disponer de estos mecanismos.

Ester Alonso Velasco

Universidad Autónoma de Madrid

Como habéis explicado al principio, esta propuesta de directrices de acreditación para titulaciones está realizada para un escenario muy concreto, un marco legislativo y unas circunstancias determinadas de desarrollo de evaluación en las universidades. Pero creo que, a día de hoy, todos tenemos en mente que en ese escenario sería bastante dificultoso que se llegase a aplicar la acreditación de titulaciones con estos criterios. Podríamos visualizar otros escenarios posibles, y tendríamos que estar ya preparándonos para esos posibles escenarios.

Creo que estas directrices nos pueden servir muy bien a las propias universidades para implementar nuestros sistemas de garantía de calidad, pero no sé si se llegarán a aplicar en un futuro titulación a titulación. Lo que sí nos podría servir a las universidades es empezar a trabajar en qué criterios vamos a tener que cumplir en caso de que haya una acreditación de centros o de la institución global. ¿Estamos trabajando en esa línea?, ¿estamos previendo posibles escenarios?, ¿cómo vamos a poder movernos en ese escenario? Gracias.

Eduardo García Jiménez

Bueno, el escenario en el que nos movíamos, como hemos señalado antes, era un escenario determinado, con una ordenación determinada, pero si miramos la propuesta que se hace del propio MEC los criterios son básicamente esos, si nos vamos a ENQA los criterios son básicamente esos, podrá hacerse una lectura en una dirección u otra, contemplar unos elementos u otros, pero los elementos del sistema están. Si podemos garantizar que esos elementos están en el modo adecuado tendremos todas las facilidades para conseguir la acreditación, si nos fallan algunos de esos elementos tendremos dificultades para obtenerla. Los elementos del modelo están ahí, creo que es difícil colocar un elemento más o menos, podemos perfilar uno en una dirección o en otra, pero esos son los elementos para jugar.

Gemma Rauret Dalmou

Respecto a la acreditación, está claro en la legislación vigente y en la modificación que la acreditación será de títulos, graduado, master, eso es lo que será la acreditación. Otra cosa es que los sistemas de calidad puedan ser a nivel de centro o a nivel de universidad, cómo se garantiza la calidad de los distintos títulos. Que la acreditación sea título por título, verificación título por título es lo que dice la ley y lo que está saliendo, además internacionalmente es lo que se hace como acreditación de títulos, lo que sí es verdad

que se podría tener sistemas de certificación, por ejemplo, de sistemas de calidad que podrían ser tanto de instituciones como de centros.

En Zaragoza hicimos alguna propuesta a los rectores, se proponía iniciar ya un programa encaminado a fortalecer los mecanismos de garantía de calidad en centros más que en instituciones por entender que la institución al ser tan compleja, difícilmente íbamos encontrar una institución en que todos sus centros cumplieran exactamente, en cambio que si unos centros iniciaban podían servir como aliciente o como modelo para otros centros.

En principio en lo relativo a las instituciones, la línea de trabajo en Europa es que numerosos países durante muchos años han estado evaluando titulaciones con consecuencias han pasado a la evaluación de instituciones. Esto es, probablemente, una evolución que se hará en nuestro caso, cuando centro por centro se reúnen ya toda una serie de requisitos. La evolución normal es ir a instituciones, en este momento hemos tenido mucha evaluación de titulaciones sin consecuencias, con lo cual un paso intermedio pueda ser de utilidad.

Joan Prat Corominas

Universidad de Lleida

Entiendo que no es el momento oportuno para hacer un comentario general sobre la comparación de los criterios de ANECA y de ENQA. Se ha documentado suficientemente la relación entre unos y otros. Sin embargo, pienso que existe una diferencia fundamental de enfoque entre ambos.

Si nos fijamos en de los criterios de ENQA, en esencia, la mitad de ellos van a demostrar la existencia de políticas de calidad. En particular uno de ellos, el 3º, creo especialmente importante para fijar ese concepto que se ha repetido tanto en la presentación de dichos criterios que es la calidad en la evaluación. La calidad en la evaluación es un elemento imprescindible para correlacionar los objetivos de la formación con la consecución de esos objetivos.

En cambio, encuentro en los criterios de ENQA poco énfasis en un aspecto en el que yo creo que los de ANECA se desarrollan quizá excesivamente, que es en el seguimiento de los procesos. Hay cuatro criterios de ANECA relacionados con procesos, proceso de admisión, de planificación, el desarrollo de las enseñanzas y la existencia de procesos de orientación. El poner mucho énfasis en los procesos de entrada pienso que complica los estándares porque si se hacen muy restrictivos, muchas buenas ideas pueden quedar al margen. Y si no pueden resultar extremadamente difíciles valorar con objetividad para los comités que se encarguen de su evaluación.

Eduardo García Jiménez

Bien, muchas gracias, pues estoy de acuerdo. Como antes explicaba esto nace en un momento determinado con una preocupación determinada. Si nosotros tuviésemos una evaluación ex ante, una verificación como llama la propuesta del Ministerio, nos ahorraríamos toda la primera parte del recorrido, que es a la que creo usted hace referencia, y nos centraríamos en un criterio que es básico, el criterio 8, resultados.

Al ser una evaluación ex post, el elemento básico es el criterio 8 resultados, los demás criterios, si yo mediante una certificación de centros y teniendo un sistema de garantía de calidad los tengo previamente asegurados, bastaría con que me fuese a ese criterio para saber realmente como ha ido una titulación, luego el sistema sería mucho más sencillo.

Cuando desarrollamos el modelo, todo esto que se habla ahora de la verificación, que es una evaluación ex ante, sólo era una ilusión de los que estábamos allí. Si realmente llega a plasmarse un sistema de este tipo nos ahorraremos todo ese camino cuando los títulos estén desarrollados. Si previamente se ha hecho una verificación ex ante, hay mecanismos de garantía de calidad establecidos que te aseguran recursos, que la admisión de los estudiantes, la orientación se da, etcétera, es muy sencillo ir a determinados criterios y comprobar que se ha hecho lo que estaba previsto.

La acreditación puede ser algo mucho más reducido y centrado en lo que es un ex post realmente. Pero hay que entender esto, como dije antes, en ese contexto donde no se había hablado, por lo menos en los decretos que aparecieron en su momento de una evaluación ex ante, se hablaba de homologación pero no en la dirección que se ha plasmado en el documento del Ministerio.

José Esteban Fernández Rico

Universidad de Oviedo

Quería hacer dos comentarios, uno en relación con el criterio 6 de personal académico, que ya salió en intervenciones anteriores y otro en relación con el 2 relativo a la admisión de estudiantes.

Respecto al criterio 6 de personal académico parece que se habla de profesorado suficiente, cualificado, etc. Creo que desde el punto de vista del concepto de profesorado suficiente la restricción es exigente porque las plantillas en este momento son las que son, crecerán poco en el futuro, por el descenso del número de estudiantes, y la presión de los centros y departamentos sobre los vicerrectorados de Ordenación Académica, para exigir más profesores, se verá en la práctica muy limitada.

Otra cuestión, que considero muy importante es la relacionada con las políticas de mejora del desempeño docente y de los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados al profesorado. No cabe duda de que, dentro del modelo estamos hablando de las dos piezas claves, además del plan de estudios.

En todo caso, en mi opinión, el énfasis desde el punto de vista del profesorado debería ser precisamente, cómo puede mejorar, cualificándose más en metodologías docentes, desempeño, fomento de la participación de los estudiantes, etc.; en definitiva en garantizar una docencia vinculada al cumplimiento de los objetivos del plan de estudios y el desempeño profesional.

Por ahí si veo una clara pieza del modelo. Sin embargo, presenta más dificultades la coordinación del Centro con los departamentos. En esta relación centros-departamentos, habría que asegurar que los mejores profesores, entendido en el buen sentido incorporan a la titulación en la que tienen que impartir su docencia ya que seguramente muchos están vinculados a varias titulaciones, desarrollan tareas de investigación, etc. Esto es una reflexión en cuanto al personal docente.

En relación con los estudiantes espero que se clarifique posteriormente el tema de la admisión de los estudiantes, ya que la población es generalmente cautiva. No sé si este dato se dijo ayer aquí o se dijo en algún foro recientemente: parece que sólo un 2% de los estudiantes de la universidad española estudia en otras universidades.

Y si consideramos el progresivo descenso, cualquier estudiante es y será bienvenido. En este sentido poco podemos actuar sobre la admisión, salvo en la mejora del proceso administrativo.

Otra cuestión es cómo el sistema interactúa con los estudiantes una vez matriculados, ya que en el proceso de matrícula se puede hacer poco. A partir de ahí, el criterio 5, orientación a los estudiantes, sí me parece relevante, porque dicha orientación a lo largo de la carrera para que el estudiante logre la máxima eficacia es una muestra en definitiva de la eficiencia del sistema universitario y de nuestra credibilidad, que no deja de ser una referencia excelente para captar estudiantes.

Eduardo García Jiménez

De acuerdo vamos primero al criterio seis, es curioso pero si ustedes ven los nombres que hemos utilizado, suficiencia, dedicación, adecuación, cualificación suficiente, estaban extraídos exactamente del decreto 2004 de acreditación.

El decreto marcaba que había uno de los artículos que establecía exactamente esos términos, esa no era nuestra formulación inicial, digo esto para aclarar por qué se pusieron esos términos. Este criterio

entra dentro de lo que sería, de una parte un sistema de gestión de recursos humanos, que está claro que corresponde a las universidades y que luego afecta a los centros, no se puede interpretar solo diciendo tiene usted el número de profesores suficientes aquí, en términos de garantía sería, garantizaría usted que con el profesorado que tiene puede impartir estas materias, estos créditos, estas prácticas.

Pienso que ahí no debería haber ningún problema en nuestro sistema universitario, si tienes una asignación de docencia y no tienes profesorado que la cubra, entonces la preocupación es, usted ha empezado un curso y no tiene profesorado para impartir esas materias, ¿tiene un mecanismo cuando un curso comienza o se crea una asignatura, o sencillamente hay una baja?, ¿usted puede cubrir eso?, ¿usted está cubriendo la plantilla que requiere este plan de estudios?, ahí se hablaba del criterio suficiencia, en ese sentido.

Otra cosa distinta y mucho más interesante, cómo organizo mis recursos, cómo contribuyo a la formación de esos recursos y a la adecuación de esos recursos a nuevas situaciones, por ejemplo, hay un primer curso que es ahora común a un área determinada, ¿cómo articulo mis recursos para dar respuesta a una nueva necesidad o a una nueva demanda?, en ese sentido hablamos de ese criterio.

Con relación al criterio dos de admisión de estudiantes, lo primero es pensar que un sistema de acreditación como este se concibió como un criterio de acreditación de mínimos, no de máximos, no estábamos en un modelo de excelencia sino en un modelo de acreditación. Existen políticas y procedimientos de admisión, en un sistema universitario como el español eso se debería cumplir, ya hay mecanismos de garantía que aseguran o deberían asegurar al menos que la incorporación de los estudiantes se hace con criterios claros, explícitos, que son públicos, existen procedimientos para que un estudiante se matricule en una carrera y sea transparente al sistema, eso es lo que hablábamos en ese criterio sencillamente, no la adecuación mayor o menor teniendo en cuenta variables como la que usted ha comentado.

Si tengo una titulación determinada en una universidad determinada tengo que coger a los 20 que me llegan porque no tengo más, hablar ahí de adecuación a objetivos es más complicado. Sin embargo sí está relacionado con esta idea de tiene que haber mecanismos de admisión de estudiantes, éstos tienen que ser públicos, el procedimiento tiene que ser un procedimiento contrastado, no decía nada más el criterio.

Gemma Rauret Dalmau

Voy a ser un poco más provocativa, el tema del personal, qué debe hacer una agencia, una agencia tiene que llevar siempre un sombrero para proteger a la sociedad y al estudiante, esta es nuestra misión, la universidad tiene otra misión y la administración tiene otra. Pero como agencia debemos decir, la universidad deberá asegurar que el número de docentes, de académicos del que dispone es suficiente y

adecuado para la docencia que va a impartir, sino nosotros viniendo con esta función que se nos ha dado deberemos decir, o no la imparta o cambie alguna cosa.

También es cierto que con los años que llevamos evaluando nos hemos dado cuenta de la enorme asimetría que existe en la distribución de lo que es la fuerza docente, en las evaluaciones de titulaciones vamos habiendo alumnos por curso, a veces hay cantidad de asignaturas optativas, de altos cursos con un número de estudiantes que no lo justifican, por otro lado, también muchas veces incluso globalmente.

Por lo tanto que la universidad ante esta nueva situación, que además deberemos volver a plantearnos qué titulaciones impartimos, deberá ser muy cauta para jugar con estas asimetrías que se están observando, con propuestas, a veces, excesivas, el año pasado empezamos con el tema de los masteres, tenemos experiencias de un número muy amplio de masteres que se ponían sobre la mesa. Ahora tenemos una ratio de profesor alumno digna, no digo que se pueda aumentar o disminuir, pero es digna, con esto se puede hacer mucho. Lo que se está diciendo, es nosotros que en este momento estamos haciendo esta labor debemos asegurar a la sociedad de que las universidades por su deseo de servir a la sociedad y de darle el mayor número de titulaciones no están midiendo bien sus fuerzas, y proponiendo cosas que no podrían hacer.

Por otro lado, cuando hablamos de admisión de estudiantes, es cierto que hay un cierto descenso, que hay un mercado cautivo, pero se puede dar el caso que algunas universidades con prestigio internacionales consideren que España es un pastel que todavía se puede repartir no solo con las universidades españolas sino con ellas mismas y establecerse y ofrecer mecanismos de acceso, de tutelaje a los estudiantes muy distintas, resulta que lo que ahora nos parece que nos es escaso nos será todavía más escaso.

Es verdad que el acceso de estudiantes en nuestro caso, como muy bien ha dicho Eduardo García, lo tenemos bien resuelto en algunos casos, pero que todos estos criterios están pensados para *bachelors*, para másteres, pensados en un entorno cambiante.

Pablo Arranz Val

Universidad de Burgos

Después de lo que se ha comentado casi criterio por criterio, mi duda es más amplia, ¿quién es el responsable del sistema de garantía de calidad de cada titulación?, o si un título resulta no acreditado, el alumno a quién reclama. Se habla de la Universidad, pero en la Universidad quién es el responsable: el rector, el decano, el coordinador de la titulación, el director de departamento, los profesores o, la responsabilidad es colegiada. Supongamos que el responsable es el decano; yo creo, entonces, que no tiene la sufi-

ciente capacidad de decisión sobre determinados aspectos que se recogen en los criterios, por ejemplo, cuál es la capacidad de decisión que tiene sobre profesorado, sobre los estudiantes, sobre los recursos.

Creo que estas reflexiones ya surgieron en la jornada celebrada en la UIMP en el mes de julio en Santander, y en algún otro foro, pero yo sigo teniendo la duda de quién es la responsabilidad de esto. Gracias.

Eduardo García Jiménez

Según lo veo, de la universidad. La universidad tiene que garantizar, es la que propone el título, es la que lo manda, es la que tiene que garantizar esos recursos, también la comunidad autónoma lógicamente, pero es la universidad. Veo en la universidad el peso de esa responsabilidad.

Pablo Arranz Val

Los estatutos de cada Universidad deberían clarificar este aspecto y asignar esta responsabilidad a los órganos unipersonales o colegiados que se estimen oportunos. No se, alguna solución deberá darse, porque dejarlo en la Universidad, aunque podamos estar todos de acuerdo es muy ambiguo.

Eduardo García Jiménez

Fijaros, que como aparece en la propuesta del Ministerio es de “título por la universidad tal”, el referente ahí es la universidad.

Pedro Faraldo Roca

Universidad de Santiago de Compostela

El Secretario de Estado de Universidades e Investigación en su intervención de ayer comentó el objetivo de aumentar la autonomía de las universidades en el diseño de las titulaciones ¿como se compagina con el objetivo de que los planes de estudio de las titulaciones detallen los conocimientos, aptitudes y competencias que los estudiantes deben adquirir y su posterior homologación con las titulaciones en Europa?

Eduardo García Jiménez

No veo más inconvenientes con relación al objetivo 1, mantiene referentes internacionales, tiene referentes nacionales, luego la formulación de objetivos, la propuesta de contenidos, tienes los eurobachelor que te están marcando, tienes ya grupos de trabajo internacionales que te están estableciendo contenidos, hay grupos de trabajo nacionales, se han elaborado libros blancos, como referentes están los decretos de Dublín que te pueden establecer qué contenidos puede haber en cada titulación.

Pedro Faraldo Roca

En la intervención del Secretario de Estado no queda clara la utilización de los libros blancos en este nuevo proceso.

Eduardo García Jiménez

Quizá porque yo no soy Secretario de Estado me puedo arriesgar un poco más.

Gemma Rauret Dalmau

En cualquier caso tiene que haber referentes internacionales para demostrar que un título tiene lógica en el contexto europeo que es donde nos estamos moviendo, lo único que tiene que hacer es este título podría ser equivalente a otros títulos semejantes, pero no, simplemente esta frase, en Holanda se está haciendo esto, en Inglaterra esto, en la universidad tal ha puesto en marcha. De la misma manera que cuando se pone en marcha cualquier sistema, se buscan los referentes, qué se está haciendo, yo hago lo mismo, o hago algo distinto pero lo justifico que es distinto porque mi contexto es distinto, pues tengo unos agentes me están solicitando cosas distintas pero tiene lógica porque no me separo.

Estamos hablando que vamos a hacer eso con *bachelors*, la universidad española lleva años, no hace falta inventarse muchas cosas, eso será para prevenir algunos inventos que si se hacen y bienvenidos sean. Pero esas novedades han de ser coherentes, contextualizados, con equivalencias, pero claro un licenciado en derecho, en química, en física, en filología, todo eso tiene ya un contexto lógico que se debe analizar, creo que es acostumbrarnos más que otra cosa.

Manuel Sánchez Pérez

Universidad de Almería

Dos preguntas, una en cuanto a plazos. ¿Qué plazo, qué año se plantea como comienzo y durante cuánto tiempo consideran que sería el periodo necesario para acreditar todas las titulaciones? La segunda pregunta es sobre logística y coste. Considerando el número de titulaciones que hay en España y el coste para llevar a cabo todo ese proceso de acreditación, ¿existe suficiente capacidad de expertos y el presupuesto necesario para hacer todo ese esfuerzo en ese número de años? Gracias.

Eduardo García Jiménez

Según el calendario previsto de aplicación estaríamos terminando en el 2012, estamos hablando de los grados, no de los másteres. Año de finalización 2012 si sumamos, nosotros pedimos un n+1, luego comenzaríamos un año después, ese podría ser el comienzo en el caso de los grados y en el caso de los másteres antes.

En cuanto a los costes, se hizo un cálculo de costes en un momento determinado y bajo unas circunstancias determinadas, si hablamos de una verificación o de una evaluación ex ante, los costes se podrían reducir muchísimo respecto de esa previsión, seguramente el propio proceso de acreditación, si se hiciera toda la evaluación ex ante, se podría reducir en cuanto al número de criterios a revisar, en cuanto al tiempo, y por supuesto en cuanto a los costes.

Sí estuviésemos preparados para afrontar eso en esas fechas, se vería muy reducido en cuanto a costes y a tiempo si antes se hicieran los deberes, si tuviéramos un sistema de garantía de calidad previamente certificado en un centro que imparte un título y al mismo tiempo tuviésemos una evaluación ex ante, habría que comprobar menos criterios, necesitaríamos menos tiempo y seguramente los costes bajarían muchísimo.

Gemma Rauret Dalmou

Estamos en un marco en el cual diríamos hay una verificación de sistemas de calidad, puede ser incluso con visita, pero ya hablamos de centros y no de titulación para simplificar el coste, porque lógicamente habría una duplicidad muy grande, estamos hablando de verificación ex ante, pero con comisiones, el número de comisiones no tiene por qué ser muy alto, lo que sí que habrá es unas personas durante un cierto tiempo trabajando en eso.

Después nos referimos a una acreditación que vendrá a posteriori, deberemos distinguir muy claramente aquellas titulaciones que ya tienen todos los elementos, que además tienen tradición, que se han venido impartiendo, no vamos a iniciar una acreditación imposible de realizar, lo importante es establecer cuáles serán los elementos que permitirán que una titulación que está desarrollándose adecuadamente, que tiene todos sus temas de calidad, que el contenido es adecuado, cómo se puede hacer este seguimiento, esta acreditación que será al final, de una manera posible.

En el momento del diseño hay que tener en cuenta los costes, la logística y todo, en España se ha hecho mucho esfuerzo, sí que se va a poder hacer, pero creo que tendremos mucho en que pensar en el momento de los diseños, cuando tengamos este marco bien establecido, qué es lo que deberemos pedir para que sea posible. Nosotros tenemos unas capacidades, tenemos que utilizarlas con la mayor eficacia posible.

Tampoco es un proceso que permita obtener el máximo al primer impulso. Debemos ir todos aprendiendo, debemos ser muy realistas, posibilistas, si hoy en día todas las universidades tuviéramos un buen sistema de mecanismos que garantizáramos la calidad de lo que damos, además cuando hemos hecho el diseño asegurásemos que hemos tenido en cuenta todos los criterios y aspectos que para que un diseño de un plan de estudios consiga los objetivos que se ha propuesto, hemos avanzado mucho.

En la acreditación no sólo habrá que haberlo diseñado, sino que se tendrán que disponer de evidencias para poder demostrar que se está cumpliendo, en esto sí que deberemos trabajar bastante para acostumbrarnos a ser sistemáticos, ordenados, pero en muchas cosas se tiene, por ejemplo, en España el procedimiento de matrícula es muy bueno. Todas las actas de la matriculación se conservan, lo más básico lo tenemos, tenemos que ir construyendo el edificio añadiendo cosas que sabemos que existen pero que no tenemos sistematizadas. Este es ahora nuestro trabajo, sistematizarlas, guardarlas, de las cosas básicas que en otros países es un avance para nosotros es el día a día.

Manuel Galán Vallejo

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Quiero aclarar una cosa a Pablo, eso ya está inventado, lo hacemos, lo tenemos en la calle, yo sé que Pablo es de los que piensa que la universidad no es diferente, nosotros somos una organización como otra cualquiera, el problema que se suscita cuando una titulación no tuviese acreditación, lo llamamos acreditación pero realmente lo que estamos haciendo es una certificación, eso ya está resuelto. Cuando a una empresa proveedora le retiran una certificación no quiere decir que lo que ha hecho antes no sirva. A partir de ese momento introduce las medidas correctoras para eliminar las no conformidades y puede volver a estar certificado como proveedor.

También tengo el caso de una empresa que solamente contrata alumnos de formación profesional procedentes de centros certificados, la empresa, si el centro pierde la certificación, contrata a los alumnos que hayan finalizado los estudios previamente a la pérdida de la certificación; y podría volver a contratarlos una vez recuperada la certificación. Otra cuestión es la pérdida de imagen que supone perder la certificación.

Estamos planteando este tema desde una perspectiva muy universitaria, estamos tratando de generar un sistema de acreditación perfecto, no cometamos ese error, lo perfecto es enemigo de lo bueno, podemos tratar de hacer una cosa perfecta y que no nos sirva, que no nos sirva porque no seamos capaces de aplicarlo, y ello nos llevaría a dar un paso atrás, en vez de un paso adelante.

Gemma Rauret Dalmau

Hemos llegado casi al final de la hora, estas dos palabras pedidas y cerramos.

Carmen Fenoll Comes

Universidad de Castilla-La Mancha

La única reflexión que quería hacer (y que me confirmaseis si mi visión es la correcta), es que en un proceso de acreditación como el que aquí se plantea realmente se trata de comprobar si lo que se está haciendo es lo que se dijo que se iba a hacer, y se está haciendo más o menos bien.

Lo que preocupa a las universidades no es si vamos a ser capaces de hacer lo que decimos que vamos y queremos hacer. Lo intentaremos, y, ahí estoy de acuerdo con Gemma que la mayoría de las cosas las estamos haciendo bien. El quid de la cuestión está en cómo se van a evaluar para esa acreditación *ex ante* los planes de estudio que se propongan. Toda la parte de este proceso de evaluación que habéis presentado no está aquí, en la acreditación, sino que va a estar antes. La pregunta es si tenemos recursos suficientes, tantos económicos como humanos, para realizar en el tiempo en el que va a hacer falta hacer este análisis profundo y exhaustivo de los planes de estudio presentados para todas las titulaciones de todas las universidades, o no los tenemos. ¿Cómo se va a hacer esto, y también, cuáles van a ser los criterios de evaluación *ex ante*?

Una forma de conseguir fácilmente una acreditación *ex post* es plantear unos objetivos iniciales en el plan de estudios no muy ambiciosos. Si tus objetivos no son muy ambiciosos cuando se presente la evaluación *ex-ante*, cuando se intente comprobar si los estás cumpliendo en la evaluación *ex post* es probable que resulte que sí los cumples.

En una evaluación (la acreditación) lo que se hace es ver si se está cumpliendo la misión que uno se ha propuesto. De modo que estamos hablando de una cosa diferente: de la que hablamos cuando nos planteamos cuál es esa misión. Definir qué tipo de titulado queremos formar y de qué manera lo vamos a hacer, eso es un proceso previo en el sistema español, y no se va a evaluar a posteriori, se va a evaluar a priori. Si en esa evaluación ex ante nos dicen que no lo hemos pensado bien, pues simplemente ese título no se pondrá en marcha y no llegará nunca a plantearse si se ha acreditado o no. Por lo tanto, para mí el paso limitante va a ser el primero, no el segundo. Ese primero lo tenemos aquí ya, y lo que queremos saber las universidades es cómo se va a realizar ese proceso. Creo que si se conduce bien el proceso ex ante, no nos debería preocupar tanto el expost, sobre todo con la experiencia que tenemos ya las universidades españolas en evaluación.

María Paz García Rubio

Universidad de Santiago de Compostela

¿Qué valor le vais a dar, si es que le vais a dar alguno, a algunas acreditaciones europeas ya contrastadas en titulaciones que tienen directrices europeas que, aunque no tengan todavía un marchamo institucional obligatorio, sí tienen mucho prestigio? Estoy pensando por ejemplo en Veterinaria.

Gemma Rauret Dalmau

Ninguno. Hasta que esto no esté bien estructurado no se le puede dar ninguno, lo que sí es cierto es que una facultad que haya sido evaluada bien, en estos aspectos no tendrá ningún problema. Pero de momento no podemos decir todo porque es ninguno.

María Paz García Rubio

La pregunta era porque en el proceso que estamos siguiendo con Veterinaria, hemos observado que el gap mayor no se da en el personal docente sino en el personal no docente, del que no habéis hablado nada y donde hay unas diferencias tremendas entre las universidades españolas y otras universidades, por lo menos del norte de Europa.

A Manolo Galán quisiera decirle que no es lo mismo que no te acrediten un servicio público como es la educación, a que no te acrediten la actividad en una empresa privada que compite en el mercado en otras condiciones. ¿Qué pasa con los que tienen un título totalmente desprestigiado? Si los usuarios demandan a la administración, pagamos entre todos.

Juan José Gómez Alfageme

Universidad Politécnica de Madrid

La pregunta que había solicitado antes la acaba de hacer nuestra compañera de Castilla-La Mancha, pero a mí sí me preocupa, es que en el documento que ha presentado el Ministerio los plazos que propone para el desarrollo de los planes de estudio de las titulaciones son muy cortos, si esos plazos que tiene el Ministerio, que ayer dijo el Secretario de Estado que los pretenden cumplir, cómo ANECA o las Agencias van a hacer esa verificación *ex ante* en esos plazos.

Gemma Rauret Dalmau

A mi también, pero vamos a tener que hacer las cosas bien, lo que quiere decir que habrá un *tempo*, aunque también dependeremos un poco de lo que digan. Más vale que las titulaciones vayan cambiando paso a paso, que tuviéramos dos ó tres años para cambiarlas, que no todas en el mismo, si hay que hacerlo se adaptarán las medidas necesarias, no podemos estar ni un momento más sin planteárnoslo.

No nos debemos asustar, porque las universidades no han podido rellenar los papeles, pero preocupándose de cómo tenemos que transformarnos en este nuevo espacio europeo de créditos europeos, de competencias, de evaluación de competencias, de sistemas de calidad, yo diría que hay un porcentaje elevadísimo de universidades, de centros y de titulaciones que esto lo tienen aquí, que incluso hay *prepa-peles*, lo que pasa es que no han podido presentarlo adecuadamente porque a lo mejor tendrán que añadir el criterio 3, o el que sea, que antes no lo pensaban.

Las universidades que realmente creen en su propia autonomía, las titulaciones que tienen las *pilas puestas*, que son un porcentaje importante, no están a cero, estamos en un momento en que todo tiene que cristalizar, más en el trabajo de los que tendremos que dar este apoyo que el de las universidades, que llevan muchos años replanteándose.

Muchísimas gracias a todos por la participación.

5ª SESIÓN

EL NUEVO MARCO LEGAL Y LA ACREDITACIÓN

Ponente: Javier Vidal García

Director General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia

Moderador: Eduardo Coba Arango

Coordinador General de ANECA

Eduardo Coba Arango

Coordinador General de ANECA

Buenos días y bienvenidos a la última sesión de este Foro, cuyo título es “El nuevo marco legal y la acreditación”, que va a dar Javier Vidal García, director general de universidades, al que me toca, lo cual puede ser muy fácil o muy difícil. Javier es una persona conocida en este foro, y en otros también, pero en este especialmente, y creo que no necesita ningún tipo de presentación y ante cualquier intento corro el riesgo de ser incompleto, por lo tanto he decidido que me voy a saltar esta parte.

Simplemente agradecer a Javier que ha aterrizado hoy a las siete en el aeropuerto de Barajas proveniente de la capital del imperio, ha tenido el tiempo justo de ir a asearse un poco y venir en coche a estar aquí con nosotros, agradecerle ese esfuerzo y darle paso a sus palabras. Javier cuando quieras.

Javier Vidal García

Director General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia

Como sabéis, estoy encantado de estar aquí y de hablar de las cosas que tenemos que hablar desde la responsabilidad que ahora tengo. Porque de lo que vamos a hablar ahora hemos hablado tantas veces ya, en este mismo foro con casi todos los que estáis aquí, que en realidad creo que lo que nos toca por

decidir vamos a ponerlo en marcha, ya sabemos mucho de cómo tenemos que hacer esto, tenemos gente suficientemente preparada en las universidades para ponerlo en marcha.

Aunque lo que estamos proponiendo desde algunos sectores se ve con cierto recelo, e incluso se utiliza un argumento en contra de, no sabemos si la universidad española está suficientemente madura para avanzar en tanta flexibilidad, y creo firmemente que sí que tenemos esa madurez y que nos tenemos que poner a ello. Todo el trabajo que se ha realizado desde el año 96 en el tema de la evaluación de las universidades y en la reflexión sobre qué debe ser la acreditación y en encajar esto en el sistema de toma de decisiones y en las ventajas o inconvenientes que pueden tener estos procesos, todo lo que hemos avanzado, y ahora llega uno de los momentos de dar un paso más, que cuaje y que aporte elementos al sistema que hasta ahora todos hemos considerado que faltaban.

Voy a intentar hacer una exposición, no sé, hablar 10 ó 15 minutos y me cortas, Eduardo, y pasamos a las preguntas. Creo que estamos en un momento en el que hay ya papeles circulando. Tanto la reforma de la LOU como el documento que se hizo público, que se ha presentado esta mañana, son criterios de evaluación. Quizás ahora el foro sea un lugar fabuloso para escuchar opiniones, para que planteéis problemas, huecos que hay que rellenar, dificultades que deben solucionarse o errores que deben corregirse, esa es mi manera de plantear la sesión.

No obstante voy a tratar de hacer una secuencia de cuál es la situación, aunque sé que Miguel Ángel Quintanilla os contó ayer todo lo que hay que contar hasta este momento.

La reforma de la LOU plantea el cambio, la modificación de alguno de los elementos claves de lo que a nosotros nos interesa, que es la evaluación y la acreditación de títulos, pero hay un elemento fundamental que es el que tira de todo el asunto, que es la eliminación del concepto de catálogo de títulos, y por tanto al eliminarse el catálogo de títulos, de eso se deriva que se eliminen las directrices propias de cada título, y se modifica el procedimiento de aprobación de títulos. Esto, que tiene una línea en la reforma de la LOU, en realidad creo que es el, voy a exagerar, el cambio quizá más importante que se puede producir en un sistema universitario, regulado como el nuestro.

Bromeábamos el otro día, por el hecho que planteábamos de que el primer graduado del nuevo sistema estaría en el 2012. Decíamos, si consiguiéramos que fuera el 2 de mayo del 2012, celebraríamos, a los 200 años después de la invasión de Francia, celebraríamos la independencia verdadera de España del sistema francés, que es el que se nos impuso de alguna manera, el que España asumió en su momento de regulación por parte del estado de todo lo que son las enseñanzas, el detalle de las enseñanzas universitarias.

La modificación de la LOU es un pequeño cambio, desaparece el catálogo de títulos, lo sustituimos por un registro, no hay más referencias a eso, y sin embargo el cambio es tremendo, lo intentaré describir aunque seguro que ya os habréis dado cuenta del tema.

El procedimiento de la LOU ya os lo habrá explicado Miguel Ángel, está ya en el parlamento, ahora depende de los plazos parlamentarios, puede que en el congreso se apruebe a finales de este año, termine el proceso en el senado y la vuelta al congreso. Estos son los plazos que están establecidos, ahí hay muy poca capacidad de intervención.

Nosotros, teniendo en cuenta que van pasando los meses y el grado de incertidumbre, si me permitís, de hartazgo en las universidades por la falta de claridad sobre dónde queremos ir y qué tenemos que hacer, vamos a ir trabajando en paralelo, en el modelo de este otro documento que hemos planteado para que podamos establecer los debates correspondientes sobre documentos que no sean todavía normativa, pero que cuando tengamos ya la capacidad de elaborar la normativa, los elementos fundamentales estén ya debatidos y consensuados, o al menos, oídas todas las opiniones antes de hacerlo norma, que el proceso de la modificación de decretos sea lo más rápido posible. La LOU tiene su camino, tiene ese punto fundamental y nosotros partimos de que ese planteamiento va a ser aceptado, construimos sobre eso.

El segundo paso que hemos dado ha sido publicar el documento, el día 26, sobre la organización de las enseñanzas, voy a centrarme más en la parte de evaluación y acreditación. Como ya habréis oído varias veces, la base fundamental de la reforma es ampliar la autonomía universitaria, por lo tanto ampliar la responsabilidad de las universidades en la oferta de sus servicios, en la concepción de que la educación universitaria es un bien público.

El gobierno y las administraciones tienen que velar porque aquello sea realmente un bien público, pero parte de esa responsabilidad es de las universidades. El equilibrio sobre la frontera entre la responsabilidad de la universidad y de las administraciones es lo que pretendemos modificar a favor de las universidades. Eso lleva como necesaria contrapartida el aumento del control por parte de las administraciones, pero el aumento del control, tampoco es un aumento cuantitativo, sino que es un lugar diferente en donde se establecen los controles.

Hasta ahora, como sabéis, todos los controles estaban establecidos, eran ex ante, una vez que una institución estaba autorizada para poner en marcha enseñanzas universitarias, lo siguiente que venía era qué títulos era los que estaba autorizados a dar, incluso una universidad sin ninguna infraestructura, ni ningún personal podía ser autorizada a dar el título, en previsión de que todos esos recursos y todas esas infraestructuras, y todo el personal se construyera.

El punto ahora se traslada a la segunda fase, en la que fundamentalmente estamos buscando que la evaluación sea de cómo se desarrollan las cosas de manera efectiva, y no tanto de una evaluación sobre los diseños iniciales. Así que responsabilidad, autonomía, pero por otra parte, otro tipo de controles o de evaluación, se plantea en un conjunto.

Estamos hablando de que las universidades puedan diseñar sus propios títulos, con un grado de capacidad de decisión amplio, eso va a ser por un proceso de evaluación *ex ante*, pero diferente a lo que hemos estado haciendo hasta ahora. Hasta ahora los expertos y los técnicos decían cómo tenían que ser los títulos, la labor de las universidades era hacer algo que se adaptara a aquello. Por lo tanto, la capacidad que había de evaluar lo que se presentaba después era muy pequeña, porque la norma de referencia era muy grande, los evaluadores externos lo único que podían hacer era comprobar que aquello se ajustaba a la norma.

Estoy seguro que Miguel Ángel os lo mencionaría, porque él lo sufrió en determinados planes de estudio que no estaban adecuadamente diseñados desde un punto de vista académico, fueron a los tribunales y los jueces dijeron que adelante, porque cumplía la norma. Esto era lo que teníamos hasta ahora, lo que pretendemos es eliminar esas normas de referencia o reducirlas a unos elementos comunes básicos, y trasladar más a sistemas de revisión por pares, revisión por expertos académicos del contenido de estos planes de estudio.

Pretendemos que la exigencia en el diseño del plan de estudio sea mucho mayor. Los documentos de referencia que una universidad tiene que presentar para que sea aprobado un plan de estudio tienen que ser más detallado, los compromisos que la universidad tiene que hacer para poner en marcha un título tienen que ser precisos. El plan de estudios es el contrato que la universidad hace con la administración y con los estudiantes, sobre aquello que cree que puede hacer de una manera, con una calidad mínima.

La información se va a pedir, está esbozada en este documento, pero os invito a que comparéis lo que aparece en este documento con lo que ANECA os ha presentado como documento de criterios de evaluación, y veréis que encaja.

La manera de trabajar que nosotros vamos a marcar es en total colaboración con ANECA y con el resto de agencias que estén implicadas en el proceso, pretendemos que no haya desde luego, mensajes diferentes, trabajos paralelos que despisten, si no que sea una única línea que todo el mundo conozca.

El contenido de esos planes de estudio tiene que ser un contenido detallado, qué se quiere hacer, cómo se va a hacer, qué recursos se van a poner a disposición, si se tienen dónde están, si no se tienen cómo se pretenden conseguir. Se busca que las universidades hagan una reflexión previa sobre el tipo de resultados que esperan, es básico que un sistema de garantía de calidad que haga confiar a la adminis-

tración, primero que una institución tiene mecanismos para detectar errores y para solucionarlos, este yo creo que es el elemento clave en todos los ámbitos internacionales, también a nivel europeo se utiliza para establecer la confianza mutua entre instituciones, organizaciones y gobiernos, queremos que las propias universidades formalicen lo que ya, de alguna manera tienen en casi todos sus ámbitos.

Insisto en que los procesos que hemos hecho de evaluación desde el año 96 de manera sistemática, y antes de manera piloto, estos procesos son los que nos ayudan ahora a poder rellenar criterios de este tipo, no son criterios que nosotros nos inventemos o que pongamos aquí para autojustificar todo lo que hemos planteado desde hace años, si no que son criterios que vienen exigidos desde fuera como elementos fundamentales.

Una vez diseñado el plan de estudio expertos externos evaluarán las decisiones del Consejo de Coordinación Universitaria, nosotros hemos encargado a ANECA que haga un informe sobre cómo debe realizarse ese proceso, el proceso de elaborar informes sobre la presentación de documentos para que el Consejo de Coordinación y las comisiones del Consejo de Coordinación tengan la opinión de expertos externos para tomar sus decisiones. Esperamos que podamos disponer de este informe pronto, será uno más de los pasos que tenemos que poner en marcha.

Una vez que este informe esté hecho, el Consejo de Coordinación emitirá su opinión y pasará el proceso a la última fase que es la intervención del gobierno antes de que un título esté registrado. El gobierno en este caso, la administración en general, tiene que velar por, a parte de aspectos académicos, disciplinares, científicos, que se cumplan mínimos de calidad exigibles. Hay otros elementos de posible interferencia, como pueden ser la ordenación de las profesiones sanitarias o algunos ámbitos de profesiones reguladas, y lo que pretendemos es que lo hagan los propios ministerios de tutela de cada uno de los ámbitos profesionales. Que no se pueda poner en marcha, como ha sucedido este año, algunos masteres con denominaciones idénticas a especialidades médicas sin que eso al menos sea advertido de manera explícita a los alumnos que se van a matricular en esos masteres.

Si dejamos esa autonomía a las universidades quizás pueda justificarse una oferta de una formación adicional en ese estilo, lo que queremos y por lo que tiene que velar la administración es porque los velados no sean engañados, quizá con un cambio de denominación de títulos sea suficiente, ese tipo de cuestiones son las que pretendemos que se realicen en la administración.

Una vez terminado ese proceso y el título registrado, a partir de aquí se pone en marcha y en el periodo que se establezca, cuatro años, cinco años, evaluaciones menores intermedias, se entrará en un proceso cíclico de evaluación. Insisto que sobre esto ya sabemos mucho, esta evaluación va a poder ser por grupos de titulaciones, por centros, va a poderse hacer por los criterios que se establezcan, se podrá ir certificando ámbitos determinados. Cuando llegue la evaluación, que consista en la comprobación de dos

ó tres criterios que haya que completar, este proceso es el que tendremos que terminar, sinceramente creo que no es excesivamente laborioso cerrar ese modelo.

Sí que tiene que estar muy claro, la evaluación debe ser lo más simple posible, cuanto menos tiempo lleve y esfuerzo y lo más económicamente viable, esa evaluación tiene que hacerse sobre esa propuesta inicial que las universidades han hecho. La evaluación debe ser la comprobación de lo que la universidad se ha comprometido a hacer y en su momento fue aceptado y aprobado por los expertos se está haciendo, es decir, se está cumpliendo ese compromiso.

Este modelo da mucha tranquilidad y garantías, debemos ser conscientes de ello desde el inicio, desde la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, porque nos llevará también a ser muy prudentes en la redacción de las enseñanzas, de manera que no puedan, dentro de cuatro o cinco años, venir a decirnos, aquello que dijisteis que ibais a hacer, no habéis hecho absolutamente nada, ni tenéis los recursos que decíais que ibais a tener, los resultados no son los que esperabais, no habéis hecho nada para corregir, esto es algo absolutamente alejado del planteamiento inicial.

¿Qué sucede con los resultados finales de la evaluación?, por una parte habrá un registro, que pretendemos no sea solo un elemento que nos permita aclarar si un título está o no, si no que tenga otros elementos que también permita informar a la sociedad sobre las características de ese título, por lo tanto determinados resultados negativos en evaluación podrán inicialmente aparecer en el registro como elementos de aviso, en cualquier caso esto será siempre después de las posibilidades, de los periodos adecuados para que las universidades puedan rectificar o puedan corregir sus errores.

Lo que sí nos gustaría es incentivar los resultados positivos, nos gustaría que el sistema de evaluación y acreditación sea un sistema que prime, más que castigue a los malos, que prime las buenas acciones, los buenos proyectos, las buenas prácticas, que permita motivar a la gente que dedica con éxito su tiempo a la mejora.

Estas son las reformas que tenemos planteadas, y este es el modelo que tenemos en la cabeza, estoy seguro que no os ha resultado excesivamente novedoso porque como digo es una especie de fruta madura que estaba en el árbol y que al final va cayendo. Detengo aquí ya mi intervención para que el resto de las cuestiones que pueda contar sean ya las preocupaciones que tengáis.

Gracias.

Eduardo Coba Arango

Entramos en la parte de cuestiones, sólo recordar que quien intervenga debe identificarse al principio para que quede grabado y lo tradicional de la síntesis en las intervenciones para facilitar que haya el mayor número posible.

Carmen Fenoll Comes

Universidad de Castilla-La Mancha

¿Cómo pensáis premiar un resultado positivo en un proceso de acreditación?

Javier Vidal García

Hay ejemplos ya con el doctorado de calidad a través de convocatorias específicas, de apoyo, por ejemplo las que hay ahora de movilidad de estudiantes o profesores para este tipo de programas que pueden acudir a financiación específica. En el ámbito de las bibliotecas se ha hecho ya también, tenemos modelos que ya se están utilizando, tampoco es nuevo. Lo único que tenemos que concretar cuando llegue el momento es la manera de hacerlo.

Pero en concreto a qué se van a destinar, ahora tenemos movilidad de profesores y estudiantes, pero puede ser otro tipo de financiación más a fondo perdido para que las universidades vayan utilizando el dinero en lo que consideren conveniente, pero básicamente sería el modelo que ahora conocemos, otros criterios de evaluación con otros procedimientos pero serían programas específicos de apoyo a las unidades que superen algunas características que se establezcan dentro de ese modelo.

Es pronto, no hace falta que entremos ahora en ese detalle, pero lo que está claro es que el tema de la acreditación es un tema independiente, lo que necesitamos saber es cuáles son las titulaciones reconocidas, acreditadas, sería el sinónimo de lo que hoy utilizamos como título oficial, pero en cualquier caso, de lo que estamos hablando es de reconocer ese nivel de acreditación, lo necesitamos, puede haber otras maneras de identificar a las universidades.

Esas otras maneras pueden ser a través de escalas dentro de la acreditación como un elemento al margen, algo que sería un añadido al propio sistema de acreditación, pueden ser con la evaluación de algunos criterios más a parte de los mínimos que se establecen para la acreditación.

Lo importante en este momento es saber que la idea es la de buscar el primar de alguna manera a las unidades bien evaluadas. El formato, insisto en que sabemos ya lo suficiente para que cuando llegue el momento de discutir todo esto lo podamos hacer en poco tiempo.

Meritxell Chaves Sánchez

Universidad Oberta de Catalunya

No me queda claro cómo queda el tema de los masteres. Todos los masteres deberán registrarse y por lo tanto pasar por la acreditación o se mantiene la línea de oficial, no oficial, eso por una parte. En los casos de los masteres oficiales o no, cómo quedan ahora las posibilidades de master y diploma que había hasta ahora en los masteres de mercado.

Javier Vidal García

Partimos de la idea de que queremos que los títulos que da una universidad española aprobados con todas las bendiciones tengan el mismo valor, nosotros lo entendemos un poco, fuera de nuestras fronteras no lo entiende nadie, el hecho de que dos títulos que da una universidad española con estructura similar y con el mismo profesorado a uno le llamemos oficial y el otro no sea oficial. Estas cosas están generando problemas con estudiantes extranjeros porque cuando vuelven a su país no le reconocen esto, y con un criterio la verdad es que bastante razonable, si en el país donde lo has estudiado no lo reconocen, menos lo voy a reconocer yo. Si la propia universidad que te lo da no lo puede reconocer como título oficial, mucho menos en otro país lo vamos a hacer.

En principio queremos que todos los títulos de las universidades sean títulos oficiales, tenemos que aparcar este conocimiento de lo oficial, no oficial. La otra cuestión que también aparece en el documento es que desde luego aquellos títulos que se denominen masteres deben tener la estructura que estamos planteando. Queremos poner una estructura en tres ciclos que sea secuencial, que todo el mundo que tenga un grado pueda acceder a una especialización posterior si es que lo quiere de manera inmediata o después de haber pasado algún tiempo trabajando, y lo que queremos es que ese nombre del master se identifique con un tipo de programa.

Otro tipo de títulos que las universidades quieran dar, adelante, no va a haber ninguna limitación. Insisto en que tenemos la idea de dar autonomía a las universidades, si una universidad considera que hay una línea de cursos de formación permanente que deben tener un formato más reducido, etcétera, pues ahí no habrá ninguna dificultad.

Todos los títulos en este nivel de master deben estar registrados porque pasan a ser todos títulos universitarios, pasarían a necesitar esa evaluación permanente. Lo que estamos hablando no es tanto de un sistema de control propio interno del sistema educativo, sino de que la sociedad y nuestros empleadores entiendan y les demos una herramienta para que entiendan qué es lo que hacen las universidades, es un objetivo más que de manera externa se entienda qué estamos haciendo, que no una cosa de control exclusivamente interno.

Luís Herrera Mesa

Universidad de Navarra

Javier, noto que es muy importante lo que has comentado de la verificación a priori, propones una especie de verificación por parte del Consejo de Coordinación Universitaria. ¿Habéis trabajado los principios rectores que van a configurar esa verificación por parte de las comisiones del Consejo?, ¿van a ser cuatro comisiones por grandes áreas, ciencias experimentales y de la salud, humanidades, ciencias sociales y jurídicas y técnicas?, ¿cuáles son los principios que van a aplicar esas comisiones a un plan de estudios antes de su puesta en marcha, para su registro en ese catálogo de títulos?

Otra segunda cuestión, supongo que lo que propones para el grado es también para el máster.

Javier Vidal García

Bien. Empezando por la segunda, a priori nosotros no hacemos diferencias, son títulos, es más, ni para el doctorado, solo que en el doctorado hay un matiz, el título que da la universidad es doctor por la universidad de, con lo cual administrativamente lo que tenemos que garantizar es que una universidad esté autorizada a dar el título de doctor, lo están todas, en ese sentido es en el que podríamos trabajar, en el que a posteriori pudiéramos ir fijando criterios sobre la capacidad real de todas las universidades de otorgar el título de doctor, en qué condiciones.

En principio la distinción no se haría, si después habría que hacer alguna habrá que verlo, pero en el planteamiento inicial son todos títulos, fuera tienen que entenderse que tienen un cierto nivel de seguridad administrativa. En el grado hay una mayor intervención administrativa, en el master no hay prácticamente nada, con lo cual la capacidad de las universidades de plantear títulos es prácticamente total.

El procedimiento sería el que existe en este momento pero lo que añadimos es que las subcomisiones del consejo trabajan no directamente como evaluadores sino sobre informes de evaluadores externos. Aquí ponemos dos condiciones, cualquier informe de cualquier grupo de evaluadores externos, no, hace-

mos referencia a los criterios y directrices para la garantía de calidad del espacio europeo en educación superior.

De los tres niveles de criterios que hay, hay dos que hablan de cómo tienen que ser las agencias que organizan los procesos de evaluación externa y de cómo tienen que ser los evaluadores externos que seleccionen esas agencias. Ahí sí que debemos ser bastante estrictos, nuestro objetivo no es solo un objetivo de control interno del sistema sino de fiabilidad externa, estamos muy empeñados en que todo esto sirva para que fuera de nuestras fronteras se entienda lo que estamos haciendo, es uno de los criterios importantes que nos ha llevado a tomar la decisión de que el título de grado sea de cuatro años, consideramos que internacionalmente, no solo a nivel europeo es un título más fácilmente reconocible, que construyamos un sistema que sea fácilmente explicable al exterior.

En cuanto a los criterios, en el documento están plantados seis, si veis esos seis, rápidamente los podéis transformar en los nueve que os han explicado, hay dos agrupaciones, la idea es que ese documento sea la base de la puesta en marcha del plan de estudios, con lo cual la base de los criterios es ésta que hoy se os ha explicado.

Luís Herrera Mesa

En cualquier caso comentabas también de agencias que tienen que estar acreditadas de acuerdo con los criterios de garantía de calidad del espacio europeo de educación superior, agencias de evaluación de la calidad que tienen que estar a su vez acreditadas, ya sean agencias nacionales o agencias de las comunidades autónomas.

Javier Vidal García

El proceso de acreditación de agencias a nivel europeo es muy incipiente, aunque ya hay procesos en marcha de evaluación y de acreditación, no es algo extendido, ni están claras las consecuencias legales de este tipo, porque es un proceso que está empezando. El objetivo que tenemos es que al menos la agencia que depende de nosotros, ANECA, cuanto antes pueda cumplir estos criterios y aparecer en este registro, o al menos que haya pasado los criterios que pensamos suficientes, podamos utilizarla, sabiendo que somos los primeros interesados en que lo que se haga en España sea creíble fuera, nos preocupa que ANECA sea una agencia que tenga todas las garantías del mundo, esto no quita para que entre las agencias que hay en nuestro territorio se plantee el cumplimiento de estos criterios.

Todo esto está abierto, como ha sido en los últimos años, creo que no hay ninguna dificultad para hacerlo. Debemos tener como referente, no solo el equilibrio interno, nuestro de respeto del sistema, sino sobre todo la convicción importante de que crean fuera de las fronteras lo que estamos haciendo. La confianza mutua ya la tenemos, hasta ahora el sistema ha funcionado con una confianza mutua absoluta, lo que queremos es dar un paso más y hacer comprensible y creíble lo que estamos haciendo.

Juan José Gómez Alfageme

Universidad Politécnica de Madrid

En un momento de tu exposición has comentado que ANECA elaborará una especie de guía para que los evaluadores externos realicen el informe sobre las titulaciones, esa luego pasará al Consejo de Coordinación Universitaria para que se evalúe. La pregunta tiene que ver con el proceso de verificación ex ante, ¿vamos a conocer las universidades con anterioridad una guía o un ejemplo de cómo vamos a tener que hacer la propuesta de las titulaciones para que se cumplan ya los criterios sobre los que luego se nos va a evaluar?

Javier Vidal García

ANECA no hará una guía en el sentido que tú planteas de una guía para que los evaluadores externos trabajen por su cuenta, ANECA o la agencia que lidere el proceso lo que hará será controlar todo el proceso, que los evaluadores externos trabajen con independencia, pero tiene que estar supervisado por un procedimiento y ANECA o la agencia correspondiente es la que da fe de todo aquello. Lo creíble es la agencia y eso hace creíble a sus evaluadores externos, este sería el mecanismo, no vale cualquier evaluador externo, tiene que haber un proceso que haga creíble que todas estas personas están.

En el documento que hemos hecho público, en la página 17, se dice qué debe contener un plan de estudios, lo que hay que hacer ahora es extender lo que está escrito en esta página a más detalles, ejemplos, formularios, pero el contenido básico está ahí. Tenemos que decir qué plan de estudios, y eso las universidades deben saberlo desde el principio, por eso vamos a trabajar muy rápido para terminar lo que ya está prácticamente hecho.

Tiene que haber una relación de objetivos de formación y competencias que tiene que tener el estudiante, tiene que describirse el sistema de admisión y de orientación, tiene que describirse cómo se va a diseñar el plan de estudios, a organizar, a coordinar las actividades, a realizar el desarrollo y evaluación de los aprendizajes, se tiene que describir cuáles son los recursos humanos y materiales disponibles y necesarios para hacerlo, se tiene que hacer una reflexión y una previsión para cuáles van a ser los resul-

tados de formación respecto a los objetivos en función de las características de los estudiantes que se van a tener a tiempo completo, si son alumnos, digamos iniciales, estudiantes de formación permanente, tiene que describir si el sistema de garantía de calidad va a afectar a esa titulación.

Aprovecho para decir que no tiene que haber un sistema distinto de garantía de calidad para cada titulación. Muchos de estos criterios serán acciones que la universidad emprenda de manera global y que una sola vez que se realicen será suficiente para revisiones periódicas para que todos sus títulos se vean afectados por ese procedimiento.

Los principios de qué tiene que estar escrito en un plan de estudios ya están avanzados, esta mañana con más detalle se os ha explicado el desarrollo de esto, queda por hacer dos retoques antes de que todo esto se pueda difundir. Todo eso estará hecho en el momento en el que se diga a una universidad cómo tiene que presentar el plan de estudios. Esta es la idea, la diferencia es: no vamos a decir a las universidades que pongan en marcha títulos y luego ya les diremos cómo los evaluamos, sino antes de empezar, escriba usted aquí, y sobre esto que usted ha escrito es sobre lo que va a ser evaluado.

No hay que llegar al extremo, pero por poner algún ejemplo, en algunos sistemas de acreditación norteamericanos esto se lleva al extremo de, usted puede definir su perfil de universidad, yo no quiero ser una universidad investigadora, yo me dedico a formar a gente en dos años para que ejerzan exclusivamente en este campo profesional. Esto es bueno o malo, en los términos del sistema universitario que tenemos actualmente es malo, no se podría hacer eso, pero lo que es el concepto de acreditación no genera ningún problema, lo que yo le acredito es que usted cumple lo que dice que quiere ser. La acreditación viene a ser eso, yo doy fe de que estos señores no le van a engañar, este sería el planteamiento.

Ramón Aciego de Mendoza Lugo

Universidad de La Laguna

Se está poniendo mucho énfasis en los referentes nacionales e internacionales que me parece importante y obvio, pero en eso no estamos en el punto cero. Quiero hacer una pregunta para ver si efectivamente cuando llegue a La Laguna puedo animar y tranquilizar a mis colegas que lo están haciendo bien. En principio los libros blancos se supone que es una recogida de esos referentes. Incluso hay alguna conferencia de decanos que han hecho una propuesta de estudios oficiales de postgrado. E incluso a nivel europeo cuentan con un diploma de lo que deberían ser las directrices para estos estudios, ¿es este el camino a seguir? ¿Puedo decirles que lo han hecho bien, y que tienen muchas posibilidades de éxito?

Javier Vidal García

Nosotros no planteamos un punto cero, lo único que hemos hecho ha sido abrir un poco más el sistema. El sobreplanteamiento que se estaba haciendo, todo lo hecho cabe, ahora lo que hacemos es que cabe algunas cosas más, si miráis el párrafo 56 del documento que hemos distribuido, ahí se dice que para que una universidad tenga presente, justifique un título, debe presentar niveles de referencia, elementos de referencia externos a la propia universidad que demuestren que ese título que está planteando no es un invento absoluto y descabellado.

Podría ser un invento absoluto, innovador, pero aún así tendría que presentar las justificaciones externas, en el mercado de trabajo, en asociaciones profesionales, en algún sitio, lo que pretendemos evitar es inventos de dos o tres personas de cualquier centro, de cualquier universidad, diga, como tengo más votos aquí va mi propuesta y esto no lo para nadie. Tiene que haber elementos de referencia externos.

Todo el trabajo que hay hecho, de libros blancos, de conferencias de decanos son acuerdos, en casi todos los casos muy amplios, sobre cómo deben denominarse, o cómo deben ser los títulos en el nivel de grados. Estos son parte de esos documentos, el documento puede ser el de referencia para proponer un título, es decir, una universidad que decida poner un título de graduado en historia, su elemento de referencia es el libro blanco que es el trabajo que se ha hecho, prácticamente el plan de estudios está aquí, hemos cambiado dos cosas, en nuestra universidad consideramos muy importante esto y le hemos querido dar un acento, además está justificado porque en el entorno pasan estas cosas, eso sería suficiente.

Todo el trabajo realizado son esos elementos de referencia que nosotros estamos planteando. Son elementos muy útiles, conferencias de decanos, opiniones de colegios profesionales o de asociaciones de profesionales, currículum de universidades extranjeras, etcétera, son elementos que deberán ser utilizados para explicar por qué una universidad propone ese título en concreto, y con esa estructura concreta. Nada de lo hecho hay que tirarlo a la basura, lo único que cambiamos es que en vez de que el libro blanco llegue a la dirección general y ésta lo pase al Consejo de Coordinación, la subcomisión correspondiente tenga que dar su opinión o su propuesta y por lo tanto pueda modificar lo que considere conveniente.

Ahora el proceso es, tiene usted el libro blanco, si su universidad quiere póngalo tal cual, no va a tener limitaciones al respecto. No va a haber esa bendición para que 70 universidades tengan que hacer igual todo, pero si las 70 universidades creen que es muy bueno que todas lo hagan igual podrán hacerlo, si de las 70 hay una que dice que necesita en su entorno darle un perfil determinado podrá hacerlo. Como he dicho, cabe el planteamiento que se ha hecho hasta ahora y lo único que hacemos es permitir que haya mayores niveles de capacidad de decisión en las universidades.

En ese sentido, todo el ánimo del mundo, todo el trabajo hecho se puede utilizar, es más, yo creo que debería utilizarse, como en la mayor parte de los casos es un consenso y después del esfuerzo que se ha hecho es un verdadero elemento de referencia.

Enrique Díez Barra

Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

Estoy aquí de público en general, no pensaba intervenir, pero la intervención que ha hecho Javier, todo el mundo la ha escuchado, correcta y precisa como siempre, ha habido una laguna lógica, porque lo que se espera del Ministerio de Educación es el procedimiento. En algunos puntos del procedimiento, todo el mundo lo sabe, las comunidades autónomas son las que financian el sistema, tienen algunos momentos de intervención. Quería intervenir para que las universidades consideren, los que aquí estáis tendréis la responsabilidad especial de formular esos planes en la forma descrita por Javier, que tiene que haber un par de momentos, probablemente el previo, aunque eso no está escrito en el borrador de la LOU, pero sí un posterior que está escrito en el borrador y que acabará como acabe una vez que el gobierno de la nación establezca que, el título es correcto técnicamente, el título no invade competencias, no engaña, hay un momento posterior que es responsabilidad de la comunidad autónoma, tiene que ver con la viabilidad, con la oportunidad, con la viabilidad económica, eso me gustaría que lo valoréis a la hora de plantear las propias propuestas de titulaciones.

Otra cuestión, hay ya una red bastante amplia de agencias autonómicas, en distinto desarrollo, algunos muy pequeños todavía, probablemente en ese proceso de acreditación, no en el inicial pero sí en el posterior, seguro que hay voluntad de ANECA, aparte que yo se de muchas agencias, al menos en los gobiernos sí se quiere, que puedan trabajar coordinadamente con el resto del estado en este trabajo tan complejo que conocéis bastante mejor que yo.

Javier Vidal García

Efectivamente, me alegro mucho de que lo hayas hecho, es un error, sólo perdonable por que en mi cabeza son las siete de la mañana de cuando me desperté ayer, si no sería imperdonable.

Sí me gustaría aclarar esto, las comunidades autónomas tienen todas las competencias en materia de educación superior, salvo un poquito, que son como dices tú, aspectos de procedimiento que se mantienen en la administración central. Las comunidades autónomas son las que tienen el dinero, las que financian, en la puesta en marcha de los títulos, dices que en la LOU no aparece lo del momento antes y el

después, en realidad no aparece en qué momento, pero sí se dice claro que las comunidades autónomas tienen que intervenir, también pueden intervenir al inicio.

Las comunidades autónomas, en mi opinión, creo que hasta está escrito, tienen que intervenir con dos grupos de criterios, uno es el de recursos disponibles, esto puede abordarse de dos formas, uno es, aquí tiene usted este conjunto de recursos, organícese usted. El otro es, yo le voy dando recursos en función de las cosas que vamos pudiendo crear.

Otro grupo de criterios son los criterios estratégicos y de organización del propio sistema, ahí caben muchas opiniones, todos hemos oído hablar de si una misma titulación puede estar en todas las universidades de la misma comunidad, o no, si convendría que se especializara ahora abrimos el mismo campo, sería difícil que una misma titulación sea idéntica en cada universidad, sería interesante proponer que una misma titulación pudiese especializarse u ofrecer perfiles diferentes en función de las universidades.

La tensión que puede crearse entre comunidades autónomas y universidades a la hora de crear títulos debemos, necesariamente, reducirla al máximo, no podemos hacer de esto un elemento de pelea constante, que acabaremos peleándonos por tener un título más o un título menos y perderemos lo importante que es ofrecerle a los estudiantes algo verdaderamente atractivo. Ya tenemos la experiencia de, que tener más o menos títulos no es garantía de éxito para una universidad, es más, puede producirse el fenómeno de que como el número de estudiantes está bastante cerrado, el exceso de titulaciones suponga competencia dentro de la propia institución, y por lo tanto, tener algunas titulaciones que peligren por el número reducido de estudiantes.

Las comunidades autónomas deben liderar ese proceso de organización del sistema, a las universidades lo que hay que dejarles es que tengan la capacidad de proponer ideas, de proponer perfiles, de proponer nuevas soluciones. La comunidad autónoma podría en el procedimiento proponer a sus universidades, para estar dentro del registro el gobierno solo lo autorizará cuando estén todas las autorizaciones previas otorgadas, entre ellas estarán, por supuesto, la de la comunidad autónoma, no se registrará nada que no tenga la autorización de la comunidad autónoma.

La comunidad autónoma tiene que decidir que para que ese proceso se inicie la comunidad autónoma tiene que ser consultada en no se qué momento. Aquí sí que hay diferencias entre comunidades autónomas, cada cierto tiempo cada gobierno regional debe encontrar su manera de organizar su sistema, las diferencias son muy grandes, no solo por la forma de hacer o por la experiencia, sino por la propia naturaleza del sistema. Comunidades con una única universidad no tendrán este problema, comunidades como Andalucía o Madrid tendrán más dificultades para organizar sus universidades.

Sobre las posibilidades de trabajo de la red de agencias, todas, esto ya es cuestión de llegar a acuerdos, de que eso siempre podamos explicarlo fuera cuáles son nuestros acuerdos, cuál es el papel que juega cada uno, dónde se interviene, teniendo ese elemento externo como referente ahí caben todas las posibilidades. El interés es que se tenga la capacidad de implicarse.

Felisa Arbizu Bakaikoa

Universidad del País Vasco

Hemos estado hablando sobre el tema de la acreditación desde el punto de vista de las administraciones autonómicas, desde las propias unidades técnicas y desde las agencias. Quiero hacer una pregunta desde otro punto de vista, el del usuario, el alumno. Pongamos el ejemplo de que soy un alumno que me matriculo en una titulación que ha recibido ya el visto bueno y desarrollo mis estudios durante cuatro, cinco... los cursos asignados a la titulación. A posteriori se realiza la acreditación, y supongamos que ese título no supera la acreditación. ¿Qué garantías me ofrece el Ministerio con respecto a esa titulación?. Yo he superado unos estudios oficiales. ¿A quién reclamo que esa titulación no está acreditada, qué valor tiene mi título? Supongo que es el Ministerio el que tiene que responder, también la universidad de alguna manera que me ha tenido a mí durante cuatro años.

Javier Vidal García

La situación de que una titulación vaya a un proceso de acreditación y no la pase no está prevista, es decir, no existirá en el procedimiento. La primera vez que una titulación sea advertida no será para decirle usted no pasa. Lo que sí está previsto es que en todos los sistemas de acreditación, siempre hay un primer momento en el que se avise, y eso será público, ese estudiante, etcétera y toda la administración de la universidad y de la comunidad autónoma estará advertida que tiene una titulación que debe corregir una serie de cuestiones, eso ya será público.

El efecto de esto ya es importante habrá que ver en qué medida y cómo habrá que hacerlo, al fin y al cabo nuestra responsabilidad es la de ofrecer un servicio al estudiante y no andar asustándole cada dos años. Esa parte hay que garantizarla, una primera posibilidad de que la universidad corrija errores, y dependiendo del tipo de errores, si el problema es de carácter administrativo habrá que darle un tipo de publicidad, pero si hay errores del tipo que puedan afectar a los estudiantes de una manera importante pues sí que habrá que publicarlo.

Cuando pasen los avisos sucesivos esa titulación puede hasta desaparecer del registro, está claro que cuando eso suceda han pasado antes muchas cosas. Llegados al extremo, sin duda alguna, estamos

en un sistema garantista, el administrado mantendrá todos sus derechos, se establecerá los procedimientos adecuados para resolver el problema en cada caso.

Lo que no conviene es que hagamos una norma genérica que englobe todas las posibilidades, el principio básico es que todos los estudiantes matriculados mantendrán todos sus derechos, se verá como se retoma esa situación, en dónde hay al menos, en el caso de las universidades públicas 3 factores, el gobierno por un lado, la comunidad autónoma por otro y la universidad por otro, no olvidemos que una casi seguro evaluación negativa es algo que en cierta medida también es una evaluación negativa para los tres niveles, no solo para la titulación.

Hay un toque de aviso para la universidad, algo están haciendo ustedes mal, un toque de aviso para la comunidad autónoma, algo pasa, y aviso al gobierno, aquello que usted aprobó no parece que lo hiciera con todas las garantías. Llegar a ese punto hay que hacerlo de manera firme pero con todas las garantías.

Eduardo Coba Arango

Muy bien, como hemos hablado de indicadores, y como me gustan mucho los datos, he de decir que hemos estado casi 60 minutos, un poquito más, pero con un pequeño desfase, ha habido 7 preguntas, con una duración total de 40 minutos, entre 5 y 6 minutos por binomio de pregunta-respuesta que creo que está en un cierto estándar.

Muchas gracias Javier, pasamos si no creo mal a la sesión de conclusiones, hacemos conclusiones y clausura.

II PARTE

DOCUMENTOS DE TRABAJO

METODOLOGÍA DE LA UCLM UTILIZADA EN LOS ESTUDIOS SOBRE CALIDAD E INSERCIÓN LABORAL

Santos del Cerro, J.; Patiño García, A.M.; Silva Gutiérrez, E.; Vázquez Morcillo, A.

Oficina de Evaluación de la Calidad
Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje y formación humanos son el resultado complejo de la interacción de una multitud de factores que, en general, tienen como característica principal que el estado en un instante se explica por la evolución experimentada en el pasado por el individuo así como su entorno. Es, pues, un proceso de carácter acumulativo. La incorporación laboral de los egresados universitarios de la Universidad de Castilla-La Mancha no es una excepción a lo dicho antes.

Para comprobar la naturaleza del proceso de incorporación de los universitarios después de su graduación no sólo debemos tratar de aprender las características coyunturales y estructurales de los mercados de trabajo sino también las características formativas y del entorno antes de la incorporación a la universidad y durante su paso por la universidad.

Tomar decisiones tanto por los órganos de dirección y gobierno de las instituciones universitarias como por la sociedad en general requiere disponer de un conjunto de información que permita alcanzar un alto grado de eficiencia en la utilización de los recursos económicos.

Consideramos de gran utilidad obtener estimaciones precisas y eficientes de todas las titulaciones así como proporcionar de un modo sistemático y gráfico aquella información que pueda ser de interés para las personas e instituciones especialmente preocupadas por el proceso de inserción laboral de los egresados universitarios de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Presentamos la información relativa a cada titulación en seis epígrafes cuyos enunciados son:

1. Antes de su entrada en la Universidad de Castilla-La Mancha
2. A su paso por la Universidad de Castilla-La Mancha

3. Función de preferencia laboral de los egresados
4. Primera inserción laboral
5. Aspectos generales de la vida laboral de los egresados
6. Situación laboral actual

Suele ser habitual en los distintos estudios de inserción laboral realizados tomar como población objetivo a aquellos egresados que hayan obtenido su graduación universitaria entre dos y tres años antes del momento de la recogida de información.

1. METODOLOGÍA

El objetivo final de nuestro análisis ha sido proporcionar estimaciones para cada titulación, considerando como poblaciones distintas los egresados de la misma titulación que pertenecieran a centros distintos. Por citar un ejemplo, se hacen estimaciones para cada uno de los cuatro colectivos de egresados titulados en Administración y Dirección de Empresas, correspondientes a cada uno de los centros que en cada campus las imparten.

En este sentido, se ha aplicado el estudio a los graduados del curso académico 2002-2003, optándose por aplicar un muestreo aleatorio simple a dichas poblaciones de egresados. Se ha considerado, para realizar este plan de muestreo, un error del 5% y un nivel de confianza del 90%, utilizando la información de los dos estudios de inserción laboral anteriores, a efectos de calcular el tamaño muestral para cada una de las poblaciones. Desde un punto de vista agregado la información sobre la población de egresados y la muestra aleatoria seleccionada aparece resumida en la siguiente tabla.

Tamaños poblaciones y muestrales generales de la Universidad

UNIVERSIDAD	TAMAÑO POBLACIONAL			TAMAÑO MUESTRAL		
	Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA	4.771	2.967	1.804	3.452	2.087	1.365

El paso de encuesta se realizó durante el mes de Diciembre de 2005 y Febrero de 2006 utilizando procedimientos similares a los utilizados en los estudios de inserción laboral previos realizados por la Oficina de Evaluación de la Calidad de la UCLM, es decir, muestreo aleatorio y encuesta telefónica personal asistida por computador (CATI), mediante un software desarrollado por esta misma Oficina. Este software, implementado mediante arquitectura cliente-servidor, soporta varios encuestadores actuando sobre una misma base de datos compartida y gestiona todas las incidencias y consideraciones clásicas de las encuestas telefónicas, tales como gestión de nuevos números de teléfono, agenda de llamadas, prioridad de las mismas en función de las necesidades de los egresados a encuestar, etc.

2. CUESTIONARIO

Comprende una amplia variedad de cuestiones de muy diverso tipo, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, valoraciones subjetivas de opinión como valoraciones objetivas y cubren los siguientes ámbitos:

Ámbito sociodemográfico, en el que se destacan los siguientes aspectos:

- Nivel de estudios de los padres
- Residencia durante los estudios de la familia y del egresado
- Residencia actual de la familia y del egresado

Ámbito académico, en el que se analizan los siguientes aspectos:

- Motivo principal de elección de los estudios
- Nota de entrada a la universidad
- Nota de salida de la universidad
- Realización de prácticas en empresas durante la carrera
- Realización de estancias en el extranjero o programas de movilidad
- Valoración de aspectos como el profesorado, servicio de biblioteca, servicios administrativos, aula de informática, etc., y el grado de satisfacción de la formación académica recibida de sus estudios en la UCLM
- Horas de estudio medio semanal

Primera inserción laboral, en el que se comprenden los siguientes aspectos:

- Inicio en la búsqueda de empleo a la finalización de los estudios
- Medios utilizados para encontrar empleo
- Valoración de los aspectos más relevantes a la hora de aceptar un empleo por los egresados
- Tiempo transcurrido desde que comenzó la búsqueda activa de empleo y el primer empleo
- Motivo por los que aún no se está empleado (principalmente por preparación de oposiciones y continuación de la formación)
- Características del primer empleo (tipo de contrato, nivel de relación con la formación recibida, duración del primer empleo, retribución salarial del primer empleo, ubicación geográfica del centro de trabajo de primer empleo,..)

Empleo actual y características laborales generales, en el que se detallan los siguientes aspectos:

- Situación laboral en los últimos doce meses anteriores a la entrevista (trabajando, parado, ...)
- Movilidad laboral
- Actividades formativas realizadas
- Características del empleo actual (tipo de contrato, duración del empleo actual, retribución salarial del empleo actual, ubicación geográfica del centro de trabajo de empleo actual,...)
- Ocupación, sector económico y tareas habituales del empleo actual
- Grado de satisfacción del empleo actual
- Valoración de las competencias necesarias en el empleo actual

3. SOFTWARE

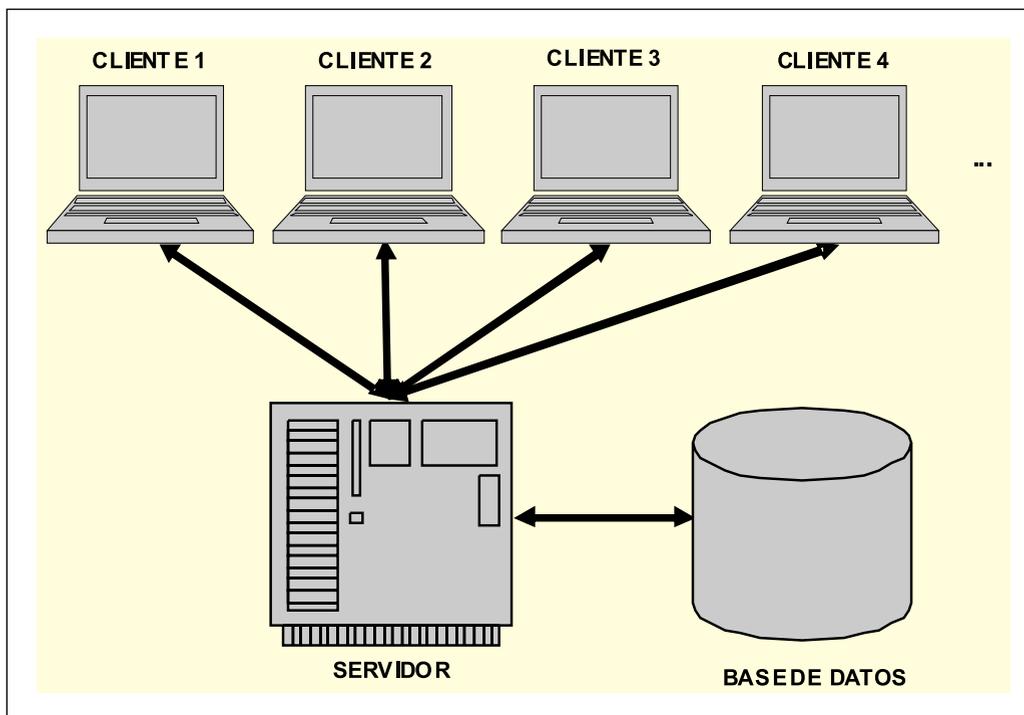
Una vez elaboradas y consensuadas las directrices de trabajo, de las cuales surgieron el cuestionario y el diseño muestral, se decidió el conjunto de procedimientos que se consideraron adecuados para realizar la recogida de la información que, en este caso, se concretaba en ejecutar un plan de entrevista para 4.699 egresados. Los métodos tradicionales consistentes en que un encuestador rellenase en papel, aunque fuese OCR legible por una máquina automática lectora de encuestas, ralentizaría el proceso debido a que el paso de encuestas se dividiría en procesos: entrevista e introducción de datos a soporte informático. Se optó entonces por realizar un software que tuviese un interfaz amigable y gráfico en el cuál con sólo un clic de ratón se consigue introducir la respuesta del egresado a una pregunta. Este software, además, tiene las siguientes ventajas:

- Mayor agilidad: debido que las preguntas que se deben hacer al encuestado aparecen directamente en pantalla, con un solo clic de ratón se anota y se guarda, al finalizar la entrevista, directamente en una base de datos informatizada.
- Mayor seguridad: diariamente se realizan dos copias de seguridad para evitar, dentro de lo posible, “catástrofes” informáticas.
- Gestión de agenda: se gestionan los números de teléfono móvil o fijo de los egresados, además de los familiares que dispone la UCLM, a los que se les puede llamar. También puede gestionar el día y hora que son idóneos para el egresado conteste al cuestionario.
- Gestión de opciones según la respuesta: El software presentará la pregunta que debe ir a continuación en caso de bifurcación en función de la respuesta, es decir, pueden existir preguntas de “*si la respuesta es sí en la pregunta X entonces...*”.
- Monitorización remota: Si hubiese cualquier incidente con la base de datos o con el propio software, se puede acceder de forma remota al software y base de datos e intentar repararlo.

En definitiva, prácticamente todo son ventajas utilizando un software respecto de un método tradicional. Por estos motivos se analizó, diseñó e implementó el software completamente por miembros de la Oficina de Evaluación de la Calidad de la UCLM. La metodología de este tipo de software se denomina CATI (Computer Assited Telephone Interviewing: Encuesta Telefónica Asistida por Computador) y en este estudio ha producido unos resultados realmente satisfactorios. Las encuestas se realizaron en sólo un mes, entrevistando de lunes a viernes y con la colaboración de 5 encuestadores a una media de casi 170 encuestas diarias. El mayor número de encuestadores realizaban su tarea al mediodía debido a que esta franja horaria era donde más egresados se localizaban.

La arquitectura elegida para desarrollar el software ha sido la de cliente-servidor. Con esta arquitectura hemos conseguido tener una base de datos única para todos los encuestadores los cuales actúan sobre un software cliente que se comunica con el servidor y que a su vez gestiona la base de datos compartida (véase cuadro I).

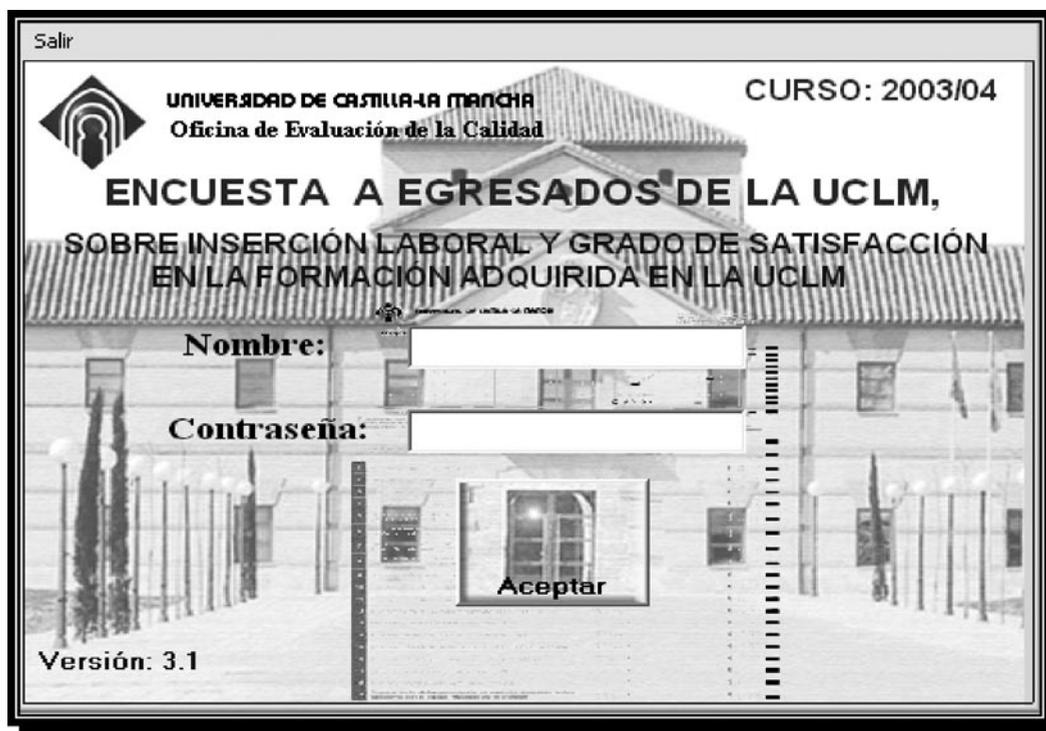
Cuadro I Arquitectura Cliente-Servidor



En la base de datos compartida se almacena para cada entrevista, además de las respuestas del egresado, el día y la hora de la entrevista, el tiempo de duración y el encuestador que la ha realizado. Estos datos son útiles para la distribución de los encuestadores a lo largo de la jornada.

Para dejar más claro qué pretende y cómo es este software con metodología CATI, expondremos el funcionamiento básico de dicho software. El primer paso que debe dar el encuestador es identificarse, para ello a cada uno de los encuestadores se les ha asignado un nombre de usuario y una contraseña véase cuadro II, en el que aparece la pantalla de entrada a la aplicación.

Cuadro II. Identificación de usuario



The image shows a screenshot of a software application's login screen. At the top left, there is a 'Salir' button. The background features a grayscale image of a university building. The text on the screen includes: 'UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA Oficina de Evaluación de la Calidad' in the top left; 'CURSO: 2003/04' in the top right; and the main title 'ENCUESTA A EGRESADOS DE LA UCLM, SOBRE INSERCIÓN LABORAL Y GRADO DE SATISFACCIÓN EN LA FORMACIÓN ADQUIRIDA EN LA UCLM' in the center. Below the title are two input fields: 'Nombre:' and 'Contraseña:', both with white rectangular boxes. At the bottom center is an 'Aceptar' button. In the bottom left corner, it says 'Versión: 3.1'. There is also a small logo of the university in the center of the screen.

Una vez identificados, el servidor envía a la aplicación cliente los datos del primer alumno egresado de la muestra al que debe llamar. La lista de posibles encuestados está priorizada, de tal modo que primero aparecerán aquellos que ya tienen cita concertada (véase cuadro III).

Cuadro III. Gestión de la lista de posibles encuestados

Alumnos

 UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Oficina de Evaluación de la Calidad

Encuestas a Egresados de la UCLM

Sobre inserción laboral y grado de satisfacción en la formación adquirida en la UCLM

Datos del Alumno

Nombre: EGRESADO

Titulación: ESTUDIO

Población: POBLACION Provincia: PROVINCIA

Teléfonos:

TELEFONO1	Nuevos:
TELEFONO2	TELEFONO3
	TELEFONO4

Comentario:

Llamar a la hora 18:57:32 del día 06/07/2004

 Guardar Datos  Próximo Alumno

 Salir  Empezar Cuestionario

Una vez que se ha contactado con el egresado y acepta realizar la encuesta, comienza la misma con un simple clic en el botón “empezar cuestionario” (véase cuadro IV).

Cuadro IV. Comienzo de la encuesta

Encuestas1



UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA
Oficina de Evaluación de la Calidad

Datos del Alumno

Nombre: EGRESADO

Titulación: ESTUDIO

Teléfonos:

TELEFONO1

TELEFONO2

Nuevos:

TELEFONO3

TELEFONO4

1. ¿ En qué modalidad de matriculación entró en la carrera en la que se graduó ?

1ª Opción
 2ª o más opción
 Empezó otra carrera y se pasó a aquella en la que se graduó

2. ¿Cuál fue el motivo principal por el que eligió su carrera universitaria en el momento en que tomó su decisión?

Vocación
 Buenas expectativas profesionales
 Adquisición de cultura
 Sugerecias de amigos

3. ¿ En cuántos años acabó la carrera ?

En los años justos
 Tardé un año más
 Tardé dos años más
 Tardé más de dos años más

4. Valore de 1 a 5 los siguientes aspectos de sus estudios en la UCLM.

<p><input type="text"/> 4.1 Ambiente del Centro</p> <p><input type="text"/> 4.2 Organización Administrativa del Centro</p> <p><input type="text"/> 4.3 Recursos bibliográficos, informáticos, etc.</p>	<p><input type="text"/> 4.4 Plan de Estudios</p> <p><input type="text"/> 4.5 Profesorado</p> <p><input type="text"/> 4.6 Grado de satisfacción de la formación académica recibida</p>
--	---

5. ¿Cuál es el nivel de estudios de sus padres ?

5.1. Madre Sin estudios Estudios básicos Estudios medios Estudios superiores

5.2. Padre Sin estudios Estudios básicos Estudios medios Estudios superiores

6. ¿Cuál fue su situación laboral la semana pasada?

Trabajando Parado Estudiando Estudiando y trabajando Baja por enfermedad o accidente Otros:

7. ¿Cuál ha sido durante los últimos doce meses su situación laboral?

<p><input type="checkbox"/> Trabajando N° de Meses: <input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Parado N° de Meses: <input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Estudiando N° de Meses: <input type="text"/></p>	<p><input type="checkbox"/> Estudiando y trabajando N° de Meses: <input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Baja por enfermedad o accidente N° de Meses: <input type="text"/></p> <p><input type="checkbox"/> Otros: N° de Meses: <input type="text"/></p>
---	---



Eliminar



Guardar



Página Siguiente

Si en algún momento el encuestador comete un error, como por ejemplo, poner un número mayor en una puntuación, olvidarse de algún ítem, etc., la aplicación le advierte de dicho error (véase cuadro V).

Cuadro V. Gestión de errores del encuestador

Encuestas 3

 **UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA**
Oficina de Evaluación de la Calidad

Datos del Alumno
Nombre: EGRESADO
Titulación: ESTUDIO

Teléfonos:
TELEFONO1
TELEFONO2

Nuevos:
TELEFONO3
TELEFONO4

19. ¿Cuál es el régimen de su empleo actual o de su último empleo significativo?
 Tiempo completo Tiempo parcial (media jornada)

20. ¿En qué franja se encuentra actualmente su retribución neta mensual?
 < 1000 € Entre 1000 y 1250 € > Entre 1250 y 1500 € > Entre 1500 y 1750 € > Entre 1750 y 2000 € > 2000 €

21. ¿Dónde está trabajando actualmente o trabajó en su último empleo significativo?
 Administración Pública Por cuenta propia En la empresa familiar Empresa privada

21.2 En una empresa privada:
 Menos de 5 empleados De 6 a 30 empleados Más de 30 empleados

22. Su centro de trabajo actual o el de su último empleo significativo ¿está o estuvo en la Comunidad de Castilla-La Mancha?
 Sí No

23. Indique el grado de satisfacción de su actual empleo

23.1 Posibilidades de promoción Nada Bastante Mucha

23.2 Salario Nada Bastante Mucha

23.3 Condiciones físicas del lugar de trabajo Nada Bastante Mucha

23.4 Condiciones laborales (tipo contrato, horario, etc.) Nada Poca Regular Bastante Mucha

23.5 Nivel de responsabilidad Nada Poca Regular Bastante Mucha

23.6 Relación con los compañeros Nada Poca Regular Bastante Mucha

23.7 Relación con los jefes Nada Poca Regular Bastante Mucha

23.8 Grado de adecuación del perfil formativo de su titulación y las características de su empleo Nada Poca Regular Bastante Mucha

24. ¿Cuál es la rama de actividad de su empleo actual o de su último empleo significativo?
Código Rama de Actividad: 25 Fabricación de productos de caucho y materias plásticas

 **Página Anterior**  **Eliminar**  **Guardar Encuesta**

El software nos permite tener preguntas cuyas respuestas generen bifurcación en el resto de cuestionario, nos permite un control exhaustivo en las respuestas del cuestionario, nos permite tener preguntas de contraste en tiempo real, etc., es decir, nos proporciona una gran funcionalidad y rapidez para este tipo de encuestas.

4. INFORMES REMITIDOS POR TITULACION A LAS DIRECCIONES DE CENTRO Y ORGANOS DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD

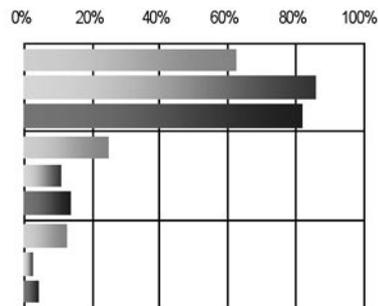
Una vez terminado el proceso de entrevistas personales, disponemos en la base de datos de todas las respuestas de nuestros egresados. Puesto que la estimación de muestreo que se ha realizado es por titulación, estamos en disposición de poner en manos de los equipos directivos de cada centro un informe por cada titulación que en dicho centro se imparta. La estructura de este informe, indicando algunos ítems de ejemplo, es la siguiente:

Población de alumnos titulados en los cursos académicos 2000/01 y 2001/02 Y Muestra utilizada para el estudio

	<i>Población</i>	<i>Muestra</i>
<i>Mujeres</i>	15	8
<i>Varones</i>	50	36
<i>Total</i>	65	44

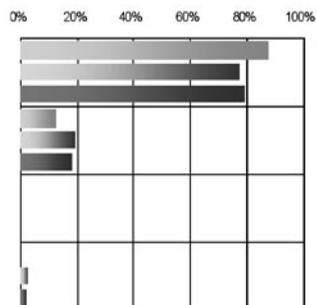
1-¿En qué modalidad de matriculación entró en la carrera en la que se graduó?

	<i>Frecuencia Absoluta</i>			<i>Frecuencia Relativa</i>		
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Total</i>
1ª Opción	5	31	36	62,50%	86,11%	81,82%
2ª o más opción	2	4	6	25,00%	11,11%	13,64%
Empezó otra carrera y se pasó a aquella en la que se graduó	1	1	2	12,50%	2,78%	4,55%
	n=8	n=36	n=44	100,00%	100,00%	100,00%



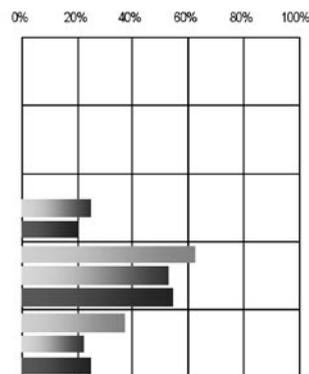
2- ¿Cuál fue el motivo principal por el que eligió su carrera universitaria en el momento en que tomó su decisión?

	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Vocación	7	28	35	87,50%	77,78%	79,55%
Buenas expectativas profesionales	1	7	8	12,50%	19,44%	18,18%
Adquisición de cultura	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
Sugerencias de amigos	0	1	1	0,00%	2,78%	2,27%
	n=8	n=36	n=44	100,00%	100,00%	100,00%



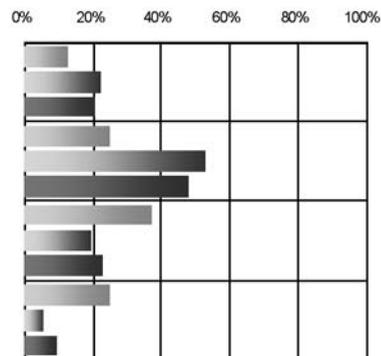
4- Valore de 1 a 5 los siguientes aspectos de sus estudios en la UCLM

	AMBIENTE DEL CENTRO					
	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
1 (Valormínimo)	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
2	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
3	0	9	9	0,00%	25,00%	20,45%
4	5	19	24	62,50%	52,78%	54,55%
5 (Valormáximo)	3	8	11	37,50%	22,22%	25,00%
	n=8	n=36	n=44	100,00%	100,00%	100,00%
Proporción de Respuesta de Excelencia (valoración 4 y 5)				Mujeres= 100%		
				Varones= 75%		
				Total= 79,55%		
Media				Mujeres= 4,38		
				Varones= 3,97		
				Total= 4,05		

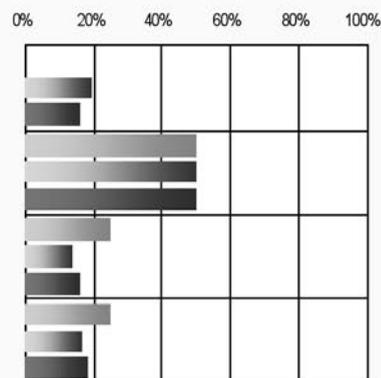


5- ¿Cuál es el nivel de estudios de sus padres?

	MADRE					
	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Sin estudios	1	8	9	12,50%	22,22%	20,45%
Estudios básicos	2	19	21	25,00%	52,78%	47,73%
Estudios medios	3	7	10	37,50%	19,44%	22,73%
Estudios superiores	2	2	4	25,00%	5,56%	9,09%
	n=8	n=36	n=44	100,00%	100,00%	100,00%

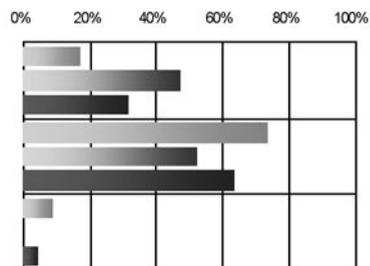


	PADRE					
	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Sin estudios	0	7	7	0,00%	19,44%	15,91%
Estudios básicos	4	18	22	50,00%	50,00%	50,00%
Estudios medios	2	5	7	25,00%	13,89%	15,91%
Estudios superiores	2	6	8	25,00%	16,67%	18,18%
	n=8	n=36	n=44	100,00%	100,00%	100,00%



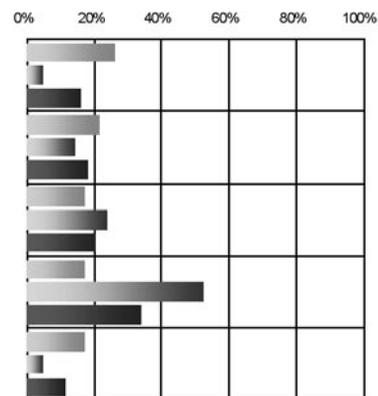
19- ¿Qué tipo de contrato tiene en su empleo actual o tuvo en su último o actual empleo significativo?

	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Fijo/Indefinido	4	10	14	17,39%	47,62%	31,82%
Temporal	17	11	28	73,91%	52,38%	63,64%
Autónomo	2	0	2	8,70%	0,00%	4,55%
	n=23	n=21	n=44	100,00%	100,00%	100,00%



24- Indique el grado de satisfacción de su actual empleo o de su último empleo significativo respecto de las siguientes cuestiones

	POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN					
	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Nada	6	1	7	26,09%	4,76%	15,91%
Básico	5	3	8	21,74%	14,29%	18,18%
Medio	4	5	9	17,39%	23,81%	20,45%
Alto	4	11	15	17,39%	52,38%	34,09%
Excelente	4	1	5	17,39%	4,76%	11,36%
	n=23	n=21	n=44	100,00%	100,00%	100,00%



Proporción de Respuesta de Excelencia (valoración Alto y Excelente)	Mujeres= 34,78%
	Varones= 57,14%
	Total= 45,45%

25- ¿Cuál es la rama CNAE de actividad (Clasificación Nacional de Actividades Económicas) de su empleo actual o de su último empleo significativo?

	Frecuencia Absoluta			Frecuencia Relativa		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Industria química	7	11	18	30,43%	52,38%	40,91%
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	6	1	7	26,09%	4,76%	15,91%
Actividades diversas de servicios personales	4	1	5	17,39%	4,76%	11,36%
Investigación y desarrollo	2	1	3	8,70%	4,76%	6,82%
Otras actividades empresariales	2	0	2	8,70%	0,00%	4,55%
Educación	1	1	2	4,35%	4,76%	4,55%
Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
Fabricación de muebles; otras industrias manufactureras	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
Reciclaje	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
Producción y distribución de energía eléctrica, gas, vapor y agua caliente	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
Correos y telecomunicaciones	1	0	1	4,35%	0,00%	2,27%
Actividades auxiliares a la intermediación financiera	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	0	1	1	0,00%	4,76%	2,27%
	n=23	n=21	n=44	100,00%	100,00%	100,00%

5. COSTES FINANCIEROS DEL PROCESO

El mayor coste financiero de este proceso se identifica en dos factores:

- A. Mano de obra: para realizar las encuestas telefónicas. El coste total de la mano de obra para estudio ascendió a 5.500 euros.
- B. Coste de teléfono: que ascendió, sumando todas las extensiones telefónicas utilizadas, es de 2.400 euros.

En definitiva un coste total de 7.900 euros. La cantidad imputada a cada una de las 4699 encuestas es de 1,68 euros.

6. PROYECTO DE FUTURO

Remuestreo y seguimiento de individuos para observar la evolución en los años sucesivos a la primera encuesta realizada (entre dos y tres años después de su egreso).

“CALUCAM: UNA RESPUESTA MÁS DE LAS UNIVERSIDADES EN ESPAÑA A LOS REQUERIMIENTOS EUROPEOS”

Pedro José Sánchez Abad

Vicerrector de Gestión de la Calidad. Universidad Católica San Antonio de Murcia

La aplicación informática “Calidad UCAM” (CALUCAM) es una herramienta que el Vicerrectorado de Gestión de la Calidad de la Universidad Católica San Antonio pone a disposición de la presidencia y de los equipos directivos de los títulos oficiales de la UCAM (grado, postgrado y doctorado) con el fin de facilitarles las tareas de gestión y su labor en favor de la mejora continua.

El Vicerrectorado de Gestión de la Calidad entiende ésta como resultante, por un lado, del desarrollo de la planificación, realizada en base a una misión establecida y asumida en plenitud, y por otro, de la medición de los resultados obtenidos para, después de su análisis, poder reorientar las líneas de acción emprendidas, cumpliendo así la esencia de la mejora continua. Para ello, esta herramienta informática CALUCAM recoge, en primer lugar, los criterios que se deben tener en cuenta para una correcta gestión, y en segundo lugar, permite la coordinación de todos los agentes implicados en ella.

Los criterios al respecto de los cuales se gestionará la calidad universitaria de la UCAM son los que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha establecido con ese fin¹. Se tendrán en cuenta por tanto los siguientes aspectos:

1. El programa formativo.
2. La organización de la enseñanza.
3. Los recursos humanos.
4. Los recursos materiales.
5. El proceso formativo.
6. Los resultados.

¹ De cualquier forma, este programa permite incluir los criterios, subcriterios y evidencias que la UCAM estime oportunos, pudiendo discriminar los de la ANECA y los propios de nuestra universidad cuando sea menester.

DEFINICIÓN

Teniendo como referencia estos criterios, CALUCAM va a ofrecer a sus usuarios las siguientes funcionalidades:

1. Banco de datos.
2. Evaluación de títulos oficiales.
3. Cuadro de mando.
4. Realización de estudios e informes.

Banco de Datos

A través de estas tres opciones de menú se procederá al diseño y mantenimiento de las tablas donde se irán incorporando los datos que permitan, por medio de las fórmulas que se estimen convenientes, obtener todos los indicadores relacionados con la calidad universitaria.

Evaluación

Las dos siguientes opciones se utilizan para la evaluación, de manera periódica, de todas las titulaciones de la UCAM, como parte integrante de su gestión y siguiendo los criterios de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Cuadro de Mando

La opción cuadro de mando permite a los equipos directivos de las titulaciones el acceso inmediato a los indicadores más importantes y claves en la gestión de la titulación, así como su conexión con el plan estratégico de nuestra institución.

Estudios, Informes

Con las siguientes opciones se obtiene los informes, gráficos, estudios u otras valoraciones que la institución o equipo directivo de la titulación considere oportunos.

Ayuda

En la última opción de menú el usuario dispondrá de este manual en su pantalla de ordenador, así como de un glosario de los términos más importantes y usados, necesarios para la perfecta comprensión de esta aplicación informática.

CALUCAM: RESPUESTA A REQUERIMIENTOS EUROPEOS.

Los ministros de los estados signatarios del Proceso de Bolonia, en el comunicado de Berlín de 2003, encargaron a la European Network for Quality Assurance in Higher Education –ENQA- el desarrollo de “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad” y la “exploración de los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad...”.

Fruto de ese mandato es el documento “Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior) de la mencionada agencia europea de calidad. En él se refleja, entre otras cosas, la pretensión del “establecimiento de una serie de valores, expectativas y buenas prácticas relativas a la calidad y su garantía...”. En este contexto, dicho informe recoge una serie de criterios europeos para la garantía de calidad, tanto para la garantía interna de las instituciones de Educación Superior y para su garantía externa, como para las agencias de garantía externa de calidad.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en línea con las pretensiones expresadas en el mencionado informe de la ENQA, elaboró y presentó en mayo de 2005 al Consejo de Coordinación Universitaria, otro documento en el que se exponían una serie de indicadores y criterios para las nuevas enseñanzas que se están diseñando en nuestro país.

Uno de los criterios para la acreditación de las nuevas enseñanzas de grado y master es el relativo a los “Sistemas de Garantía de la Calidad”. Este criterio dice lo siguiente:

Los responsables de la enseñanza disponen de sistemas de garantía de calidad que analizan su desarrollo y resultados, y que les permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados. Con este criterio se comprueba que los responsables del plan de estudios han establecido un sistema para el seguimiento y mejora del plan y de sus resultados. El sistema de garantía de calidad incluye indicadores, indicios y procedimientos de recogida de información, incorpora estándares y permite mostrar las tendencias en el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios. El sistema de garantía de calidad permite analizar las desviaciones de lo planificado y las áreas susceptibles de mejora y hace posible definir e implantar propuestas para la mejora continua del plan de estudios. Además incorpora sistemas de revisión y mejora del resto de los criterios sobre los que se fundamenta la calidad y excelencia universitaria.

La aplicación informática CALUCAM contempla todos los elementos clave para la garantía interna de calidad de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, cumpliendo, a nuestro entender, de manera expresa, el espíritu de los documentos referidos con anterioridad y asegurando que los criterios sobre los

cuales se fundamenta la calidad universitaria se desarrollan, se revisan y se replanifican como resultado de esa revisión.

Por otra parte, el primer criterio para la garantía externa de Calidad del mencionado documento de la ENQA manifiesta que *“los procedimientos de garantía externa de calidad deben tener en cuenta la efectividad de los procesos de garantía interna de calidad”* y que el hecho de que las instituciones de Educación Superior dispongan de *“procesos efectivos de garantía de la calidad y que éstos aseguren adecuadamente la calidad y los criterios”*, hará que los procesos externos de garantía de calidad puedan ser menos intensivos.

Pues bien, esta herramienta informática CALUCAM, pensamos que cumple también el papel de *“proceso efectivo”* para la garantía interna de calidad en nuestra institución, permitiendo, por tanto, lo referido en el párrafo anterior, que los procesos externos de garantía de calidad, sean cuales sean, se puedan realizar de manera menos intensa, lo que contribuirá decisivamente al desarrollo pleno de la autonomía universitaria.

Por todo lo anterior, la UCAM pone a disposición de su comunidad universitaria esta aplicación para la ayuda en la gestión y para el aseguramiento y mejora continua de su calidad universitaria., en línea con el trabajo que las instituciones europeas relacionadas con la Educación Superior, estamos realizando a favor de la construcción de un Espacio común Europeo en este área.

NECESIDAD DE UNA PUESTA EN COMÚN Y UNIDAD DE ACCIÓN ENTRE AGENCIAS REGIONALES Y UNIDADES DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Juan José Ruiz Sánchez

Vicerrector de Planificación y Calidad. Universidad de Córdoba

La creación, en un breve espacio de tiempo, de agencias de calidad en las distintas comunidades autónomas, ha producido entre los universitarios la sensación de un cierto desorden que sería conveniente evitar.

Asimismo, se observan criterios y acciones muy distintas tanto entre las distintas agencias de calidad como entre las unidades de calidad de las universidades.

Sería, por tanto, necesario tener una cierta unidad de criterios para evitar agravios comparativos en temas como:

- La evaluación de la actividad docente del profesorado
- Las encuestas que se realizan a profesores y estudiantes
- Las consecuencias de las evaluaciones
- La concesión de tramos autonómicos
- Los baremos para la evaluación de las solicitudes de profesor contratado

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación debe liderar este proceso con la complicidad y colaboración de las distintas agencias regionales y las universidades.

Esta unidad de acción daría apoyo moral y favorecería la puesta en práctica de medidas necesarias que pueden levantar algo de "polvareda", como la evaluación de la actividad docente y las consecuencias, sobre todo económicas, de la misma.

También sería muy conveniente la colaboración entre las universidades para la evaluación externa de los proyectos de innovación y mejora docente que se convocan anualmente y que haría que dichas evaluaciones fueran más objetivas.

PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

José Simón Martín. Director

Alicia Arias Coello. Subdirectora
Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico (OCyDE) de la UCM.

Martina Sánchez Sánchez

Juan Curieses Ballesteros
Técnicos del Programa (OCyDE) de la UCM

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, un gran número de universidades de todo el mundo han venido introduciendo procesos para la evaluación de la calidad y la efectividad de la docencia. En España el desarrollo del Plan Nacional de Evaluación y Calidad de las Universidades que se inició hace diez años, despertó el interés de las universidades para establecer programas con el fin de evaluar la calidad de la docencia del profesor. En un estudio que llevamos a cabo en la OCyDE en el año 2004, comprobamos que en España, sólo tres universidades públicas no habían implantado actividades específicas dirigidas a evaluar la docencia de los profesores.

En la Universidad Complutense de Madrid, al igual que en otras universidades españolas, se han realizado diversos intentos de introducir programas para la evaluación de la calidad de la docencia del profesorado. De hecho, en 1995 se encuestó de forma generalizada a todos los estudiantes para que expresaran su valoración sobre la calidad de cada uno de sus profesores. Actualmente, la utilización de la opinión de los estudiantes para evaluar al profesor es el método que mayoritariamente emplean las universidades españolas.

En la UCM, después de 1996, no se volvió a evaluar de forma generalizada a todo el profesorado, debido a diversas causas: dificultades en la aplicación práctica de este método, existencia de problemas relacionados con la fiabilidad de los datos, coste, opinión contraria de sectores influyentes del profesorado,

etc. Sin embargo, la introducción y difusión de la cultura de la evaluación en las universidades, a través del Plan Nacional de Evaluación y Calidad y del Plan de Calidad de las Universidades, hizo que en la UCM se establecieran, en algunos centros, sistemas de evaluación de la calidad docente de su profesorado.

A finales del año 2003, se creó en la UCM la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico, estableciéndose, entre sus objetivos prioritarios, el de diseñar y desarrollar un Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado.

En esta presentación vamos a describir diversos aspectos relacionados con el desarrollo del proyecto, la descripción del programa de evaluación y algunos de los resultados de su implantación en el curso 2005/2006.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES DEL PROFESORADO DE LA UCM

1) Justificación del proyecto

Las razones por las que se planteó la realización de este proyecto fueron:

- El hecho de que la mayoría de las universidades españolas disponían de algún método para evaluar la calidad docente de su profesorado.
- Las demandas que nos habían realizado diversos profesores de la universidad, basadas en diversas justificaciones como eran: el deseo de conocer la opinión de sus alumnos, y el de obtener un documento que se pudiera aportar a los procesos de habilitación y acreditación del profesorado universitario.
- La necesidad de desarrollar los apartados que, sobre la evaluación del profesorado, aparecen en los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, en donde se establece que:
“El Consejo de Gobierno debe desarrollar los sistemas generales de evaluación de profesores e investigadores de acuerdo con la normativa vigente (Artículo 47.18.)”
“[...] los profesores tienen el deber de someter a evaluación su actividad docente, de investigación y el resto de sus obligaciones como miembro de la Comunidad Universitaria. (Artículo 93.3e) ”

2) Objetivo del proyecto de evaluación de la calidad de las actividades docente del profesorado

El objetivo del proyecto era el de diseñar y desarrollar un Programa de Evaluación que cumpliera con los siguientes requisitos:

- Que permitiera a la universidad conocer la calidad con que se desarrollan las actividades docentes, a partir de las opiniones de los estudiantes y de las opiniones de los profesores, y que sus resultados pudieran ser utilizados para establecer propuestas para la mejora.
- Que permitiera la obtención de valoraciones individuales sobre la forma en que se desarrolla la actividad docente de cada profesor evaluado, con el fin de poder establecer recomendaciones para su mejora.
- Que el Programa fuera aceptado mayoritariamente por el Consejo de Gobierno y por el profesorado de la UCM.
- Que el profesor, en todo momento, fuera el dueño del proceso de evaluación, a través de un acceso rápido y seguro a la información sobre todas aquellas materias relacionadas con su evaluación, y que pudiera introducir todos aquellos comentarios y alegaciones que considerase conveniente.
- Que asegurara la seguridad y la confidencialidad de los datos de cada profesor.
- Que el Programa pudiera ser gestionado de la forma más eficiente posible.

3) Desarrollo del proyecto

El Proyecto se desarrollo en las siguientes fases:

Fase 1ª. Análisis de los diferentes modelos existentes para la evaluación del profesorado.

El objetivo de esta fase fue el de conocer los diferentes modelos que se estaban utilizando en las universidades españolas, y en aquéllas extranjeras que tuvieran disponibles estos datos en internet.

Así mismo, se realizó un análisis de la bibliografía existente, utilizando como palabras clave, entre otras, las siguientes:

- Student evaluation of teacher performance
- Faculty evaluation
- Faculty assessment
- Methods of teacher evaluation
- Teacher evaluation
- Evaluation of the teaching

Fase 2ª. Diseño del marco conceptual para la evaluación.

Teniendo en cuenta los datos aportados en la fase 1ª, se extrajeron las diversas dimensiones y atributos que se han venido utilizando para valorar la calidad del profesor como docente, así como los métodos de evaluación que se han empleado en los diversos programas. En la figura 1 se presenta un resumen de los elementos utilizados para el diseño del programa de evaluación.

MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

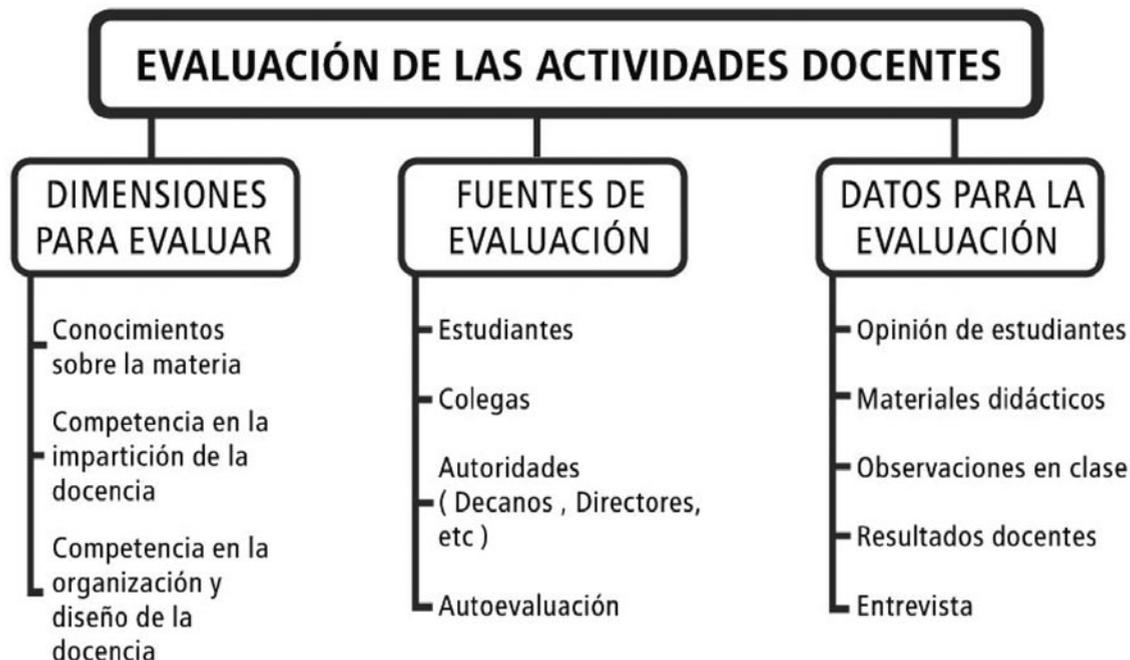


Figura 1: Marco conceptual utilizado en el proyecto

Fase 3ª. Desarrollo de los diversos cuestionarios dirigidos a los profesores y a los estudiantes, que serían utilizados en el Programa de Evaluación.

El contenido final del cuestionario dirigido a los estudiantes, se elaboró a partir de la valoración, por parte de los estudiantes, del grado de importancia y el nivel de comprensión de un conjunto de 46 cuestiones relacionadas con el profesor.

El desarrollo de los cuestionarios dirigidos al profesorado se realizó con la colaboración voluntaria de 22 profesores, así como por los miembros del Comité para la Mejora de la Docencia y una comisión constituida "ad hoc" para este proyecto.

Fase 4ª. Desarrollo del proceso Operativo del Programa de evaluación, así como del software que sirve de apoyo a dicho programa.

En esta fase se elaboró la documentación del programa (normativa, procedimientos e instrucciones), así como el software de aplicación.

Fase 5ª Experiencia piloto del Programa de Evaluación

El programa se probó con la participación voluntaria de 25 profesores pertenecientes a diversos centros que abarcaban todas las áreas de conocimiento. Como resultado final de esta fase, se modificaron diversos aspectos relacionados con la accesibilidad del sistema informático y con actividades operativas del proceso.

Fase 6ª. Presentación y aprobación del Programa de Evaluación por parte del Comité para la Mejora de la Docencia y del Consejo de Gobierno

Como resultado final de esta fase, se obtuvo la aprobación del Consejo de Gobierno de la UCM de la Normativa que da soporte legal al Programa de Evaluación, así como su implantación con carácter experimental y voluntario para los cursos académicos 2005/ 2006 y 2006/2007.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES

1) Actividades objeto de evaluación

Las actividades objeto de evaluación, son aquellas que hacen referencia a las actividades docentes del profesor, y que además están dentro de su capacidad de decisión y actuación; éstas son:

- El desarrollo de las actividades docentes y el cumplimiento de la programación y de los objetivos docentes.
- La información, la atención y la asistencia a los alumnos en su aprendizaje.
- La realización de materiales didácticos, la participación en el aula virtual, el diseño y desarrollo de nuevas formas de evaluación, de tutorías, etc. dirigidas a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.
- La participación del profesor en las actividades de organización, planificación y mejora de las actividades docentes desarrolladas por el departamento, la titulación y el centro.
- La participación en proyectos de innovación y mejora de las actividades docentes.
- La participación en actividades formativas para la mejora de la calidad de la docencia.

2) Método de evaluación

En el proceso de evaluación de las actividades docentes se han utilizado los siguientes instrumentos:

- a) Encuesta dirigida a los estudiantes, en donde las preguntas solo se refieren a las actividades docentes que son de responsabilidad exclusiva del profesor.
- b) Informe realizado por el profesor, en un formato predeterminado y que se cumplimenta, directamente, en la página web del programa. Este informe se refiere a la participación del profesor en la organización y en el desarrollo de sus actividades docentes, y a su participación en la mejora de la calidad de las actividades docentes. También se le pide que exprese su opinión sobre las características del entorno en que desarrolla su actividad docente y sobre su grupo de estudiantes.

3) Descripción del proceso de evaluación

El proceso de evaluación se estructura en las siguientes fases:

3.1. *Presentación, tramitación y resolución de las solicitudes*

Se ha establecido un período de evaluación por cada curso académico. Las solicitudes se realizan cumplimentando un formulario por internet que incluye los siguientes datos (ver figura 2):

- datos de identificación del profesor,
- datos sobre las asignaturas que desea ser evaluado,
- un cuestionario sobre la participación en actividades docentes.

Una vez recibidas las solicitudes en la OCyDE, a través de la página Web, se envía desde la propia página Web un correo electrónico a la dirección que el profesor haya facilitado en su solicitud con los datos introducidos y el nombre de usuario que se le haya asignado.



EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES DEL PROFESORADO DE LA UCM

Datos del profesor

Apellidos

Nombre

DNI (incluya la letra del DNI)

Teléfonos

Mail (a esta dirección se enviará la información de la evaluación)

Categoría

Departamento

Centro

Elija una clave de acceso (entre 6 y 10 caracteres)
 (vuelva a introducir la clave de acceso)

Enviar

Figura 2: Datos del profesor

3.2. Cumplimentación del autoinforme por el solicitante

Los profesores que hayan sido admitidos en el programa de evaluación, acceden a la página Web que soporta el programa, con su nombre de usuario y la clave de acceso que eligieron al rellenar la solicitud. En esta página cumplimentan el cuestionario II del autoinforme que incluye cuestiones acerca de:

- Organización y desarrollo de la actividad docente
- Opinión sobre el entorno en el que se desarrollan las actividades docentes
- Opinión sobre los estudiantes del grupo docente

Este cuestionario II deberá ser cumplimentado para cada una de las asignaturas objeto de evaluación, y antes de la realización de la encuesta de opinión a los estudiantes. En el caso de que el profesor no lo haya cumplimentado antes de la fecha programada para pasar el cuestionario de opinión a sus alumnos, se le recuerda que el programa no le enviará los resultados de la encuesta realizada a sus alumnos, hasta que no haya cumplimentado el cuestionario II.

3.3. Obtención de la opinión de los estudiantes

La obtención de la opinión de los estudiantes se lleva a cabo a través de un cuestionario, aproximadamente dos meses después de que el profesor haya iniciado la docencia de las asignaturas por las que se quiere evaluar.

3.4. Comunicación a los solicitantes de los resultados de la encuesta cumplimentada por los alumnos de cada asignatura

La OCyDE envía al profesor evaluado, a través de un correo electrónico y en un archivo pdf generado por el programa, un informe con los resultados de la opinión de los estudiantes de cada una de las asignaturas por las que se haya evaluado.

El contenido del informe que recibe el profesor es el siguiente:

- Total de estudiantes encuestados
- Porcentajes por respuestas de cada pregunta
- Puntuación media de cada pregunta
- Posición relativa de su puntuación con respecto a los profesores de su área y de toda la universidad para cada pregunta
- Estadísticos de las variables de control

Una vez recibida esta información, el profesor dispone de un plazo de 20 días, desde el momento en que se envía el correo, para hacer los comentarios que considere oportunos.

En el supuesto de que el profesor no haya realizado ningún comentario dentro del plazo establecido anteriormente, se entenderá que está conforme con los resultados, y se procede al archivo definitivo de los resultados en la *base de datos de solicitudes*.

3.5. Elaboración del expediente de evaluación del solicitante

Para cada profesor, la OCyDE elabora un expediente de evaluación que incluye:

- Los dos cuestionarios cumplimentados por el solicitante
- Los resultados de las encuestas de los alumnos
- Un resumen de la opinión de los estudiantes
- Los comentarios que haya realizado el profesor

3.6. Envío del expediente de evaluación a la comisión para la evaluación de la docencia de la UCM

La Dirección de la OCyDE envía en el mes de junio, al Presidente de la Comisión para la Evaluación de la Docencia de la UCM, el expediente de evaluación de cada uno de los profesores, así como el listado de los profesores con las asignaturas evaluadas según el área de conocimiento, la categoría y el departamento al que pertenecen.

3.7. Comunicación de los resultados de la evaluación al profesor

La Comisión para la Evaluación de Calidad de la Docencia de la UCM dispone de un plazo de 30 días hábiles para analizar, de forma individual, los expedientes de evaluación.

El informe de evaluación es enviado al profesor evaluado por correo interno y electrónico.

Todos los informes serán incluidos en los expedientes de cada profesor evaluado que se conservan en la *base de datos de solicitudes*.

3.8. Reclamaciones

Una vez recibido el informe de la Comisión para la Evaluación de Calidad de la Docencia de la UCM, si el profesor no está de acuerdo con el mismo, éste dispondrá de un plazo de 15 días naturales, a partir

de la fecha de su envío por correo electrónico, para enviar un escrito, a través de la página Web, dirigido al Presidente de la Comisión argumentando cada uno de los puntos del desacuerdo, disponiendo dicha Comisión de un plazo de 60 días naturales para dar respuesta a la reclamación. El Presidente de la Comisión, remitirá la resolución al profesor evaluado por correo interno y electrónico.

La reclamación del profesor y la contestación de la Comisión quedan registradas en la *base de datos de solicitudes*.

En el caso de que no hubiera acuerdo entre el profesor y la Comisión, éste podrá recurrir, en última instancia, ante el Rector.

4) Estructuras implicadas en el programa de evaluación

Las responsabilidades de las estructuras que están relacionadas con este Programa son las siguientes:

4.1) Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia

Esta Comisión de la UCM está constituida por:

- a) El Rector, que actúa como Presidente de la Comisión.
- b) El Vicerrector responsable de las actividades de gestión del profesorado, que actúa como Vicepresidente.
- c) El Vicerrector responsable de las actividades de gestión de los estudiantes.
- d) Un representante de la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la UCM.
- e) Un representante de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de la Comunidad de Madrid.
- f) Cuatro Decanos elegidos anualmente, de forma rotatoria, por el Consejo de Gobierno de la UCM, y que representan a cada una de las áreas de conocimiento: Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y Ciencias de la Salud.
- g) Cuatro profesores numerarios de la UCM, nombrados anualmente por el Consejo de Gobierno, entre aquéllos que cumplan los siguientes requisitos:
 - Tener dedicación a tiempo completo,
 - Llevar más de 15 años de docencia en la universidad,
 - Que, cada uno de ellos, representen a un área de conocimiento
- h) Dos estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, nombrados anualmente por el Consejo de Gobierno, a propuesta de la delegación de Estudiantes y que pertenezcan a distintas áreas de conocimiento.

Esta Comisión para la Evaluación de la Calidad de la Docencia de la UCM, tiene las siguientes funciones:

- a) Valorar las actividades docentes de cada uno de los profesores sometidos al proceso de evaluación.
- b) Supervisar todo el proceso de evaluación.
- c) Establecer recomendaciones de mejora dirigidas al profesorado.
- d) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por el Consejo de Gobierno de la UCM.

4.2) Comité para la Mejora de la Docencia

Está constituido por representantes de cada uno de los centros de la UCM y por expertos en evaluación. Dentro de este Programa, el Comité tiene la responsabilidad de informar y proponer al Consejo de Gobierno de la UCM, los criterios e instrumentos para la evaluación.

4.3) Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico

La OCyDE, tiene la responsabilidad de gestionar el Programa de Evaluación.

5) Sistema de la calidad aplicado al programa de evaluación

Para asegurar la calidad y la mejora del programa de evaluación, se ha implantado un sistema de gestión de la calidad, siguiendo la Norma Internacional ISO 9001: 2000. Dado que este sistema de gestión lleva ya un año de funcionamiento, está previsto que se someta a su verificación por una entidad certificadora a principios del año 2007.

RESULTADOS DEL PRIMER AÑO DE FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN

En este apartado, sólo vamos a incluir algunos de los resultados más sobresalientes de la convocatoria realizada en este curso 2005/2006.

1) Características de los profesores presentados a la evaluación

La primera convocatoria de este programa se realizó a finales de noviembre del 2005, y sólo pudieron participar los profesores de la UCM que impartían asignaturas troncales, obligatorias u optativas de primer y segundo ciclo, y cuya docencia se desarrollara en el segundo cuatrimestre o, en el caso de las anuales, entre el primero y el segundo cuatrimestre.

Los 403 profesores que han finalizado el proceso de evaluación en este curso, se presentan en la Tabla 1 distribuidos por categoría. De este total de profesores, el 56,6% han sido hombres y el 44,4% mujeres.

Tabla 1. Categorías de los profesores que han participado en la 1ª. Convocatoria de evaluación (curso 2005-2006)

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Catedrático de Universidad	26	6,5
Catedrático Escuela Universitaria	4	1,0
Titular de Universidad	200	56,1
Titular de Escuela Universitaria	25	6,2
Contratado Doctor	53	13,2
Ayudante Doctor	5	1,2
Colaborador	16	4,0
Ayudante	20	5,0
Asociado	51	12,7
Investigador	3	0,7
TOTAL	403	100,0

Estos 403 profesores se han evaluado de 690 asignaturas, de las cuales 68 sólo era de prácticas.

2) Participación e implicación en actividades de mejora e innovación docente

En la tabla 2 se presenta un resumen de los resultados globales de participación de los profesores en proyectos de innovación, asignaturas piloto, aula virtual y en cursos, seminarios o jornadas sobre la docencia.

Tabla 2. Participación del profesorado en actividades de mejora

ACTIVIDAD	SÍ (%)	NO (%)
Participación en proyectos de innovación (en los últimos 5 años)	51,6	48,4
Participación en el “campus virtual”	63,3	36,7
Participación en “asignaturas piloto”	23,8	76,2
Participación en proyectos de mejora del centro	29,9	70,1

3) Opinión del profesorado sobre el entorno en que se desarrolla la docencia de cada una de las asignaturas que imparte

Como hemos dicho más arriba, el profesor, en el proceso de evaluación, tiene que contestar a un conjunto de cuestiones relacionadas sobre el entorno en que desarrolla su actividad docente y sobre el apoyo que recibe del centro para el mejor desarrollo de su asignatura. En la Tabla 3 se presentan los resultados más relevantes sobre estas cuestiones.

Tabla 3. Opinión del profesorado sobre el entorno y el apoyo que recibe del centro en el desarrollo de su asignatura

ASPECTO DEL ENTORNO	PORCENTAJE DE PROFESORES SATISFECHOS	PORCENTAJE DE PROFESORES INSATISFECHOS
Infraestructura del aula	47,6	26,3
Medios tecnológicos del aula	59,8	19,6
Cuando llego al aula tengo preparados todos los medios que necesito	53,7	24,3
Me dan el apoyo que preciso para incorporar los recursos técnicos	48,1	22,3

4) Opinión del profesor sobre los alumnos de su grupo docente

En este apartado el profesor contesta a un cuestionario de cinco preguntas, cuyos resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Opinión sobre diversos aspectos del grupo docente asignado al profesor

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DOCENTE	SATISFECHOS (%)	INSATISFECHOS (%)
Grado de conocimientos y habilidades que tienen los alumnos al comienzo del curso	24,0	38,5
Número de alumnos en las sesiones teóricas	41,7	33,3
Número de alumnos en las sesiones prácticas	38,1	37,0
Grado de participación de los alumnos en clase	32,6	37,9
Asistencia a tutorías	17,0	61,9
Satisfacción con el grupo de alumnos	55,9	16,4

El curso 2006/2007 que comienza, supone el segundo año experimental de este programa. Los resultados del primer año nos han servido para mejorar los procesos y el software que soporta el programa, con el fin de que cada vez sea más fácil y accesible para los profesores. También creemos que, con la puesta en práctica del programa, hemos superado muchas de las reticencias que existían entre algunos sectores de la universidad antes de implantarlo. Por último, queremos dar las gracias, desde este foro, a todos los profesores que han participado en el programa en este primer año experimental, ya que con su confianza, su colaboración y sus sugerencias, estamos logrando mejorar el programa y, con ello, estamos participando activamente en la mejora de las actividades docentes del profesorado de nuestra universidad.

ESTUDIO DE OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS TITULACIONES DEL ÁMBITO DE LA EMPRESA Y SU TRANSICIÓN A LA ACREDITACIÓN: REFLEXIONES Y CONSECUENCIAS

Pablo Arranz Val

Director de la Unidad Técnica de Calidad. Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Tras la consolidación de la evaluación institucional en España, puede considerarse que los procesos de evaluación han contribuido a cumplir los objetivos inicialmente planteados¹: establecer metodologías homogéneas de evaluación que estuviesen alineadas con las que han venido desarrollándose a nivel europeo, fomentar el establecimiento en las Universidades de sistemas de calidad para la mejora continua e implantar un sistema de información en las Universidades que pueda servir de base para la toma de decisiones.

La alta participación de las Universidades españolas² ha supuesto un compromiso inicial de éstas con los sistemas de garantía de calidad, hecho que se ha traducido en la constitución de unidades dedicadas a la evaluación y la calidad, preocupación por los sistemas estructurados de información, recogida de evidencias que avalasen los juicios de valor realizados en los procesos de evaluación, puesta en marcha de planes de mejora, entre otras actuaciones.

No obstante, en muchas ocasiones, estas actuaciones se han quedado en hechos aislados de algunas instituciones, o más aún, de algunas personas, por lo que sigue siendo necesario fomentar el desarrollo de planes de mejora de la calidad sistemáticos, que contribuyan a la mejora de las actividades que se realizan y al reconocimiento de las Universidades por parte de la Sociedad. Para ello, se hace necesario contar con un eficaz liderazgo en los órganos de gobierno, tanto de la Universidad como de los Centros,

1 I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades” (Real Decreto 1947/95, de 1 de diciembre, BOE 9-12-95)

II Plan de Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, BOE 21-4-2001)

2 Han participado todas las Universidades públicas españolas y la mayoría de las privadas.

que consiga, sobre todo, la implicación de profesores y alumnos en los procesos de mejora continua, utilizando como herramientas la comunicación y el reconocimiento.

Una de las principales debilidades observadas, después de la participación en diferentes procesos de evaluación, que nos puede diferenciar de otros modelos internacionales, es la escasa definición de los objetivos de la titulación. En la mayoría de los informes se hace referencia a que existen objetivos, pero se han obtenido pocas evidencias de su concreción y su escaso conocimiento por parte de los profesores y alumnos implicados en la titulación. Además, su cuantificación y seguimiento son prácticamente inexistentes. Este aspecto, por tanto, deberá corregirse en los futuros procesos de acreditación, ya que en algunas ocasiones bastaría con verificar el cumplimiento de los objetivos fijados por la institución y la existencia de sistemas de garantía de calidad que permitiesen la mejora de los mismos a lo largo del tiempo, para considerar que una titulación es reconocida como de calidad.

El sistema de calidad implantado en un sistema universitario nacional debería facilitar la transparencia y la movilidad hacia otros sistemas universitarios, especialmente del espacio europeo. Igualmente, debería permitir acomodar los nuevos métodos de aprendizaje a distancia y las nuevas necesidades y demandas de los estudiantes “no tradicionales”. Así pues, la acreditación de nuevas titulaciones y esquemas innovadores exigen un tratamiento especial, que incluye la denominada “acreditación internacional”. Para algunas Universidades y en particular, titulaciones, éste aspecto internacional es un elemento fundamental para su permanencia y, en consecuencia, el sistema debe facilitar este tipo alternativo de evaluación (Bricall, 2000)³.

Llegados a este punto, la pregunta que surge se relaciona con si es suficiente conformarse con una evaluación para la mejora, o, por el contrario se debe avanzar hacia otros sistemas de reconocimiento. Si la cultura de la calidad estuviese arraigada dentro de las instituciones universitarias, los resultados de la evaluación pueden ser un instrumento válido como sistema de reconocimiento de la calidad de los títulos universitarios. Pero, a pesar de que se han producido avances significativos, la cultura de la rendición de cuentas y de la mejora continua no está lo suficientemente implantada, por lo que se hace necesario establecer otros sistemas de reconocimiento que deriven en consecuencias válidas, tanto desde el punto de vista interno como externo. Este sistema puede recogerse bajo la denominación de la acreditación.

Conscientes de la problemática expuesta y en aras a aportar información que permita tomar las decisiones pertinentes, el objeto de este trabajo es aportar los resultados de un estudio llevado a cabo en la Universidad de Burgos sobre las consecuencias que los procesos de evaluación institucional han tenido

3 BRICALL, J. (2000). “Informe universidad 2000”. Disponible en <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>. [Consulta: 7 septiembre 2006]. p. 369.

en los Centros españoles, públicos y privados, en los que se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE), así como la opinión de los responsables de estos Centros sobre los futuros procesos de acreditación de títulos universitarios en el ámbito de la empresa.

El documento de trabajo que presentamos se estructura en cinco apartados. Este primer apartado, recoge las líneas generales, que a modo de introducción, contextualizan el estudio realizado.

El segundo apartado, aborda los objetivos específicos del estudio, centrados en los atributos de calidad de una titulación, las consecuencias de los procesos de evaluación y las características de los futuros procesos de acreditación.

El tercer apartado, se destina a la metodología seguida en el estudio y el proceso de obtención de los datos, especificando la estructura del cuestionario diseñado y la ficha técnica del trabajo de campo.

En el cuarto apartado, se presentan los principales resultados del estudio, comenzando por la especificación de las características de calidad de una titulación de grado de Empresa y la valoración de los principales factores condicionantes para la mejora de la calidad de la misma; en segundo lugar, se determinan las consecuencias de los procesos de evaluación institucional y las acciones de mejora implementadas en los Centros, y, en tercer lugar, las características de los procesos de acreditación: ámbito de reconocimiento de la acreditación⁴, tipo de reconocimiento que puede obtenerse con la acreditación⁵, amplitud de los criterios de acreditación⁶, requisitos que deben cumplir los acreditadores, participación y compromiso de los profesionales en los procesos de acreditación y, por último, el grado de conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de los estudios de Empresa por parte de los Decanos y Directores.

Finalmente, en el quinto apartado, se sintetizan las principales conclusiones obtenidas en este estudio, que esperamos puedan contribuir a un mejor diseño y especificación de los sistemas de garantía de la calidad en las Universidades, y específicamente, en las futuras titulaciones de grado en el ámbito de la Empresa.

4 Ámbito de reconocimiento de la acreditación: regional, nacional o internacional.

5 Tipo de reconocimiento que puede obtenerse con la acreditación: cumplimiento de mínimos o distintos niveles de calidad.

6 Amplitud de los criterios de acreditación: los mismos criterios para todas las titulaciones de grado, los mismos criterios para cada disciplina o distintos criterios para cada titulación de grado.

2. Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta la situación a la que se han enfrentado las titulaciones universitarias en España en lo referente a la participación en los procesos de evaluación institucional, desarrollados tanto por el Consejo de Universidades como por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), nos hemos planteado como objetivo, analizar la situación en los Centros españoles, públicos y privados, en los que se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o Diplomatura en Ciencias Empresariales, abarcando los tres aspectos siguientes:

Determinar las características que debe tener una titulación de grado de Empresa para que sea considerada como una buena titulación y cuáles son los factores condicionantes para la mejora de la calidad de una titulación.

Extraer las consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los Centros (Facultades y Escuelas donde se imparten LADE y DCE), así como el análisis de las acciones de mejora llevadas a cabo en los mismos.

Analizar la opinión de los responsables de estos Centros sobre los futuros procesos de acreditación de títulos universitarios en el ámbito de la Empresa, así como de sus consecuencias.

3. Metodología del estudio

El estudio realizado se ha basado en un cuestionario diseñado al efecto y enviado a los Decanos y/o Directores de Facultades, Escuelas Universitarias u otros Centros del territorio nacional donde se impartieron las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales en el curso académico 2005-06. Para ello, en primer lugar, se cuantificó cuál era la población objeto de estudio y, en segundo lugar, se diseñó todo el proceso de obtención de datos, en el que se incluye el diseño del cuestionario, la prueba piloto y las diversas formas de envío y recogida de los cuestionarios.

3.1. Determinación de la población objeto de estudio

La población objeto de estudio, como se ha comentado, la constituyen los Decanos y/o Directores de Facultades, Escuelas Universitarias u otros Centros del territorio nacional donde se impartieron las titulaciones LADE y/o DCE en el curso académico 2005-06, ya que se puede considerar que son los directamente implicados en la implantación de la futura titulación de grado de Empresa.

No se han considerado las actuales Escuelas de Negocios no vinculadas a Universidades, puesto que los Títulos que ofrecen hasta la fecha son, con carácter general, de postgrado. Además, su regulación no sigue escrupulosamente los requisitos y exigencias que la normativa vigente legal⁷ ordena para el reconocimiento de los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional, a lo sumo, en algunos casos están considerados como títulos propios.

La tabla 1, que recoge el número de Centros donde se imparte LADE y DCE, se ha elaborado tomando como referencia el listado de Centros obtenido de la página web del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU)⁸. No obstante se han realizado ciertos ajustes debido a que algunas titulaciones de LADE, que se imparten en lugares diferentes, son sólo extensiones universitarias y no cuentan con órganos de gobierno propios. Esta situación se produce en las Universidades Carlos III, Cardenal Herrera CEU, dos Centros de la Rey Juan Carlos y otros dos de la del País Vasco.

Tabla 1. Nº de Centros donde se imparte LADE y DCE

Titulación	LADE	DCE
Nº Centros	80	78
Adscritos	8	13
Propios	72	65
Univ. Pública	52	52
Univ. Privada	20	13

Fuentes: Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria.
Páginas web de las Universidades. Elaboración propia

Con respecto al listado de las Diplomaturas en Ciencias Empresariales hay que hacer las siguientes consideraciones: 1) en cuarenta centros se imparten simultáneamente la Licenciatura y la Diplomatura, 2)

7 REAL DECRETO 49/2004 sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE núm. 19 Jueves 22 enero 2004, p. 2667-2671.

REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado. BOE núm. 21 Martes 25 enero 2005, p. 2842-2846.

REAL DECRETO 56/2005 por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE núm. 21. Martes 25 enero 2005, p. 2846-2851.

REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. BOE núm. 303 Martes 20 diciembre 2005, p. 41455-41456.

8 <http://www.mec.es/educa/ccuniv/>

en la Universidad de Islas Baleares se imparte la titulación en Ibiza y Menorca como extensiones Universitarias y 3) en la Universidad de Valencia se imparte la titulación en Onteniente, sin Centro responsable propio. Por tanto, la población real de Centros para la Diplomatura de Ciencias Empresariales es de treinta y nueve. En consecuencia, la población objeto de estudio la constituyen 120 Centros, de los cuales 79 son Facultades, 29 Escuelas Universitarias y 12 adquieren otra denominación, por ejemplo, Centros de Estudios, Centros Universitarios, etc.

Dado el reducido tamaño del universo objeto de nuestro trabajo, consideramos conveniente recoger la información necesaria de todos los Centros, conociendo a priori las dificultades y riesgos que esta modalidad conlleva.

3.2. Obtención de los datos

El proceso de obtención de los datos necesarios para elaborar este estudio fue complejo, dado los ambiciosos objetivos planteados y la inexistencia de estudios específicos en el ámbito de las titulaciones de grado de Empresa. Este proceso comienza con la elaboración de un cuestionario, para lo cual a partir de la metodología propuesta por Abascal y Grande (2005)⁹, realizamos las siguientes fases: decidir qué tipo de información hace falta, decidir el tipo de cuestionario, dar contenido a las preguntas, estructurar el cuestionario, probar el cuestionario (prueba piloto) y difundir el cuestionario.

Los datos se han recogido mediante el envío de un cuestionario, por correo ordinario, por correo electrónico y a través de la página web diseñada al efecto, a los Decanos y/o Directores de los Centros donde se imparten las titulaciones de LADE y/o DCE.

Tras una carta de presentación en la que se especificaban los objetivos del estudio, se adjuntaba el cuestionario propiamente dicho, compuesto, en primer lugar, por unas preguntas referentes a la opinión de los encuestados sobre los procesos de acreditación, a continuación una pregunta abierta que permitiese al encuestado, por un lado, expresar lo que para él es una buena titulación, y por otro, introducirse en el tema que nosotros consideramos esencial, esto es, la determinación de los criterios a considerar en los futuros procesos de acreditación. Por último, un bloque de preguntas referidas a la opinión sobre los factores que pueden condicionar la mejora de la calidad de una titulación y los efectos en las titulaciones y Centros de los procesos de evaluación institucional. El cuestionario definitivo, presenta, pues, la siguiente estructura:

- Preguntas de opinión sobre distintos aspectos relacionados con los futuros procesos de acreditación, tales como las siguientes:

9 ABASCAL, E. e I. GRANDE (2005). Análisis de encuestas. Madrid: ESIC. p. 21-41.

1. **Ámbito del reconocimiento de la acreditación de la titulación**
 2. **Tipo de reconocimiento de la acreditación de la titulación**
 3. **Tipología de los criterios de acreditación**
 4. **Quién debería realizar la acreditación externa de las titulaciones de grado de Empresa**
 5. **Importancia de las Asociaciones o Colegios Profesionales en los proceso de acreditación externa**
- **Características que debe tener la titulación de grado de Empresa para que sea considerada como una buena titulación.**
 - **Grado de conocimiento de las Agencias de acreditación en el ámbitos de las Escuelas de Negocios.**
 - **Nivel de condicionamiento de distintos aspectos en la mejora de la calidad de la titulación.**
 - **Acciones de revisión y mejora realizadas en el Centro.**
 - **Efectos que han tenido los Procesos de Evaluación Institucional en el Centro en caso de haber participado en los mismos.**

Además, se consideró conveniente recoger información que pudiese contribuir a la mejora de la calidad de las titulaciones de grado de Empresa, su acreditación y reconocimiento, para lo cual se incluyó una pregunta de respuesta libre. Previamente al envío del cuestionario se realizó una prueba piloto con personas relacionadas con la titulación para detectar errores de interpretación de algunas preguntas y determinar la fiabilidad de las escalas utilizadas, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 2. Resultados de fiabilidad

Preguntas	Alfa de Cronbach
Grado de conocimiento de las Agencias	0,812
Aspectos condicionantes en la mejora de la calidad	0,728
Acciones de revisión y mejora	0,877

Elaboración propia

Una vez finalizada la recogida de los cuestionarios definitivos y efectuado el proceso de validación de los mismos, los cuestionarios válidos fueron 97, con lo que podemos enunciar la ficha técnica del estudio realizado.

Tabla 3. Ficha técnica del estudio

Población	120 Centros donde se imparten las titulaciones de Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas o la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Cuestionarios dirigidos a los Decanos y/o Directores de Centros.
Ámbito	Territorio nacional
Procedimiento de recogida de la información	Mediante envío de cuestionario por correo ordinario y por correo electrónico. Posibilidad de respuesta en: http://www2.ubu.es/formularios/cuestionario_acreditacion.shtml
Fechas de realización	15 de Noviembre de 2005 a 14 de Marzo de 2006
Cuestionarios recibidos	97 lo que supone un tasa de respuesta del 80,80%
Tratamiento de datos	SPSS v13 y SPAD v 5.5

Elaboración propia

De los datos anteriormente reflejados, conviene resaltar, el elevado ajuste que se produce entre la distribución de la población y las respuestas obtenidas para todas las variables de caracterización: Comunidad Autónoma, titulaciones que se imparten (sólo LADE/sólo DCE/ambas), carácter del Centro (público/privado), tipo de Centro (Facultad/Escuela/otro) y realización de evaluación (si/no).

4. Resultados del estudio

A continuación se recogen aquellos resultados que, desde el punto de vista descriptivo, presentan algún tipo de relevancia por su mayor tasa de respuesta.

4.1. Características y condicionantes de la calidad

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en relación con la especificación de las principales características que debe tener una titulación de grado de Empresa para que sea considerada como una buena titulación, en opinión de los encuestados, así como cuáles son los principales factores condicionantes para la mejora de la calidad de una titulación.

4.1.1. Características de calidad de una titulación de grado de empresa

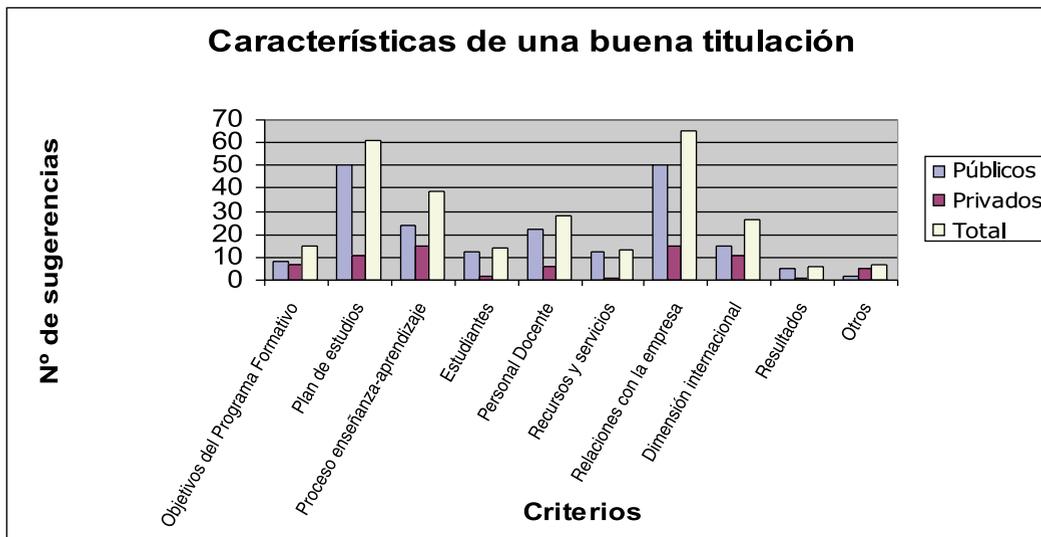
Con la finalidad de identificar las principales características que debe tener una titulación de grado de Empresa para ser considerada como una buena titulación, se formuló una pregunta abierta, que permitiese expresar la opinión de los encuestados. Los resultados obtenidos al respecto se resumen en la tabla 4, donde las distintas opiniones se han agrupadas en relación con los criterios considerados en la mayoría de los modelos de evaluación y acreditación del ámbito de la Empresa.

Tabla 4. Características que debe tener una titulación de grado de Empresa para ser considerada como una buena titulación

Criterios	Públicos	Privados	Total
Objetivos del Programa Formativo	8	7	15
Plan de estudios	50	11	61
Proceso enseñanza-aprendizaje	24	15	39
Estudiantes	12	2	14
Personal Docente	22	6	28
Recursos y servicios	12	1	13
Relaciones con la empresa	50	15	65
Dimensión internacional	15	11	26
Resultados	5	1	6
Otros	2	5	7
Total	200	74	274

Elaboración propia

Gráfico 1. Características de una buena titulación de grado de Empresa



Elaboración propia

Así pues, las características de una buena titulación, están relacionadas con el plan de estudios y las relaciones con las empresas, sobre todo en la realización de prácticas externas por parte de los alumnos. También cabe destacar, el proceso enseñanza-aprendizaje y el personal docente, tanto en los aspectos relacionados con su estructura como con la cualificación de los mismos.

Las opiniones más repetidas se han centrado en son los siguientes aspectos:

- Perfil profesional de la titulación
- Buena base de conocimientos teóricos de economía y empresa
- Dimensión práctica de la titulación
- Adquisición por los alumnos de habilidades y competencias profesionales
- Cualificación y estructura del personal docente
- Vinculación con el entorno empresarial
- Realización de prácticas en las empresas
- Inserción laboral de los titulados.

Además, en el apartado de otros, se pueden mencionar los aspectos relacionados con la mejora continua, el establecimiento de criterios y sistemas de evaluación de la calidad y la necesidad de acreditar unos estándares de calidad.

4.1.2. Principales factores condicionantes de la mejora de la calidad de una titulación

En relación a los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de una titulación, podemos observar en la tabla 5, que son la implicación de los profesores y estudiantes los que más influyen, así como, la financiación de la Universidad, la estructura de la carrera docente y la implicación del entorno empresarial en el Centro junto con las infraestructuras.

Tabla 5. Características que condicionan la mejora de la calidad de una titulación

ASPECTOS	% de respuestas			
	Nada	Poco	Bastante	Totalmente
Legislación Universitaria	3,2	22,1	44,2	30,5
Evaluación Institucional	4,2	23,2	61,1	11,5
Salarios del profesorado	3,3	29,5	53,5	13,7
Financiación de la Universidad	1,1	9,5	45,2	44,2
Estructura de la carrera docente		17,2	63,4	19,4
Evaluación del profesorado	1,1	34,7	57,9	6,3
Sexenios	26,3	46,3	23,2	4,2
Implicación del profesorado en la mejora		6,3	28,4	65,3
Implicación de los estudiantes en la mejora	1,1	15,7	42,1	41,1
Movilidad de los estudiantes	3,2	40,4	51,1	5,3
Implicación del entorno empresarial en el Centro	3,2	16	61,7	19,1
Liderazgo	5,5	22	53,8	18,7
Sistemas de gobierno del Centro	2,1	24,5	53,2	20,2
Sistemas de gobierno de la Universidad	2,1	23,2	50,5	24,2
Responsables políticos autonómicos	13,7	35,8	40	10,5
Procesos administrativos	4,2	56,8	32,6	6,4
Infraestructuras		17,9	66,3	15,8

Así mismo, merecen ser destacados otros factores que, según los encuestados también influyen en la mejora de la calidad de la titulación como son: la imagen corporativa, la motivación del profesorado y la selección adecuada de profesores y alumnos. Mientras que los sexenios y los procesos administrativos, así como, las actuaciones de los responsables políticos autonómicos y la movilidad de los estudiantes son los aspectos que presentan un menor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación

Por su parte, los factores que ofrecen una mayor variabilidad en las respuestas son, así mismo, los sexenios y las actuaciones de los responsables políticos autonómicos.

Si se tiene en cuenta el carácter público o privado del Centro, se puede determinar que prácticamente no existen diferencias en cuanto a las valoraciones de cada uno de los aspectos considerados. Sólo en los referidos a evaluación institucional, el salario del profesorado o el liderazgo e implicación del entorno empresarial en el Centro tienen una mayor repercusión en la mejora de la titulación en los Centros privados. Por el contrario, a pesar de que con carácter general no tiene mucha relevancia, los sexenios tienen una mayor valoración en los Centros públicos, pues todos los privados han valorado que su grado de condicionamiento es poco o nada en la mejora de la calidad de la titulación.

En relación con el tipo de Centro (Facultad, Escuela u otros), tampoco existen grandes diferencias, y en general, se ha producido una mayor valoración en las Escuelas de los siguientes aspectos: legislación universitaria, estructura de la carrera docente, implicación de los estudiantes en la mejora e incidencia de los responsables autonómicos. Mientras, en las Facultades sólo destaca el liderazgo y, en otros Centros, la incidencia de los sistemas de Gobierno. Se destaca, también, la escasa valoración dada a los sexenios de investigación por parte de los responsables de las Escuelas.

Si se consideran las diferencias obtenidas en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional, se ha obtenido que las valoraciones son muy similares para todos los aspectos, excepto en el liderazgo, que es más valorado en los Centros que han participado en los procesos de evaluación.

4.2. La evaluación institucional en las titulaciones de LADE y DCE

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en relación con el estudio de las principales consecuencias que han tenido los procesos de evaluación institucional en los Centros, así como el análisis de las principales acciones de revisión y mejora llevadas a cabo en los mismos.

En primer lugar, se ha considerado la participación de ambas titulaciones en las distintas convocatorias oficiales de evaluación institucional¹⁰, cuya relación aparece reflejada en las tablas 6 y 7.

Tabla 6. Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación por convocatorias

PLAN	CONVOCATORIA	TITULACIONES EVALUADAS	LADE*	DCE*	TOTAL
I PNECU	1996	130	2	8	10
	1998	230	8	6	14
	1999	293	7	9	16
	2000	286	9	7	16
II PCU	2001	249	8	19	27
	2002	413	9	5	14
PEI	2003	85	7	4	11
	2004	93	8	8**	16
	2005	167	3	1	4
	TOTAL	1946	61	67	128

* Incluye las reevaluaciones

** Incluye las Universidades de Almería y Granada (Melilla) Programas propios de evaluación de la UCA

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria. ANECA, UCUA, AQU. Elaboración propia

10 Se consideran evaluaciones transversales de la Diplomatura en Ciencias Empresariales en la convocatoria de 1996, de seis Universidades catalanas; hecho que volvió a repetirse con cuatro de estas Universidades en la convocatoria de 2001 y en dos Centros adscritos de la UPC. También, en el año 2000, se produjo una evaluación transversal para LADE en las Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra y Rovira i Virgili.

Tabla 7. Participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación, por tipo de Centro

Titulación	LADE	DCE
Nº Centros	80	78
Adscritos	8	13
evaluados	0	3
Propios	72	65
Univ. Pública	52	52
evaluados	44	47
reevaluados	7	13
Univ. Privada	20	13
evaluados	7	3
reevaluados	1	0
Total evaluaciones	61	67
Informes disponibles en páginas web	28	29

Fuente: Ministerio de Educación, Consejo de Coordinación Universitaria. ANECA, UCUA, AQU
Elaboración propia

Las titulaciones consideradas en este trabajo (LADE y DCE) han tenido una alta participación en estos procesos de evaluación, sobre todo los Centros públicos, mientras que ha sido escasa en los Centros Adscritos¹¹. En concreto, 44 de las 46 Universidades públicas han participado en la evaluación de la titulación de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, lo que supone un 95,65%, mientras que en las Universidades privadas este porcentaje es del 31,81%. Además, en ocho Facultades se ha llevado a cabo un proceso de reevaluación.

La Diplomatura de Ciencias Empresariales se ha evaluado en 43 de las 45 Universidades públicas en las que se imparte, lo que supone un 95,55 %. Esta titulación también se imparte en 13 Universidades privadas, de las cuales sólo tres han realizado la evaluación. En cuanto a los Centros adscritos, al igual que ocurría en LADE, únicamente tres han participado en los procesos de evaluación, concretamente en las evaluaciones transversales de Cataluña.

¹¹ Esta escasa participación puede estar justificada por el hecho de que, en principio, tampoco estaba claramente definido el ámbito del proyecto, y como existía un volumen importante de evaluaciones, no se contó con la participación de estos Centros adscritos.

La consulta de las páginas web de las distintas Universidades nos ha permitido acceder a un total de 28 informes de evaluación de LADE y 29 de DCE¹². No obstante, hay que señalar, por una parte, que alguno de estos son de autoevaluación y otros de evaluación externa, y por otra, que unos correspondían exclusivamente a LADE y otros a la evaluación conjunta con la Licenciatura en Economía y/o la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

4.2.1. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional en las titulaciones de LADE y DCE

El análisis de la pregunta sobre los principales efectos que ha tenido el proceso de evaluación de la titulación en el Centro correspondiente, ha permitido obtener los resultados que se recogen en la tabla 8.

Tabla 8. Consecuencias de los procesos de evaluación institucional

	SI	NO
Realizan evaluación	72 Centros	25 Centros
	Nº de Centros	%
No realizan ninguna acción	8	11,1
	Nº de Centros	%
Se han publicado los informes	51	70,8
Se ha ampliado la información	46	63,9
Se han recogido evidencias	53	73,6
Se han mejorado los resultados académicos	15	20,8
Se han mejorado los resultados de satisfacción de los alumnos	17	23,6
Han tenido consecuencias en la financiación	9	12,5
Han tenido consecuencias en la toma de decisiones (utilizando sus resultados)	34	47,2
Se han modificado los sistemas de gestión	17	23,6
Se han realizado algunas acciones de mejora de manera esporádica	37	51,4
Se ha realizado un Plan de Mejora de la Titulación	37	51,4
Se ha realizado un Plan Estratégico del Centro	11	15,3

Elaboración propia

¹² Pueden consultarse algunos informes de autoevaluación, evaluación externa y propuestas de mejora de las convocatorias 2003/2004 y 2004/2005 en la página web de la ANECA: http://www.aneca.es/pei/pei_set.htm

Así, puede observarse, por un lado, que en un 11,10 % de los casos que han respondido no se realiza ninguna acción como consecuencia del proceso de evaluación y, por otro, de los que realizan alguna acción cabe destacar, como más significativos, la recogida de evidencias requeridas en los distintos criterios de evaluación y la mejora de los sistemas de información. Si bien, existe la percepción de que no se han mejorado los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos después de estos procesos.

A la vista de los datos, también se deduce que los procesos de evaluación han tenido algún efecto sobre la toma de decisiones, pues, en el 50 % de los casos, se ha establecido un plan de mejora de la titulación, siendo éste uno de los objetivos primordiales de los planes de evaluación, que contribuirá al establecimiento de sistemas de garantía de calidad en la línea marcada por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). A este respecto hay que señalar, que en los últimos procesos llevados a cabo al amparo de ANECA se exige el establecimiento de un plan de mejora de la titulación mas que la presentación de un informe final.

4.2.2. Acciones de mejora implementadas en los Centros

En este apartado, se recogen las acciones de las Facultades y Escuelas para garantizar la calidad de los títulos, es decir, qué actuaciones se desarrollan dentro del ámbito de la mejora continua¹³. Los datos aparecen reflejados en la tabla 9.

Las principales acciones de revisión y mejora realizadas en los Centros se centran en la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), relaciones con las empresas, programas de las asignaturas, infraestructura tecnológica, potenciación de nuevas metodologías docentes, satisfacción de los estudiantes y mejora de las infraestructuras y equipamientos. No obstante, debemos apuntar que estas acciones se vienen aplicando en los Centros con independencia de la realización de los procesos de evaluación y que, en buena medida, están condicionadas por el establecimiento de planes de mejora y planes estratégicos en los Centros, si bien, estos últimos, aún de manera incipiente.

Los aspectos en los que el número de acciones de revisión y mejora son menores, se muestran en los criterios y procedimientos de selección de los alumnos y en el plan de estudios. Esto puede explicarse al considerar que la capacidad de decisión y de mejora a corto plazo, están muy condicionadas por las disposiciones legales correspondientes. En nuestra opinión, debe avanzarse en estos temas ya que son criterios que tienen que tenerse en cuenta en los sistemas de garantía de calidad de las titulaciones.

¹³ Ya que la definición que establece la ENQA sobre un sistema de garantía de calidad "*aquel conjunto consensuado de criterios, procedimientos, procesos y recursos de la organización necesarios para establecer la garantía de la calidad*" parece poco clara y bastante imprecisa.

Tabla 9. Acciones de revisión y mejora realizadas por los Centros.

ASPECTOS CONSIDERADOS	1	2	3
Acciones de revisión y mejora sobre los objetivos del plan de estudios (incluye conocimientos y destrezas)	12,6	52,6	34,8
Acciones de revisión y mejora sobre el perfil de egresados	18,1	52,1	29,8
Acciones de revisión y mejora sobre el Plan de estudios	27,4	46,3	26,3
Planificación de las enseñanzas	11,5	35,4	53,1
Potenciación de nuevas metodologías docentes	4,2	30,2	65,6
Potenciación de nuevos sistemas de evaluación de los estudiantes	14,6	51	34,4
Programas de las asignaturas	6,2	25	68,8
Ingreso de los estudiantes (incluye criterios y procedimientos)	46,3	34,8	18,9
Programas de orientación y apoyo a los estudiantes	8,4	44,2	47,4
Inserción profesional de egresados	17,2	37,6	45,2
Actividad del profesorado	13,6	45,3	41,1
Infraestructuras y equipamiento	7,2	33,3	59,5
Infraestructura tecnológica	7,4	25,2	67,4
Actividades relacionadas con la biblioteca	10,5	31,6	57,9
Servicios Administrativos	16,8	56,8	26,4
Relaciones con las Empresas	4,1	27,1	68,8
Dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores)	3,1	25,0	71,9
Resultados académicos (tasas de éxito, duración....)	14,6	33,3	52,1
Satisfacción de estudiantes	15,6	21,9	62,5
Satisfacción de egresados	21,5	44,1	34,4

1 No se realiza ninguna acción
% de respuesta

2 Se realizan acciones esporádicas
Elaboración propia

3 Se realizan periódicamente

Si se considera el carácter público o privado del Centro en la realización de acciones de revisión y mejora, son los Centros privados los que realizan un mayor número de acciones de manera periódica, exceptuando aquéllas relacionadas con las dotaciones de equipamiento, biblioteca e infraestructuras, que tienen una mayor realización en los Centros públicos.

Según el criterio del tipo de Centro (Facultad, Escuela u otros), y teniendo en cuenta que la mayoría de los Centros privados que han respondido son Facultades, podemos decir que en éstas, la sistematización de las acciones de revisión y mejora es superior en los aspectos relacionados con la planificación de las enseñanzas, la actividad del profesorado y el ingreso de los estudiantes. En cambio, la realización de acciones de revisión y mejora son superiores en las Escuelas, concretamente, las de inserción profesional de los egresados, las relacionadas con la biblioteca y, sobre todo, en la determinación del grado de satisfacción de los estudiantes y de los egresados.

Si se consideran los resultados obtenidos en función de la participación o no en los procesos de evaluación institucional, se observa que la realización de estos procesos de evaluación no ha reportado un mayor número de acciones de revisión y mejora. Los Centros donde no se han efectuado estas evaluaciones manifiestan que tales acciones están más sistematizadas o se realizan de manera periódica. La explicación de este resultado puede estar en que, como hemos comentado anteriormente, los Centros privados han tenido una baja participación en los procesos de evaluación institucional, pero ello no implica el establecimiento de peores sistemas de garantía de la calidad de las titulaciones, pudiendo suceder, incluso, lo contrario.

Otros criterios a destacar en relación con las acciones de mejora llevados a cabo en los Centros son: aprovechar-rentabilizar al profesor a tiempo parcial, satisfacción del profesorado y la mejora de sistemas y canales de información.

4.3. Características de los procesos de acreditación

Por último, en este apartado, se ponen de manifiesto los resultados obtenidos en relación con la opinión de los responsables de los Centros sobre los futuros procesos de acreditación de títulos universitarios en el ámbito de la Empresa (tabla 10), así como de sus consecuencias. Además, los resultados sobre el grado de conocimiento de otros sistemas de acreditación en el ámbito de las Escuelas de Negocios se recogen en la tabla 11.

El análisis de la pregunta sobre el ámbito de reconocimiento que puede interesar a los Centros con la acreditación, permite deducir que mayoritariamente se busca un reconocimiento de tipo internacional (72,2%), mientras que un 25,8%, lo elige a nivel nacional y sólo un 2,1% en el ámbito regional. Por tanto, consideramos que los criterios de acreditación que se establezcan en los modelos de acreditación deben estar alineados con los que se establezcan a nivel internacional.

Un aspecto controvertido de la acreditación son las consecuencias que la misma va a suponer para las titulaciones y que deberán estar en función de los objetivos se pretendan conseguir. Así, la opinión de los responsables de los Centros es no conformarse con la mera superación del cumplimiento de unos mínimos (24,0%), sino que consideran conveniente establecer diferentes niveles de cumplimiento de los criterios (72,9%), es decir, distintos niveles de calidad. Esto permite, por un lado, facilitar la comparación entre diferentes títulos, no con el ánimo de establecer rankings, sino con el espíritu de tener una base de datos útil que facilite el benchmarking, y por otro, disponer de una herramienta interna que sirva para visualizar el proceso de mejora de la propia titulación.

La opinión mayoritaria, si se consideran los criterios de acreditación, es que éstos deben ser diferentes para cada titulación (62,9%), frente a los que opinan que pueden ser los mismos por disciplinas (25,8%) e iguales para todas las titulaciones de grado (11,3%). De estos datos se induce que en la propuesta de un modelo de acreditación, debe establecer unos criterios adaptados a las titulaciones del ámbito de la Empresa, que estén reconocidos internacionalmente y que, además, permitan establecer de distintos niveles de cumplimiento.

Por lo que respecta a quién debe realizar el proceso de validación externa, existe una mayor disparidad en las respuestas. Así, un 35,0% opta por ANECA como responsable de este proceso; un 28,9% piensa que debe realizarlo una Agencia Internacional especializada en el ámbito de la empresa y un 16,5% una Agencia Nacional especializada en el ámbito de la Empresa (aunque en estos momentos no existe ninguna).

Estos resultados parecen indicar que sea una Agencia especializada en el ámbito de la Empresa la encargada de realizar los procesos de validación externa en la acreditación. Además, en estos procesos debe darse participación a las Asociaciones y/o Colegios Profesionales, como lo han manifestado el 78,1% de los encuestados, frente al 2,1% que opinan que deberían realizarse exclusivamente por ellos y el 19,8% que no creen conveniente su participación en la acreditación.

Teniendo en cuenta las diferentes consideraciones de los procesos de acreditación que se pueden obtener en función de las diversas variables de clasificación, la tabla 10 recoge las frecuencias obtenidas en cada uno de los aspectos considerados.

Tabla 10. Aspectos a considerar en la acreditación de las titulaciones de grado de Empresa

	Número de Centros considerados							
	97	72	25	68	21	8	72	25
Ámbito de reconocimiento	% Total	% Púb.	% Priv.	% Fac.	%Esc.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Regional	2,1	1,4	4,0	1,5	4,8		1,4	4,0
Nacional	25,8	29,2	16,0	25,0	33,3	12,5	25,0	28,0
Internacional	72,2	69,4	80,0	73,5	61,9	87,5	73,6	68,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Tipo de reconocimiento	% Total	% Púb.	% Priv.	%Fac.	%Esc.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Cumplimento de mínimos	24,0	23,9	24,0	22,4	28,6	25,0	19,4	37,5
Distintos niveles	72,9	76,1	64,0	73,1	71,4	75,0	79,2	54,2
De otro tipo	3,1		12,0	4,5			1,4	8,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Criterios de acreditación	% Total	% Púb.	% Priv.	% Fac.	%Esc.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Mismos para todas	11,3	12,5	8,0	11,8	14,3		11,1	12,0
Mismos por disciplinas	25,8	26,4	24,0	29,4	14,3	25,0	26,4	24,0
Diferentes por titulación	62,9	61,1	68,0	58,8	71,4	75,0	62,5	64,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Quién acredita	% Total	% Púb.	% Priv.	% Fac.	%Esc.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Ag, autonómica	9,3	11,1	4,0	8,8	9,5	12,5	11,1	4,0
ANECA	35,1	37,5	28,0	35,3	33,4	37,5	33,3	40,0
Ag. Inter. Generalista	9,3	9,7	8,0	10,3	9,5		9,7	8,0
Ag. Nac. especializada	16,5	16,7	16,0	14,7	23,8	12,5	18,1	12,0
Ag. Inter. especializada	28,8	25,0	40,0	29,4	23,8	37,5	27,8	32,0
Otra Agencia	1,0		4,0	1,5				4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Participación de profesionales	% Total	% Púb.	% Priv.	% Fac.	%Esc.	% Otro Centro	% Si Eval.	% No Eval.
Sin participación	19,8	19,4	20,8	25,4		25,0	19,4	20,8
Con participación	78,1	77,8	79,2	74,6	90,5	75,0	77,8	79,2
Sólo profesionales	2,1	2,8			9,5		2,8	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elaboración Propia

De los datos contenidos en la tabla 10 destacamos que son los Centros privados y los que hemos englobado como otros Centros, los que estarían más interesados en un reconocimiento de ámbito internacional, presentando, así mismo, un mayor interés las Facultades frente a las Escuelas.

En cuanto al tipo de reconocimiento, tanto los Centros públicos como los privados tienen la misma percepción, y tampoco existen diferencias en relación al tipo de Centro (Facultades, Escuelas y otros). En cambio, sí existen diferencias en los Centros que han participado en procesos de evaluación, ya que estos manifiestan, de manera destacada, el establecimiento de distintos niveles de reconocimiento (79,2%).

En la consideración de los criterios de acreditación, no existen diferencias entre los Centros públicos y privados, pero sí que existen en cuanto al tipo de Centro, ya que son las Escuelas y otros Centros los que prefieren mayoritariamente que los criterios de acreditación sean diferentes para cada titulación.

Además, por un lado, son los Centros privados los que consideran que el proceso de acreditación externa deben realizarlo Agencias internacionales especializadas en el ámbito de la empresa, no existiendo muchas diferencias en cuanto a su consideración en función del tipo de Centro, ni si han participado o no en procesos de evaluación. Por otro lado, tampoco se presentan demasiadas diferencias en cuanto a la participación de las Asociaciones o Colegios Profesionales en los procesos de acreditación externa, siendo las Escuelas las que consideran en mayor porcentaje la participación de éstos.

Tabla 11. Conocimiento de las agencias internacionales de acreditación en el ámbito de la empresa

	Desconocido	Algún conocimiento	Bien conocido
The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (USA)	63,0	27,2	9,8
The Association of MBAs. (AMBA) (Gran Bretaña)	54,9	33,0	12,1
Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) (Alemania, Austria y Suiza)	78,9	18,9	2,2
European Quality Improvement System (EQUIS) (Europa)	52,2	33,7	14,1
Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEDE) (España)	31,2	44,1	24,7

Elaboración propia

En relación con las Agencias internacionales de acreditación especializadas en el ámbito de la Empresa, queremos poner de manifiesto el gran desconocimiento que los responsables de los Centros tienen de los sistemas de acreditación y reconocimiento especializados que emplean las Escuelas y programas de negocios a nivel internacional, como se pone de manifiesto en la tabla 11. Si bien este mayor grado de desconocimiento se acentúa en los Centros públicos.

5. Conclusiones

Una vez recogida la opinión de la mayoría de los responsables de los Centros donde se imparten las titulaciones de LADE y/o DCE sobre los atributos que definen a una buena titulación, los factores que influyen en la calidad de la misma, las consecuencias de los procesos de evaluación institucional y las características y consecuencias de los futuros procesos de acreditación. Las principales conclusiones de este trabajo son las siguientes:

- Las principales características que debe tener la titulación de grado de Empresa para que sea considerada como una buena titulación están relacionadas con el perfil profesional de la titulación, la adquisición de habilidades y competencias demandadas por las empresas, la dimensión práctica del plan de estudios, tanto en la relación teoría práctica como en la realización de prácticas en empresas y, por último, el personal docente, en cuanto a su estructura y cualificación.
- Los aspectos que presentan un mayor grado de condicionamiento en la mejora de la calidad de la titulación son la implicación de los profesores y la de los estudiantes y, los que menos, los procesos administrativos.
- Se pone de manifiesto una alta participación de las titulaciones de LADE y DCE en los procesos de evaluación institucional desarrollados en España desde 1996, sobre todo en los Centros Públicos.
- Las principales consecuencias de la evaluación están relacionadas con la publicación de los informes, la recogida de evidencias y la mejora de los sistemas de información que deben dar soporte a estos procesos de evaluación, si bien, existe la percepción de que no se han mejorado los resultados académicos ni la satisfacción de los alumnos, y en un 11,10 % de los casos analizados, no se realiza ninguna acción como consecuencia del proceso de evaluación.
- Las acciones de revisión y mejora a destacar implantadas en los Centros donde se imparte LADE y/o DCE están relacionadas con la dimensión internacional (movilidad de alumnos y profesores), relaciones con las empresas, programas de las asignaturas, infraestructura tecnológica, potenciación de nuevas metodologías docentes, la satisfacción de estudiantes y la mejora de las infraestructuras y equipamientos. Y, con carácter general, no se han realizado acciones de revisión y mejora en los aspectos relacionados con los criterios y procedimientos de selección de los alumnos y en el plan de estudios.

- Es necesario implantar sistemas de garantía de calidad sólidos en las titulaciones universitarias, en línea con las necesidades establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior. La corriente internacional en sistemas de garantía de calidad lleva a la acreditación.
- Con la acreditación se buscaría un reconocimiento de tipo internacional por lo que los criterios de acreditación que se establezcan en los modelos de acreditación deben estar alineados con los que se establezcan a nivel internacional.
- Los criterios de acreditación deben ser diferentes para cada titulación y adaptados a las titulaciones de empresa, que estén reconocidos internacionalmente y que, además, permitan el establecimiento de distintos niveles de cumplimiento.
- Debe darse una participación activa a las Asociaciones y/o Colegios Profesionales vinculados con esta titulación.
- Existe un desconocimiento de los sistemas de acreditación y reconocimiento especializados en las Escuelas y programas de negocios internacionales por parte de los responsables de los Centros.

Finalmente, se quiere poner de manifiesto que los objetivos perseguidos en este trabajo se han cumplido, ya que hemos podido constatar la particularidad de las características de este tipo de titulaciones y la necesidad de establecer sistemas de acreditación que tengan en cuenta esta especificidad. Lo cual servirá para mejorar y sugerir hacia dónde deben apuntar, y qué requisitos deben cumplir, los futuros sistemas de garantía de calidad de los títulos universitarios de grado de Empresa.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS OFICIALES DE POSTGRADO

Iñaki Perriñez Cañadillas (Email: inaki.perianez@ehu.es)¹

J. Iñaki De La Peña Esteban (Email: jinaki.delapena@ehu.es)¹

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea²

RESUMEN

En este trabajo describimos la guía para implementar Programas Oficiales de Posgrado (POP) resultado del trabajo del SEI/EIZ de la UPV/EHU.

Esta propuesta metodología se enmarca en los procesos de implementación de POP que esta llevando a cabo la Universidad del País Vasco. El objetivo es orientar a todas aquellas comisiones promotoras que deseen hacer una propuesta de implementación de un POP y que garantice una calidad que facilite la acreditación de dichos estudios en el momento en el que tengan que afrontar este proceso.

La guía va acompañada de los protocolos que facilitan su elaboración así como el soporte informático que agilice la recogida de datos, su análisis y su posterior evaluación.

PALABRAS CLAVE /KEY WORDS

EEES, Master Oficial, Diseño titulaciones, POP

¹ D. Iñaki Perriñez es Director del Servicio de Evaluación Institucional, D. J. Iñaki De La Peña es Subdirector del Servicio de Evaluación Institucional. Este Servicio pertenece al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección: Edificio Biblioteca, 5ª Planta. Campus de Leioa. Barrio Sarriena s/n. 48940 Leioa. Vizcaya.

² Agradecemos la ayuda y apoyo prestado por el personal técnico del SEI/EIZ (Miren Urionabarrenetxea, Angela Bernaola y Lidia Pretel) para la realización del presente documento de trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema universitario español, existen una serie de mecanismos que llevan hacia la aprobación u homologación de un título, su posterior evaluación y finalmente su acreditación por parte del gobierno. Estos procesos se diferencian entre sí por el momento temporal en el que se realizan.

De esta forma, se diferencia el proceso si es con anterioridad a su implantación (proceso denominado homologación) y si el proceso se realiza posteriormente, una vez implementada la enseñanza en su totalidad (proceso que puede conducir a la acreditación, suspensión o revocación de la homologación del título). Este último reconocimiento tiene carácter cíclico y en él está implicado el proceso de evaluación gestionado por ANECA.

Resulta evidente, por tanto, la necesidad de una congruencia entre los criterios que puedan aplicarse para la aprobación de un título universitario (homologación) y los criterios de evaluación que le sean exigibles con posterioridad (acreditación).

Por ello, en la guía propuesta se han recogido muchos de los criterios que serían aplicables en un proceso de acreditación.

La guía respeta la flexibilidad y diversidad que dimana del RD 56/ 2005 de 21 de enero, así como la posibilidad del carácter interuniversitario de los Títulos de Posgrado, procurando, sin embargo, que la información solicitada se atenga sólo a los datos necesarios para la evaluación previa de las propuestas.

No obstante, esta información junto con la que se recabe tras la puesta en marcha del correspondiente posgrado, facilitarán el obligado proceso de acreditación que todo título de posgrado debe acometer al año de obtener los primeros egresados y posteriormente con una periodicidad de tres años.

2. OBJETO DE LA GUÍA

De cara a la implantación de nuevos Programas Oficiales de Posgrado, el Servicio de Evaluación Institucional/Ebaluazio Instituzionalerako Zerbitzua (SEI/EIZ) de la UPV/EHU, ha elaborado una guía teniendo en cuenta:

- La propuesta de “Memoria Justificativa” presentada por el conjunto de las Agencias Autonómicas de Calidad.
- El documento “Acreditación: Criterios, Indicios e Indicadores”, elaborado por la ANECA.
- El Borrador para debate de los criterios de calidad en las nuevas enseñanzas de Valencia.
- La experiencia del SEI/EIZ en la participación como evaluadores externos y auditores de los programas de Evaluación Institucional y proyectos-piloto de acreditación, ambos de ANECA.

Se trata de una guía en la que se incluyen los siete criterios fundamentales en los que se basa la aprobación y posterior homologación de los Programas de Posgrado. Estos programas serán enviados al CCU previo informe favorable de la comunidad autónoma correspondiente. Posteriormente el MEC aprobará la relación de los nuevos programas a implantar en el siguiente curso académico, y dicha relación será publicada en el BOE.

Una vez implantados los Programas Oficiales de Posgrado, se desarrollará el proceso de acreditación para lo cual el MEC, previo informe del CCU, publicará los criterios, indicadores y estándares de calidad requeridos.

En relación al marco en que se desarrolla el proceso de acreditación, es importante señalar la necesidad de coordinar los procesos de homologación inicial de las enseñanzas con los de acreditación. Básicamente, la acreditación debería ser la supervisión de que el contenido de los documentos exigidos para la homologación se está cumpliendo con las garantías de calidad suficientes.

Por lo tanto, la guía persigue los siguientes objetivos:

1. Proporcionar a la Universidad un instrumento útil para la elaboración y evaluación de las propuestas de aprobación de estudios oficiales de Posgrado, de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 56/2005.
2. Definir los contenidos sobre los que, en coherencia con criterios de acreditación de la calidad, debiera fundamentarse la emisión de informes previos a la autorización de implantación de estas enseñanzas.
3. Armonizar las acciones de los organismos evaluadores.

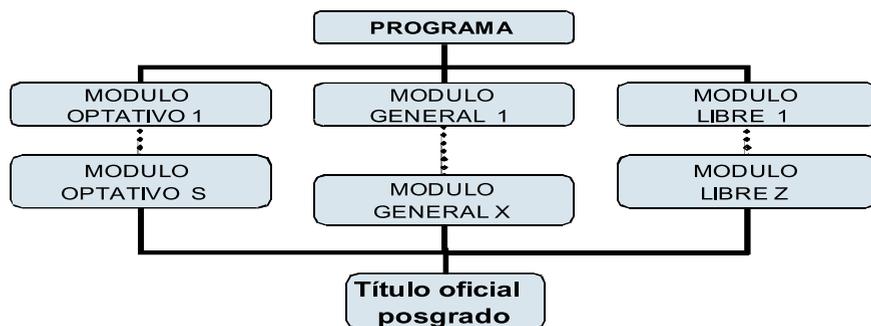
3. ESTRUCTURA DE LA GUÍA

La guía se inicia con una descripción general del programa de posgrado. Hay que tener en cuenta que puede estar integrado por uno o por varios títulos de Master y/o Doctorado. Cabe también la posibilidad de que, dentro de un mismo Programa de Posgrado, existan títulos con un carácter de especialización profesional y, otros, con un carácter científico o de formación investigadora. A su vez, los contenidos formativos de un Programa de Posgrado pueden estructurarse en módulos y materias que pueden, parcialmente, ser comunes a varios Master. Además, el Doctorado puede incluir cursos o seminarios de formación metodológica.

En este punto conviene aclarar que el programa de posgrado, según la estructuración que la comisión promotora estime oportuno, puede organizarse de alguna de las dos formas siguientes:

i) Programa Mono-título

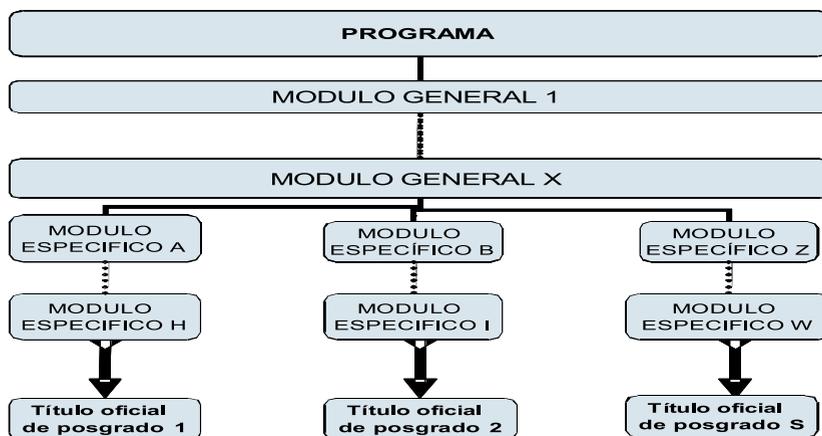
Son aquellos programas de posgrado elaborados y estructurados para la obtención de un único título de posgrado. Entre los módulos, asignaturas, seminarios, etc. Se encontrarán aquellos de obligado cumplimiento y otros que permitan la libre configuración del currículum académico del estudiante. Son programas biunívocos. Esto es, un programa genera un único título oficial de posgrado.



Fuente: Periañez I & De la Peña J.I. 2006.

ii) Programa Pluri-título

Son programas elaborados y estructurados por la comisión promotora para facilitar la obtención de más de un título oficial, dependiendo del itinerario cursado por el estudiante.



Fuente: Periañez I & De la Peña J.I. 2006.

En este sentido, para cada título oficial de posgrado ofertado en el programa puede tener unos criterios generales y otros específicos para los itinerarios que den lugar a la obtención de tal título oficial.

Por lo tanto, inicialmente se debe contemplar una descripción general y lo suficientemente amplia del posgrado y posteriormente se debe centrar en el análisis de cada título oficial que pueda otorgar.

Se procede al análisis del propio programa a través de varios criterios que describen aquel aspecto relevante a valorar. El análisis del criterio ayuda a realizar un diagnóstico de la situación del programa.

Los siete criterios de los que se compone la guía son los siguientes:



Fuente: Periañez I & De la Peña J.I. 2006.

A continuación realizamos una breve descripción del objeto de análisis de cada criterio.

CRITERIO 1: JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.

El proyecto presentado tiene un referente académico en la actualidad y se ha comprobado que tiene una demanda social significativa. Así mismo, la estructura curricular del programa está bien definida en cuanto a objetivos generales, créditos ECTS y perfil de ingreso del alumnado.

CRITERIO 2: PROGRAMA FORMATIVO. GUÍA DE LA TITULACIÓN.

El diseño del Plan de Estudios y los contenidos de las materias son coherentes con los objetivos perseguidos y la planificación de la enseñanza es coherente con esos objetivos.

CRITERIO 3: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA.

La planificación y organización del Plan de Estudios (gestión de la movilidad de profesores y alumnos, materias, convenios con organismos...) es coherente con los objetivos del Plan de Estudios y permite su desarrollo.

CRITERIO 4: RECURSOS HUMANOS.

Se dispone de personal académico con dedicación suficiente para cubrir los créditos y actividades que se programan, de tal manera que se garantice el desarrollo del plan de estudios. Los procesos de selección, evaluación o acreditación del personal académico cumplen con la normativa vigente, y están orientados a disponer de los perfiles docentes necesarios para cubrir los objetivos formativos de los estudiantes tanto académicos como profesionales.

Así mismo, el personal de administración y servicios implicado en el programa formativo es adecuado a los requerimientos del mismo.

CRITERIO 5: RECURSOS MATERIALES.

Los medios materiales (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, recursos bibliográficos, nuevas tecnologías, etc.) son suficientes para garantizar el funcionamiento de los servicios correspondientes a la enseñanza impartida permitiendo los tamaños de grupo previstos, ajuste a metodología de enseñanza-aprendizaje, etc.

CRITERIO 6: SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD.

Los responsables de la enseñanza tienen diseñados sistemas de garantía de calidad que analicen su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados.

CRITERIO 7: VIABILIDAD ECONÓMICA Y FINANCIERA.

Existe un plan de viabilidad económica de la enseñanza que analiza sus necesidades presentes y futuras en recursos humanos, infraestructuras, y otros bienes, así como una justificación sobre el origen de esos recursos.

La guía se estructura de la siguiente manera:

a. Los siete **criterios** vienen acompañados de una pequeña explicación y adjunto a cada uno, los **subcriterios** de primer y segundo nivel en los que se subdividen, tal y como se presenta en el siguiente esquema:

1. CRITERIO

1.1 SUBCRITERIO DE PRIMER NIVEL

1.1.1. SUBCRITERIO DE SEGUNDO NIVEL

De estos siete criterios, el primer criterio se refiere al programa de posgrado, mientras que los seis restantes se centralizan en cada uno de los títulos oficiales a los que da lugar el posgrado.

- b. Con el fin de facilitar el análisis y la recopilación de ciertos datos, se adjuntan una serie de **tablas** en las que se presenta la información necesaria para realizar juicios de valor basados en datos objetivos.
- c. En la guía se proponen una serie de evidencias (orientativas para la comisión promotora) a analizar en cada uno de los subcriterios con el fin de dar credibilidad y fiabilidad a la solicitud. Dichas evidencias, se encuentran numeradas según orden aparición. Al final de la guía, se incluye un **listado** en el que figuran todas las **evidencias** para facilitar su recopilación.

- d. Con el fin de poder interpretar adecuadamente la guía, se adjunta un **glosario de los términos** que aparecen en la redacción de la misma.
- e. El evaluador de la solicitud procederá, una vez presentado y analizado cada criterio y desglosado en sus diferentes subcriterios con los comentarios que estime oportunos, a realizar una valoración cuantitativa de cada uno de ellos asignándoles un valor entre 1 y 4, y en el supuesto de que no haya evidencias que lo avalen, se le asignará la reseña EI (evidencias insuficientes).

La escala a utilizar para los aspectos contemplados en los siete criterios será la siguiente:

- **1:** cumplimiento poco relevante/escaso.
 - **2:** cumplimiento parcial/mejorable.
 - **3:** cumplimiento satisfactorio.
 - **4:** cumplimiento ejemplar.
 - **EI:** evidencias insuficientes.
- f. Como análisis final para el evaluador, se incluye un cuadro resumen en el que se vuelcan todos los valores dados por parte de éste a los diferentes criterios y subcriterios, así como el cálculo de sus valores absolutos, medios y ponderación. De ésta forma se calcularán los totales de cada uno de los proyectos de programas de master.

4. GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS OFICIALES DE POSGRADO.

0. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

Bajo este apartado se procederá a la descripción básica del programa, así como a las características técnicas mínimas de éste, incidiendo en los títulos oficiales que oferta así como en sus características, mediante complementación de las dos fichas que se adjuntan en el protocolo de solicitud. Concretamente se indicará:

1. Denominación del Programa
2. Órgano responsable del Programa /Coordinador del Programa
3. Profesor/a responsable del master
4. Unidades participantes (Universidades, Departamentos, Institutos Universitarios, etc.)
5. Títulos que se otorgan dentro del Programa. Para cada uno de ellos se indicará:
 - 5.1. Denominación del Título.
 - 5.2. Institución que tramita el Título.

- 5.3. Clase de enfoque (Profesional, Investigador, Académico-Mixto)
- 5.4. Número de créditos ECTS de los que consta.
- 5.5. Periodicidad de la oferta.
- 5.6. Número de plazas a ofertar así como número mínimo de alumnos para su impartición.
- 5.7. Régimen de estudios (Tiempo Completo/Tiempo Parcial)
- 5.8. Modalidad de impartición (presencial, virtual, mixto)
- 5.9. Periodo lectivo (anual, semestral, trimestral, variables según módulo y/o materia).
- 5.10. Número mínimo de créditos de matrícula por periodo lectivo.

CRITERIO 1: JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

El proyecto presentado tiene un referente académico en la actualidad y se ha comprobado que tiene una demanda social significativa. Así mismo, la estructura curricular del programa está bien definida en cuanto a objetivos generales, créditos ECTS y perfil de ingreso del alumnado. Este criterio está estructurado en base a tres subcriterios:

1.1. Referentes Académicos

En este subcriterio se analiza:

- Objetivos generales del programa y adecuación a los objetivos estratégicos de la Universidad o universidades.
- Situación de títulos de master similares o afines en Europa y en España.
- Oferta de posgrado previa de la universidad y de sus colaboradores.
- Interés y relevancia académica-científica-profesional.
- Adecuación del título al nivel formativo del Posgrado.
- Líneas de investigación asociadas.
- Situación de la I+D+I del sector profesional.

1.2. Potencial de Demanda

En este subcriterio se analiza:

- Análisis de la demanda social: académica, investigadora y/o profesional tanto en el ámbito nacional como europeo.
- Análisis del potencial de la UNIVERSIDAD y de sus colaboradores para responder a la demanda.

1.3. Estructura Curricular del Programa

En este subcriterio se analiza:

- Créditos ECTS totales de la titulación.
- Definición de la formación previa requerida. Perfil de ingreso.
- Estructura modular de los títulos integrados en el programa y relación entre los mismos.
- En el caso de los Estudios de Doctorado:
 - Formato del Doctorado
 - Líneas específicas de investigación.
 - Criterios para la dirección de tesis y trabajos.

En su caso, seminarios, cursos metodológicos y otras actividades formativas preparatorias para la actividad investigadora.

Los criterios 2 a 7 se refieren a cada uno de los títulos oficiales propuestos a los que dé lugar el programa descrito

CRITERIO 2: PROGRAMA FORMATIVO. GUÍA DE LA TITULACIÓN

El diseño del Plan de Estudios y los contenidos de las materias son coherentes con los objetivos perseguidos y la planificación de la enseñanza es coherente con esos objetivos. Este criterio se encuentra estructurado en cinco subcriterios:

2.1. Objetivos formativos y perfil de competencias

En este subcriterio se analiza:

- Objetivos generales del Plan de Estudios.
- Perfil del Egresado.

2.2. Estructura de los estudios y organización de las enseñanzas

En este subcriterio se analiza:

- Módulos, materias/asignaturas (tipología, créditos y secuencia curricular), Prácticum, trabajo fin de estudios.

2.3. Planificación de las materias y asignaturas

En este subcriterio se analiza:

- Objetivos específicos de aprendizaje.
- Aspectos metodológicos básicos: actividades de aprendizaje y su valoración en créditos ECTS.
- Criterios y métodos de evaluación.
- Idiomas en que se imparte.
- Tamaño medio del grupo.

2.4. Prácticas externas

En este subcriterio se analiza:

- Prácticas externas y actividades formativas a desarrollar en organismos colaboradores.

2.5. Movilidad de estudiantes

En este subcriterio se analiza:

- Movilidad de estudiantes: objetivos, momento, lugar, parte del plan de estudios a cursar y condiciones de estancia.

2.6. Sistemas de apoyo al aprendizaje autónomo del estudiante

En este subcriterio se analiza:

- Tutoría y orientación académica.
- Orientación profesional: Transición al trabajo/estudios de doctorado.

2.7. Sistema de información/comunicación pública del Programa

En este subcriterio se analiza:

- Vías de acceso a la información pública del Programa.
- Vías de acceso a información interna de los estudiantes.

CRITERIO 3: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

La planificación y organización del Plan de Estudios (gestión de la movilidad de profesores y alumnos, materias, convenios con organismos...) es coherente con los objetivos del Plan de Estudios y permite su desarrollo.

El criterio Organización y Gestión de la Enseñanza está estructurado en dos subcriterios:

3.1. Órganos de dirección y procedimiento de gestión

En este subcriterio se analiza:

- Estructura y composición de los órganos de coordinación académica (del programa y de cada título que lo integra) y de los órganos de gestión y apoyo administrativo.
- Gestión del expediente académico y expedición del título.
- Programas oficiales de las materias que configuran el Plan de Estudios.
- Planificación y gestión de la movilidad de profesores y estudiantes.
- Gestión de convenios con organismos y entidades colaboradoras.
- Procedimientos de gestión y resolución de incidencias.

3.2. Selección y admisión

En este subcriterio se analiza:

- Órgano de admisión: estructura y funcionamiento.
- Perfil de ingreso y formación previa requerida que habilita el acceso al programa.
- Sistema de admisión: criterios y procedimientos.
- Mecanismos de revisión y difusión.
- Calendario de matrícula.

CRITERIO 4: RECURSOS HUMANOS

Se dispone de personal académico con dedicación suficiente para cubrir los créditos y actividades que se programan, de tal manera que se garantice el desarrollo del plan de estudios. Los procesos de selección, evaluación o acreditación del personal académico cumplen con la normativa vigente, y están orientados a disponer de los perfiles docentes necesarios para cubrir los objetivos formativos de los estudiantes tanto académicos como profesionales. Así mismo, el personal de administración y servicios implicado en el programa formativo es adecuado a los requerimientos del mismo. El criterio Recursos Humanos está estructurado en dos subcriterios.

4.1. Personal Docente e Investigado

En este subcriterio se analiza:

- Personal Académico disponible.
- Selección, evaluación del profesorado y asignación de la docencia.
- Perfil/Cualificación (categoría académica), experiencia docente, profesional e investigadora y dedicación.
- En caso de estudios de doctorado, relación de profesores e investigadores encargados de la dirección de tesis doctorales.

4.2. Personal de Administración y Servicios

En este subcriterio se analiza:

- Personal de Administración y Servicios disponible.
- Cualificación y funciones.

CRITERIO 5: RECURSOS MATERIALES

Los medios materiales (espacios, instalaciones, laboratorios, equipamiento científico, técnico o artístico, recursos bibliográficos, nuevas tecnologías, etc.) son suficientes para garantizar el funcionamiento de los servicios correspondientes a la enseñanza impartida permitiendo los tamaños de grupo previstos, ajuste a metodología de enseñanza-aprendizaje, etc. El criterio Recursos Materiales está estructurado en dos subcriterios:

5.1. Infraestructuras y equipamiento disponibles

En este subcriterio se analiza:

- Aulas y espacios de trabajo.
- Laboratorios, talleres y espacios experimentales.
- Biblioteca.
- Recursos informáticos.
- Convenios con entidades concertadas.

5.2. Previsiones de mejora de infraestructuras y equipamientos

En este subcriterio se analiza:

- Necesidades de reforma de infraestructuras y nuevos equipamientos.

CRITERIO 6: SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD

Los responsables de la enseñanza tienen diseñados sistemas de garantía de calidad que analicen su desarrollo y resultados, y que le permiten definir e implantar acciones de mejora continua de la calidad, con la participación de todos los implicados. El criterio Sistemas de Garantía de Calidad está estructurado en cuatro subcriterios:

6.1. Órgano y personal responsable del seguimiento y garantía de calidad del programa

En este subcriterio se analiza:

- Sistemas de seguimiento y mejora de la calidad.

6.2. Mecanismos de coordinación y supervisión del programa

En este subcriterio se analiza:

- Procedimientos generales para evaluar el desarrollo y calidad del Programa.
- Procedimientos de evaluación del profesorado y mejora de la docencia.
- Criterios y procedimientos de actualización y mejora del Programa.
- Criterios y procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas.
- Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los titulados y de la satisfacción con la formación recibida.
- Procedimientos de atención a las sugerencias/reclamaciones de los estudiantes.

CRITERIO 7: VIABILIDAD ECONÓMICA Y FINANCIERA DEL PROGRAMA

Existe un plan de viabilidad económica de la enseñanza que analiza sus necesidades presentes y futuras en recursos humanos, infraestructuras, y otros bienes, así como una justificación sobre el origen de esos recursos. El criterio Viabilidad Económica y Financiera del programa está estructurado en un único subcriterio.

7.1. Viabilidad Económica y Financiera

En este subcriterio se analiza:

- Presupuesto de funcionamiento.
- Ingresos de matrícula.
- Financiación pública.
- Otras fuentes de financiación.
- Coste de personal.
- Política de becas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ANECA. (2003). *Proyectos Piloto De Acreditación De Titulaciones*. Madrid.
- ANECA. (2003). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid.
- ANECA. (2004). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid.
- ANECA. (2005). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid.
- ANECA. (2005). *Acreditación: Criterios, Indicios e Indicadores*. Madrid.
- ANECA. (2005). *Memoria Justificativa para la implantación de programas oficiales de postgrado*. Madrid.
- Borrador para debate de los criterios de calidad en las nuevas enseñanzas (2004)*. Valencia 16 de diciembre 2004.
- Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*
- Consejo de Universidades. Secretaría General. *Borrador de Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*.
- De La Peña, J. Iñaki & Periañez, Iñaki. (2004). *InKa: Indicador Kalitatea*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao.
- ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad ene. Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. BOE Nº 307. Madrid.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento- Marco. Madrid.
- Periáñez, Iñaki & De La Peña, J. Iñaki (2005 a). *Criterios para un Espacio Europeo de Educación Superior: Algunos indicadores en Economía y Empresa para la UPV/EHU*. En "Best Papers Proceedings 2005: XIX Congreso Nacional y XV Hispano-Francés de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa", Pp. 569-580. Vitoria.
- Periáñez, Iñaki & De La Peña, J. Iñaki. (2005 b). *De las Acciones de Mejora a la Acreditación*. Documento de Trabajo presentado al VII Foro de Almagro: Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad de las Universidades en el EEES". Universidad Castilla-La Mancha. Ciudad Real.
- Periáñez I. & De la Peña J.I. coordinadores. (2006). Guía para Implementar Programas Oficiales de Postgrado. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao*.
- Periáñez I. & De la Peña J.I. coordinadores. (2006). Guía para Implementar Programas Oficiales de Postgrado. Protocolo de Memoria Justificativa. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao*.
- Periáñez I. & De la Peña J.I. coordinadores. (2006). Guía para Implementar Programas Oficiales de Postgrado. Protocolo para el evaluador. *Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao*.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE N.º 224. Madrid.*
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.
- Rosselló Nicolau, Gaspar. (2005). Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación. Jornada De La UPV/ EHU Sobre la adaptación de la Universidad al EEES. San Sebastián.

PLAN DE IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACCIONES DE MEJORA

J. Iñaki De La Peña Esteban (Email: jinaki.delapena@ehu.es)¹

Iñaki Perriñez Cañadillas (Email: inaki.perriñez@ehu.es)¹

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea²

RESUMEN

En este trabajo hacemos una reflexión sobre las acciones de mejora derivadas de procesos de evaluación y la importancia de apoyar la puesta en marcha de las mismas por parte de los equipos directivos de las universidades. Esto lo que hará será dar una mayor credibilidad a los procesos de evaluación, implantar sistemas que garanticen la calidad en las universidades y facilitar la acreditación de las titulaciones.

Nuestras reflexiones se sustentan en los resultados del Plan de Implantación y Seguimiento de Acciones de Mejora (PISAM) que hemos realizado en la UPV/EHU durante el 2005/06.

Con este documento pretendemos incidir en la necesidad de reconocimiento por parte de los equipos de dirección de las universidades al trabajo realizado por los comités de autoevaluación, apoyando la implantación de las acciones de mejora dando de esta forma mayor credibilidad y reconocimiento a todo el proceso de evaluación

PALABRAS CLAVE /KEY WORDS

Acciones de mejora, evaluación, acreditación, puntos fuertes, puntos débiles.

¹ D. Iñaki Perriñez es Director del Servicio de Evaluación Institucional, D. J. Iñaki De La Peña es Subdirector del Servicio de Evaluación Institucional. Este Servicio pertenece al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección: Edificio Biblioteca, 5ª Planta. Campus de Leioa. Barrio Sarriena s/n. 48940 Leioa. Vizcaya.

² Agradecemos la ayuda y apoyo prestado por el personal técnico del SEI/EIZ (Miren Urionabarrenetxea, Angela Bernaola y Lidia Pretel) para la realización del presente documento de trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de dar sentido a todo el laborioso proceso de autoevaluación en el que tomaron parte siete de los 31 centros de los tres Campus de la UPV/EHU y con el objeto de contribuir a la mejora continua en la calidad de la enseñanza, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente/Kalitate eta Ikasketa Berrikuntzarako Errektoreordetza, a través del Servicio de Evaluación Institucional/Ebaluazio Instituzionalerako Zerbitzua (SEI/EIZ), propuso a aquellos centros que participaron en el Programa de Evaluación Institucional (PEI) el Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora (PISAM) derivadas de la evaluación realizada en el curso 2004/05.

Los centros y titulaciones que concurrieron al PISAM en el año 2005/06 fueron los siguientes:

- E. U. Empresariales, Elcano, Bizkaia.
 - o Diplomado en Ciencias Empresariales.
- E.U. Empresariales, Gipuzkoa.
 - o Diplomado en Ciencias Empresariales.
- E. U. Trabajo Social, Vitoria-Gasteiz.
 - o Diplomado en Trabajo Social.
- E. U. Relaciones Laborales, Bizkaia.
 - o Diplomado en Relaciones Laborales.
- Fac. Ciencias Económicas y Empresariales, Bizkaia.
 - o Licenciado en Administración y Dirección de Empresas-Bilbao
 - o Unidad Delegada Vitoria/Gasteiz (sólo 2º ciclo)
 - o Unidad Delegada Donostia (sólo 2º ciclo)
 - o Licenciado en Economía,
 - o Licenciado en Ciencias Actuariales y Financieras (de sólo 2º Ciclo).
- Fac. Ciencias Sociales y de la Comunicación, Bizkaia.
 - o Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración,
 - o Licenciado en Sociología,
 - o Licenciado en Comunicación Audiovisual,
 - o Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas
 - o Licenciado en Periodismo.
- Fac. Filosofía y Ciencias de la Educación, Gipuzkoa.
 - o Diplomatura de Educación Social,
 - o Licenciado en Pedagogía,
 - o Licenciado en Psicopedagogía, (de sólo 2º ciclo).

Para poder facilitar el proceso de presentación de solicitudes, el SEI/EIZ elaboró unas herramientas (Anexos I y II) que debían cumplimentar y contar con el compromiso del centro a través del visto bueno de la Dirección/Decanato. El responsable de las acciones de mejora debía ser un miembro del Equipo Directivo del Centro asesorado si fuese preceptivo por miembros del Comité de Autoevaluación de la titulación y personal del SEI/EIZ.

Con tal número de titulaciones y analizando las acciones de mejora elegidas y priorizadas por los responsables de las titulaciones, podemos hacer una reflexión sobre las áreas en las que se derivan un mayor número de acciones de mejora y su relación con la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. En este trabajo extraemos conclusiones sobre qué áreas son las más relevantes para los comités de autoevaluación y sobre el tipo de acciones de mejora que se derivan de ellas, sin duda estratégicas para estas titulaciones.

En la actualidad nos encontramos en un momento en el que lo prioritario no es la evaluación aunque tampoco debemos dejarla de lado ya que nos ayuda a prepararnos para la acreditación, en un momento como el actual en el que todavía existen bastantes aspectos sin concretar en el camino hacia el EEES [Roselló, 2005].

2. EL PLAN DE IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACCIONES DE MEJORA

Como sabemos el principal objetivo del programa de evaluación institucional es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial [ANECA, 2004].

La obtención de puntos fuertes y puntos débiles en las titulaciones no debe quedarse plasmado únicamente en un informe consensuado en la titulación, sino que los equipos directivos deben liderar aquellos sistemas que permitan llevar a cabo acciones de mejora ya determinadas.

Todo el proceso de evaluación no tiene sentido si deriva en unas acciones de mejora que se recogen y que luego no tienen apoyo alguno ni seguimiento de su grado de implementación. Es por esto por lo que el Vicerrectorado Calidad de Innovación Docente de la UPV/EHU a través del Servicio de Evaluación Institucional/Ebaluaziorako Institutuzionalerako Zerbitzua (SEI/EIZ) propone a los centros que han participado en el Plan de Evaluación Institucional de Titulaciones [SEI/EIZ, 2005] un plan para la implementación, seguimiento y financiación de acciones de mejora derivadas de la evaluación realizada [De la Peña, J. Iñaki & Perriñez, Iñaki. 2005 a].

El objeto de este plan es contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en la UPV/EHU, a través de la puesta en marcha de las acciones de mejora derivadas de los procesos de evaluación institucional y

con vistas al establecimiento de un sistema que garantice la calidad a través de la mejora continua [Periáñez, Iñaki & De la Peña, J. Iñaki, . 2005 b].

Este Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora busca un doble objetivo:

- Fomentar la implantación de acciones de mejora en el ámbito de Innovación Docente.
- Impulsar acciones derivadas de la evaluación llevada a cabo por la titulación. Estas acciones deben estar reflejadas en el autoinforme y/o informe de evaluación externa resultantes del proceso desarrollado.

Las propuestas presentadas por los responsables de los Centros involucrados fueron valoradas en función de:

- Ajuste de la propuesta al objetivo de las ayudas y su presentación en fecha y forma establecidas.
- Incidencia de la acción propuesta en el ámbito de la Innovación Docente.
- Pertinencia de la acción de mejora y viabilidad de su realización.
- Propuesta de la que puedan beneficiarse el mayor número posible de implicados (titulaciones, profesores, estudiantes, PAS).
- Posibilidades de aplicación en otras titulaciones.
- Vinculación a la mejora de puntos fuertes y débiles puestos de manifiesto en el Plan de Mejoras.
- Los indicadores seleccionados y los objetivos establecidos.
- El detalle en la metodología y tareas de la propuesta, así como la justificación del presupuesto.
- Coherencia interna de la propuesta.

Para la financiación de las acciones de mejora de este Plan se dispuso de un presupuesto de 60.000 €, donde no se contemplaba, dentro de este plan, la financiación para aquellas acciones en las que se incluyan solicitudes de infraestructura (material inventariable), que deberán canalizarse por otras vías, así como tampoco se atendieron peticiones relativas a la asistencia a congresos, a la publicación de resultados, las cuales disponen de otras fuentes de financiación más concretas.

El seguimiento externo de las acciones de mejora es competencia del Servicio de Evaluación Institucional dependiente del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente/Kalitate eta Ikasketa Berrikuntzarako Errektoreordetza. Para llevarlo a cabo, se establecieron los procedimientos necesarios para el seguimiento de la ejecución del plan (Anexo III y otros), y se requirió a los responsables de las acciones la información complementaria que se consideró necesaria.

La finalidad del seguimiento es velar por el adecuado desarrollo de las acciones. Para ello, se establecieron reuniones periódicas, en función de la naturaleza de cada acción, y acordadas con los responsables de cada acción.

Con el fin de poder registrar de forma ordenada toda la información recogida en las diferentes reuniones mantenidas con los responsables del Plan de Mejoras, el SEI/EIZ elaboró una ficha de seguimiento (Anexo III) en la que se hacía constar todos los datos necesarios para llevar a cabo la comprobación del cumplimiento del compromiso adquirido a través de este plan.

Según lo dispuesto en la convocatoria, el responsable de la/s acción/es debía remitir al SEI/EIZ, una memoria de desarrollo del mismo, en la que se recojan de manera sintética los siguientes puntos:

- Equipo humano
- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos
- Fases de desarrollo seguidas
- Resultados obtenidos e indicadores
- Valoración de la experiencia
- Breve memoria económica.

3. ACCIONES DE MEJORA DERIVADAS DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LA UPV/EHU Y PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA

Según constaba en las solicitudes, suscritas por el responsable de la titulación, ajustadas al modelo normalizado y enviadas al Servicio de Evaluación Institucional/Ebaluazio Instituzionalerako Zerbitzua las acciones de mejora presentadas por las diferentes titulaciones se pueden agrupar en las siguientes áreas:

1. Perfil de Egreso: Definición de las habilidades y destrezas que constituyen el perfil de egreso de los alumnos. Estudio de opinión de empresas colaboradoras respecto a la formación y competencias de alumnos y egresados. Conocer la satisfacción de los egresados en relación a la incorporación y adecuación al mercado laboral. Estudio del grado de satisfacción de empleadores y grupos de interés.

2. Perfil de Ingreso: Establecimiento de mecanismos que permitan conocer el perfil de ingreso de los alumnos, y adecuar los contenidos del programa formativo a dicho perfil. Definición del perfil idóneo de ingreso. Revisión. Establecer un perfil de ingreso y proponer procedimientos (mediante encuestas y establecimiento de un seguimiento a cada perfil) para conocer las características reales de los alumnos que acceden.

3. Adecuación del plan de estudios al EEES: Estudio del tiempo de aprendizaje previsto para un progreso normalizado. Utilización de instrumentos directos para medir el grado de consecución de objetivos del programa formativo. Establecer sistemas (encuestas, e-mails, pruebas,...) que permitan conocer la dedicación y esfuerzo realizado por los alumnos para superar los contenidos exigidos en cada asignatura y, en consecuencia, en el conjunto del programa. Organizar la enseñanza alrededor de los objetivos marcados en el programa formativo. Actividades de formación orientadas a la participación del profesorado, alumnado y PAS en los soportes informáticos orientados a la introducción de los ECTS

4. Resultados del Alumno: Estudio sobre la tasa de abandono y el número de años que tardan los alumnos en terminar la carrera, sus posibles causas y propuestas de mejora

5. Servicios: Estudio sobre espacios, usos y servicios de Biblioteca. Estudio de la necesidad de incorporación de personal técnico especializado en el manejo de la infraestructura informática de la UPV/EHU. Analizar la adecuación de los espacios de trabajo a los nuevos requerimientos del EEES.

6. Orientación al Alumno: Diseñar y poner en marcha un programa de orientación profesional específico del Centro, así como la elaboración de un cuestionario para conocer la eficacia del mismo. Elaborar y difundir entre el alumnado un folleto con la optatividad, libre elección, así como actividades culturales y otras informaciones. Propuesta de mejora de la movilidad estudiantil. Revisión y diseño de la página web de la Facultad. Edición electrónica de las nuevas guías docentes

7. Prácticas: Elaborar un cuestionario específico para que el alumno evalúe las prácticas de segundo y el prácticum de tercero. Fomento de las relaciones tutores centro de Prácticum/tutores de Facultad.

8. Coordinación: Formar una Comisión que analice los programas de las asignaturas y contemple la coordinación tanto horizontal como vertical de los contenidos para evitar vacíos y duplicidades, y garantizar la actualización de los programas y contenidos. Establecer procedimientos (comisiones entre departamentos, becarios de colaboración,...) que garanticen la coordinación entre los diferentes departamentos a efectos de contenido de las materias, así como los procedimientos de enseñanza respectivos. Elaboración de un documento que recoja la coordinación de materias, programas, etc y que al mismo tiempo evite el solapamiento de las mismas.

9. Resultados en la Sociedad: Establecer un mecanismo (encuestas a los titulados, reuniones con las empresas,...) que permita un seguimiento de los resultados formativos en la sociedad.

10. Comunicación: Mejora de las comunicaciones entre el profesorado, PAS y alumnado.

La mayoría de las acciones de mejora que se han detectado corresponden a áreas clave [ANECA, 2005] que son objeto de reflexión y de estudio y son prácticamente comunes para las diferentes titulaciones, se encuentren o no evaluadas, de cara a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

4. ACCIONES DE MEJORA DESARROLLADAS

Una vez presentadas las solicitudes, y resuelta la adjudicación de las partidas correspondientes por parte del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente/Kalitate eta Ikasketa Berrikuntzarako Errekto-reordetza a través del SEI/EIZ, los diferentes centros iniciaron la puesta en marcha de las acciones de mejora.

Las acciones de mejora desarrolladas en mayor o menor medida se ajustan a las presentadas en las solicitudes. En algunos de los casos las direcciones de los centros han decidido unificar las acciones de mejora de las titulaciones, siendo los encargados de asumir su iniciación y desarrollo. En otros casos, se consideró prioritario iniciar por alguna propuesta de mejora clave para la posterior puesta en marcha de otras en próximas convocatorias. Con todo ello, y a modo de resumen podemos ver como en algunos centros se ha completado el trabajo acordado y en otros, sin embargo se han sentado las bases para la implementación del proceso de mejora más adelante.

CENTRO	ACCIÓN DE MEJORA
E. U. Empresariales, Elcano, Bizkaia	<ul style="list-style-type: none">• Creación y puesta en marcha de una Comisión de Calidad que llevará a cabo las diferentes acciones.
E.U. Empresariales, Gipuzkoa	<ul style="list-style-type: none">• Definición del Perfil Idóneo de Ingreso.• Estudios sobre espacios, usos y servicios de biblioteca.• Estudio relativo a la tasa de abandono, sus posibles causas y propuestas de mejora.• Estudios de opinión de empresas colaboradoras respecto a la formación y competencias de alumnos y egresados. en Ciencias Empresariales
E. U. Trabajo Social, Vitoria-Gasteiz.	<ul style="list-style-type: none">• Utilización de instrumentos directos para medir el grado de consecución de los objetivos del programa Formativo. Elaborar y difundir entre el alumnado un folleto con optatividad, libre elección, así como actividades culturales y otras informaciones.• Diseñar y poner en marcha un programa de orientación profesional específico del centro, así como la elaboración de un cuestionario para conocer la eficacia del mismo.• Conocer la satisfacción de los egresados en relación a la incorporación y adecuación al mercado laboral

CENTRO	ACCIÓN DE MEJORA
Fac. CC. Económicas y Empresariales, Bizkaia	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de objetivos de las diferentes titulaciones • Definición de las competencias que deben adquirir los titulados y del perfil de egresado. • Establecimientos de contactos sistemáticos con instituciones y organizaciones empresariales y económicas. • Potenciación de la movilidad de estudiantes. • Edición de un boletín informativo periódico. • Obtener información sobre los egresados: idoneidad y satisfacción sobre la formación recibida tal como se percibe por los egresados, empleadores y por los participantes en el programa formativo así como la valoración social. • Crear un mecanismo que permita a profesores, PAS y alumnos transmitir sugerencias al equipo decanal. • Diversas mejoras en el Servicio de Biblioteca. • Diseño reprocedimientos que garanticen la coordinación de contenidos entre las diferentes materias. • Estudio de la necesidad de incorporación de personal técnico especializado en le manejo de la infraestructura informática de la UPV/ EHU.
Fac. CC. Sociales y de la Comunicación, Bizkaia.	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de satisfacción del alumno de la Facultad.
Fac. Filosofía y CC. de la Educación, Gipuzkoa	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y diseño de la página web de la Facultad. • Edición de unas nuevas guías docentes. • Actividades de formación orientadas a la participación del profesorado, alumnado y PAS en los soportes informáticos orientados a la introducción de los ECTS. • Fomento de las relaciones de los tutores de centros de Prácticum/tutores de la Facultad. • Mejora de las comunicaciones entre el profesorado, el personal de administración y servicios, y alumnado.

Por tanto, del análisis del resultado final (acciones de mejora presentadas versus acciones de mejora desarrolladas) podemos deducir que es conveniente realizar acciones de mejora en el propio Programa de Implementación y Seguimiento de las Acciones de Mejora.

5. CONCLUSIONES

- Todas estas acciones de mejora carecen de sentido si no son apoyadas por los equipos de dirección de las universidades, facilitando la puesta en marcha de estas acciones con programas que garanticen su implementación y seguimiento.
- Las acciones de mejora derivadas de los procesos de evaluación son acciones que en gran medida se van a tener que acometer si queremos adaptarnos al EEES.
- La cultura de la calidad se va implantando en la universidad, si bien lo que comienza a ser verdaderamente importante y urgente es establecer un sistema que garantice la calidad. Dentro de este sistema y en la UPV/EHU se encuentra el PISAM.
- A lo largo de la presente convocatoria del Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora, se han detectado una serie de debilidades que nos hacen reflexionar y plantear la nueva convocatoria con algunas modificaciones o propuestas de mejora de la misma, que favorezcan la puesta en marcha y consecución de todas las acciones previstas en el Plan de Mejoras de cada titulación. Las debilidades más importantes identificadas son las siguientes:
 - En general, el número de acciones de mejora propuestas supera la capacidad real del centro y/o la titulación de poner en marcha dichas acciones de forma simultánea.
 - Falta de colaboración por parte del profesorado en la creación del equipo de trabajo responsable para llevar a cabo el plan de mejoras, lo que ha producido graves retrasos en la implementación del Plan de Mejoras.
 - En general, falta de cumplimiento de lo descrito en la memoria explicativa adjuntada a la solicitud de la ayuda (plazos, indicadores...).
 - Falta de un instrumento (guía metodológica) que facilite la puesta en marcha y seguimiento del plan de mejoras.
- Con el fin de ofrecer un servicio de mayor calidad y en aras de la mejora continua, el SEI/EIZ propone para la próxima convocatoria las siguientes acciones de mejora:
 - Limitar el número de acciones de mejora a financiar a un máximo de tres por titulación o por centro. Para ello en la nueva convocatoria el centro deberá realizar un Plan de Acciones de Mejora.
 - Limitar el presupuesto económico para aquellos centros y titulaciones que en la nueva convocatoria se presenten por segunda vez, según haya sido el cumplimiento del compromiso adquirido en la convocatoria pasada.
 - Establecer un primer contacto con el responsable del plan de mejoras en el plazo de un mes desde la resolución de la convocatoria. En dicho primer contacto, el responsable deberá entre-

gar al SEI/EIZ una ficha con formato estandarizado y aprobada en Junta de Centro en la que se indiquen los componentes del equipo, se distribuyan las acciones de mejora entre los mismos y se designe un responsable para cada una de las acciones.

- Creación de herramientas metodológicas que permitan la autocomprobación periódica del grado de consecución de los objetivos previamente establecidos. Esta herramienta lo sería para uso tanto por parte del propio equipo de trabajo como por parte del SEI/EIZ a través de los correspondientes seguimientos.
- Elaboración por parte del SEI/EIZ, de una guía metodológica que oriente en el diseño del Plan de Acciones de Mejora y ayude en la correcta puesta en marcha de las acciones de mejora así como facilite herramientas para su seguimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANECA. (2004). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid.

ANECA (2005). *Acreditación: criterios, indicios e indicadores*. Madrid.

De La Peña, J. Iñaki & Periañez, Iñaki. (2005 a) *El Compromiso de la Evaluación Institucional en la Universidad del País Vasco*. "VI Foro de Almagro La evaluación, acreditación y certificación en el marco de la convergencia europea". Edita Universidad Castilla-La Mancha. Páginas: 141-161. Ciudad Real (2005).

Periañez, Iñaki & De La Peña, J. Iñaki. (2005 b). *De las Acciones de Mejora a la Acreditación*. Documento de trabajo presentado en el VII Foro de Almagro el 24 y 25 de octubre. Ciudad Real.

Rosselló Nicolau, Gaspar. (2005). *Evaluación Institucional: Evaluación y Acreditación*. Jornada sobre la Adaptación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior en la UPV/EHU. San Sebastián.

Servicio de Evaluación Institucional. (2005). *Programa de Evaluación Institucional*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao.

ANEXO I: MODELO DE PROPUESTA

TITULACIÓN BENEFICIARIA DE LA ACCIÓN/ES DE MEJORA:	
DENOMINACIÓN DE LA ACCIÓN/ES DE MEJORA:	
Acción 1:	
Acción 2:	
Acción 3:	
.....	
RESPONSABLE (vicedecano/a o subdirector/a correspondiente)	
Apellidos:.....	Nombre:.....
Dirección:.....	
Tfno:Fax: E-mail.....	
COORDINADOR/ES DE LA/S ACCIÓN/ES DE MEJORA:	
Acción de Mejora 1:.....	
Apellidos:.....	
Nombre:.....	
Cargo:.....	
Acción de Mejora 2:.....	
Apellidos:.....	
Nombre:.....	
Cargo:.....	
(empléense tantos cuadros como acciones)	
En.....a.....de.....de 20..	
Firma de:	
Vicedecano/a o Subdirector/a	Visto Bueno Decano/Director

ANEXO II: MEMORIA EXPLICATIVA (una memoria por cada acción ampliable hasta un máximo de 10 páginas)

Denominación de la acción de mejora:
Análisis del problema con indicadores de la situación actual y vinculación con las recomendaciones del comité interno y/o externo:
Objetivos de la acción de Mejora:
Indicadores de evaluación —cualitativos o cuantitativos (estimación del porcentaje del cambio sobre el indicador de la situación real)—:
Estimación de posibles beneficiarios directo/indirectos de la acción de mejora:
Método y/o actividades y/o fases :
Cronograma (Fases y temporalización) :
PERSONAS IMPLICADAS EN LA IMPLANTACIÓN DE LA ACCION DE MEJORA Apellidos.....Nombre.....Cargo..... Apellidos.....Nombre.....Cargo..... Apellidos.....Nombre.....Cargo.....
Presupuesto justificado:
En.....a.....de.....de 20..
Firma vicedecano/a // Subdirector/a

ANEXO III: FICHA DE SEGUIMIENTO

TITULACIÓN:.....
CENTRO:
RESPONSABLE:.....

- **DENOMINACIÓN DE LA ACCIÓN DE MEJORA:**

--

COORDINADOR:.....
EQUIPO DE MEJORA:.....
.....

- **INDICADORES DE SEGUIMIENTO (a rellenar por cada acción de mejora)**

INDICADOR	SITUACIÓN DE PARTIDA	FECHA: (comentarios)	VALORACIÓN (grado de desarrollo) A B C
INDICADOR 1			
INDICADOR 2			
INDICADOR 3			
INDICADOR 4			
...			

- **TAREAS O FASES A DESARROLLAR (a rellenar por cada acción de mejora)**

TAREAS/ FASES	FECHA: (comentarios)	VALORACIÓN (grado de desarrollo)		
		A	B	C
TAREA/FASE 1				
TAREA/FASE 2				
TAREA/FASE 3				
TAREA/FASE 4				
...				

- **VALORACIÓN DEL GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LA TEMPORALIZACIÓN PLANIFICADA (a rellenar por cada acción de mejora)**

A **B** **C**
A: Totalmente B: Suficientemente C: Insuficientemente

- **INCIDENCIAS Y COMENTARIOS SOBRE LA ACCIÓN DE MEJORA NÚMERO 1:**

- **INCIDENCIAS Y COMENTARIOS SOBRE LA ACCIÓN DE MEJORA NÚMERO 2:**

- **INCIDENCIAS Y COMENTARIOS SOBRE LA ACCIÓN DE MEJORA NÚMERO 3:**

• **INCIDENCIAS Y COMENTARIOS GENERALES:**

--

FECHA:

APROXIMACIÓN DE LA EVALUACIÓN PILOTO DE LAS ORIS AL MODELO E.F.Q.M.

J. Iñaki De La Peña Esteban (Email: jinaki.delapena@ehu.es)¹

Iñaki Perriñez Cañadillas (Email: inaki.perianez@ehu.es)¹

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

La UPV/EHU ha participado durante el curso 2005/2006 en el plan piloto de evaluación de las Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIs) fruto de la convocatoria realizada por ANECA. En este trabajo hacemos una comparativa entre el modelo propuesto por la ANECA y el modelo de excelencia europea EFQM. Siempre dejando claro que el modelo propuesto por la agencia nacional se plantea desde una perspectiva de búsqueda de la mejora frente al EFQM que se plantea desde la perspectiva de búsqueda de la excelencia.

Queremos dejar constancia en este trabajo que el proyecto piloto ha sido de gran utilidad si bien es cierto que como en todo proceso de evaluación hay aspectos a mejorar y la incertidumbre de qué pasa después. La UPV/EHU apoyará la puesta en marcha de un plan de acción con tres acciones de mejora resultantes de esta experiencia mediante la convocatoria del Plan de Implementación y Seguimiento de Acciones de Mejora (PISAM) que realiza el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU.

PALABRAS CLAVE /KEY WORDS

Evaluación, EFQM, ORIs

¹ D. Iñaki Perriñez es Director del Servicio de Evaluación Institucional, D. J. Iñaki De La Peña es Subdirector del Servicio de Evaluación Institucional. Este Servicio pertenece al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección: Edificio Biblioteca, 5ª Planta. Campus de Leioa. Barrio Sarriena s/n. 48940 Leioa. Vizcaya.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad de los servicios ofertados por la universidad se ha convertido en un elemento esencial para poder responder a los retos derivados de la transformación de la sociedad y a las demandas de los ciudadanos. Para mejorar nuestros servicios organizativos es preciso conocer cómo se prestan los servicios, cuáles son las buenas prácticas de gestión y cuáles son los aspectos de ésta que es necesario modificar con el fin de obtener unos buenos resultados. Por esa razón nuestra universidad optó por participar en el plan piloto de evaluación de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORIS) presentado por ANECA y basado en el modelo EFQM.

En el presente documento pretendemos reflejar las semejanzas y diferencias encontradas entre el modelo propuesto por ANECA para la evaluación de las ORIs y el modelo EFQM. Es evidente que el primero se ha basado en el segundo pero no debemos olvidar que aquel se plantea desde una perspectiva orientada a la mejora mientras que el modelo EFQM esta orientado a la excelencia basándose en la siguiente premisa:

“los Resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus Clientes, personas y en la sociedad en la que actúa se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y Estrategia que se hará realidad a través de las Personas de la organización, las Alianzas y Recursos los Procesos”. [Fundación Europea para la Gestión de Calidad (2003)].

Desde nuestro punto de vista esa diferencia es muy importante cuando se esta evaluando un servicio con diferentes actividades unas más controlables que otras y además tanto los “clientes” como los “trabajadores” tienen unas particularidades que los hacen muy diferentes.

La particularidad se magnifica aún más cuando ese servicio se da dentro de una organización y para la organización, donde la mayoría de los trabajadores pertenecen a escalas funcionariales, sus directivos cambian periódicamente, no existe otro órgano dentro de la organización que pueda suponer una amenaza o competencia de tareas del servicio y existe, por tanto, un monopolio en la oferta del servicio de relaciones internacionales.

Entendemos que a la hora de evaluar y con la metodología que utiliza el modelo EFQM a través de la matriz REDER (resultados, enfoque, despliegue, evaluación y revisión) resulta muy difícil que la puntuación sea suficientemente positiva para involucrar a unas personas en un proceso como este. Por otra parte está el concienciar a las personas que trabajan en estas oficinas que este proceso que requiere un esfuerzo importante realmente sirve para algo en su trabajo. Una cosa es buscar la mejora y otra, la excelencia. No debemos olvidar que debemos gestionar un recurso muy escaso como es el tiempo.

2. EL MODELO DE EVALUACIÓN.

2.1. El Modelo EFQM

El Modelo EFQM (European Foundation of Quality Management) de Excelencia tiene como objetivo ayudar a las organizaciones empresariales, de servicios, públicas, a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento. [Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2003].

Como los propios expertos de este conocimiento son los implicados en estas organizaciones, de por sí, este modelo constituye una herramienta de mejora y para la mejora de la gestión de una organización que no es normativa ni prescriptiva, es decir no dice cómo hay que hacer las cosas, sino que respeta las características propias de cada organización, teniendo en cuenta la experiencia de sus miembros.

Los conceptos fundamentales en los que se basa son la orientación hacia los resultados y hacia el cliente, el liderazgo y la constancia de propósitos, la gestión por procesos y hechos, el desarrollo y la implicación del personal, el aprendizaje, la innovación y la mejora continua, las relaciones con los colaboradores y la responsabilidad social.

Este modelo se basa principalmente en la reflexión interna o autoevaluación, donde se obtiene un conjunto de puntos fuertes y de puntos débiles susceptibles de mejora. Es sobre esta base, y una vez realizado un trabajo de priorización cuando puede construirse un plan estratégico cuyo fin sea realizar las mejoras correspondientes [Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2003].

Al igual que el Modelo ANECA, el primer paso es conocer la situación actual a través de la reflexión interna o autoevaluación, la cual se dirige a través de una guía que lleve a examinar de forma concreta y sistemática todos los aspectos del funcionamiento de la organización, institución a analizar. Para realizar la correcta reflexión, se estructura ésta en nueve criterios. Cinco de ellos se denominan “Agentes Facilitadores”, y los cuatro restantes “Resultados”.

Los nueve bloques del Modelo representan los criterios sobre los que se valora el progreso de una organización hacia la Excelencia. Cada uno de los nueve criterios posee una definición, realizada desde una visión de excelencia.

Para su desarrollo, cada criterio contiene un conjunto de subcriterios, donde cada uno de ellos incluye una lista de posibles áreas a tratar. Estas áreas no son obligatorias ni exhaustivas, pero sí se incluyen para ejemplificar de forma más clara el significado del subcriterio.

2.2. El Modelo ANECA

La estructura del modelo propuesto para la evaluación de las ORIS se basa en el modelo de gestión EFQM creado por la European Foundation for Quality Management. El grupo de trabajo que ha desarrollado este modelo ha adaptado el modelo EFQM, como modelo de calidad total mundialmente reconocido, en su versión para el Sector Público y las organizaciones del voluntariado.

El modelo de evaluación de las ORIS, tiene en cuenta, principalmente aquellas acciones encaminadas a liderar, coordinar, desarrollar y gestionar las actividades internacionales de la universidad [ANECA, 2005]. La estructura del modelo desarrollado incluye los siguientes 9 criterios:

- Liderazgo.
- Política y Estrategia.
- Personas.
- Recursos y alianzas.
- Procesos y actividades.
- Resultados en los procesos y actividades
- Resultados en los destinatarios de los servicios
- Resultados en las personas
- Resultados en la sociedad

Los cinco primeros criterios versan sobre la actividad desarrollada por la universidad en el ámbito de las relaciones internacionales, esto es, son agentes facilitadores que cubren lo que realizan las oficinas de relaciones internacionales y los cuatro últimos criterios sobre los logros obtenidos en el citado ámbito.

Para su desarrollo, cada criterio contiene un conjunto de subcriterios, donde cada uno de ellos incluye una lista de áreas a tratar.

3. EFQM VERSUS ANECA

Como ya se ha mencionado anteriormente, el modelo de ANECA es un modelo de gestión para la mejora, frente al modelo EFQM que se trata de un modelo para la excelencia, el cual incluye la valoración particularizada de cada uno de los criterios-subcriterios, llegando a alcanzar unas “notas”.

El modelo específico de evaluación de las oficinas de Relaciones Internacionales de ANECA plantea desde un inicio una serie de procesos y actividades que las propias oficinas realizan o deben realizar, a diferencia del modelo EFQM en el que, cada organización debe diseñar el mapa de procesos clave de su organización. No cabe duda que la facilidad encontrada en el modelo de ANECA al predefinir estos

procesos también puede entenderse limitativa del modelo, al poder contemplarse otros que ANECA no ha contemplado.

La inclusión de “notas” en un modelo de excelencia como es el EFQM lleva también a pensar que alcanzar una determinada puntuación conllevaría obtener un visto bueno o una “acreditación”, término éste que en el proceso de evaluación a través de la guía y criterios de ANECA no se contempla, pero que sí se va a contemplar dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, entendido como una garantía de mínimos y no como un nivel de excelencia dentro del proceso de acreditación de titulaciones.

Analizando tanto la guía de autoevaluación de ANECA para la evaluación de las ORIS como el modelo propuesto en el EFQM, podemos encontrar criterio a criterio las coincidencias y diferencias de ambos modelos (resultados en los procesos y actividades frente a resultados clave) cuyo fin es común, cual es ahondar en el proceso de conocimiento y reflexión de la propia institución, en este caso a través de la Oficina de Relaciones Internacionales.

En el ANEXO al presente trabajo se indican mediante tablas las similitudes en los subcriterios de ambos modelos, lo que ayudaría a la correspondencia en aras de presentación de memorias para la evaluación bajo el modelo EFQM.

4. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

- Lo que se hecha en falta de todo el modelo de ANECA es un sistema de mejora de procesos que se gestione a través del ciclo PDCA:
 - Planificación de la mejora: identificación de oportunidades, análisis y priorización, plan de implementación.
 - Desarrollo del proyecto de acuerdo al plan establecido
 - Comprobación de resultados
 - Ajuste de las lecciones aprendidas y su divulgación al conjunto de la organización
- Es necesario que en el proceso de autoevaluación este presente el equipo directivo en este caso vicerrector correspondiente como un miembro más de equipo.
- El modelo EFQM esta diseñado para servir, entre otras cosas, para la evaluación de una organización en todos sus aspectos de gestión y que a través del modelo ORIS de ANECA tan sólo estamos evaluando una parte de esa macro organización que es la universidad.
- En el criterio 5 de EFQM, PROCESOS, concretamente para el subcriterio 5a.: Diseño y gestión sistemática de los procesos, el modelo piloto de ANECA predifine aquellos procesos principales que deben acometer las Oficinas de Relaciones Internacionales:

5. 1. Promoción y gestión de movilidad de estudiantes
5. 2. Promoción y gestión de movilidad de docentes
5. 3. Promoción y gestión de prácticas internacionales
5. 4. Promoción de la universidad en el extranjero y captación de estudiantes y profesorado
5. 5. Proyectos y actividades de formación y/o de cooperación al desarrollo en el marco de programas internacionales.
5. 6. Internacionalización en la propia universidad

Entendemos que no es un conjunto cerrado y dependiendo de las posibles necesidades y de la propia estructura de cada Universidad, esta serie de procesos predefinidos pueden y deben cambiar a lo largo del tiempo.

- La inclusión de “notas” en un modelo de excelencia como es el EFQM lleva también a pensar que alcanzar una determinada puntuación conllevaría obtener un visto bueno o una “acreditación”, término éste que en el proceso de evaluación a través de la guía y criterios de ANECA no se contempla, pero que entendemos que debe darse en un proceso paralelo al programa existente de certificación de Bibliotecas.

5. BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005). *Guía para el desarrollo del Proyecto Piloto de Evaluación de las Relaciones Internacionales 2005-2006*. Madrid.

Club Excelencia en la Gestión vía innovación (2006). www.clubexcelencia.org

Fundación Europea para la Gestión de Calidad (2003). *Modelo EFQM de Excelencia*. Gestión E/I. Madrid.

Servicio de Evaluación Institucional/Ebaluazio Instituzionalerako Zerbitzua.(2005) *Jornada de Formación de la Oficina de Relaciones Internacionales*. Bilbao.

ANEXO: COMPARATIVA CRITERIOS EFQM-ANECA

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
LIDERAZGO	
Subcriterio 1a: Los líderes desarrollan la misión, visión, valores y principios éticos y actúan como modelo de referencia de una cultura de Excelencia.	Subcriterio 1.1: Los responsables de las Relaciones Internacionales elaboran la planificación y tienen definidos los objetivos de mejora de los procesos relacionados con las actividades internacionales.
Subcriterio 1b: Los líderes se implican personalmente para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.	Subcriterio 1.2: Los responsables de Relaciones Internacionales están implicados en la gestión de las mismas garantizando su desarrollo, implantación y mejora continua.
Subcriterio 1c: Interacción de los líderes con clientes, aliados y representantes de la sociedad.	
Subcriterio 1d: Refuerzo de una cultura de Excelencia entre las personas de la organización.	Subcriterio 1.3: Los responsables de Relaciones Internacionales están comprometidos con la cultura de la calidad y la mejora continua.
Subcriterio 1e: Los líderes definen e impulsan el cambio en la organización.	Subcriterio 1.4.: Los responsables de las Relaciones Internacionales son accesibles, apoyan, estimulan y reconocen el trabajo de las personas y equipos a su cargo
CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
POLITICA Y ESTRATEGIA	
Subcriterio 2a: Las necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés son el fundamento de la política y estrategia.	Subcriterio 2.2: Se tienen identificados a los distintos responsables de las Relaciones Internacionales y sus ámbitos de responsabilidad (de universidad, de centro, de servicio,...). (Diferenciar en la respuesta el ámbito político y el administrativo). Subcriterio 2.3.: Se diseña la política y estrategia de las Relaciones Internacionales teniendo en cuenta tanto las necesidades y expectativas de los distintos grupos de interés, como la información procedente del análisis de los resultados de la actividad y del entorno.

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
LIDERAZGO	
Subcriterio 2b: La información procedente de las actividades relacionadas con la medición del rendimiento, investigación, aprendizaje y las actividades externas son el fundamento de la política y estrategia.	Subcriterio 2.4: Se definen los objetivos, metas y acciones tomando como base la política y estrategia de las Relaciones Internacionales
Subcriterio 2c: Desarrollo, revisión y actualización de la política y estrategia.	Subcriterio 2.1.: Se desarrolla una misión y política en el ámbito de las Relaciones Internacionales coherentes con la política general de la Universidad. Subcriterio 2.5.: Se identifican los procesos y actividades necesarias para el desarrollo de las Relaciones Internacionales y para la consecución de los planes y objetivos Subcriterio 2.7: Se realiza una revisión periódica de la política, la estrategia y los objetivos y se introducen acciones correctivas en función de los resultados de los mismos.
Subcriterio 2d: La política y estrategia se comunica y despliega mediante un esquema de procesos clave	Subcriterio 2.6: Se comunica a las diferentes unidades implicadas, la política y la estrategia de las Relaciones Internacionales, así como los objetivos, metas y acciones a seguir.
CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PERSONAS	
Subcriterio 3a: Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos.	Subcriterio 3.1: Se realiza una planificación de las personas atendiendo a los objetivos de las Relaciones Internacionales.
Subcriterio 3b: Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización.	Subcriterio 3.2: Se tienen identificados los conocimientos y capacidades de las personas que trabajan en el ámbito de las Relaciones Internacionales. Subcriterio 3.3: Se desarrollan y aplican planes de formación para ayudar a que las personas satisfagan sus necesidades y aspiraciones profesionales y puedan responder a las necesidades presentes y futuras en el ámbito de las Relaciones Internacionales. Subcriterio 3.4: Se realiza una evaluación periódica del personal académico y administrativo de las Relaciones Internacionales en función de los objetivos planteados.
Subcriterio 3c: Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización.	Subcriterio 3.5: Existen mecanismos para fomentar en las personas que trabajan en el ámbito de las Relaciones Internacionales la asunción de responsabilidades y la participación en las actividades de mejora.

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PERSONAS	
Subcriterio 3d: Existencia de un diálogo entre las personas y la organización.	Subcriterio 3.6: Existen canales de comunicación y mecanismos de coordinación que garanticen la comunicación y diálogo dentro de la unidad y con otras unidades de la propia universidad.
Subcriterio 3e: Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización	Subcriterio 3.7: Existe algún tipo de reconocimiento o actividad llevada a cabo por los responsables de Relaciones Internacionales con el fin de aumentar el grado de motivación y el compromiso con la mejora continua.
CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
ALIANZAS Y RECURSOS	
Subcriterio 4a: Gestión de alianzas externas	Subcriterio 4.1: Se gestiona la información y el conocimiento de acuerdo a los objetivos de las Relaciones Internacionales, aprovechando las sinergias entre las diferentes unidades y servicios de la universidad dentro de las mismas. Subcriterio 4.7: Se planifica y promueve el desarrollo de alianzas con otras instituciones u otros socios (organismos, empresas, redes universitarias etc.) que añadan valor, para el desarrollo de las acciones Internacionales
Subcriterio 4b: Gestión de los recursos económicos y financieros	Subcriterio 4.4: Las partidas del presupuesto general de la universidad para Relaciones Internacionales permiten cumplir los objetivos establecidos. Subcriterio 4.5: Se promueve la captación de financiación para el desarrollo de las Relaciones Internacionales. Subcriterio 4.6: Se lleva a cabo una gestión transparente y eficiente de los recursos económico-financieros.
Subcriterio 4c: Gestión de los edificios, equipos y materiales	Subcriterio 4.2: Las infraestructuras y el equipamiento son adecuados para el cumplimiento de los objetivos en el ámbito de las Relaciones Internacionales
Subcriterio 4d: Gestión de tecnología	Subcriterio 4.3: Se promueven y utilizan nuevas tecnologías que faciliten la gestión de los procesos y el uso de datos de manera homogénea e integrada en las distintas unidades
Subcriterio 4e: Gestión de la información y del conocimiento.	Subcriterio 4.8: Se establece una normativa y procedimiento para el establecimiento y desarrollo de acuerdos y convenios. Subcriterio 4.9: Se definen diferentes tipologías de acuerdos y convenios en función de las actividades que se realizan. Subcriterio 4.10: Se realiza un seguimiento, control y evaluación de los acuerdos y convenios activos existentes y de las actividades incluidas en los mismos

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PROCESOS	
<p>Subcriterio 5a: Diseño y gestión sistemática de los procesos</p>	<p>Vienen Predefinidos por ANECA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 1. Promoción y gestión de movilidad de estudiantes. 5. 2. Promoción y gestión de movilidad de docentes. 5. 3. Promoción y gestión de prácticas internacionales. 5. 4. Promoción de la universidad en el extranjero y captación de estudiantes y profesorado. 5. 5. Proyectos y actividades de formación y/o de cooperación al desarrollo en el marco de programas internacionales. 5. 6. Internacionalización en la propia universidad.
<p>Subcriterio 5b: Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés, generando cada vez mayor valor</p>	<p>Subcriterio 5.1.1: Se dispone de la información necesaria y actualizada (normativa, convocatorias...) para el desarrollo de la gestión de la movilidad de estudiantes.</p> <p>Subcriterio 5.1.2: Se elabora material informativo que abarque los aspectos clave sobre las condiciones de participación en la convocatoria.</p> <p>Subcriterio 5.1.3: Se realizan acciones de difusión de la información relativa a la movilidad de estudiantes en los plazos adecuados.</p> <p>Subcriterio 5.1.7: Existen actividades de acogida adecuadas a los programas de movilidad y a los perfiles de los estudiantes participantes en los mismos.</p> <p>Subcriterio 5.2.1: Se dispone de la información necesaria y actualizada (normativa, convocatoria...) para el desarrollo de la gestión de la movilidad del docente.</p> <p>Subcriterio 5.2.2.: Se elabora el material informativo que abarca los aspectos claves sobre las condiciones de participación en la convocatoria.</p> <p>Subcriterio 5.2.3: Se realizan acciones de difusión de la información relativa a la movilidad de docentes en los plazos adecuados.</p> <p>Subcriterio 5.3.1.: Se dispone de la información necesaria y actualizada (normativa, convocatoria, etc.) para el desarrollo de la gestión de las prácticas internacionales.</p>

	<p>Subcriterio 5.3.2: Se elabora material informativo que abarca los aspectos claves sobre las condiciones de participación en la convocatoria.</p> <p>Subcriterio 5.3.3.: Se realizan acciones de difusión de la información relativa a las prácticas internacionales en los plazos adecuados.</p> <p>Subcriterio 5.4.1.: Se elabora y difunde material informativo genérico sobre la institución, y específico y diferenciado de los programas académicos que se quiera promocionar en el extranjero en distintos idiomas y soportes.</p> <p>Subcriterio 5.4.2.: Existe una coordinación entre las distintas unidades implicadas en las Relaciones Internacionales de la universidad para optimizar las acciones de promoción y los contactos establecidos en foros, ferias y visitas institucionales.</p> <p>Subcriterio 5.5.1.: Se realizan acciones de información, a la comunidad universitaria sobre proyectos y actividades de cooperación al desarrollo a nivel internacional.</p> <p>Subcriterio 5.5.2.: Se realizan actividades de sensibilización y formación, así como acciones directas en la comunidad universitaria sobre cooperación al desarrollo a nivel internacional.</p> <p>Subcriterio 5.6.1.: Se fomenta, dentro de la universidad, la existencia de grupos, asociaciones u organismos responsables del diseño y organización de actividades de carácter internacional e índole multicultural con participación de individuos y organizaciones externas.</p>
--	---

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PROCESOS	
<p>Subcriterio 5c: Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes</p>	<p>Subcriterio 5.1.4.: Se establecen en las convocatorias unos criterios y procesos de selección pública para los diferentes programas.</p> <p>Subcriterio 5.1.5.: Se facilita la gestión de los distintos trámites a realizar en los diferentes programas para los estudiantes enviados al extranjero.</p> <p>Subcriterio 5.1.6.: Se facilita la gestión de los distintos trámites a realizar en los diferentes programas para los estudiantes extranjeros acogidos.</p> <p>Subcriterio 5.2.4.: Se establecen en las convocatorias unos criterios y procesos de selección pública para los diferentes programas.</p> <p>Subcriterio 5.2.5.: Se facilita la gestión de los distintos trámites a realizar en los diferentes programas tanto para los docentes que se desplazan fuera de su universidad, como para los que se reciben en la universidad española.</p> <p>Subcriterio 5.3.4.: Se presta apoyo a la tramitación de las prácticas internacionales y a su realización.</p> <p>Subcriterio 5.3.5.: Se desarrolla un programa propio de la universidad para prácticas internacionales.</p> <p>Subcriterio 5.4.3.: Se realizan acciones de captación y asesoramiento a estudiantes extranjeros.</p> <p>Subcriterio 5.5.3.: Se dispone de información sobre aspectos prácticos y técnicos de las distintas convocatorias de los proyectos y actividades de cooperación a nivel internacional y se difunden ampliamente las mismas así como los criterios de selección de los programas involucrados.</p> <p>Subcriterio 5.6.2.: Se ofrecen titulaciones (grado y postgrado) (con excepción de las filologías, Traducción e Interpretación y de aquellas asignaturas que son obligatorias en otros idiomas) en las que algunas asignaturas se imparten en idiomas extranjeros.</p>

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PROCESOS	
<p>Subcriterio 5d: Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios.</p>	<p>Subcriterio 5.1.10.: Se establecen procedimientos para garantizar el reconocimiento académico de los estudios/ actividades realizados.</p> <p>Subcriterio 5.2.7.: Se establecen procedimientos para el registro de la actividad docente, tanto para docentes acogidos como para docentes enviados al extranjero.</p> <p>Subcriterio 5.3.6.: En el caso de prácticas internacionales con reconocimiento académico, existen procedimientos que lo garanticen y se realizan acciones de tutorización a los estudiantes.</p> <p>Subcriterio 5.3.7.: Se realizan estudios sobre inserción laboral de los participantes en programas de prácticas internacionales.</p> <p>Subcriterio 5.4.4.: Se facilita la descripción de los procesos y los documentos necesarios para solicitudes e inscripciones on line a través de la página web.</p> <p>Subcriterio 5.5.4.: Se ofrece asesoramiento y apoyo técnico en la elaboración de la propuesta o solicitud y durante el desarrollo y fin del proyecto o actividad así como apoyo administrativo y logístico en la gestión (organización del viaje, alojamiento, seguros...).</p> <p>Subcriterio 5.5.6.: Se lleva a cabo la gestión económica de las ayudas recibidas y la justificación de los gastos.</p> <p>Subcriterio 5.6.3.: Se realizan acciones de formación que incentiven y permitan el conocimiento de lenguas extranjeras.</p>
<p>Subcriterio 5e: Gestión y mejora de las relaciones con los clientes</p>	<p>Subcriterio 5.1.8.: Se realiza un seguimiento de los programas gestionados y de los indicadores de los procesos y actividades relativos a la movilidad de estudiantes que midan resultados y permitan obtener información que posibilite la comparación de éstos con otros de otras universidades, así como la toma de decisiones.</p>

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
PROCESOS	
	<p>Subcriterio 5.1.9.: Existen instrumentos y servicios de apoyo a la movilidad adecuados a las necesidades y expectativas de los estudiantes (apoyo lingüístico, nuevas tecnologías, asesoramiento personalizado, etc.)</p> <p>Subcriterio 5.1.11.: Se ofrecen titulaciones (grado/master) en las que el programa de estudios contempla la obligatoriedad de que los estudiantes realicen un período lectivo mínimo de un trimestre en un centro de educación superior en el extranjero.</p> <p>Subcriterio 5.2.6.: Se desarrollan instrumentos de apoyo a la movilidad adecuados a las necesidades y expectativas de los docentes (apoyo lingüístico, nuevas tecnologías, asesoramiento personalizado, etc.).</p> <p>Subcriterio 5.2.8.: Se realiza un seguimiento de los programas gestionados y de los indicadores de los procesos y actividades relativos a la movilidad de docentes que midan resultados y permitan obtener información que posibilite la comparación de éstos con otros de otras universidades, así como la toma de decisiones.</p> <p>Subcriterio 5.3.8.: Se realiza un seguimiento de los programas gestionados y de los indicadores de los procesos y actividades relativos a las Prácticas Internacionales que midan resultados y permitan obtener información que posibilite la comparación de éstos con otros de otras universidades, así como la toma de decisiones.</p> <p>Subcriterio 5.4.5.: Se realiza un seguimiento de las acciones de promoción y captación y de los indicadores de los procesos y actividades que midan el desarrollo de estas acciones y permitan obtener información que posibilite la comparación de éstos con otros de otras universidades, así como la toma de decisiones.</p> <p>Subcriterio 5.5.5.: Se realiza un seguimiento de los proyectos y difusión de información sobre resultados obtenidos.</p> <p>Subcriterio 5.6.4.: Se dispone de estructuras estables que faciliten el conocimiento de culturas extranjeras.</p>

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
RESULTADOS EN LOS CLIENTES	
Subcriterio 6a: Medidas de percepción	Subcriterio 7.1: Se analizan, evalúan y presentan los resultados en los usuarios a través de las encuestas de percepción y otros sistemas de recogida de información
Subcriterio 6b: Indicadores de rendimiento.	Subcriterio 7.2: Los resultados del análisis muestran una evolución positiva en los últimos 3 años.

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
RESULTADOS EN LAS PERSONAS	
Subcriterio 7a: Medidas de percepción.	Subcriterio 8.1: Se analizan, evalúan y presentan los resultados en la satisfacción, motivación y adecuación de las personas que trabajan en las Relaciones Internacionales a través de encuestas de percepción y otros sistemas de recogida de opinión, incluyendo la información de carácter interno.
Subcriterio 7b: Indicadores de rendimiento.	Subcriterio 8.2: Los resultados del análisis muestran una evolución positiva en los últimos 3 años.

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
RESULTADOS EN LA SOCIEDAD	
Subcriterio 8a: Medidas de percepción.	Subcriterio 9.1: Se analizan los resultados que la Universidad alcanza en la sociedad en relación con las actividades desarrolladas en el marco de las Relaciones Internacionales.
Subcriterio 8b: Indicadores de rendimiento.	Subcriterio 9.1: Los resultados del análisis muestran una evolución positiva en los últimos 3 años.

CRITERIOS DEL EFQM	CRITERIOS DE ANECA
RESULTADOS CLAVE	
<p>Subcriterio 9a: Resultados Clave del Rendimiento de la Organización</p>	<p>Subcriterio 6.1.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución.</p> <p>Subcriterio 6.2.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución .</p> <p>Subcriterio 6.3.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución.</p> <p>Subcriterio 6.4.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución.</p> <p>Subcriterio 6.5.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución.</p> <p>Subcriterio 6.6.1: Se utilizan indicadores que midan los resultados de las acciones desarrolladas en este área y su evolución.</p>
<p>Subcriterio 9b: Indicadores Clave del Rendimiento de la Organización.</p>	<p>Subcriterio 6.1.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p> <p>Subcriterio 6.2.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p> <p>Subcriterio 6.3.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p> <p>Subcriterio 6.4.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p> <p>Subcriterio 6.5.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p> <p>Subcriterio 6.6.2: Se valora el cumplimiento de los objetivos del área para la actividad evaluada.</p>

ANÁLISIS DE LA EFICIENCIA DE LAS UNIDADES DEPARTAMENTALES

Emilio P. Díez de Castro

Francisco Díez Martín

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Se considera que una organización es eficiente cuando cumple los objetivos marcados, utilizando el menor número de recursos, o lo que es lo mismo, cuando une al mismo tiempo eficacia con el mínimo gasto o esfuerzo para alcanzarla. El concepto de eficiencia puede aplicarse tanto a unidades organizativas, como a los diferentes centros de trabajo que forman una organización. El objeto de esta investigación es analizar la eficiencia mostrada por los departamentos que forman parte de una Universidad, los cuales vamos a considerar como las unidades básicas de análisis.

Realizar estudios de eficiencia comporta la utilización de alguna de las técnicas existentes para medir la eficiencia. Tras valorar las diferentes opciones, se ha optado por la utilización de la técnica del análisis envolvente de datos (DEA), que consiste en una aproximación no paramétrica de programación matemática, que a través de la programación lineal y usando la envolvente denominada frontera de eficiencia, es capaz de determinar la eficiencia relativa de un grupo de unidades de decisión, también llamadas unidades organizacionales que ejecutan funciones similares. El hecho de decantarnos por esta técnica y no por otra se debe a la mayor conveniencia y fiabilidad que esta técnica ha demostrado en estudios de características similares.

Medir la eficiencia en la educación implica conocer las variables que representan las entradas y salidas (inputs y outputs), los recursos con los que cuentan así como el producto final que obtienen. En este sentido, la especificación del producto final que se origina en el ámbito docente, esta compuesto por una serie de características especiales que abarca; el carácter múltiple y multidimensional de esta salida (output), su naturaleza intangible, la importancia del individuo y de las relaciones humanas en el proceso productivo, el entorno, etc. (Mancebón, 1996). Murias (2004) afirma que el DEA resulta un método adecua-

do para el contexto educacional, pues no necesita especificar a priori la forma de la función de producción, y además es adecuado para contextos multioutputs en los que se permite incorporar variables del entorno.

Ahora bien, la utilización del análisis envolvente de datos para medir la eficiencia en educación también presenta una serie de inconvenientes, aparte de los propios de la técnica del DEA. Engert (1996) resume las tres características principales del proceso educativo que complican el análisis de eficiencia. La primera es que las organizaciones educativas tienen múltiples objetivos así como múltiples salidas (outputs) o resultados posibles. A menudo aparecen opiniones confrontadas respecto a los objetivos educativos, y la importancia relativa de estos objetivos por parte de los agentes en el ámbito educacional, por ejemplo, como objetivo de un centro educativo se podría hablar de la importancia de los resultados cognitivos a corto plazo, de los resultados de los exámenes finales, o del número de estudiantes que encuentran empleo. La segunda característica a reseñar en esta clase de análisis de eficiencia se refiere a que muchas de las salidas (outputs) de los centros educativos no son medibles o cuantificables, por ejemplo, las mejoras de las habilidades en un área de conocimiento pueden ocasionar la mejora de las habilidades en otra área o incluso estar asociada con un aumento de la autoestima. Otros resultados educacionales como la socialización desafían la parametrización (McCarty y Yaisawarng, 1993). Finalmente, y mucho más importante, el mayor de los problemas surge por nuestro limitado conocimiento de la verdadera correspondencia entre los recursos y resultados (inputs y outputs) en el proceso de producción educativo (Hanushek, 1986).

2. ESTUDIOS DEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En referencia a los estudios entre universidades cabe mencionar los estudios de Ahn et al. (1988), que al igual que Rhodes y Southwick (1993) comparan la eficiencia entre varias universidades norteamericanas, el análisis realizado por Athanassopoulos y Shale (1997) valorando 45 universidades británicas, el de Gómez Sancho (2001) que evalúa las universidades españolas, McMillan y Data (1998) con su estudio de eficiencia de las universidades canadienses, Hanke y Leopoldseder (1998) que comparan 11 universidades Austriacas así como Avkiran (2001) que valora hasta 36 universidades Australianas. En este sentido, estos estudios se caracterizan porque toman como unidad de decisión (DMU) a cada una de las universidades por sí mismas. Muchos de estos análisis han centrado su atención en la actividad docente de los centros de decisión, de las universidades, dejando de lado, en numerosas ocasiones, la actividad investigadora (Martínez Cabrera, 2000a, 2000b).

Por otro lado se encuentran los estudios centrados en departamentos similares pero de distintas universidades, es decir departamentos que comparten una misma área funcional pero pertenecen a universidades diferentes, un ejemplo de esto sería un análisis entre los departamentos de administración de empresas de las distintas universidades españolas, en el que se sugiera cuál de los departamentos de

todas las universidades españolas realiza un mejor desempeño de sus actividades. Este tipo de análisis ha originado el mayor número de investigaciones, y en ellas resalta en mayor medida el interés por la actividad investigadora, y en menor grado el papel de la actividad docente.

Algunos de los trabajos más destacados en este tipo de análisis son, entre otros, el de Tomkins y Green (1988), que ya por esas fechas evaluaron la eficiencia que mostraban en el desempeño de sus actividades 24 departamentos de Contabilidad de universidades del Reino Unido. Cercano a este estudio fue el de Beasley (1990, 1995) el cual, al igual que Tomkins y Green, llevo a cabo un estudio de departamentos pertenecientes a universidades del Reino Unido, pero Beasley se centró por un lado en 50 departamentos de Física y por otro en 52 de Química. No podemos dejar de mencionar los estudios de Johnes y Johnes (1993, 1995) sobre 36 departamentos de Economía, también del Reino Unido, o el de Madden et al. (1997) sobre 24 departamentos de Economía de universidades Australianas. Del lado Español existen también algunas investigaciones a este respecto, entre ellas destacan las de Martínez Cabrera (2000a, 2000b) en los que se analizan 23 departamentos de Fundamentos de análisis Económico, o los de Pina y Torres (1992, 1995) que centran su análisis en los departamentos de Contabilidad.

Finalmente las investigaciones centradas en el estudio de los departamentos de una misma universidad no dejan de tener su importancia, pues pretenden estudiar la eficiencia de una institución universitaria en su conjunto. Consisten en el análisis de una sola institución universitaria comparando el desempeño entre sus distintos departamentos. Ciertos autores critican este tipo de análisis pues advierten que para este caso las unidades observables no son homogéneas, pues consideran que cada departamento universitario tiene funciones y recursos diferentes (Beasley, 1990, Dyson et al. 2001). En este sentido la mayoría de estos trabajos tratan de minimizar el problema de heterogeneidad, mediante la exclusión de indicadores específicos y el uso de variables más globales, que permitan homogeneizar las actividades departamentales. A continuación se detallarán algunos trabajos relevantes sobre el análisis de la eficiencia entre departamentos de una misma universidad.

Sinuanay-Stern et al. (1994), analizan la eficiencia de los departamentos de una universidad de Israel, tratando el tema de la homogeneidad mediante la división de los departamentos en función de tres grandes áreas, Humanidades, Naturales e Ingeniería. Ellos acabarán realizando un análisis global en toda la universidad y otro más específico en función de las áreas de división especificadas con el objeto de realizar posteriores comparaciones de los resultados obtenidos.

Por su parte, García Valderrama (1996), en su estudio sobre los departamentos de la Universidad de Cádiz, enfocado únicamente en el aspecto investigador, afronta el problema de la heterogeneidad dividiendo el estudio entre departamentos experimentales y no experimentales, pues insiste en que no es comparable el valor de una publicación experimental frente a una no experimental.

Arcelus y Coleman (1997), estudian hasta 32 departamentos de la universidad de New Brunswick (Canadá). Lo característico de su investigación es que no utilizan ninguna herramienta para reducir el impacto de la heterogeneidad en la especificación del modelo. Cercanos a esta fecha se encuentran los estudios de González et al. (1998), en el que se analiza la Universidad de Oviedo, distinguiendo, al igual que García Valderrama (1995) entre departamentos experimentales y no experimentales. En este mismo año también tenemos otro estudio de relevancia llevado a cabo por Trillo (1998) en la Universidad Politécnica de Cataluña, en este caso se evalúa la suficiencia investigadora, y no se realiza ninguna división entre áreas departamentales, la herramienta utilizada para reducir el impacto de la heterogeneidad, es la exclusión de los departamentos excesivamente diferentes.

Si examinamos detenidamente el análisis de eficiencia realizado por Murias (2004), sobre 72 departamentos de la Universidad de Santiago de Compostela observaremos como al igual que Valderrama (1995) y González et al. (1998) entre otros, también distingue entre departamentos experimentales y no experimentales, formando dos grupos con cada uno de los 72 departamentos objetos de su estudio, todo ello para eliminar el posible problema de la heterogeneidad.

Por último reseñar el estudio llevado a cabo en el año 2000 por Torrico, el cual estudia 142 áreas, ya sean departamentos o unidades organizativas de menor tamaño, de la Universidad de Málaga, centrándose en el aspecto investigador y docente de estas áreas. En este caso, Torrico realiza un análisis global de toda la universidad y luego un análisis específico por cada una de las ramas de estudio (considera cuatro categorías, experimentales, salud, sociales y humanidades).

Esta última categoría de análisis, entre departamentos de una misma universidad, es el análisis que se llevará a cabo en esta investigación, en la cual se estudiarán los departamentos de la Universidad de Sevilla. En este sentido Murias (2004) recoge brevemente las principales características que presenta este tipo de análisis. La autora indica que el principal problema de esta clase de análisis es la actividad consistente en seleccionar unidades homogéneas entre sí, con el objeto de evitar el problema de la heterogeneidad. Para ello, parece que lo más común es dividir la muestra inicial de departamentos en grupos más homogéneos, normalmente en función de su área de conocimiento. Vuelva a aparecer el problema de la heterogeneidad. Por otro lado, comenta que la mayoría de estudios llevados a cabo en departamentos de una misma universidad se han centrado en estudios de la actividad investigadora, quedando la actividad docente relegada al olvido, motivado tal vez por la dificultad en obtener los resultados (output) de la actividad docente. Hoy en día, el interés causado por la calidad de la enseñanza, esta provocando la aparición de sistemas de evaluación de la docencia para los centros educativos. Por último, destaca que para esta clase de análisis es importante realizar un estudio sobre la robustez de los resultados de la investigación, lo que suele llevarse a cabo mediante la comparación de las estimaciones de la eficiencia presentadas por diversas especificaciones del modelo empleado. A lo largo de la presente investigación iremos desarrollando en profundidad estas y otras características que puedan presentar tales análisis.

Han sido varios los estudios de eficiencia sobre los centros educativos, destacándose en mayor medida, aquellos referentes a departamentos con funciones similares pertenecientes a distintas universidades. Aunque este tipo de estudio se antoja de gran utilidad para el mundo académico, sería también muy útil especificar un modelo que pudiese ser aplicado a los departamentos de una misma Universidad. Esta circunstancia ayudaría en gran medida a una mejor utilización de los recursos educativos para la obtención de resultados excelentes en el campo científico y docente. En este sentido el estudio que se expone a continuación tratará de efectuar un análisis de eficiencia sobre los departamentos de la Universidad de Sevilla, tanto de su actividad docente como investigadora.

El conjunto inicial de 115 departamentos los dividiremos en dos grupos distintos, uno de ellos estará formado por 62 departamentos relacionados con las ramas de:

- Enseñanzas Técnicas
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Experimentales

El segundo de los grupos lo formarán 53 departamentos correspondientes a las ramas de:

- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Humanidades.

3. VARIABLES Y RESTRICCIONES DEL ANÁLISIS

Destacar que pese a que la mayoría de las variables han sido utilizadas en diversos estudios, algunas de ellas tan sólo representan sugerencias que en raras ocasiones se han aplicado realmente en investigaciones. La falta de datos y el problema que algunas variables ocasionan para ser utilizadas en un modelo DEA explican su ausencia en las aplicaciones.

El listado que se ha elaborado en esta investigación, con el objeto de recoger todas las variables (inputs/outputs) que influyen en la actividad de un departamento, se encuentra representado en la tabla 1, y para su elaboración se han evaluado por un lado las investigaciones existentes sobre la eficiencia en los departamentos universitarios y por otro se ha recibido la participación de expertos en evaluaciones de la Universidad de Sevilla conjuntamente con el apoyo institucional de esta Universidad.

INPUTS VS OUTPUTS	
INPUT	Nº DE PDI (PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR)
	Nº PDI TIEMPO COMPLETO
	Nº PDI FUNCIONARIOS
	Nº PDI DOCTORES
	Nº PDI FUNCIONARIOS DOCTORES
	Nº PAS (PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS)
	Nº DE BECARIOS
	PRESUPUESTO DEL DEPARTAMENTO
	INGRESOS PARA INVESTIGACIÓN
	INSTALACIONES
	Nº DE TITULACIONES CON DOCENCIA DEL DEPARTAMENTO
	Nº DE CENTROS CON DOCENCIA DEL DEPARTAMENTO
	Nº TOTAL DE GRUPOS DE LAS ASIGNATURAS CURSO
	Nº ASIGNATURAS CURSO
	Nº DE CRÉDITOS IMPARTIDOS POR EL DEPARTAMENTO
	DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL DEPARTAMENTO EN TITULACIONES
	Nº TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS POR DEPARTAMENTO
	INDICADOR ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
	INDICADOR METODOLOGÍA DOCENTE
	INDICADOR EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
INDICADOR PROCESO DE ATENCIÓN A LOS ALUMNOS	

OUTPUT	% N° DE PROFESORES EVALUADOS EN CALIDAD
	% PARTICIPACIÓN DE PROFESORES EN PROGRAMAS DE INNOVACIÓN
	% N° DE ASIGNATURAS CON MÁS DE UN 50% DE REPETIDORES
	INDICADOR SATISFACCIÓN UNIVERSITARIA
	EVALUACIÓN DEL DEPARTAMENTO EN LOS ÚLTIMOS 3 AÑOS
	PUNTUACIÓN PAI (PLAN ANDALUZ DE INVESTIGACIÓN) GRUPOS DEPARTAMENTO
	N° DE ARTÍCULOS EN REVISTAS CIENTÍFICAS
	N° DE LIBROS Y MONOGRAFÍAS
	N° DE TRABAJOS PUBLICADOS EN ACTAS DE CONGRESOS
	N° DE TESIS LEIDAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS
	N° DE PROYECTOS CONCEDIDOS EN EL ÚLTIMO AÑO
	N° DE SEXENIOS
	PORCENTAJE MEDIO DE APROBADOS POR ALUMNO MATRICULADO
	PORCENTAJE MEDIO DE REPETIDORES POR ALUMNO MATRICULADO
	PORCENTAJE MEDIO DE PRESENTADOS A EXÁMEN POR ALUMNO MATRICULADO
	N° DE DOCTORADOS IMPARTIDOS POR EL DEPARTAMENTO
	N° DE MASTER Y EXPERTOS IMPARTIDOS POR EL DEPARTAMENTO
	N° ASIGNATURAS LIBRE CONFIGURACIÓN IMPARTIDAS POR EL DEPARTAMENTO
CURSOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA IMPARTIDOS POR EL DEPARTAMENTO	

Tabla 1. Listado inputs/outputs de los departamentos, variables observables. Elaboración propia.

Se considera que el conjunto de variables presentados en la tabla 1 son variables observables capaces de representar adecuadamente el desempeño de los departamentos de la universidad de Sevilla, si bien se precisa necesario comentar pormenorizadamente estas variables observables así como su inclusión en el modelo de eficiencia utilizado en la investigación. Algunas de las variables presentadas en la tabla 4 son similares a las usadas en otros estudios de eficiencia para ámbitos educativos, mientras que otros representan nuevas aportaciones que se han considerado esenciales pues hacen referencia a actividades relevantes de las unidades departamentales en la consecución de sus productos.

Teniendo en cuenta los objetivos que presentan los departamentos universitarios, investigación y docencia, se ha elaborado un cuadro de mandos el cual nos servirá para articular los aspectos clave de los departamentos universitarios. Un buen cuadro de mandos debería basarse en una serie de relaciones causa-efecto. En este sentido las causas han sido agrupadas bajo el término genérico entradas (inputs), mientras que los efectos se agrupan bajo el término genérico de salidas (outputs). Las relaciones entre causas y efectos se especifican en el modelo. Estas relaciones son múltiples y de naturaleza compleja, difíciles de percibir con claridad a través del mero examen de la información sobre los indicadores y la comparación con momentos anteriores o con otros departamentos. El análisis de esta realidad debe acudir a sistemas de mayor solvencia que la observación ocular, por ello en nuestro caso se utiliza la técnica del DEA.

3.1. Constructos (Inputs-Outputs)

Una vez analizadas las variables que explican cada constructo, y tras conocer el valor de cada una de ellas, se ha llevado a cabo la agrupación de estas mediante la utilización de escalas. Básicamente lo que se ha hecho es obtener el valor (desconocido) de cada constructo a través del valor (conocido) de las variables observables. El proceso seguido ha consistido en: por un lado recopilar las variables, con sus respectivos valores, que forman cada constructo, y por otro lado, dar una escala a cada conjunto de variables, con el objeto de poder crear una única variable que englobe todos los datos, y así sea capaz de formar el constructo. Debido a que todos los constructos han seguido el mismo proceso, a continuación se explicará el proceso seguido para uno de los constructos. Exactamente se mostrará el caso de los Recursos Humanos.

El conjunto de variables que hemos dicho explican el constructo de los Recursos Humanos se encuentra formado por:

- PDI / Total grupos
- PDI a tiempo completo / PDI
- Número de PDI funcionarios / PDI
- Número de PDI doctores / PDI
- Número de PDI funcionarios doctores / PDI
- Número de PAS / PDI

Los valores que toman estas variables para cada departamento se expresan en la tabla 2, donde tan sólo se recoge el valor de una pequeña, pero suficiente muestra de la población total de departamentos.

DEPARTAMENTO	PDI / Total Grupos	PDI Tiempo Completo/ PDI	Nº PDI Funcionarios/ PDI	Nº PDI Doctor / PDI	Nº PDI Funcionario Doctor / PDI	Nº PAS/ PDI
Ciencias Sociales y Jurídicas 01	0,37	0,84	0,59	0,54	0,20	0,02
Ciencias Experimentales 01	0,59	1,00	0,58	0,67	0,37	0,03
Ciencias Experimentales 02	0,64	0,93	0,80	0,80	0,58	0,03
Ciencias de la Salud 01	0,83	0,79	0,74	0,95	0,71	0,53
Humanidades 01	0,53	0,95	0,81	0,95	0,88	0,10
Ciencias Experimentales 03	1,07	1,00	0,87	1,00	1,00	0,27
Ciencias Experimentales 04	0,84	0,93	0,66	0,88	0,78	0,11

Tabla 2. Datos variables Recursos Humanos. Elaboración Propia.

Una vez tenemos los datos mostrados en la tabla 5 el siguiente paso consiste en darle a cada unidad el valor que le corresponde en función de la escala que hemos utilizados, en este caso la escala utilizada es la escala: 1:10. Para ello sólo es necesario aplicar la siguiente fórmula a cada uno de los valores de las unidades (gracias a los programas de hojas de cálculo este proceso es bastante rápido);

$$(X - X_0) / (X_1 - X_0) = (Y - Y_0) / (Y_1 - Y_0)$$

Despejando:

$$X = ((Y - Y_0) (X_1 - X_0) / (Y_1 - Y_0)) + X_0$$

Donde:

X: representa el valor de la unidad tras el cambio de escala

X₀: representa el valor mínimo de la escala (en este caso es 1)

X₁: representa el valor máximo de la escala (en este caso es 10)

Y: representa el valor actual de la unidad

Y₀: representa el valor mínimo del conjunto de unidades

Y₁: representa el valor máximo del conjunto de unidades

La tabla 3 muestra los valores alcanzados por cada unidad para cada variable tras haber realizado el cambio de escala, mediante la fórmula especificada. Se puede observar que tras el cambio, todos los valores de las unidades se hallaran entre el uno y el diez.

DEPARTAMENTO	PDI / Total Grupos	PDI Tiempo Completo / PDI	Nº PDI Funcionarios / PDI	Nº PDI Doctor/ PDI	Nº PDI Funcionario Doctor / PDI	Nº PAS/ PDI
Ciencias Sociales y Jurídicas 01	1,56	8,20	5,55	5,31	2,53	1,09
Ciencias Experimentales 01	2,42	10,00	5,40	6,42	4,13	1,26
Ciencias Experimentales 02	2,61	9,24	7,83	7,57	6,13	1,31
Ciencias de la Salud 01	3,34	7,59	7,15	8,83	7,35	10,00
Humanidades 01	2,17	9,46	7,93	8,88	8,91	2,40
Ciencias Experimentales 03	4,29	10,00	8,55	9,28	10,00	5,42
Ciencias Experimentales 04	3,38	9,18	6,32	8,21	7,99	2,61

Tabla 3. Datos a escala 1:10 variables Recursos Humanos. Elaboración Propia.

Por último, el valor definitivo del constructo se ha obtenido con la suma del valor de cada una de las variables explicativas de los recursos humanos. Para llevar a cabo este proceso se ha tenido en cuenta que todos los datos se encontraban en la misma escala (1:10). La tabla 4 muestra el valor del constructo de Recursos Humanos obtenido para una muestra de unidades departamentales. La aplicación posterior del modelo DEA supondrá la utilización de estos valores como representantes del input recursos humanos.

DEPARTAMENTO	CONSTRUCTO RRHH
Ciencias Sociales y Jurídicas 01	24,23
Ciencias Experimentales 01	29,63
Ciencias Experimentales 02	34,68
Ciencias de la Salud 01	44,26
Humanidades 01	39,74
Ciencias Experimentales 03	47,55
Ciencias Experimentales 04	37,69

Tabla 4. Datos del constructo Recursos Humanos. Elaboración Propia.

No obstante debemos realizar una aclaración referente a los cambios de escala de las variables. En el caso de las siguientes variables observables; porcentaje medio de repetidores por alumno matriculado y porcentaje nº de asignaturas con más de un 50% de repetidores por nº asignaturas departamento, correspondientes a los constructos Calidad y Resultados Docentes, es necesario hacer el cambio de escala al contrario, es decir, en estos casos el valor 1 representa el mejor valor que pueden alcanzar los departamentos. Un problema que se está produciendo hoy en día es el fracaso escolar, en este sentido las unidades educativas deben de reducir este inconveniente, los departamentos entre deben tener un menor número de repetidores. Si diéramos el valor 10 al departamento con un mayor número de repetidores estaríamos truncando los valores de las variables. Por ello a los departamentos con un menor número de repetidores hay que darles el valor 1, de esta forma quedaría representada la negatividad de la variable.

La última de las tareas que debe realizarse antes de proceder a la elección definitiva de las variables, tiene que ver con la recomendación realizada por Golany y Roll (1989) y Pedraja-Chaparro et al. (1999), referente a la realización previa de un análisis de correlaciones entre las variables. El estudio de la correlación entre las variables puede arrojar información útil para el análisis DEA, aunque no determinante a la hora de eliminar factores que puedan resultar redundantes. En nuestro caso realizaremos un análisis de correlaciones de los constructos establecidos originalmente en el cuadro de mandos, pues reflejan al conjunto de variables. Los constructos considerados originalmente se muestran en la tabla 5.

Entradas	Salidas
Recursos Humanos	Calidad
Recursos Financieros	Resultados de Investigación
Proceso de Gestión	Resultados Docentes
Proceso de Organización de la Enseñanza	Oferta de Enseñanza
Proceso de Metodología Docente	
Proceso de Evaluación de Aprendizajes	
Proceso de Atención a los Alumnos	

Tabla 5. Constructos considerados originalmente. Elaboración Propia.

La tabla de correlaciones (especificada en los anexos), no indica correlación perfecta entre los diferentes constructos, si bien la relación de los constructos que forman el módulo de Docencia es bastante importante, llegando casi a la relación perfecta. No obstante, ya comentamos que según Dyson et al. (2001), el único caso que no plantea ningún tipo de problema para la exclusión de variables se produce cuando la correlación es perfecta y además uno de los factores es simplemente múltiplo del otro, y como

expone Murias (2004), en otras situaciones, eliminar una variable del modelo únicamente en base a que esta altamente correlacionada con otra, no resulta en absoluto recomendable. Por lo tanto, podemos decir que no encontramos ninguna justificación para eliminar del modelo (cuadro de mandos), ninguno de los factores considerados hasta ahora.

Tras llevar a cabo las diferentes tareas que conlleva la selección apropiada de las variables, que van desde la determinación de un listado con las entradas y salidas más relevantes, pasando por la verificación del cumplimiento de las condiciones de positividad e isotonicidad, hasta el análisis de correlaciones, podemos concluir que las variables definitivas para nuestro análisis vendrán determinadas por los constructos reflejados en la tabla 8. No obstante cuando se realice el análisis de eficiencia para todos los departamentos se excluirán las variables, en este caso los constructos que representen la actividad investigadora.

3.2. Dimensión del modelo

Una vez que hemos seleccionado tanto las unidades como las variables del análisis, nos encontramos en disposición de clarificar la dimensión del modelo para determinar si alcanza una dimensión suficiente o no. Recordemos que mientras existan más variables y unidades seleccionadas, el DEA tiene a considerar más unidades como 100 % eficientes, reduciendo la efectividad discriminatoria del análisis (Nunamaker, 1985).

La determinación de la suficiencia de dimensión se puede hacer a través de algunas reglas existentes para ello, como son; la regla referida por Golany y Roll (1989), en la que n debe ser mayor o igual a 2 por $(p+q)$, o la mencionada por Charnes et al. (1990) donde en vez de multiplicar la suma de $(p+q)$ por 2 esta vez debe hacerse por 3. Por otro lado también esta la fórmula presentada por Murias (2004), que considera que el número de unidades debe ser lo más superior posible al múltiplo (pq) . Para estos casos, n representa al número de unidades seleccionadas para el análisis, p el número de entradas (inputs) y q el número de salidas (outputs).

En nuestro caso expusimos que vamos a realizar dos tipos de análisis. Un análisis general para el conjunto de departamentos, 115 unidades, en el que excluimos las variables referentes a investigación (modelo B), en este sentido desaparecerán: del lado de las entradas, los ingresos para investigación por PDI, y del lado de las salidas, la puntuación PAI de los grupos del departamento, y el constructo Investigación, con todas sus variables. Y un análisis por ramas o áreas académicas (modelo A), en el que se dividiría la población en dos áreas, dependiendo de las disciplinas científicas.

En el primero de los análisis el modelo dispone de siete entradas y tres salidas para 115 departamentos. En este caso se cumplen todas las reglas sugeridas en relación a la dimensión suficiente del modelo.

Golany y Roll (1989), $n \geq 2 \times (p+q)$.

$$115 \geq 2 \times (7+3)$$

$$115 \geq 20.$$

Charnes et al. (1990), $n \geq 3 \times (p+q)$.

$$115 \geq 3 \times (7+3)$$

$$115 \geq 30$$

Murias (2004), $n \geq (p \times q)$.

$$115 \geq (7 \times 3)$$

$$115 \geq 21$$

El segundo de los análisis que se llevarán a cabo en esta investigación conduce a la duda respecto a la suficiencia de la dimensión del modelo, pues la población se divide en dos, reduciéndose en el caso las ciencias puras y aplicadas a 62 departamentos y en el de las ciencias sociales o humanas a 53. Además, nos encontramos ante un modelo en el que el número de variables es mayor que en el primero de los análisis, en el que se contaba con todos los departamentos para el análisis. Si aplicamos las reglas sobre la dimensión en el conjunto formado por las ciencias sociales o humanas, observamos que;

Golany y Roll (1989), $n \geq 2 \times (p+q)$.

$$53 \geq 2 \times (7+4)$$

$$53 \geq 22$$

Charnes et al. (1990), $n \geq 3 \times (p+q)$.

$$53 \geq 3 \times (7+4)$$

$$53 \geq 33$$

Murias (2004), $n \geq (p \times q)$.

$$53 \geq (7 \times 4)$$

$$53 \geq 28$$

Parece que la dimensión del modelo es también suficiente para este segundo análisis, pues se cumplen todas las reglas. En referencia al grupo de departamentos formado por las ciencias puras y aplicadas, cabe decir que también se cumplirán las reglas pues el número de unidades es superior al de las ciencias sociales o humanas.

Dentro de la especificación del modelo conocemos las unidades seleccionadas, las variables que utilizaremos, y además hemos confirmado que la dimensión del modelo es suficiente para todos los tipos

de análisis que vamos a llevar a cabo, en este sentido quedaría por determinar la revisión de los errores de medida y la posterior selección de las hipótesis sobre rendimientos de escala.

3.3. Errores de medida

Los errores de medida son observaciones anómalas que se dan en las unidades del modelo. Anteriormente se comentó que estos errores pueden presentarse en las unidades ineficientes, y en las unidades eficientes. Si se producen en las unidades eficientes el error afectará a todo el modelo, pues las unidades eficientes son las que forman la frontera de eficiencia.

Existen diversos métodos para revisar los datos y ver si hay observaciones atípicas en el modelo (Banker et al, 1989, Dusansky et al., 1994, Wilson, 1995, Murias, 2004). En este caso nos hemos centrado en la observación directa, se ha llevado a cabo una inspección cuidadosa de los datos. Para ello se ha estudiado los datos proporcionados por la Universidad de Sevilla con el objeto de descubrir alguna anomalía. Característico de este estudio es que los datos utilizados tienen la ventaja de que al ser datos de la propia Universidad ésta ya ha realizado estudios previos sobre la veracidad de los mismos. A pesar de ello se han vuelto a analizar los datos, poniendo especial empeño en la revisión de aquellos mostrados por las unidades que forman parte del conjunto de referencia de las unidades ineficientes. El objetivo es distinguir si existe algún comportamiento atípico, y si este se da en variables más o menos influyentes en el modelo.

El análisis de los datos mediante la comparación, es decir comparando los resultados proporcionados por dos modelos DEA, cuya única diferencia entre ellos radica en que en uno de ellos se excluye la unidad cuya influencia se pretende evaluar (Dusansky et al., 1994, Wilson, 1995), no ha proporcionado la existencia de valores atípicos.

3.4. Rendimientos de escala

Llegados a este punto, la especificación del modelo de esta investigación requiere definir si se optará por la utilización de un modelo con rendimientos de escala constantes (CCR), o un modelo con rendimientos de escala variables (BCC). Recordemos que mientras que en el modelo original del análisis envolvente de datos CCR sólo cabe la posibilidad de rendimientos constantes, en el modelo BCC se puede optar por rendimientos variables o constantes.

Debemos preguntarnos si el tamaño de nuestras unidades influye en la eficiencia alcanzada, es decir, si el tamaño de los departamentos comporta mejores o peores resultados de eficiencia. Un método para averiguar si existe algún tipo de relación entre el tamaño de la muestra y la eficiencia, consiste en estimar el modelo CCR y estudiar la correlación entre los resultados obtenidos y alguna variable relacio-

nada con el tamaño de las unidades, pues una correlación significativa implicaría que los rendimientos a escala no son constantes, por lo que no sería adecuado el uso del modelo CCR.

Algunas variables que se encuentran directamente relacionadas con el tamaño del departamento vienen representadas por medio del constructo Recursos Humanos. En este sentido, para ver si debemos considerar en nuestro estudio los rendimientos de escala constantes o variables, se ha estudiado la correlación entre el constructo Recursos Humanos y los resultados del modelo, bajo el supuesto de rendimientos de escala constantes. Conociendo que el coeficiente de Pearson varía entre -1 y 1, donde estos valores representan una relación perfecta, y que aquellos valores superiores a -0.75 o inferiores a 0.75, no se consideran significativos, podemos decir que en este la correlación no es significativa pues el valor ha sido de -0.40. Además, la correlación presentada por el resto de inputs se encuentra entorno al -0.20 y el 0.20. Parece lógico el que los resultados de los departamentos universitarios no se encuentren influenciados por el tamaño de estos.

Por otro lado no se debe dejar de mencionar que una de las investigaciones mejor conocidas en el área de evaluación de la eficiencia educativa es la desarrollada por Bessent et al. (1982), donde estos autores, emplearon la técnica de Charnes et al. (1978) del análisis envolvente de datos con rendimientos de escala constantes para medir más de 200 escuelas de Houston, lo mismo que han ido haciendo numerosos autores en sus investigaciones sobre la eficiencia en la educación (Sarrico y Dyson, 2000, Murias, 2004).

Por todo ello la especificación del modelo que se va a seguir en el presente estudio seguirá la hipótesis de rendimientos a escala constante, para todos los análisis de eficiencia que se lleven a cabo.

3.5. Resumen del modelo

Antes de concluir el apartado destinado a la especificación del modelo vamos a mostrar como quedaría el modelo de manera gráfica.

MODELO A: ÁREAS CIENTÍFICAS

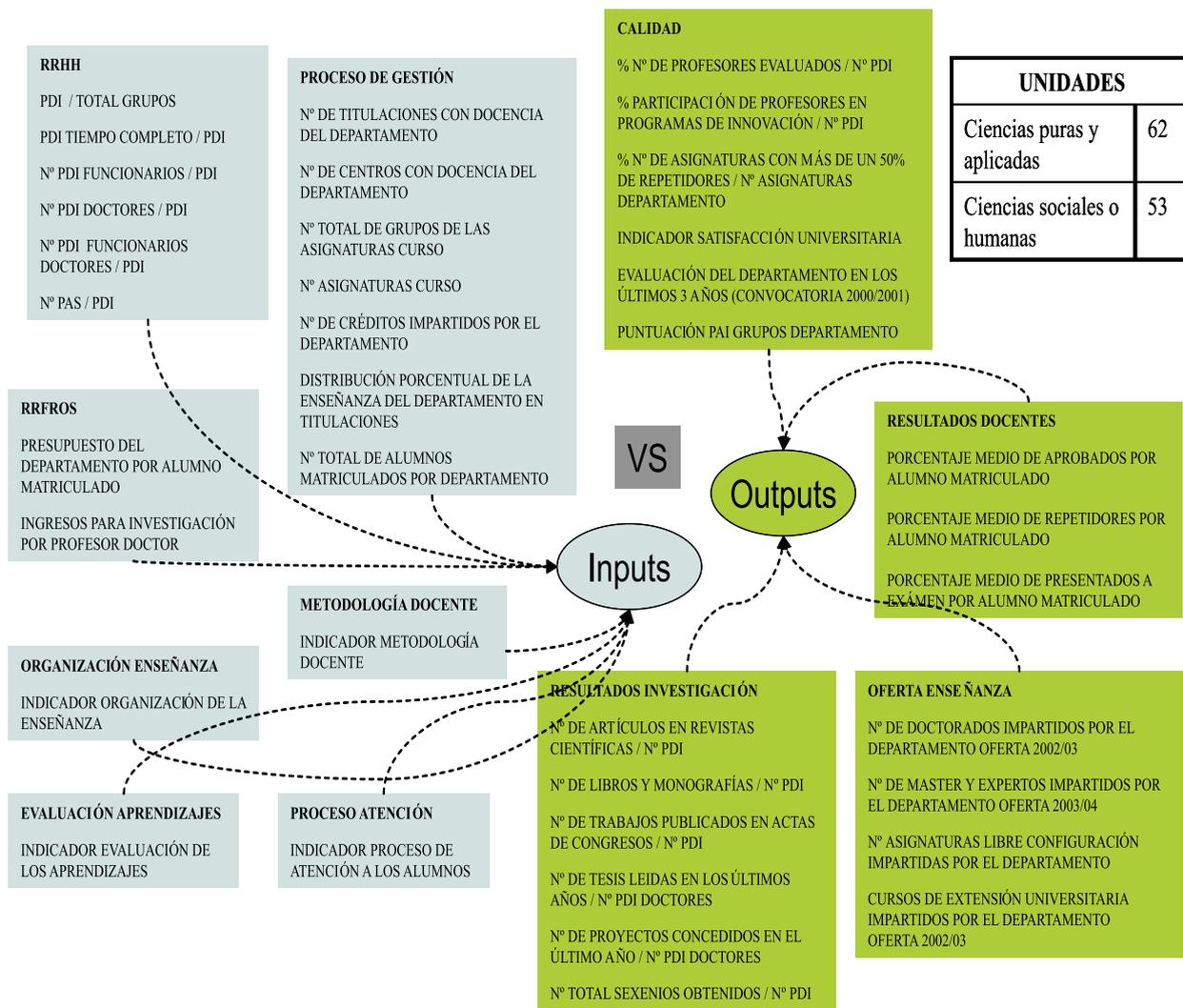


Figura 1. Modelo A: Eficiencia por áreas científicas. Elaboración Propia.

4. EJECUCIÓN DEL MODELO

Corresponde a la etapa de ejecución del modelo realizar las actividades necesarias para la obtención de los resultados del análisis. Dentro de estas actividades se encuentran la especificación de la orientación input/output del análisis, así como la aplicación de la técnica del DEA, en nuestro caso mediante un programa informático. Previamente el modelo ya ha sido especificado a través de la selección de las unidades, variables e hipótesis de rendimientos de escala.

El objetivo final de la ejecución del modelo de un análisis envolvente de datos, va a ser llevar a cabo las operaciones matemáticas que nos servirán para dar respuesta a cuestiones relativas a: ¿cuáles son las unidades eficientes e ineficientes?, ¿cuáles son los grupos de referencias?, y ¿cuáles son las mejoras potenciales que deben realizar las unidades menos eficientes para alcanzar la eficiencia? (Avikiran, 1999, Olesen et al. 2003). Contestar a estas cuestiones conlleva la ejecución matemática del modelo de eficiencia marcado con anterioridad, aunque antes de ello debemos especificar la orientación del análisis que se va a ejecutar, es decir, dar a conocer si lo que se pretende en la investigación es la obtención de resultados que busquen la maximización de las salidas (outputs), o por el contrario, la minimización de las entradas (inputs).

Dicha orientación dependerá de los objetivos que se persigan con el análisis, si se pretende alcanzar mejores resultados utilizando las mismas entradas (inputs), o si el objetivo consiste en mantener los resultados pero reduciendo las entradas (inputs) (Avkiran, 2001).

4.1. Orientación del modelo

Como sabemos, la orientación del modelo en un análisis envolvente de datos dependerá de los objetivos que se persigan en la investigación, si se pretende alcanzar mejores resultados utilizando las mismas entradas (inputs), o si el objetivo consiste en mantener los resultados pero reduciendo las entradas (inputs) (Avkiran, 2001). El objetivo de esta investigación es analizar la eficiencia mostrada por los departamentos de la Universidad de Sevilla en su actividad docente e investigadora.

¿Qué tipo de orientación se va a considerar en esta investigación? Si observamos los estudios realizados en el campo educativo no se puede afirmar que exista un consenso a la hora de seleccionar la orientación del análisis (Murias, 2004). Sin embargo existe un número nada despreciable de aplicaciones de este tipo que utilizan la orientación output (Mancebón, 1996) argumentando que los directores de departamento no disponen de un control absoluto sobre los recursos que utilizan. Es el caso por ejemplo de los recursos humanos, los departamentos no poseen pleno poder para contratar al personal que desean cuando lo necesitan. En este sentido la orientación output sería la más recomendable pues unos resultados que indiquen la reducción de las entradas no serían lógicos, al no poder modificar unos recursos que no se controlan.

Es un hecho que la capacidad que tienen los gestores de los departamentos universitarios para alterar los recursos de que disponen es relativa, pues aunque pueden solicitar la contratación de nuevo personal, la última palabra siempre la tienen instancias superiores, normalmente los órganos de gobierno de la Universidad o el propio Ministerio. Estamos hablando de un control parcial de las entradas, las cuales no son totalmente controlables pero tampoco se les puede considerar como entradas incontroladas. Es por ello por lo que, a tenor de lo expuesto y tras ver otras investigaciones hemos, decidido considerar la orientación output para esta investigación.

Estudiaremos la eficiencia de los departamentos de la Universidad de Sevilla por la vía de las salidas (outputs). Ésto es mediante la maximización de los resultados. Analizaremos el nivel de las entradas usadas por los departamentos para conseguir los outputs con el propósito de maximizar el desempeño de estos departamentos manteniendo las entradas (inputs).

4.2. Ejecución matemática y relación de resultados

Una vez esclarecida la orientación del modelo llega el momento de proceder a la ejecución matemática del mismo. Con el objeto de realizar esta labor, anteriormente se mencionó la existencia de varios programas informáticos capaces de facilitar este trabajo, de entre los cuales nos hemos decantado por la utilización del Frontier Analyst de la empresa Banxia. Se trata de un programa con gran cantidad de recursos gráficos que facilitan el análisis de los resultados.

A la hora de ejecutar el modelo hay que recordar que nuestro análisis consistía de dos procesos, en uno se analizan los departamentos en función de su área científica, y en el otro se analizan todos los departamentos en un solo conjunto, excluyendo la actividad investigadora (actividad que causa problemas de heterogeneidad).

La ejecución del modelo conllevará la obtención de los resultados del análisis. El camino que se va seguir en la siguiente etapa constará de la exposición y descripción de los resultados obtenidos en los diferentes análisis entre departamentos. Primeramente se expondrán los datos obtenidos para los departamentos en función de las diferentes ramas científicas, la rama de las ciencias sociales o humanas y la rama correspondiente a las ciencias puras y aplicadas, a continuación se mostrarán los resultados obtenidos por los departamentos, esta vez excluyendo la actividad investigadora.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El modelo consta de dos grupos de departamentos, los cuales se han formado en función de las ramas científicas. Se ha distinguido entre las ciencias sociales y las ciencias puras y aplicadas. En este sentido se buscaba salvar el problema de heterogeneidad que podía plantear la realización de un estudio al mismo tiempo entre grupos dispares de departamentos.

Aunque este modelo no es capaz de comparar la eficiencia, mediante la técnica del DEA, entre todos los departamentos de la Universidad, si va a tener la posibilidad de medir la eficiencia a través de todas las variables que se han considerado recogen los objetivos de desempeño de la Universidad de Sevilla. Es decir, se podrá comparar el desempeño mostrado por los departamentos, dependiendo de su rama científica, en función de la actividad docente e investigadora que realizan.

5.1. Ciencias Sociales o Humanas

A continuación se exponen los resultados de eficiencia alcanzados por los departamentos pertenecientes a la rama de las Ciencias Sociales o Humanas. Estamos hablando de los departamentos de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades. Por otro lado volver a comentar que los departamentos se encuentran codificados con el objeto de preservar la confidencialidad de los departamentos.

La tabla 6 refleja el grado de eficiencia alcanzado por cada uno de los departamentos, de la rama de las ciencias sociales, en función de las entradas y salidas correspondientes al modelo (fig. 15). Los resultados reflejados parten de una orientación output, es decir, el objetivo final del modelo buscará la maximización de las salidas.

Respecto a los resultados que se han obtenido, se observa la existencia de departamentos 100% eficientes ya pertenezcan a las ciencias sociales y jurídicas o a humanidades.

Como muestra la figura 2, en la distribución de los resultados se refleja la existencia de 26 unidades 100% eficientes, y 27 unidades cuyo grado de eficiencia varía entre el 61% hasta el 99%. No obstante la mayor parte de los departamentos con un desempeño no eficiente poseen un grado de eficiencia superior al 80% respecto a los departamentos eficientes. También debe considerarse que de los 26 departamentos 100% eficientes, en términos absolutos contamos con 18 departamentos pertenecientes a las Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que tan sólo 8 forman parte de las Humanidades. En términos relativos alrededor del 69% de los departamentos eficientes pertenecen a las Ciencias Sociales. Sin embargo respecto al grado de eficiencia mostrado por los departamentos no eficientes destaca el hecho de que los departamentos de Humanidades poseen un mayor nivel de eficiencia que los de Ciencias, el número porcentual de departamentos con un nivel de eficiencia mayor al 80% es del 59% para las Humanidades y del 41% para el de Ciencias. Parece que en conjunto existen más departamentos de las Ciencias Sociales con un buen desempeño, aunque para este tipo de departamentos, cuando el desempeño no es eficiente, el grado de eficiencia es peor que el presentado por los departamentos de Humanidades. En el área de Ciencias Sociales cuando se hace bien el trabajo, son los mejores, pero cuando no se trabaja eficientemente, son los peores.

RESULTADOS CC. SOCIALES			
DEPARTAMENTO	EFICIENCIA DMU	DEPARTAMENTO	EFICIENCIA DMU
Ciencias Sociales y Jurídicas 21	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 18	99,6
Ciencias Sociales y Jurídicas 29	100	Humanidades 22	99,51
Ciencias Sociales y Jurídicas 22	100	Humanidades 02	98,26
Humanidades 11	100	Humanidades 12	97,54
Ciencias Sociales y Jurídicas 07	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 12	97,41
Ciencias Sociales y Jurídicas 17	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 01	97,05
Ciencias Sociales y Jurídicas 14	100	Humanidades 06	96,14
Ciencias Sociales y Jurídicas 13	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 24	93,76
Humanidades 21	100	Humanidades 05	93,39
Ciencias Sociales y Jurídicas 11	100	Humanidades 15	92,47
Humanidades 23	100	Humanidades 13	91,21
Ciencias Sociales y Jurídicas 09	100	Humanidades 18	89,95
Ciencias Sociales y Jurídicas 03	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 08	89,1
Ciencias Sociales y Jurídicas 06	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 27	89,01
Ciencias Sociales y Jurídicas 02	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 26	87,77
Ciencias Sociales y Jurídicas 15	100	Humanidades 17	86,56
Humanidades 16	100	Humanidades 04	86,36
Ciencias Sociales y Jurídicas 25	100	Humanidades 08	86,11
Humanidades 03	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 23	85,88
Humanidades 19	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 10	85,73
Ciencias Sociales y Jurídicas 04	100	Humanidades 01	82,43
Ciencias Sociales y Jurídicas 19	100	Humanidades 09	82,3
Ciencias Sociales y Jurídicas 16	100	Humanidades 20	79,32
Humanidades 24	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 05	74,95
Humanidades 14	100	Humanidades 07	72,55
Ciencias Sociales y Jurídicas 20	100	Ciencias Sociales y Jurídicas 28	72,06
		Humanidades 10	69,9

Tabla 6. Resultados de Eficiencia CC. Soc. o Hum. Elaboración Propia

Por otro lado, la aparición de 26 unidades eficientes es un resultado lógico pues el número de unidades que conforma la frontera de eficiencia dependerá de la dimensión del modelo, mientras más variables existan en el modelo más unidades serán 100% eficientes. En el modelo A de las ciencias sociales, nos enfrentamos a un total de 53 unidades y 11 constructos. Según la regla que refleja Murias (2004), podrían haberse dado al menos, hasta 28 (7 inputs x 4 outputs) unidades 100% eficientes.

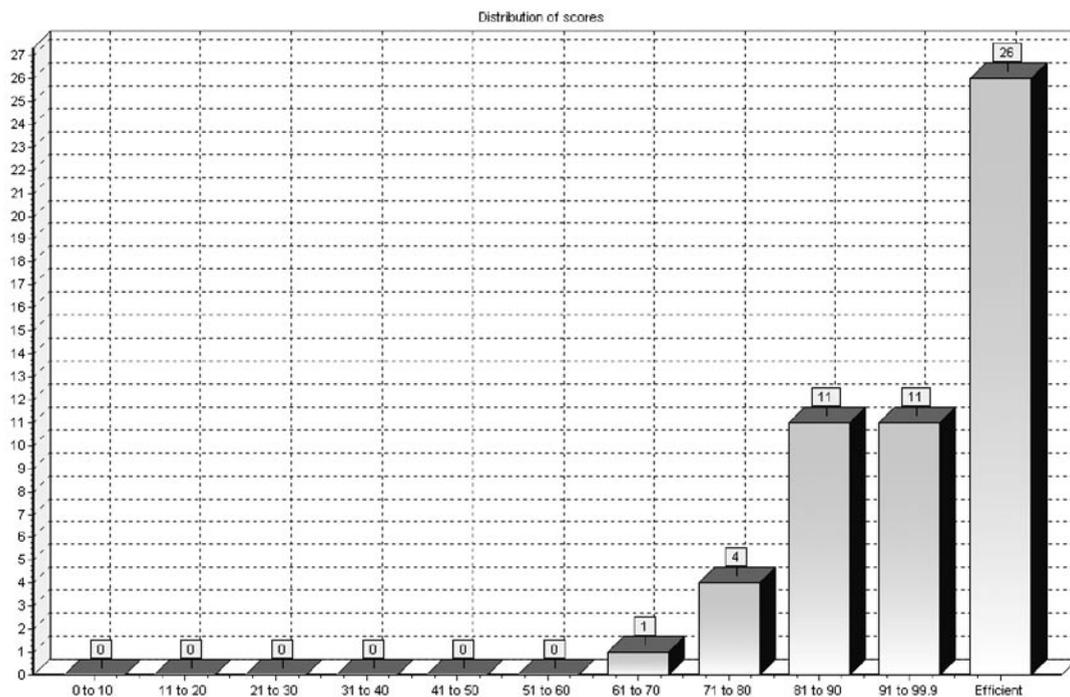


Figura 2. Distribución de los resultados en CC. Sociales o Humanas. Frontier Analyst.

Según la técnica del DEA, las unidades eficientes han alcanzado el máximo desempeño para el conjunto de unidades comparadas, en cambio las unidades menos eficientes se encuentran ante la necesidad de llegar a un desempeño eficiente y por lo tanto deben alcanzar la frontera de eficiencia para ponerse al mismo nivel de eficiencia que las mejores unidades. Para ello necesitan llevar a cabo una serie de mejoras, deben modificar su gestión. En nuestro caso, la orientación output implica que las mejoras que deben

realizar los departamentos se encaminen hacia la mejora de la productividad, producir más utilizando sólo los recursos disponibles.

Un análisis de eficiencia conlleva la comparación entre unidades, en este caso entre departamentos. Este proceso implica la aparición de unas unidades eficientes y otras menos eficientes. Tras obtener las unidades que han sido eficientes y no eficientes, sería provechoso conocer cuales son las unidades que han tenido una mayor influencia a la hora de definir el grado de eficiencia entre las menos eficientes, es decir, cuáles son las unidades eficientes que forman parte del grupo de referencia de las no eficientes.

Como sabemos el grado de eficiencia que obtiene como resultado una unidad no eficiente se encuentra en función de las unidades con las que se le compara. En este caso, lo lógico es compararla con unidades que muestren un mejor desempeño y además dispongan de unos recursos similares para la obtención de resultados. En este sentido el DEA crea grupos de referencia, cada unidad no eficiente es comparada con un grupo de unidades con semejantes recursos pero con un desempeño eficiente. Puede darse el caso de que una unidad 100% eficiente forme parte del grupo de referencia de más de una unidad ineficiente.

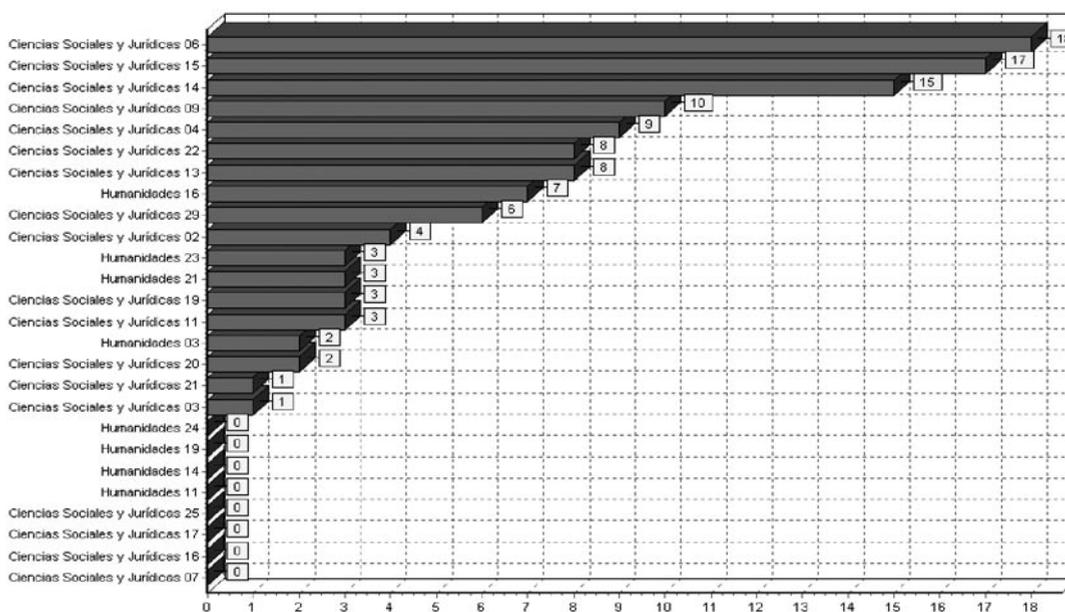


Figura 3. Frecuencia de grupos de referencia de unidades CC. Sociales o Humanas. Frontier Analyst.

Tras esta aclaración, si observamos la figura 3, distinguiremos el número de veces que una unidad eficiente ha tomado parte en el grupo de referencia de una no eficiente. Una frecuencia mayor en los grupos de referencia implica un desempeño más ejemplar por parte de esa unidad frente al resto de unidades eficientes. Es más, la unidad que aparezca en un mayor número de grupos de referencia puede considerarse como la líder global.

Se observa que el departamento Cc. Sociales y Jurídicas 06 sería el líder global en la rama de las Ciencias Sociales o Humanas, es el departamento que forma parte de los grupos de referencia de un mayor número de departamentos no eficientes, lo hace en 18 ocasiones. Se trata de un departamento digno de emular por todos los departamentos. Por otro lado los departamentos Cc. Sociales y Jurídicas 15 y Cc. Sociales y Jurídicas 14 no se quedan ha mucha distancia, pues forman parte de hasta 17 y 15 grupos de referencia, de departamentos no eficientes, respectivamente. El resto de departamentos se encuentran presentes entre 0 y 10 grupos cada uno. Además destaca el hecho de que de los 10 departamentos más eficientes que sirven en más ocasiones, como referencia de los menos eficientes, tan sólo uno de ellos pertenece al área de Humanidades, el resto forman parte del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Hasta ahora, los resultados que se han observado han mostrado una clasificación de la eficiencia entre los departamentos que forman parte de la rama científica de las ciencias sociales o humanas, y se ha expresado el grado de eficiencia alcanzado por todos estos departamentos. Pero el análisis de eficiencia no debe acabar en ese punto, sino que necesita ir un poco más allá y enseñar qué deberían hacer las unidades menos eficientes para alcanzar la frontera de eficiencia y así llegar a ser unidades 100% eficientes, es decir, mostrar cuáles son las mejoras potenciales que deben desarrollarse entre los departamentos menos eficientes. El objetivo por tanto del análisis de las mejoras potenciales es indicar cuánto y en qué factores una unidad ineficiente debe mejorar para alcanzar la eficiencia. Esta información permite establecer objetivos que podrían guiar la mejora del desempeño de las unidades menos eficientes.

En una orientación output, como la que se sigue en este estudio, de maximización de las salidas, las unidades menos eficientes pueden mejorar su eficiencia aumentando las salidas pero manteniendo el número recursos utilizados para su generación. En este sentido el resumen de las mejoras potenciales, que deben llevar a cabo el conjunto de departamentos no eficientes pertenecientes a las ciencias sociales o humanas, se recoge en la figura 4, donde se muestra una necesidad global por parte de estos departamentos universitarios de incrementar la productividad a través de un aumento del 30.24 % de la Oferta de la Enseñanza, un 17.22% los Resultados Docentes, un 13.5% los Resultados de Investigación y un 10.05% los de Calidad.

Mejorar la Oferta de la Enseñanza conlleva aumentar la oferta de cursos que tienen como base la implicación y labor directa de los departamentos en la creación de esta nueva formación. El análisis global indica que, en conjunto, los departamentos de la rama de ciencias sociales o humanas, deben aumentar la

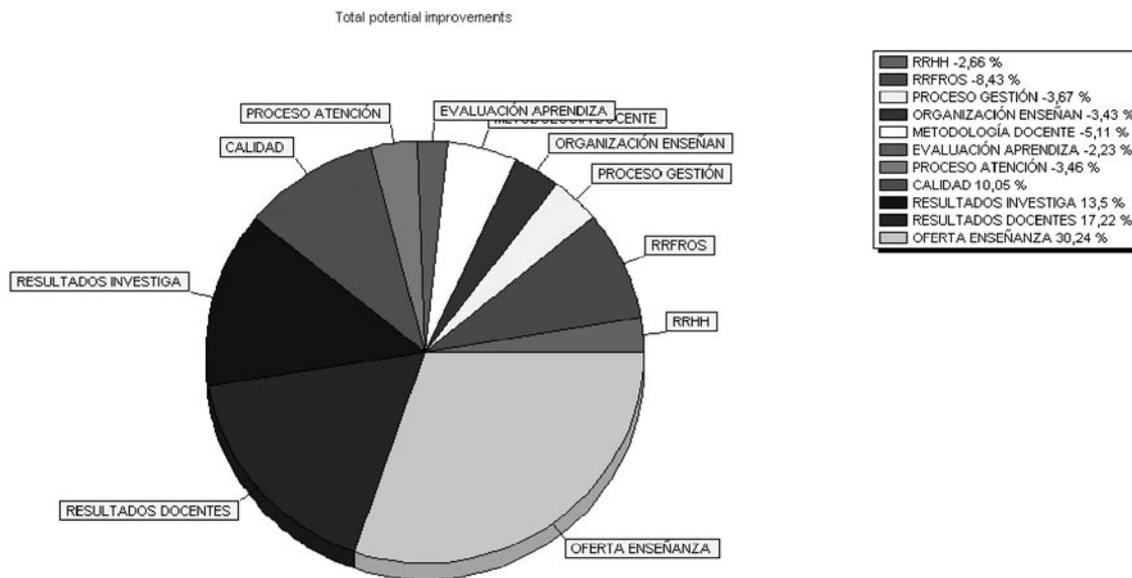


Fig. 4. Resumen Mejoras Potenciales CC. Sociales o Humanas. Frontier Analyst.

oferta de la enseñanza en un 30.24%. Concretamente, mejorar en un 30.24% conlleva la creación de nuevos cursos de doctorados, cursos de master y expertos, más asignaturas de libre configuración así como la creación de nuevos cursos de extensión universitaria. El constructo Oferta de la Enseñanza representa la mayor carencia a la que se enfrentan estos departamentos respecto a su desempeño.

Todos los departamentos no eficientes deben realizar alguna mejora referente a la oferta de la enseñanza, desde Ciencias Sociales y Jurídicas 18, que cuenta con un nivel de eficiencia del 99.6%, hasta el departamento de Humanidades 10, que cuenta con el nivel más bajo de eficiencia, un 69.9%. Para algunos departamentos esta mejora potencial se traduce en la necesidad de un aumento de la oferta de la enseñanza que no alcanza el 10% sobre la que ofrecen actualmente, estamos hablando de los casos de CC Soc y Juri 18, CC Soc y Juri 01 y Humanidades 05. Son departamentos cuya oferta de enseñanza se asemeja bastante a la de las unidades eficientes con las que se comparan. En cambio, entorno al 55% de los departamentos de esta área deben incrementar su oferta de enseñanza entre un 10% y un 50% mientras que un 22% deben aumentar su oferta entre el 50 y el 100% de la que ya ofertan. Pero las mejoras más importantes deben realizarse en los departamentos de Humanidades 06, Humanidades 15 y CC, Sociales

y Jurídicas 24, cuyo objetivo se encuentra en una mejora del 121,8, 130 y 201,4% respectivamente, se trata de departamentos cuya oferta de la enseñanza es bastante pobre respecto al resto de departamentos pertenecientes a esta área científica.

Incrementar en un 17.22% los Resultados Docentes significa mejorar el porcentaje medio de aprobados por alumno matriculado, el porcentaje medio de presentados a examen por alumno matriculado y disminuir el porcentaje medio de repetidores por alumno matriculado. Ciertamente es que la inclusión de esta última variable en un análisis de eficiencia puede considerarse que incentiva el deterioro de los niveles de exigencia académica con el objetivo de conseguir un mayor porcentaje de aprobados. No obstante al no existir ninguna evaluación obligatoria del profesorado, por parte de la Universidad, los profesores no tienen porque verse amenazados a la hora de requerir el nivel que crean convenientes a sus alumnos. Por otro lado, está cada vez más generalizada la realización de exámenes comunes para todos los alumnos de una misma asignatura, que implica unos mismos estándares de evaluación, evitando que unos profesores exijan un nivel menor al exigido por otros.

Respecto a los resultados docentes cabe decir que el 51% de los departamentos no eficientes deben mejorar entre el 1 y el 20% los resultados que tienen actualmente, ya sean mediante la mejora de las explicaciones docentes, o mediante técnicas pedagógicas que ayuden al alumnado al estudio y mejor comprensión de las asignaturas impartidas. A su vez un 37% de estos departamentos deben mejorar sus resultados docentes entre un 21 y 51%, mientras que existen tres departamentos; Humanidades 20, Humanidades 09 y CC, Sociales y Jurídicas 05 cuyas mejoras rondan un incremento del 100% de sus resultados docentes. Estamos hablando de departamentos en el que existe un alto grado de suspensos, repetidores y bajo índice de alumnos que se examinan, en estos casos, si bien para la obtención de los resultados docentes el quehacer de los estudiantes es fundamental, no lo es menos el del profesorado, el cual debe velar por la enseñanza que imparte e involucrar al alumnado con la asignatura de tal manera que ésta no les resulte más compleja de lo que debe ser.

El análisis de los Resultados de Investigación hace referencia a la actividad investigadora de los departamentos, y en este caso indica que para alcanzar la máxima eficiencia, los departamentos menos eficientes deben llevar a cabo un incremento global del 13.5% respecto a su actual actividad investigadora. Lo que implica aumentar el número de artículos publicados en revistas científicas, el número de libros y monografías, los trabajos publicados en actas de congresos, la lectura de un mayor número de tesis, así como el número de proyectos concedidos. En este caso estamos hablando de la existencia de departamentos cuyo nivel productivo, en relación a la investigación, es menor al de otros departamentos de la misma área académica que cuentan con recursos similares y cuya producción científica en algunos casos es muy superior. Nos encontramos ante 10 departamentos cuyo producción científica se diferencia entre un 20 y un 50% del nivel que se considera eficiente con los recursos que disponen. Son diez departamentos bastante deficientes en lo referente a la actividad investigadora, en cambio, la mayoría de departamentos

no eficientes, el 62%, tan sólo necesitarían incrementar la producción científica en un porcentaje menor al 19%.

El último de los outputs objeto de mejora, dentro de los departamentos de la Universidad de Sevilla que forman parte de la rama de las ciencias sociales o humanas, se refiere a la Calidad mostrada por los departamentos al desarrollar sus actividades docentes e investigadoras. Esta mejora global se concreta en un aumento del 10.05% de los resultados de la Calidad. Decimos que para alcanzar la máxima eficiencia en este grupo de departamentos, la calidad departamental debe aumentar en un 10.05% respecto a la Calidad actual.

Cuando hablamos de la calidad de los departamentos de la Universidad, nos referimos a aspectos tales como el porcentaje de profesores a los que se les a evaluado voluntariamente la calidad docente, la participación de profesores de un departamento en programas de innovación, el número de asignaturas con más de un 50% de repetidores, las puntuaciones de los departamentos reflejadas en el indicador de satisfacción universitaria y la puntuación PAI (Plan Andaluz de Investigación) de los grupos de investigación de los departamentos. Todas ellas son variables que versan sobre aspectos relativos a la calidad de los departamentos, tanto en su vertiente docente como investigadora.

El 70% de los departamentos no eficientes deben mejorar la calidad de sus actividades en un porcentaje menor al 17% de lo que hacen actualmente, pero es más, la mejora de la eficiencia en calidad para los 8 primeros departamentos oscila tan sólo entre el 0.4 y el 4% respecto a sus resultados actuales. Por el contrario nos encontramos ante un 30% restante de departamentos los cuales deben llevar a cabo unas mejoras que oscilan entre el 21.3 y el 43.1% (ver anexo).

Pero el análisis DEA, incluso con una orientación hacia la maximización de las salidas (outputs), en algunos casos, también lanza indicaciones acerca de la existencia de un exceso de recursos en algunas unidades (ver figura 19), indicaciones sobre la necesidad de reducir en una pequeña proporción los excesos de los recursos destinados para la consecución de los resultados. En el caso de los departamentos de las ciencias sociales o humanas este exceso de recursos se presenta relativamente pequeño.

La explicación a este exceso es que dado los recursos existentes en los departamentos, aunque estos incrementaran todos los outputs, en los porcentajes indicados anteriormente, todavía podrían mejorar un poco más su nivel de eficiencia si después de incrementar los outputs al máximo redujeran esos pequeños excesos de recursos que utilizan. Lo que viene a decir que un exceso de dedicación o recursos utilizados para alcanzar mayores resultados, docentes e investigadores, no produce una mejora sustancial en los resultados de eficiencia, por más azúcar que se le eche al café a partir de un punto el sabor no mejora.

En este sentido, cuando en la figura 4 se muestra la aparición de un exceso del 2.66% en los Recursos Humanos utilizados por parte de los departamentos de esta rama, se está haciendo referencia a un exceso en el número del personal docente y administrativo, concretamente un exceso en las variables PDI /total grupos de clase, PDI tiempo completo/PDI, número PDI funcionarios/PDI, número PDI doctores/PDI, número PDI funcionarios doctores/PDI y número PAS/PDI. Lo que se está poniendo en evidencia es la existencia de departamentos que a nivel comparativo presentan un exceso de recursos humanos, teniendo en cuenta que se están comparando con departamentos 100% eficientes, de forma que aunque los departamentos con exceso de recursos aumentaran su producción al máximo, seguirían existiendo otros departamentos que con menos recursos hacen bastante más. No obstante estamos hablando de un exceso insignificante, inferior al 3% y con una escasa influencia a la hora de llegar a la máxima eficiencia.

Estos pequeños excesos de recursos se dan en 11 de los 27 departamentos no eficientes, de los que 9 pertenecen a humanidades y 2 a ciencias sociales y jurídicas, y cuyo exceso varía entre un 2.7 y un 19.2% respecto a los departamentos 100% eficientes. Cuando decimos que, por ejemplo, el departamento de Humanidades 18 presenta un exceso en sus Recursos Humanos del 6.2%, se quiere poner de manifiesto que existen departamentos eficientes, con recursos similares a Humanidades 18 (forman su grupo de referencia) los cuales son capaces de producir más utilizando menos recursos. En este caso si observamos la figura 20, vemos como pese a que el departamento de Humanidades 18 dispone de una mayor cantidad de recursos de los que posee Humanidades 16, incluso sus recursos humanos son un 8% mayores, los resultados que presenta son bastante inferiores, la oferta de la enseñanza es un 40% menor, los resultados docentes un 2% y los resultados de investigación un 28% menores, la única excepción son los resultados de calidad en los que Humanidades 18 presenta mejores resultados que Humanidades 16.

Lo que pretendemos poner de manifiesto es que aunque la orientación del modelo DEA sea una orientación output, con la que se pretende maximizar las salidas utilizando los recursos disponibles, es posible que el modelo indique la necesidad de gestionar ciertos excesos de recursos para, una vez incrementados los productos, llegar a la máxima eficiencia.

Respecto a los Recursos Financieros, el modelo indica que, entre los departamentos no eficientes existe un exceso global de un 8.43% (fig. 5) de los recursos financieros de que disponen, estamos hablando de las fuentes de ingresos de los departamentos medidas a través del presupuesto del departamento por alumno matriculado y de los ingresos para investigación por profesor doctor. El modelo no dice que los recursos financieros de los departamentos universitarios sean muchos o pocos, sino que si comparamos los resultados alcanzados por los departamentos 100% eficientes, con los departamentos no eficientes, los primeros alcanzan mejores resultados globales que los segundos utilizando mayoritariamente menores recursos financieros, es decir, con los recursos financieros que poseen algunos departamentos no eficientes se deberían alcanzar mejores resultados docentes e investigadores.

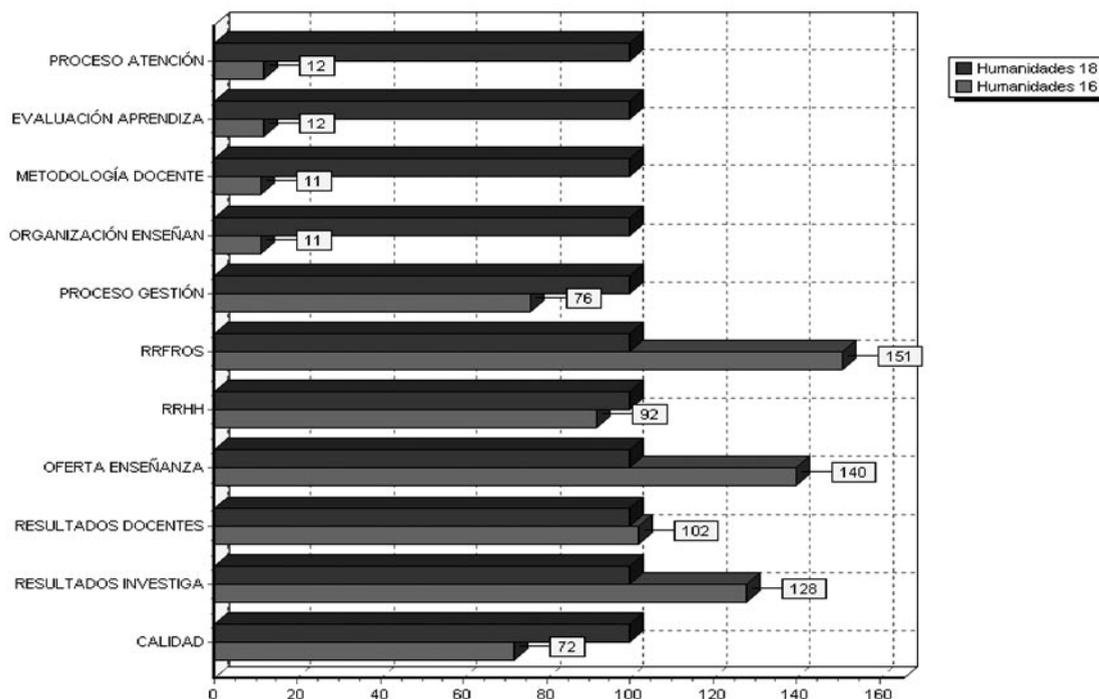


Fig. 5. Comparativa Humanidades 18 con Humanidades 16. Frontier Analyst.

En este sentido, nos encontramos ante 13 de los 27 departamentos no eficientes, los cuales presentan algún exceso de recursos financieros, en comparación a los departamentos eficientes, que no están sirviendo para alcanzar mejores resultados. Son excesos que oscilan entre un 4 y un 61.8% respecto a los recursos actuales, y que se dan en 4 departamentos de ciencias sociales y jurídicas y 9 de humanidades. Un claro ejemplo de esta casuística se percibe al comparar los departamentos de Humanidades 13 y Cc. Soc. y Juri. 15. Con unos recursos bastante parejos, a excepción de los recursos financieros donde el departamento de Humanidades 13 presenta un 65% más de ingresos, en cambio los resultados obtenidos por Cc. Soc. y Juri. 15 son bastante mejores, destacando la oferta de la enseñanza y los resultados de investigación, en los que supera a Humanidades 13 en un 32 y 59% respectivamente. Si bien los resultados alcanzados por el departamento de humanidades son mejores respecto a los resultados docentes y la calidad, es verdad que no existen grandes diferencias en este sentido.

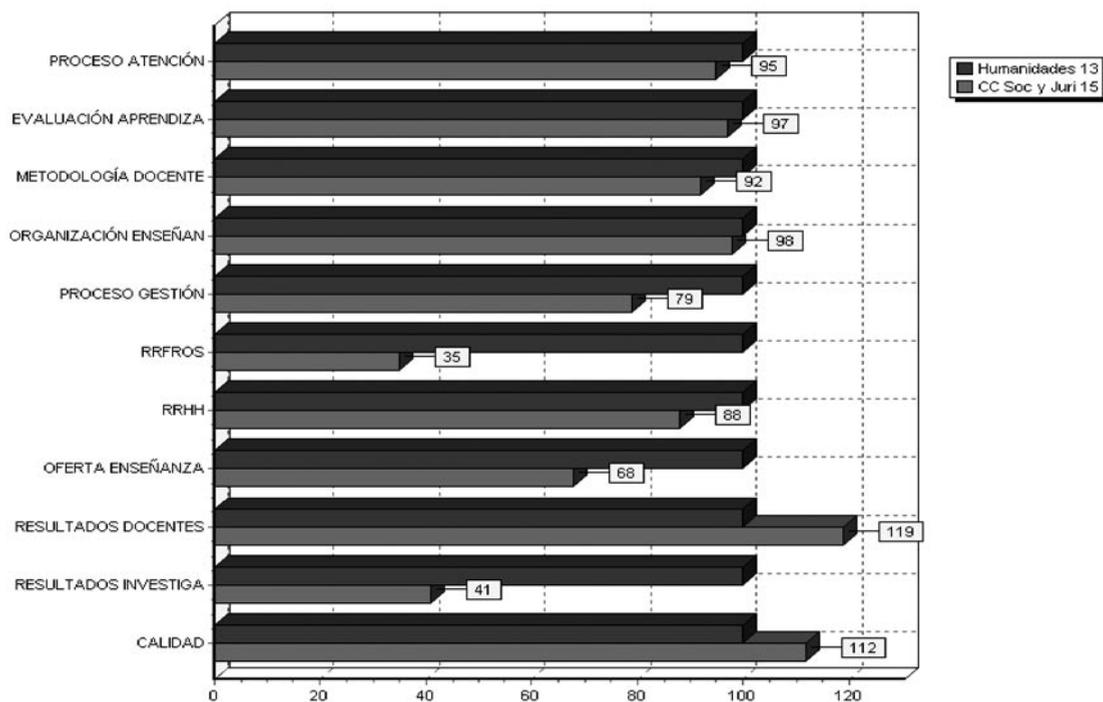


Fig. 6. Comparativa Humanidades 13 con Cc. Sociales y Jurídicas 15. Frontier Analyst.

Se vuelve a poner de manifiesto que aunque se incrementen los output al máximo, en algunas ocasiones también será necesario mejorar la gestión de ciertos excesos de recursos, para alcanzar la máxima eficiencia.

Siguiendo con el análisis de los resultados, debemos hablar de los recursos que se reflejan en el constructo proceso de Gestión. Recordemos que el Proceso de Gestión hacía referencia a la capacidad organizativa de los departamentos que se encuentra reflejada mediante variables tales como el número de titulaciones con docencia del departamento, el número de centros con docencia del departamento, el número total de grupos de las asignaturas curso, el número asignaturas curso, el número de créditos impartidos por el departamento, la distribución porcentual de la enseñanza del departamento en titulaciones y el número total de alumnos matriculados por departamento.

El objetivo por tanto de las unidades no eficientes en lo que respecta al Proceso de Gestión, es llevar a cabo una mejor gestión del exceso de recursos al que se ven enfrentados, exceso que se traduce en la disponibilidad de un 3.67% de recursos superior al deseable para llegar a la máxima eficiencia, y que aparece en tan sólo 8 departamentos, de los que 6 pertenecen a la rama de las ciencias sociales y jurídicas, y 2 a la de humanidades. Un departamento que cuente con un mayor número de asignaturas, alumno y grupos, se encuentra en una posición más favorable para obtener unos buenos resultados docentes que un departamento que no disponga de muchos grupos y asignaturas, ahora bien, para alcanzar buenos resultados será necesario realizar una buena gestión de estos recursos. En este sentido observamos que algunos departamentos no realizan una buena gestión de sus recursos, pues los resultados obtenidos son inferiores a otros departamentos. No obstante, al igual que ocurría con los Recursos Humanos, estamos hablando de un exceso insignificante, inferior al 4%, y por lo tanto no es un factor clave para alcanzar la máxima eficiencia.

Prácticamente podríamos decir lo mismo de los excesos presentados en los recursos que hacen referencia al Proceso de organización de la enseñanza, la Metodología Docente, la Evaluación de los Aprendizajes y el Proceso de Atención a los Alumnos, todos ellos representan constructos con excesos insignificantes que no superan el 5.11%.

Los resultados sobre la Organización de la enseñanza indican que hasta 18 departamentos deben hacer alguna mejora referente a si los programas de la asignatura contiene información amplia y detallada sobre la metodología docente y los objetivos y actividades de evaluación, si el tiempo de duración de las clases de las asignaturas es el adecuado para no causar excesiva fatiga, si en las asignaturas existen publicaciones con, según los casos, colecciones de ejercicios, colecciones de textos, problemas, etc., o si teoría y práctica de las asignaturas se encuentran suficientemente coordinadas. Estamos hablando de una mejora del 3.43%, y que se explica en el hecho de que por muy buena organización docente que se tenga, llega un momento en que los resultados docentes no se van a ver recompensados, es más, puede darse el caso en el que un exceso celo en el proceso de la organización de la enseñanza no sólo deje de provocar mejores resultados docentes, sino que limite el tiempo o los recursos para alcanzar otros resultados, por ejemplo de investigación. Por mucho tiempo que se le dedique a la organización de las asignaturas, no implica que vaya a haber más alumnos aprobados.

El constructo Metodología Docente hace referencia a aspectos tales como; si se imparten en su totalidad los programas de las asignaturas, si los profesores son claros en sus explicaciones o utilizan con frecuencia ejemplos extraídos de la realidad para la comprensión de conceptos, si los profesores consiguen la participación en clase, si estas son amenas, y también hacen referencia a si los materiales de apoyo recomendados poseen las características apropiadas para la preparación de las asignaturas, o si la amplitud del temario de las asignaturas es acorde con la duración del curso. Todos ellos son aspectos metodológicos recomendables y pedagógicamente necesarios, sin embargo, al igual que ocurre con el

proceso de Organización de la enseñanza, un excesivo celo en las tareas metodológicas puede repercutir negativamente en la eficiencia de los departamentos pues los resultados docentes e investigadores se obtienen mediante una combinación de actividades, las cuales se verán reducidas al dedicar un mayor empeño a la metodología docente.

En este sentido existe un exceso global de un 5.11% respecto a la dedicación mostrada en el proceso de Metodología Docente por parte de los departamentos no eficientes. Se trata de un exceso que se muestra en la mayoría de estos departamentos, hasta en 22. Demasiada dedicación a la preparación de las actividades propias de una asignatura implica en general mejores efectos docentes, pero no por ello debemos olvidar el resto de factores que determinan los resultados departamentales. La metodología docente es fundamental, pero en su justa medida.

En los resultados de la investigación nos encontramos hasta 16 departamentos los cuales para alcanzar la eficiencia, además de aumentar sus salidas (outputs), globalmente deben realizar una pequeña mejora en la gestión de la Evaluación de los aprendizajes, que se traduce en un 2.23%, y que se da tanto en departamentos de Humanidades como de Ciencias sociales y jurídicas. Esta mejora implica llevar a cabo una mejor gestión de aspectos relacionados con los exámenes de las asignaturas, entre los que destacan conocer si la publicación de las convocatorias de los exámenes de las asignaturas se hace con suficiente tiempo de antelación, si los exámenes están redactados de forma precisa, si en general el sistema de evaluación utilizado en la asignatura se ajusta a los contenidos explicados durante el curso, si se dispone del tiempo suficiente para realizar las pruebas de evaluación (exámenes, presentación de trabajos, prácticas, etc.), o si la publicación de las notas de los exámenes se hace con tiempo y es de fácil consulta.

El último de los recursos necesarios para la obtención de los objetivos de estos departamentos hace referencia al Proceso de Atención a los alumnos, en este sentido la gestión de la atención de los alumnos presenta un pequeño exceso de un 3.46% en 19 de los 27 departamentos no eficientes. Al referirnos a este constructo se está hablando de conceptos referentes a si los profesores contestan adecuadamente las dudas que se les plantean, si son amables y respetuosos con los alumnos, si están abiertos a las sugerencias de los alumnos o si existe una adecuada exposición de horarios de tutoría. El hecho de que los departamentos tengan que mejorar ese exceso de atención a los alumnos en una porción prácticamente insignificante sólo indica que en determinadas ocasiones la excesiva atención a los alumnos no reporta más beneficios de los que se esperan. Por supuesto la atención de los alumnos es fundamental, y no podemos decir que nunca se padece de exceso en este campo, pero la técnica nos muestra que una pequeña mejora, que no implicaría mayor variación, si nos llevaría a alcanzar la máxima eficiencia del departamento.

Hasta ahora se ha llevado a cabo un análisis global de la situación en la que se encuentran los departamentos de la rama de las ciencias sociales o humanas. Globalmente el análisis sugiere una serie de mejoras que deben conseguir los departamentos de esta rama científica, no obstante, sería conveniente estudiar cuales serían las mejoras potenciales que deberían llevar a cabo cada uno de los departamentos no eficientes, uno a uno, para llegar a la máxima eficiencia. En este sentido, a continuación se procederá al estudio de uno de estos departamentos no eficientes, con el fin de ejemplificar mediante un caso los resultados que irían obteniendo cada uno de los departamentos. El resto de resultados individuales se encuentran en el anexo.

Concretamente vamos a estudiar el caso del departamento Humanidades 15, del cual el análisis concluye que parte con un nivel de eficiencia del 92.47% respecto a los departamentos 100% eficientes, necesita llevar a cabo mejoras que conlleven un aumento del 7.53% su nivel de eficiencia. La tabla 10 y la figura 22 vienen a decir lo mismo sobre las mejoras potenciales de este departamento, la diferencia es que la figura 22 muestra las mejoras potenciales de manera gráfica, lo que en muchas ocasiones puede ayudar a su interpretación. No obstante, nosotros explicaremos la versión que viene en tabla y que es más completa.

		92,47%	Humanidades 15		
			Actual:	Objetivo:	Mejoras Potenciales:
INPUT	RRHH		33,16	31,7	-4,38%
	RRFROS		2,92	2,92	0,00%
	PROCESO GESTIÓN		30,21	30,21	0,00%
	ORGANIZACIÓN ENSEÑAN		8,48	8,32	-1,89%
	METODOLOGÍA DOCENTE		9,05	8,2	-9,35%
	EVALUACIÓN APRENDIZA		8,11	8,11	0,00%
	PROCESO ATENCIÓN		9,23	8,69	-5,85%
OUTPUT	CALIDAD		30,51	32,99	8,14%
	RESULTADOS INVESTIGA		16,45	17,79	8,14%
	RESULTADOS DOCENTES		21,71	23,48	8,14%
	OFERTA ENSEÑANZA		6,55	15,07	130,04%

Tabla 7. Mejoras Potenciales Humanidades 15. Elaboración Propia.

Como hemos dicho, la tabla 10 muestra las mejoras potenciales que debe llevar a cabo el departamento de Humanidades 15 para llegar a ser 100% eficiente, por lo tanto, las mejoras necesarias para alcanzar la máxima eficiencia. De esta forma, siguiendo una orientación output (maximización de las salidas, outputs), el modelo indica que este departamento, actualmente cuenta con unos recursos relacionados con la Calidad de 30.51, mientras que su objetivo es llegar a los 32.99 puntos, es decir, necesita incrementar su Calidad en un 8.14% respecto al su valor actual. El mismo incremento de la producción es necesario respecto a los resultados de Investigación y Docentes, es decir, se debe incrementar en un 8.14% la producción científica, así como los resultados docentes, los cuales engloban desde mejorar el porcentaje medio de aprobados por alumno matriculado, el porcentaje medio de presentados a examen por alumno matriculado así como conseguir disminuir el porcentaje medio de repetidores por alumno matriculado. Sin embargo, la mayor carencia productiva de este departamento se encuentra en la Oferta de la Enseñanza, donde el objetivo son los 15.07 puntos que implican un incremento del 130.04% de los resultados actuales. Mientras que los resultados de Calidad, Docente y Investigadores parecen fácilmente mejorables, son los resultados de la Oferta de la enseñanza en los que este departamento debe centrar su mayor atención, incrementando el número de cursos doctorales, asignaturas de libre configuración, etc.

En referencia a la mejora en las entradas (inputs), cabe mencionar que las estas parecen insignificantes, en ningún caso superan una diferencia del 10%, y además ciertos inputs como los recursos financieros, el proceso de gestión o la evaluación del aprendizaje se encuentran adecuadamente gestionados, no obstante si este departamento quiere alcanzar la máxima eficiencia debe mejorar en cierta medida el resto de inputs. Ahora bien, Humanidades 15 debe prestar su mayor atención a la mejora de la oferta de la enseñanza.

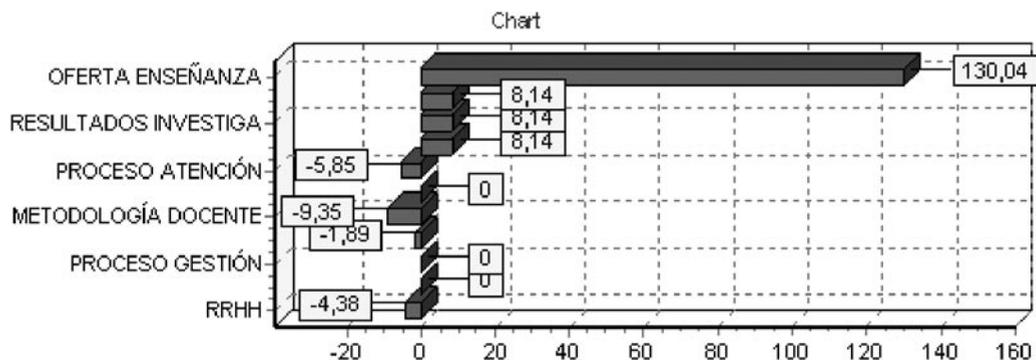


Fig. 7. Mejoras Potenciales Humanidades 15. Frontier Analyst.

Como se observa la técnica del DEA no debe utilizarse como un manual de lo que se tiene o no que hacer, sino como una guía orientativa de lo que debe hacerse, que tiene su mayor impacto al indicar situaciones como la mostrada con la oferta de la enseñanza. Mientras que la mayoría de constructos requieren pequeñas mejoras, este último refleja la necesidad de una actuación profunda.

5.2. Ciencias Puras y Aplicadas

El segundo de los análisis que se han llevado a cabo sobre el Modelo (fig. 15) hace referencia a los departamentos de la rama de las ciencias puras y aplicadas. Dentro de esta rama se ha considerado a los departamentos de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas. En este caso se ha contado con una población de 62 departamentos, de los que la mayor parte corresponde a las Ciencias Experimentales y las Enseñanzas Técnicas, con 21 y 25 departamentos respectivamente, quedando 16 departamentos pertenecientes a Ciencias de la Salud.

RESULTADOS CC. PURAS Y APLICADAS			
DEPARTAMENTO	EFICIENCIA DMU	DEPARTAMENTO	EFICIENCIA DMU
Ciencias de la Salud 10	100	Ciencias de la Salud 16	96,2
Ciencias Experimentales 06	100	Ciencias de la Salud 03	95,34
Ciencias de la Salud 09	100	Ciencias Experimentales 04	95,09
Ciencias Experimentales 14	100	Ciencias Experimentales 09	94,14
Ciencias Experimentales 10	100	Enseñanzas Técnicas 06	93,6
Ciencias de la Salud 07	100	Enseñanzas Técnicas 10	93,49
Ciencias de la Salud 05	100	Ciencias de la Salud 01	90,51
Enseñanzas Técnicas 15	100	Ciencias de la Salud 13	90,41
Ciencias de la Salud 04	100	Ciencias Experimentales 01	90,07
Enseñanzas Técnicas 25	100	Ciencias Experimentales 13	89,7
Enseñanzas Técnicas 09	100	Ciencias Experimentales 21	88,33
Enseñanzas Técnicas 18	100	Ciencias de la Salud 12	88,16
Ciencias de la Salud 15	100	Ciencias Experimentales 11	86,95
Ciencias de la Salud 08	100	Ciencias Experimentales 08	86,27
Ciencias de la Salud 14	100	Enseñanzas Técnicas 14	85,23
Ciencias Experimentales 20	100	Enseñanzas Técnicas 20	85,05

Ciencias de la Salud 06	100	Enseñanzas Técnicas 08	84,83
Enseñanzas Técnicas 02	100	Enseñanzas Técnicas 16	84,73
Enseñanzas Técnicas 11	100	Ciencias Experimentales 07	84,66
Enseñanzas Técnicas 03	100	Enseñanzas Técnicas 07	83,91
Enseñanzas Técnicas 24	100	Enseñanzas Técnicas 05	82,21
Ciencias de la Salud 11	100	Ciencias Experimentales 17	80,73
Enseñanzas Técnicas 19	100	Ciencias Experimentales 19	80,24
Enseñanzas Técnicas 21	100	Ciencias Experimentales 03	79,2
Ciencias de la Salud 02	100	Ciencias Experimentales 02	76,45
Enseñanzas Técnicas 22	100	Ciencias Experimentales 18	75,35
Ciencias Experimentales 05	100	Ciencias Experimentales 15	74,93
Enseñanzas Técnicas 01	100	Enseñanzas Técnicas 23	72,44
Enseñanzas Técnicas 04	98,95	Ciencias Experimentales 16	71,54
Enseñanzas Técnicas 12	97,06	Ciencias Experimentales 12	71,2
Enseñanzas Técnicas 13	96,74	Enseñanzas Técnicas 17	70,37

Tabla 8. Resultados de Eficiencia CC. Puras y Aplicadas. Elaboración Propia.

La tabla 8 recoge los resultados de eficiencia alcanzados por los departamentos englobados en estas ramas académicas, también tras ejecutar el modelo con una orientación output. Existen departamentos 100% eficientes tanto en las Ciencias Experimentales, de la Salud, así como en las Enseñanzas Técnicas. En este caso son 28 los departamentos eficientes y 34 los no eficientes (fig. 8), dentro de los no eficientes tan sólo un departamento se encuentra con un grado de eficiencia inferior al 71%, los otros 33 poseen un nivel de eficiencia entre el 71% y el 99%, destacando la zona que se encuentra entre el 81% y 90%, donde hay hasta 15 departamentos compartiendo ese nivel de eficiencia. Pese a existir las mismas entradas y salidas que para los departamentos de las Ciencias Sociales, en este caso hay dos departamentos más que adquieren la categoría de 100% eficientes, este hecho no implica un problema, y se debe a la diferencia en la asignación de recursos entre ambas ramas académicas.

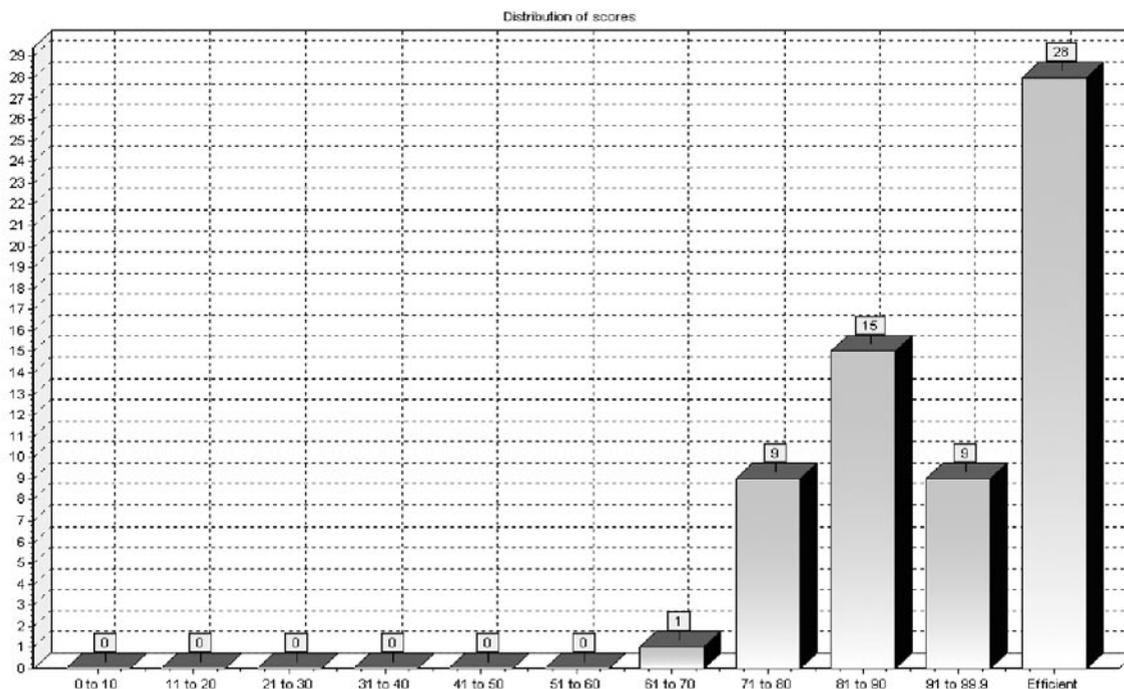


Figura 8. Distribución de los Resultados en CC. Puras y Aplicadas. Frontier Analyst.

Y en este caso, ¿cuáles son las unidades que han tenido una mayor influencia a la hora de definir el grado de eficiencia de las menos eficientes?, es decir, las unidades eficientes que van a formar parte de los grupos de referencia de las no eficientes.

Los resultados indican que el departamento más influyente, aquel que se ha utilizado con más frecuencia para explicar las unidades más ineficientes, es Ciencias de la Salud 02, se trata del líder global, el cual se ha incluido en 25 grupos de referencia. Tras él destacan los departamentos de Ciencias de la Salud 05 y Enseñanzas Técnicas 01, con 22 y 21 participaciones respectivamente. Respecto al resto de departamentos 100% eficientes cabe decir que aparecen alrededor de 13 departamentos que han formado parte de uno o ningún grupo de referencia, mientras que el resto se encontrarían formando parte alrededor de 4 a 15 grupos de referencia (fig. 9). Estamos hablando de una concentración de departamentos influyentes que rondaría los 15 departamentos.

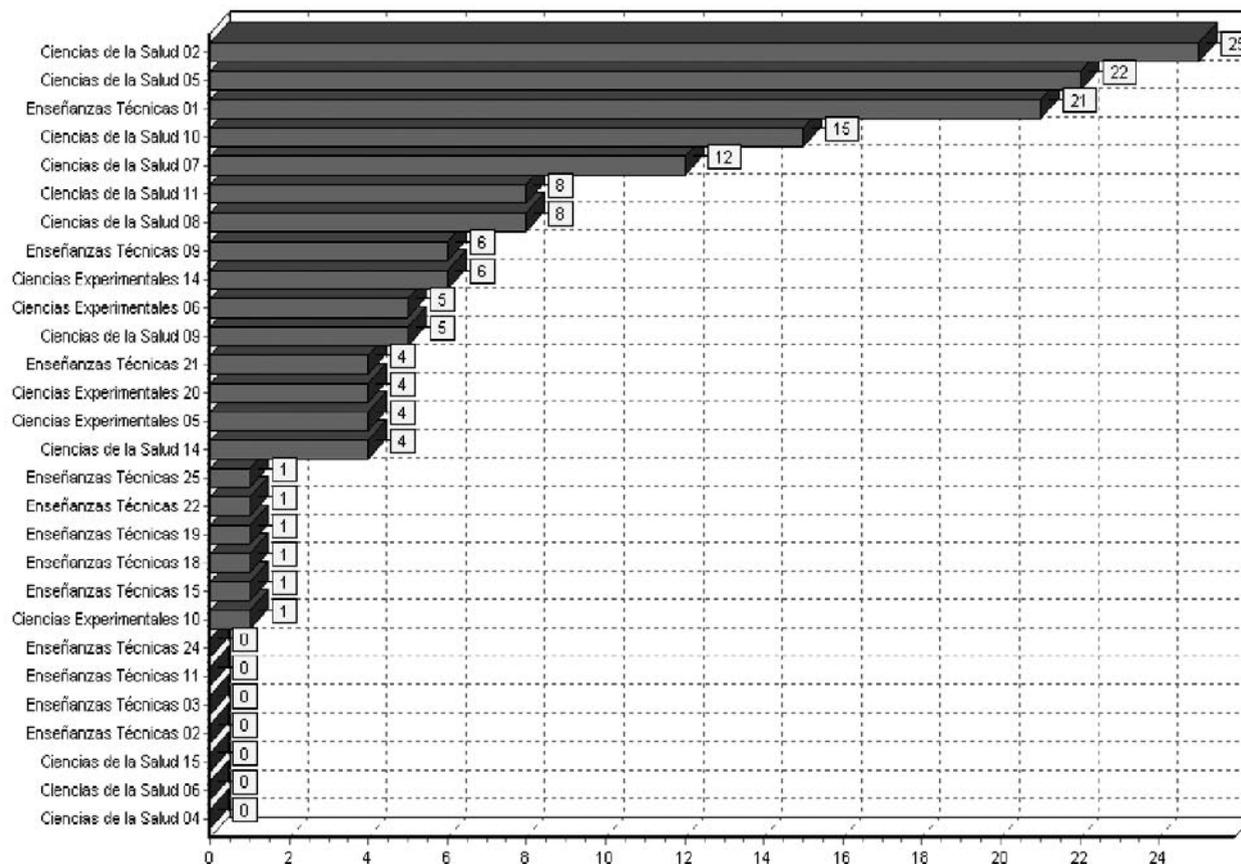


Figura 9. Frecuencia de grupos de referencia de unidades CC. Puras y Aplicadas. Frontier Analyst.

La figura 10 muestra el resumen global de las mejoras potenciales que deben realizar el conjunto de departamentos de esta rama para llegar a la plena eficiencia. Al igual que en el modelo anterior se necesita indicar qué deberían hacer las unidades menos eficientes para alcanzar la frontera de eficiencia, mostrando de esta manera las mejoras potenciales que deben llevar a cabo.

En este caso la mejora de la productividad debe ser conducida incrementando las salidas referentes a la Oferta de la Enseñanza en un 24.02%, es decir, es necesario la creación de nuevos cursos de doc-

torado, asignaturas de libre configuración, cursos de máster y de extensión universitaria. De hecho este debería ser uno de los objetivos principales para los departamentos no eficientes de esta rama, pues existe hasta 15 departamentos que para alcanzar se objetivo de eficiencia respecto a la oferta de la enseñanza, necesitarían incrementar en más del 50% la oferta de que disponen actualmente, llegando a casos en los que el incremento superaría el 100% de la enseñanza actual.

Sin embargo el objetivo número uno para estos departamentos tiene que ver con los Resultados Docentes, sobre los cuales el modelo indica la necesidad de un incremento de un 34.87% sobre el desempeño actual, lo que implica obtener un mayor número de alumnos presentados a exámenes, un menor número de repetidores, y más alumnos que aprueben las asignaturas, siempre y cuando el intento por alcanzar este objetivo no incentive el deterioro de los niveles de exigencia educativos, sobre lo cual ya mencionamos que hasta el momento, en la Universidad de Sevilla, al no existir ningún tipo de sanciones al profesorado por malos resultados y además ser, las evaluaciones del profesorado, de carácter voluntario, estos no tienen por qué ver peligrar su situación y por tanto reducir las exigencias académicas. En referencia a este constructo, a excepción de 6 de los 34 departamentos ineficientes, cuya mejora corresponde con un incremento de los resultados inferior al 16%, el resto de departamentos necesita una mejora de sus resultados docentes, los cuales llegan a alcanzar el 100 y hasta el 200% sobre los resultados actuales.

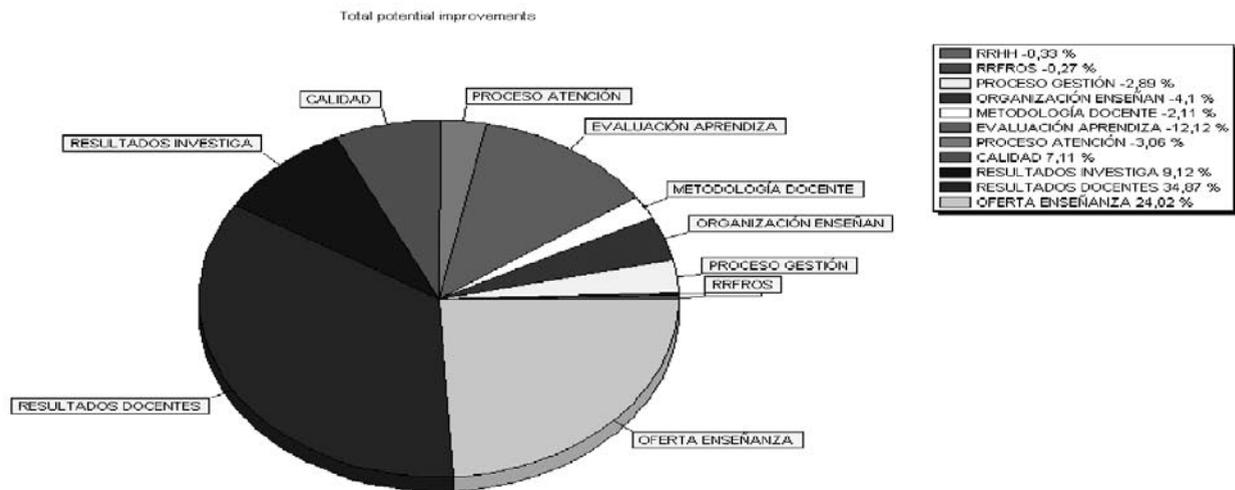


Fig. 10. Resumen Mejoras Potenciales CC. Puras y Aplicadas. Frontier Analyst.

En contraposición a estos dos objetivos se encuentran los referentes a los Resultados de Investigación, la producción científica de los departamentos (libros, tesis, artículos, etc.), y de Calidad, grado de satisfacción universitaria, puntuación PAI de los grupos de investigación, etc., cuyos objetivos de mejora para llegar a la máxima eficiencia no requiere un esfuerzo tan grande. En ambos casos conlleva un incremento menor del 10%, concretamente del 9.12 y 7.11% respectivamente.

Como ya se explicó anteriormente, pese a que el análisis DEA tenga un orientación output (maximización de las salidas), generalmente siempre va a mostrar la necesidad de mejoras relacionadas tanto con las entradas (inputs) como de las salidas (outputs). Si bien, cuando en una orientación output, como es el caso, muestra la necesidad de mejoras en los inputs, éstas suelen ser insignificantes, y motivadas principalmente por razones de ajuste. En ocasiones, un exceso de dedicación para alcanzar mayores resultados, no siempre produce una mejora sustancial en los resultados de eficiencia. Aunque utilicemos un bote entero de lejía para la limpieza de un habitáculo de un metro cuadrado, este no quedará más limpio que si utilizara tan sólo medio bote.

De esta forma, se observa un pequeño exceso de recursos relacionado con los Recursos Humanos, del 0.33%, el cual se da en tan sólo 6 departamentos, estando presente departamentos de ciencias experimentales, enseñanzas técnicas y ciencias de la salud, aquí se observa como este exceso se trata más que nada de un pequeño ajuste de la técnica. A tenor del nivel reflejado se trata de un resultado de poca consideración para el análisis.

Lo mismo podríamos decir de los Recursos financieros, los ingresos obtenidos por los departamentos. Habría que llevar a cabo una mejora global del 0.27% sobre el desempeño actual de estos recursos, en tan sólo 2 departamentos de la rama de las ciencias puras y aplicadas, a saber; Ciencias de la Salud 13 y Enseñanzas Técnicas 05. Estamos hablando de una mejora insignificante respecto a las mejoras que deben realizarse globalmente sobre el resto de constructos.

Respecto al Proceso de Gestión, la Organización de la Enseñanza y la Metodología Docente, que hacen referencia básicamente; al número de titulaciones, créditos y alumnos por departamento (proceso de gestión), a los programas y prácticas de las asignaturas (organización de la enseñanza) y a la participación en clase, materiales y temarios de las asignaturas (metodología docente), decir que las mejoras a realizar oscilan entre un 2.89%, 4.1% y 2.11% respectivamente, y por lo tanto seguimos hablando de mejoras muy pequeñas, cuya influencia en el conjunto global de las mejoras potenciales es muy pequeño, algo normal al tratarse de un modelo con orientación output. Estas pequeñas mejoras deben llevarse a cabo para el primer caso en 13 departamentos, para el segundo en 30 y para el tercero en 16. Si bien la gestión, organización y metodología del proceso de la enseñanza son fundamentales e imprescindibles para obtener unos resultados docentes satisfactorios, no debemos centrar toda nuestra atención en estos factores, pues existen otros factores que también son fundamentales para la obtención de buenos resultados y que en ocasiones se da de lado.

Un ejemplo que muestra como la disponibilidad de un mayor número de recursos no garantiza más resultados se observa en la figura 11, la cual compara al departamento no eficiente, Ciencias Experimentales 04 con el departamento eficiente, Ciencias de la Salud 11. Mediante esta comparación, se observa claramente que el departamento de Ciencias Experimentales 04, pese a disponer de un mayor número de recursos, superando a Ciencias de la salud 11 en lo que respecta al proceso de gestión, organización de la enseñanza, la metodología docente y sobre todo en los recursos humanos, sin embargo los resultados docentes y de oferta de la enseñanza son ampliamente menores, lo que nos lleva a decir que llegado a un punto, por muy grande que sea el esfuerzo dedicado a los programas o gestión de las asignaturas, así como otras variables, el exceso cometido en estos constructos, llega un momento que no se ve reflejado en los resultados docentes.

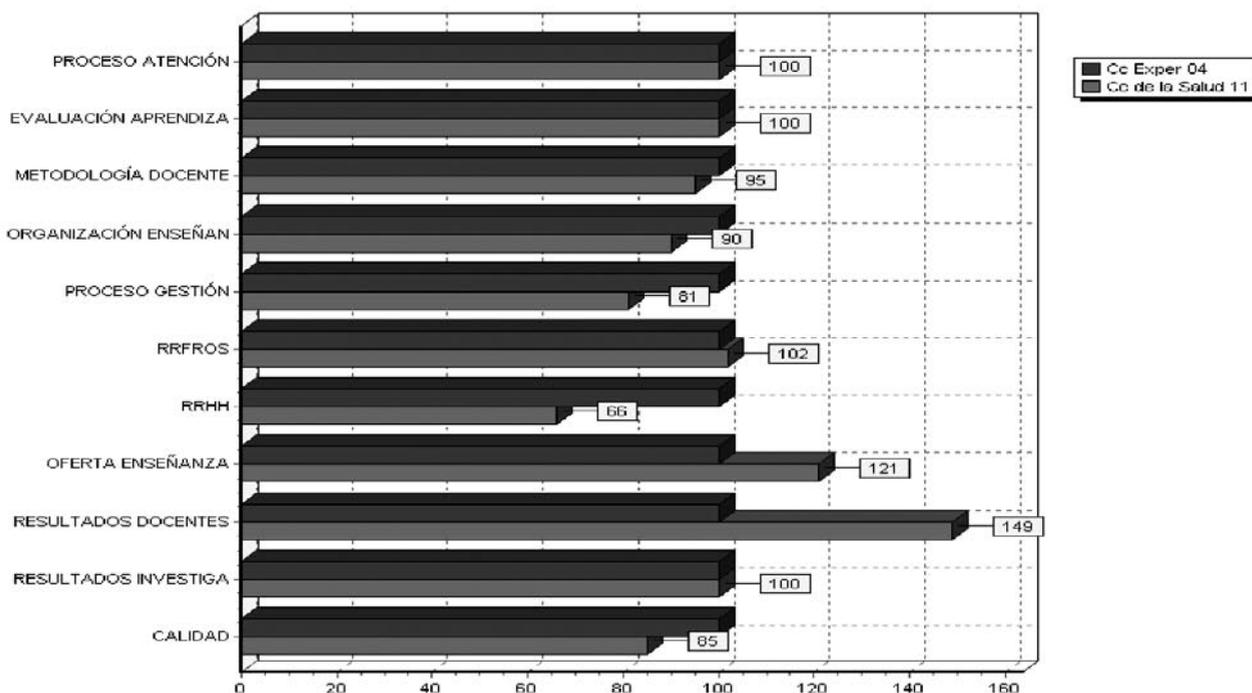


Fig. 11. Comparativa Cc. Experimentales 04 con Cc. de la Salud 11. Frontier Analyst.

Similar a los resultados anteriores es el obtenido en referencia al constructo Proceso de Atención, referente a la asistencia recibida por los estudiantes por parte del departamento y en el que se observa la necesidad de una mejora en la gestión de este proceso del 3.06% respecto al desempeño actual. Se trata de una mejora necesaria para 24 departamentos y que se explica por el hecho de que estas unidades están poniendo más énfasis del necesario en esta clase de proceso. El exceso de celo en el proceso de atención no tiene por qué provocar mayores resultados, pues no por mucho madrugar amanece más temprano, es decir, por mucha atención que se preste a los estudiantes, si al final estos no estudian, no tienen por qué aprobar.

Por último queremos resaltar los resultados que se alcanzan respecto al constructo Evaluación del Aprendizaje. El conjunto de departamentos no eficientes de la rama de las ciencias puras necesita mejorar la evaluación de aprendizajes en un 12.12%. Lo que implica la mejora en la gestión de exámenes de las asignaturas, destacando las actividades que implican la publicación de las convocatorias de los exámenes a tiempo, la redacción precisa de los exámenes, la valoración de si el sistema de evaluación utilizado en la asignatura se ajusta a los contenidos explicados durante el curso, la realización de pruebas de evaluación (exámenes, presentación de trabajos, prácticas, etc.), o la publicación de las notas de los exámenes con tiempo y de fácil consulta. Decimos que estas carencias de gestión afectan a 33 de los 34 departamentos no eficientes de esta rama científica, prácticamente todos, e implican una variación del 12.12% en referencia al desempeño actual. Una de las mejoras potenciales para este tipo de departamentos conlleva la realización de una mejor gestión del proceso de evaluación.

A su vez, una a una, las unidades no eficientes deben llevar a cabo una serie de tareas para llegar a la plena eficiencia, estas tareas corresponden con las mejoras potenciales, las cuales se muestran en el anexo, no obstante a modo de ejemplo hablaremos de las mejoras potenciales que debería llevar a cabo el departamento Enseñanzas Técnicas 23.

La tabla 9 muestra las mejoras que debe llevar a cabo el departamento de Enseñanzas Técnicas 23, para alcanzar la frontera de eficiencia, en este sentido destaca la necesidad de incrementar los resultados de investigación, docentes y de calidad en un 38.04%, es decir incrementar aspectos como; el número de publicaciones científicas (tesis, artículos, libros), la mejora del nivel docente para conseguir un mayor número de aprobados, y menos repetidores, así como aumentar el nivel de satisfacción universitaria o la puntuación de los grupos de investigación del departamento. Pero la tarea principal en la que deben centrar sus mayores esfuerzos de mejora es en el aumento de la Oferta de la Enseñanza, es decir, incrementando el número de cursos de doctorado, master, experto así como asignaturas de libre configuración. Respecto a los inputs, algunos de estos representan un insignificante exceso, a saber; metodología docente, evaluación del aprendizaje y en menor grado el proceso de atención, son excesos que deberían ser objeto de mejoras, pero al ser tan pequeña la variación que presentan frente al desempeño actual no sugieren que se les preste la mayor de las atenciones.

		72,44%	Enseñanzas Técnicas 23		
			Actual:	Objetivo:	Mejoras Potenciales:
INPUT	RRHH		29,74	29,74	0,00%
	RRFROS		8,01	8,01	0,00%
	PROCESO GESTIÓN		12,93	12,93	0,00%
	ORGANIZACIÓN ENSEÑAN		8,13	8,13	0,00%
	METODOLOGÍA DOCENTE		8,83	8,3	-5,91%
	EVALUACIÓN APRENDIZA		8	7,51	-6,09%
	PROCESO ATENCIÓN		8,47	8,33	-1,61%
OUTPUT	CALIDAD		23,77	32,82	38,04%
	RESULTADOS INVESTIGA		8,54	11,78	38,04%
	RESULTADOS DOCENTES		19,68	27,17	38,04%
	OFERTA ENSEÑANZA		5,8	13,46	132,12%

Tabla 9. Mejoras Potenciales Enseñanzas Técnicas 23. Elaboración Propia.

Gráficamente, la figura 12 viene a reflejar los datos de la tabla anterior con el objeto de representar los datos numéricos por medio de una o varias líneas que hagan visible la relación que esos datos guardan entre sí.

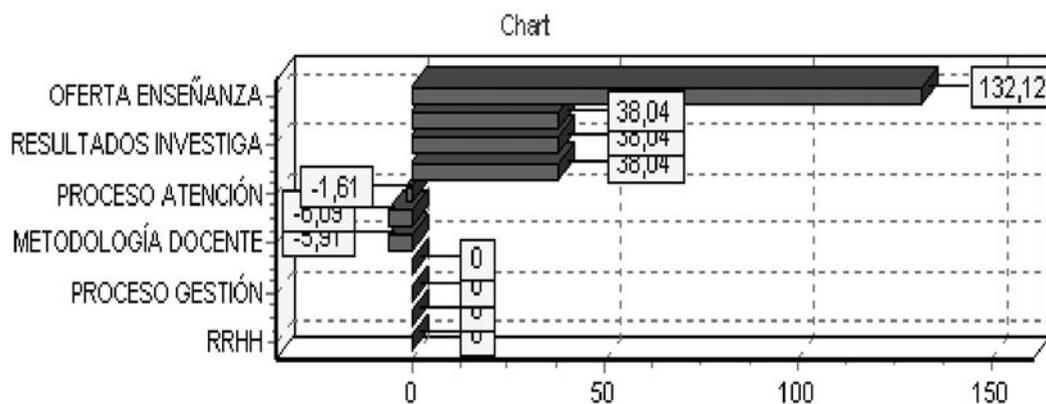


Fig. 12. Mejoras Potenciales Enseñanzas Técnicas 23. Frontier Analyst.

Las mejoras potenciales que requeridas para cada uno de los departamentos no eficientes de las ciencias puras y aplicadas, se encuentran reflejadas en el anexo de la investigación.

6. CONCLUSIONES

En el trabajo de investigación plasmado en estas páginas se ha desarrollado un análisis de eficiencia sobre los departamentos que forman parte de la Universidad de Sevilla. Para este análisis se ha utilizado la técnica del análisis envolvente de datos (DEA), técnica no paramétrica que ha sido usada en numerosas ocasiones en estudios de similares características (Sinuany-Stern et al., 1994, García Valderrama, 1996, Arcelus y Coleman, 1997, González et al., 1998, o Murias 2004). En este sentido, apoyándonos en los estudios anteriores así como en las investigaciones de Bessent et al., 1982, Bowlin et al., 1985, Banker et al., 1988, Worthington, 2001 y Murias 2004, se ha considerado que para llevar a cabo un análisis de eficiencia sobre departamentos universitarios, frente a las técnicas paramétricas, la técnica más conveniente es la técnica del DEA. Y para la aplicación con cierto rigor (Boussofiane et al., 1991, Charnes et al., 1994, Dyson et al., 2001 y Murias, 2004) de esta técnica se ha seguido la sistematización propuesta por Golany y Roll (1989) y perfeccionada posteriormente por Murias (2004).

Si analizamos los estudios realizados entre departamentos universitarios, ya sean entre departamentos pertenecientes a distintas universidades (Tomkins y Green, 1988, Beasley, 1990 y 1995, Johnes y Johnes, 1993 y 1995, Madden et al., 1997, Pina y Torres, 1992 y 1995) o a departamentos pertenecientes a una misma universidad (Sinuany-Stern et al., 1994, García Valderrama, 1996, Arcelus y Coleman, 1997, González et al., 1998, Torrico, 2000, Murias 2004), como ha sido nuestro caso, observaremos que estos han sido muy numerosos, sin embargo pocas veces los resultados han tenido una repercusión práctica. Esto ha sucedido porque en muchas ocasiones los análisis que se han realizado han sido demasiado globales, demasiado genéricos y sin embargo la realidad se encuentra formada por aspectos concretos y muy bien especificados. Estos estudios tan globales han dado como resultado ideas generalistas y poco concretas que realmente sirven de muy poco a aquellas personas que dirigen las universidades, centros o departamentos, y que son, en definitiva, los que al final tienen que tomar las decisiones.

La evaluación de los departamentos universitarios no es una idea que proceda de ahora, los primeros estudios de los que nosotros hemos tenido conocimiento ya fueron en el año 1988, si tenemos en cuenta los estudios de departamentos pertenecientes a distintas universidades (Tomkins y Green, 1988, Beasley, 1990 y 1995, Johnes y Johnes, 1993 y 1995, Madden et al., 1997, Pina y Torres, 1992 y 1995), o en el año 1994 si tenemos en cuenta los estudios de departamentos de una misma universidad (Sinuany-Stern et al., 1994, García Valderrama, 1996, Arcelus y Coleman, 1997, González et al., 1998, Torrico, 2000, Murias 2004), y de los resultados de estos estudios se desprendían algunas conclusiones que evidentemente, por un lado entre que son poco conocidas y que además no han tenido ninguna repercusión práctica que se conozca, son estudios que han servido fundamentalmente como referencias o guías muy generales. Estu-

dios como el de Murias (2004), que ha sido una tesis doctoral, lo cual implica una investigación de gran envergadura, y llevado a cabo en un tiempo más próximo, son ejemplos en los que se comprueba que al final, en este tipo de estudios acaba manejándose como salidas (outputs) y entradas (inputs) tres o cuatro indicadores muy simples, por ejemplo Murias (2004) utiliza como outputs; la carga docente ajustada, es decir, el número de créditos ofertados por el departamento ponderada en función de la calidad percibida por el alumnado, la carga docente de tercer ciclo, el número de alumnos que han aprobado alguna asignatura del departamento, y la producción científica del departamento, por otro lado, como indicadores de recursos (inputs) se usaron otros cuatro indicadores que son; la capacidad docente del departamento, el número de becarios, el número de alumnos matriculados, y los recursos de investigación. Más ejemplos del escaso número de indicadores que suelen utilizarse en estudios similares se pueden encontrar en Worthington (2001).

Es evidente que para todo el conjunto de la universidad, pensar que se puede reformar algo por parte de los departamentos, manejando solamente cuatro cuestiones muy específicas, cuestiones que además no tienen ni siquiera muy bien explicado el sentido que puedan tener para tomar decisiones prácticas, conlleva a que como referencia, pueden ser interesantes, pero que difícilmente se podrán emplear a fondo.

En este trabajo se ha intentado hacer algo muy distinto, y es recoger esa realidad compleja de los departamentos universitarios mediante la construcción de constructos que son básicos para dar una explicación de esa realidad, pero que además puedan emplearse en un modelo que tiene unas enormes exigencias, de manera que la lectura de cada uno de los constructos nos explique el significado real que tienen cada uno de los resultados a los que se ha llegado. Es decir, se han elaborado una serie de constructos con el objeto de plasmar la realidad de los departamentos universitarios en un modelo que pueda ser analizado por medio de la técnica del DEA, evitando por tanto la especificación de modelos de eficiencia que recojan tan sólo aspectos muy concretos sobre la realidad de los departamentos. Esta aportación no se encuentra en los estudios anteriores, en los que en lugar de construir constructos, lo que han hecho es tomar indicadores simples e ir reduciendo el número de ellos hasta llegar al número de siete u ocho y así conseguir una dimensión óptima para el modelo que permita utilizar adecuadamente la técnica del DEA.

En la práctica nosotros estamos utilizando 37 indicadores para el modelo A, modelo en donde se han analizado los departamentos en función de su pertenencia a la rama de las ciencias sociales o puras, del conjunto de estos indicadores, 19 hacen referencia a los recursos (inputs), mientras que 18 informan sobre los productos (outputs). Sin embargo para el modelo B, el modelo completo, en el que se engloba a todos los departamentos de la universidad en un único análisis, se utilizan hasta 29 indicadores, de los que 18 forman parte de los inputs y 11 de los outputs. La aparición de un número menor de indicadores en el modelo completo se debe a que en éste se realizó un análisis en el que se excluían aquellas variables que representaban algún aspecto referente a la actividad investigadora de los departamentos.

De aquí el que pensemos que estamos aproximando una técnica de trabajo muy interesante aunque poco utilizada en la práctica por sus limitaciones, técnica con la que creemos hemos llegado a construir un modelo que permite dar una orientación real a todos aquellos que tienen que tomar decisiones, y además explicando muchos aspectos que pueden ser incomprensibles desde una lectura externa y mecanicista de cada uno de los elementos. Por ejemplo nosotros pensamos que hemos explicado suficientemente bien el hecho de que en aquellos casos en que algunos recursos se consideran en exceso, estos recursos realmente no es que sobren, sino que posiblemente se están empleando de una forma excesiva dadas las circunstancias y que a lo mejor sería mucho más útil darse cuenta de que hay un nivel de saturación en el empleo de los recursos, al igual que hay un nivel de saturación en muchos otros aspectos de la economía, como la información, por mucha información que podamos aportar a veces no sirve de nada pues ya existe información suficiente. Algo así ocurre con los recursos, por mucho que amplíemos el esfuerzo dedicado a algunos aspectos, los resultados ya no dan más de sí.

Este tipo de consideración también puede servir de forma general para explicar esta orientación. El caso de los departamentos pertenecientes a las Ciencias Sociales, cuando los comparamos con los departamentos de otras ciencias, como las Ciencias Puras, obtenemos una visión de cual es la situación entre los departamentos de la Universidad y además se trata de una visión coherente con el entorno en el que nosotros estamos (Athanasopoulos y Thanassoulis, 1995). Los resultados obtenidos tras el análisis de los departamentos de la rama de las Ciencias Sociales indican que con los recursos que se disponen, y comparado con el uso que hacen los mejores departamentos de esos recursos, se debería ampliar especialmente la oferta de enseñanza y en menor medida el resto de los outputs, sin embargo cuando vemos los resultados obtenidos por los departamentos de las Ciencias Puras, vemos como ellos necesitan ampliar principalmente y prestarle muchísima más atención a los resultados docentes, en segundo grado a la ampliación de la oferta de la enseñanza y en menor grado a los resultados de investigación y la calidad. Si bien aunque en estos últimos departamentos también contribuiría positivamente el que aumentara la investigación, no es ese el punto donde ellos encuentran su mayor debilidad, sino sus mayores fortalezas, y por tanto podemos decir que el mayor de sus problemas no se centra ahí.

No obstante pese a las aportaciones que se han establecido, como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, este estudio hay que tomarlo en cualquier caso como una orientación. Aunque el análisis tenga una base matemática, no se pueden sacar conclusiones que se puedan considerar ni siquiera exactas, porque el rigor de los datos es insuficiente, la información que ha sido proporcionada es información que se ha obtenido de un determinado momento del tiempo. Además la obtención de algunos de los datos ha surgido considerando momentos próximos del tiempo pero no siempre el mismo momento del tiempo, al mismo tiempo que algunas informaciones son parciales, por ejemplo los resultados que se incluyen en temas de la docencia no se corresponde con los resultados de todos los departamentos ni con una mayoría de los profesores de los departamentos, por tanto, esto es una aproximación.

Lo que realmente sí que pensamos nosotros es que aunque este análisis sea sólo una aproximación, sí que da orientaciones, y sí deja aspectos que deben hacer reflexionar, aspectos que si en algún momento se viera departamento a departamento, dejarían muchas cosas claras a efectos de posibles decisiones que llevar a cabo sobre inputs o outputs las cuales podrían ser verdaderamente importantes. El que un departamento deba aumentar la oferta de la enseñanza en un 60% es un dato que debe tomarse en un sentido relativo, lo que quiere decir es que si el resultado indica que debe aumentar un 60% la oferta de la enseñanza significa que cualquier esfuerzo que se haga para aumentar la enseñanza es bueno y además es importante y que además va a ayudar a la universidad y al departamento, también indica que hay mucho margen para aumentar, es decir que ese departamento tiene capacidad suficiente para poder hacerlo.

Ahora bien, cuando se habla de una mejora que potencialmente alcanza un 60%, no significa que se este buscando un porcentaje de aumento determinado, sino lo que esta orientando es que comparativamente con aquellos departamentos eficientes que presentan recursos similares a los de uno no eficiente, el departamento no eficiente posee una capacidad con unos recursos que le permitirían aumentar o mejorar los resultados obtenidos. Este tipo de cuestiones es básico, es decir, son puntos de referencia que si no se toman de forma rigurosa como datos, porcentajes, etc., es decir, como un horizonte o unas posibilidades de acción, entonces si que pueden tener una repercusión práctica interesante, de lo que se concluye el que la lectura de la información que surge de aquí no vaya en la línea de hacer una lectura rigurosa, precisa y exacta de los datos, sino que la interpretación de éstos tiene que ser una interpretación política, una interpretación de los decidores, una interpretación relativizando el sentido de los resultados hasta llevarlo al punto que le corresponde.

En definitiva, aunque estos métodos muestran herramientas de diagnóstico útiles, sería inapropiado basar enteramente las decisiones empresariales, sobre el capital y los recursos, sólo y enteramente en función de los resultados de eficiencia alcanzados por alguno de estos métodos. Los análisis de la eficiencia deben servir una guía para la toma de decisiones y nunca como juicios de valor irrefutables.

BIBLIOGRAFÍA

- AFRIAT, S., (1972), "Efficiency estimation of production functions", *International Economic Review*, 13, 3, pp. 568-598.
- AHN, T., CHARNES, A., COOPER, W. W., (1988), "Some statistical and DEA evaluations of relative efficiencies of Public and Private Institutions of Higher Learning", *Socio-Economic Planning Sciences*, 22, 6, pp. 259-269.
- AIGNER, D. J., CHU, S. F., (1968), "On estimating the industry production function", *American Economic Review*, 58, pp. 226-239.

- AIGNER, D. J., LOVELL, C. A. K., SCHMIDT, P., (1977), "Formulation and estimation of Stochastic Frontier Production Functions Model", *Journal of Econometrics*, 6, 1, pp. 21-37.
- ALI, A. I., LERME, C. S., SEIFORD, L. M., (1995), "Components of efficiency evaluation in data envelopment analysis", *European Journal of Operational Research*, 80, pp. 462-473.
- ALI, A. I., LERME, C. S., (1997), "Comparative advantage and disadvantage in DEA", *Annals of Operations Research* 73, pp. 215-232.
- ALLEN, R., ATHANASSOPOULOS, A., DYSON R.G., THANASSOULIS, E., (1997), "Weights restrictions and value judgements in Data Envelopment Analysis: Evolution, development and future directions", *Annals of Operations Research*. 73, pp. 13-34.
- ALVAREZ, A., (2001), "Concepto y medición de la eficiencia productiva", en ALVAREZ, A., et al, *La medición de la eficiencia y la productividad*, Pirámide, Madrid.
- ARCELUS, F. J., COLEMAN, D. F., (1997), "An efficiency review of university departments", *Internacional Journal of Systems Science*, 28, 7, pp. 721-729.
- ATHANASSOPOULOS, A. D., SHALE, E., (1997), "Assessing the comparative efficiency of higher education institutions in the UK by means of data envelopment analysis", *Education Economics*, 5, 2, pp. 117-134.
- ATHANASSOPOULOS, A.D AND THANASSOULIS, E., (1995), "Separating market efficiency from profitability and its implications for planning", *Journal of Operational Research Society*, **46**, pp. 20-34.
- ATKINSON, S. E., WILSON, P. W., (1995), "Comparing mean efficiency and productivity scores from small samples: a bootstrap methodology", *The Journal of Productivity Analysis*, 6, pp. 137-152.
- AVKIRAN, N. K., (1999), "An application reference for data envelopment analysis in branch banking: helping the novice researcher", *The International Journal of Bank Marketing*, 17, 5, pp. 206.
- AVKIRAN, N. K., (2001), "Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis", *Socio-Economics Planning Sciences*, 35, pp. 57-80.
- BANKER, R. D., (1993), "Maximum likelihood, consistency and data envelopment analysis: A statistical foundation", *Management Science*, 39, 10, pp. 1265-1273.
- BANKER, R. D., CHARNES, A., COOPER, W. W., (1984), "Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis". *Management Science*, 30, 9, pp. 1078-1092.
- BANKER, R. D., CHARNES, A., COOPER, W. W., MAINDIRATTA, A., (1988), "A comparison of DEA and translog estimates of production frontiers using simulated observations from a known technology", en: Dogramaci, A., Fare, R., *Applications of Modern Production Theory: Efficiency and Productivity*, Boston, USA, Kluwer.
- BANKER, R. D., DAS, S., DATAR, S. M., (1989), "Analysis of cost variances for management control in hospitals", *Research in Governmental and Nonprofit Accounting*, 5, pp. 269-291.
- BANKER, R.D. AND MOREY, R.C., (1986), *The use of categorical variables in data envelopment analysis*. *Management Science*, **32**, pp. 1613-1627.
- BANXIA SOFTWARE LIMITED, (2001), *Frontier Analyst Profesional: Efficiency Analysis Software*, Banxia Software Limited, UK.

- BARROW, M. H., (1991), "Measuring local education authority performance: a frontier approach", *Economics of Education Review*, 10, pp. 19-27.
- BATES, J. M., (1997), "Measuring predetermined socioeconomic 'inputs' when assessing the efficiency of educational outputs", *Applied Economics*, 29, pp. 85-93.
- BEASLEY, J. E., (1990), "Comparing university departments", *Omega, International Journal of Management Sciences*, 18, 2, pp. 171-183.
- BEASLEY, J. E., (1995), "Determining teaching and research efficiencies", *Journal of the Operational Research Society*, 46, 4, pp. 441-452.
- BESSENT, A., BESSENT W., (1980), "Determining the comparative efficiency of schools through data envelopment analysis", *Educational Administration Quarterly*, (Spring) pp. 57-75.
- BESSENT, A., BESSENT, W., KENNINGTON, J., REAGAN, B., (1982), "An application of mathematical programming to assess productivity in the Houston independent school district", *Management Science*, 28, pp. 1355-1367.
- BOLES, J. N., (1971, February), "The 1130 Farrell efficiency system-multiple products, multiple factors", *Giannini Foundation of Agricultural Economics*.
- BONESRONNING, H., RATTSO, J., (1994), "Efficiency variation among the Norwegian high schools: consequences of equalization policy", *Economics of Education Review*, 13, pp. 289-304.
- BOUSSOFIANE, A., DYSON, R. G., THANASSOULIS, E., (1991), "Applied data envelopment analysis", *European Journal of Operational Research*, 52, 1, pp. 1-15.
- BOWLIN, W. F., (1998), "Measuring performance: an introduction to data envelopment analysis", *Journal of Cost Analysis*, Autumn 98, pp. 3-27.
- BOWLIN, W. F., CHARNES, A., COOPER, W. W., SHERMAN, H. D., (1985), "Data envelopment analysis and regression approaches to efficiency estimation and evaluation", *Annals of Operations Research*, 2, pp. 113-118.
- CHALOS, P., (1997) "An examination of budgetary inefficiency in education using data envelopment analysis", *Financial Accountability and Management*, 13, pp. 55-69.
- CHALOS, P., CHERIAN, J., (1995), "An application of data envelopment analysis to public sector performance measurement and accountability", *Journal of Accounting and Public Policy*, 14, pp. 143-160.
- CHARNES A., COOPER W., RHODES E., (1981), "Evaluating program and managerial efficiency: an application of data envelopment analysis to program follow through", *Management Science*, 27, 6, pp. 668-697.
- CHARNES, A., CLARK, C. T., COOPER, W. W., GOLANY, B. (1985a), "A developmental study of data envelopment analysis in measuring the efficiency of maintenance units in the US Air Forces", *Annals of Operations Research*, 2, pp. 95-112.
- CHARNES, A., COOPER, W. W., ROUSSEAU, J., SEMPLE, J., (1987, January), "Data envelopment analysis and axiomatic nations of efficiency and reference sets". Research Report CCS 558, Center for Cybernetic Studies, The University of Texas at Austin, Austiny TX.

- CHARNES, A., COOPER, W. W., SEIFORD, L., STUTZ, J., (1982), "A multiplicative model for efficiency analysis", *Socio-Economic Planning Sciences*, 16, 5, pp. 223-224.
- CHARNES, A., COOPER, W. W., SEIFORD, L., STUTZ, J., (1983), "Invariant multiplicative efficiency and piecewise cobb-douglas envelopments", *Operations Research Letters*, 2, 3, pp. 101-103.
- CHARNES, A., COOPER, W., LEWIN, A.Y., SEIFORD L. M., (1994), "Data Envelopment Analysis: Theory, Methodology, and Applications", Kluwer Academic, Boston.
- CHARNES, A., COOPER, W., RHODES, E., (1978), "Measuring the efficiency of decision making units", *European Journal of Operational Research*, 2, pp. 429 – 444.
- CHARNES, A., COOPER, W.W., GOLANY, B., SEIFORD, L.M., STUTZ, J., (1985), "Foundations of Data Envelopment Analysis for Pareto-Koopmans Efficient Empirical Production Functions", *Journal of Econometrics*, 30, (1/2), pp. 91-107.
- CHARNES, A. W., COOPER, W., RHODES, E., (1981), "Evaluating program and managerial efficiency: an application of data envelopment analysis to program follow through", *Management Science*, 27, (June), pp. 888-87.
- COELLI, T., (1996), "A guide to DEAP version 2.1: A data envelopment analysis (computer) program", Centre for Efficiency and Productivity Analysis, CEPA Working Paper 96/08, University of New England.
- COELLI, T., (1996), "A guide to frontier version 4.1: A computer program for stochastic frontier production and cost function estimation", Centre for Efficiency and Productivity Analysis, CEPA Working Paper 96/07, University of New England.
- COELLI, T., PRASADA RAO, D. S., BATTESE, G. E., (1998), "An introduction to efficiency and productivity análisis", Kluwer Academia Publishers, Boston.
- COOK, R. D., WEISBERG, S., (1982), *Residuals and influence in regression*, Chapman&Hall, London.
- COOK, W.D., KRESS, M., SEIFORD, L.M., (1993), "On the use of ordinal data in data envelopment analysis. *Journal of Operational Research Society*, 44, pp. 133–140.
- COOPER, W. W., HUANG, Z., LELAS, V., LI, S. X., OLESEN, B., (1998), "Chance Constrained Programming Formulations for Stochastic Characterizations of Efficiency and Dominance in DEA", *Journal of Productivity Analysis*, 9, pp. 53–79.
- COOPER, W. W., LI, S., SEIFORD, L. M., TONE, K., ET AL, (2001), "Sensitivity and stability analysis in DEA: Some recent developments", *Journal of Productivity Analysis*, Norwell, 15, 3 (May), pp. 217.
- DE BORGER, B., KERSTENS, K., (1996), "Cost efficiency of Belgian local governments: A comparative analysis of FDH, DEA, and econometric approaches", *Regional Science and Urban Economics*, 26, pp. 145-170.
- DELLER, S. C., RUDNICKI, E. R., (1993), "Production efficiency in elementary education: the case of Maine public schools", *Economics of Education Review*, 12, pp. 45-57.
- DIAMOND, A. M., MEDEWITZ, J. N., (1990), "Use of data envelopment analysis in an evaluation of the efficiency of the DEEP program for economic education", *Journal of Economic Education*, 21, pp. 337-354.

- DÍEZ MARTÍN F., MARTÍN JIMÉNEZ F. A., (2003), "Una Aplicación del Análisis de Frontera en los Centros Propios de la Universidad de Sevilla", *Evolución, Revolución, y Saber en las Organizaciones*, 2, pp. 1601-1610, XVII Congreso Anual de AEDEM Bordeaux (Francia).
- DOYLE, J. R., GREEN, R.H., (1991), "Comparing products using data envelopment analysis", *Omega, International Journal of Management Science*, 19, 6, pp. 631-638.
- DUSANSKY, R., WILSON, P., (1994), "Technical efficiency in the decentralized care of the developmentally disabled", *The Review of Economics and Statistics*, 76, 2, pp. 340-345.
- DYSON, R.G., ALLEN, R., CAMANHO, A. S., PODINOVSKI, V. V., SARRICO, C. S., SHALE, E. A., (2001), "Pitfalls and protocols in DEA", *European Journal of Operational Research*, 132, pp. 245-259.
- EFRON, B., (1979), "Bootstrap methods: another look at the jackknife", *Annals of Statistics*, 7, pp. 1-16.
- EFRON, B., (1982), *The Jackknife, the bootstrap and other resampling plans*, SIAM, Philadelphia.
- ENGERT, F., (1996), "The reporting of school district efficiency: the adequacy of ratio measures", *Public Budgeting and Financial Management*, 8, pp. 247-271.
- FARRELL, M. J., FIELDHOUSE, M., (1962), "Estimating efficient production functions under increasing returns to scale", *Journal of Royal Statistical Society*, 125, pp. 252-267.
- FARRELL, M. J., (1957), "The measurement of productive efficiency", *Journal of the Royal Society of Statistics*, 120, pp. 253 – 281.
- FERRIER, G. D., HIRSCHBERG, J. G., (1997), "Bootstrapping confidence intervals for linear programming efficiency scores: with an illustration using Italian banking data", *Journal of Productivity Analysis*, 8, pp. 19-33.
- FERRIER, G. D., LOVELL, C. A. K., (1990), "Measuring cost efficiency in banking: Econometric and linear programming evidence", *Journal of Econometrics*, 46, pp- 229-245.
- GARCÍA VALDERRAMA T., (1996), *La medida y el control de la eficiencia de las instituciones universitarias*, Sindicatura de Comptes, Valencia.
- GILLEN, D., LALL, A., (1997), "Developing measures of airport productivity and performance: an application of data envelopment analysis", *Transportation Research (Part E)*, 33, 4, pp. 261-73.
- GOLANY, R., ROLL, Y., (1989), "An application procedure for DEA", *Omega, International Journal of Management Science*, 17, 3, pp. 237-250.
- GÓMEZ SANCHO, J. M., (2001), *La evaluación de la eficiencia en las universidades públicas españolas*", X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE), Murcia.
- GONZÁLEZ, M. C., LAFUENTE, E., MATO, J., (1998), "Estudio de la eficiencia en la Universidad de Oviedo a través del análisis envolvente de datos", comunicación, VII Congreso de la Asociación de Economía de la Educación, Santander.
- HANKE, M., LEOPOLDSEDER, T., (1998), "Comparing the efficiency of Austrian universities. A data envelopment analysis application", *Tertiary Education and Management*, 4, 3, pp. 191-197.
- HANUSHEK, E., (1986), "The economics of schooling: production and efficiency in public schools", *Journal of Economic Literature*, 24, pp. 1141-1177.

- HAO, G., WEI, Q. L., YAN, H., (2000), "A game theoretical model of DEA efficiency", *Journal of the Operational Research Society* 51, pp. 1319-1329.
- JACOBS, R., (2001, June), "Alternative Methods to examine Hospital efficiency: Data envelopment analysis and stochastic frontier analysis", *Health Care Management Science*, 4, pp. 103-115.
- JESSON, D., MAYSTON, D., SMITH, P., (1987), "Performance assessment in the education sector: educational and economic perspectives", *Oxford Review of Education*, 13, pp. 249-266.
- JOHNES, J., JOHNES, G., (1993), "Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis", *Oxford Economic Papers*, 45, pp. 332-347.
- JOHNES, J., JOHNES, G., (1995), "Research funding and performance in UK university departments of economics: a frontier analysis", *Economics of Education Review*, 14, 3, pp. 301-314.
- JONDROW, J., LOVELL, C. A. K., MATEROV, I., SCHMIDT, P., (1982), "On the estimation of technical inefficiency in the Stochastic Frontier Production Function Model", *Journal of Econometrics*, 19, pp. 233-238.
- KAO, C., YANG, Y. C., (1992), "Evaluation of junior colleges of technology: the Taiwan case", *European Journal of Operational Research*, 72, pp. 43-51.
- KOROSTELEV, A. P., SIMAR, L., TSYBAKOV, A. B., (1995a), "Efficient estimation of monotone boundaries", *The Annals of Statistics*, 23, pp. 476-489.
- KOROSTELEV, A. P., SIMAR, L., TSYBAKOV, A. B., (1995b), "On estimation of monotone and convex boundaries", *Publications de l'Institut de Statistique des Universités de Paris, XX-XIX*, 1, pp. 3-18.
- LAND, K. C., LOVELL, C. A. K., THORE, S., (1993), "Chance-constrained Data Envelopment Analysis", *Managerial and Decision Economics* 14, Nov-Dec, pp. 541-554.
- LEWIN, A. Y., MOREY, R. C., (1981). "Measuring the relative efficiency and output potential of public sector organizations: an application of data envelopment analysis", *Journal of Policy Analysis and Information Systems* 5, (December), pp. 267-85.
- LEWIN, A. Y., MOREY, R. C., COOK, T. J., (1982), "Evaluating the administrative efficiency of courts", *Omega*, 10 (Spring), 401-11.
- LINNA, M., HAKKINEN, U., (1998), "Determinants of cost efficiency of Finnish hospitals: A comparison of DEA and SFA", Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory, Research Report, A78.
- LOVELL, C. A. K., (2001), "Mirando hacia adelante: oportunidades de investigación futura en el análisis de eficiencia y productividad", en ALVAREZ, A., (coord): *La medición de la eficiencia y la productividad*", Ed. Pirámide, Madrid.
- LUQUE MARTÍNEZ, T.; BARRIO GARCÍA S.; CHICA OLMO J.; ET AL., (2000), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*. Ediciones Pirámide. Pp. 281-345. Madrid.
- MADDEN, G., SAVAGE, S., KEMP, S., (1997), "Measuring public sector efficiency: a study of economics departments at Australian universities", *Education Economics*, 5, pp. 153-168.
- MANCEBÓN, M. J., (1996), *La evaluación de la eficiencia de los centros educativos públicos*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.

- MANCEBÓN, M. J., MAR MOLINERO, M., (2000), "Performance in Primary schools", *Journal of the Operational Research Society*, 51, pp. 843-854.
- MANOS, B., PSYCHOUDAKIS, A., (1997), "Investigation of the relative efficiency of dairy farms using data envelopment analysis", *Quarterly Journal of International Agriculture*, 36, 2, pp. 188-197.
- MANSKI, C. F., (1988), *Analog estimation methods in Econometrics*. Chapman and Hall, New York.
- MARSHALL, A., (1898), "Principios de economía, un tratado de introducción", Aguilar, Madrid, ed. 1963.
- MARTINEZ CABRERA, (2000a), "La evaluación de la eficiencia técnica en las instituciones de educación superior: Una aplicación del análisis envolvente de datos", Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid.
- MARTINEZ CABRERA, (2000b), "Análisis de la eficiencia productiva de las instituciones de Educación Superior", *Papeles de Economía Española*, 86, pp. 179-191.
- MAYSTON, D. J., JESSON, D., (1988), "Developing models of educational accountability", *Oxford Review of Education*, 14, pp. 321-339.
- McCARTY, T. A., YAISAWARNG, S., (1993), "Technical efficiency in New Jersey school districts", en: FRIED, H. O., LOVELL, C. A., SCHMIDT, S. S., *The Measurement of Productive Efficiency: Techniques and Applications*, New York, Oxford University Press.
- MCCARTY, T. A., YAISAWARNG, S., (1993), "Technical efficiency in New Jersey school districts", en: Fried, H. O., Lovell, C. A., Schmidt, S. S., *The Measurement of Productive Efficiency: Techniques and Applications*, New York, Oxford University Press.
- McMILLAN, M. L., DATA, D., (1998), "The relative efficiencies of Canadian universities: A DEA perspective", *Canadian Public Policy- Analyse de Politiques*, 24, 4, pp. 485-511.
- MEEUSEN, W., VAN DER BROECK, J., (1977), "Efficiency estimation from Cobb-Douglas production functions with composed errors", *Internacional Economic Review*, 18, pp. 453-444.
- MORTIMER, D., (2002), "Competing methods for efficiency measurement: A systematic review of direct DEA vs SFA/DEA comparisons", Working Paper 136, Centre for Health Program Evaluations, West Heidelberg, Australia.
- MUÑIZ, A. M., (2000), "Eficiencia técnica e inputs no controlables. El caso de los institutos asturianos". Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- MURIAS FERNÁNDEZ, M^a. P., (2004), "Metodología de aplicación del análisis envolvente de datos; evaluación de la eficiencia técnica en la Universidad de Santiago de Compostela", Ph. D. dissertation, Santiago de Compostela University.
- MURPHY, D. J., PEARSON, J. N., SIFERD, S. P., (1996), "Evaluating performance of the purchasing department using data envelopment analysis", *Journal of Business Logistics*, 17, 2, pp 77.
- NATHANSON, B. H., HIGGINS, T. L., GIGLIO, R. J., ET AL., (FEB 2003) "An Exploratory Study Using Data Envelopment Analysis to Assess Neurotrauma Patients in the Intensive Care Unit", *Health Care Management Science*, 6, 1, pp. 43.
- NEWHOUSE, J. P., (1994), "Frontier estimation: how useful a tool for health economics?" *Journal of Health Economics*, 13, 317-322.

- NORMAN, M., STOKER., B., (1991), *Data envelopment analysis: The assessment of performance*, Wiley & Sons, New York.
- NUNAMAKER, T. R., (1983), "Measuring routine nursing service efficiency: a comparison of cost per patient day and data envelopment analysis models", *Health Service Research*, (Summer), 18, pp. 183-205.
- NUNAMAKER, T. R., (MAR 1985), "Using Data Envelopment Analysis to Measure the Efficiency of Non-profit Organizations: a Critical Evaluation", *Managerial and Decision Economics*, 6; 1.
- OLENSEN, O. B., PETERSEN, N. C., (1995), "Chance constrained efficiency evaluation", *Management Science*, 41, pp. 448-457.
- OLENSEN, O. B., PETERSEN, N. C., (1999), "Probabilistic bounds on the virtual multipliers in data envelopment analysis: Polyhedral cone constraints", *Journal of Productivity Analysis*, 12, 2, pp. 103-133.
- OLESEN, O. B., PETERSEN, N. C., (2003), "Identification and use of efficient faces and facets in DEA", *Journal of Productivity Analysis*, 20, Nov 3, pp. 323.
- PEDRAJA CHAPARRO, F., SALINAS JIMÉNEZ, J., (1995), "Análisis de eficiencia de la tutela judicial: Aplicación del análisis envolvente de datos (DEA) a la jurisdicción contencioso-administrativa", *Fundación BBVA, Documenta*, Bilbao.
- PEDRAJA CHAPARRO, F., SALINAS JIMÉNEZ, J., SMITH, P., (1999), "On the quality of the data envelopment analysis model", *Journal of Operational Research Society*, 50, pp. 634-644.
- PINA, V., TORRES, L., (1992), "Study of the efficiency of spanish university departments of accounting", *Comunicación*, 15th European Accounting Association Congress, Madrid.
- PINA, V., TORRES, L., (1995), "Evaluación del rendimiento de los departamentos de contabilidad de las universidades españolas", *Hacienda Pública Española*, 135, pp. 183-190.
- RAAB, R., LICHTY, R., (1997), "An efficiency analysis of Minnesota counties: a data envelopment analysis using 1993 IMPLAN input-output analysis", *The Journal of Regional Analysis and Policy*, 27, 1, pp. 75-93.
- RAY, S. C., (1991), "Resource-use efficiency in public schools: a study of Connecticut data", *Management Science*, 37, pp. 1620-1628.
- RAY, S. C., Y MUKHERJEE, K., (1995), "Comparing parametric and nonparametric measures of efficiency: A reexamination of the Christensen-Greene data", *Journal of Quantitative Economics*, 11, 1, pp. 155-168.
- RHODES, E., SOUTHWICK, L., (1993), "Variations in public and private university efficiency", en RHODES, L., SCHULTZ: *Applications of management science. Public Policy applications of Management Science*, AJI Press, Greenwich.
- RICHMOND, J., (1974), "Estimating the efficiency of production", *International Economic Review*, 15, 515-521.
- SANHUEZA HORMAZÁBAL, R. E., (2003), "Fronteras de eficiencia, metodología para la determinación del valor agregado de distribución", Ph. D. dissertation, Universidad Católica de Chile.
- SARRICO, C.S., DYSON, R.G., (2000), "Performance measurement in UK universities – the institutional perspective", *Journal of Operational Research Society*, 51, (7), pp. 789-800.

- SARRICO, C.S., HOGAN, S.M., DYSON, R.G., ATHANASSOPOULOS, A.D., (1997), "Data envelopment analysis and university selection", *Journal of the Operational Research Society*, 48, 12, pp. 1163-1177.
- SCHEEL, H., (2001), "Undesirable outputs in efficiency valuations", *European Journal of Operational Research* 132, 2, pp. 400-410.
- SCHMIDT, P., (1976), "On statistical estimation of parametric frontier production functions", *Review of Economics and Statistics*, 58, pp. 238-239.
- SEIFORD, L. M., (1997), "A bibliography for Data Envelopment Analysis (1978-1996)", *Annals of Operations Research*, 73, pp. 393-438.
- SEIFORD, L., (1996), "Data envelopment analysis: the evolution of the state of the art (1978-1995)", *Journal of Productivity Analysis*, 7, pp. 99-137.
- SHERMAN, H.D., (1981), "Measurement of hospital efficiency using data envelopment analysis", doctoral dissertation, Harvard University, *Dissertation Abstracts International*, 42, No. 8, 3731A, University Microfilms No. 8202819.
- SIMAR, L., WILSON, P., (2001), "Aplicación del Bootstrap con aplicaciones DEA", en ALVAREZ, A., (coord): *La medición de la eficiencia y la productividad*, Ed. Pirámide, Madrid.
- SINUANY-STERN, Z., MEHREZ, A., BARBOY, A., (1994), "Academic departments efficiency via DEA", *Computers Operations Research*, 21, 5, pp. 543-556.
- SKINNER, J., (1994), "What do stochastic frontier cost functions tell us about inefficiency?" *Journal of Health Economics*, 13, pp. 317-322.
- SMITH, C. E., KLEINBECK S. V. M., FERNENGEL, K., MAYER, L. S., (1997), "Efficiency of families managing home health care", *Annals of Operations Research*, 73, pp.157-175.
- SMITH, P. C., (1997), "Model misspecification in data envelopment analysis", *Annals of Operations Research*, 73, pp. 233-252.
- SMITH, P., MAYSTON, D., (1987), "Measuring efficiency in the public sector", *Omega, Journal of Management Science*, 15, pp. 181-189.
- TAVARES, G., (2002), "A bibliography of data envelopment analysis (1978-2001)", *Rutcor research report*, RRR 01-02, Rutgers University, New Jersey, USA.
- THANASSOULIS, E., (1993), "A comparison of regression analysis and data envelopment analysis as alternative methods for performance assessments", *Journal of the Operational Research Society*, 44, 11, pp. 1129-1144.
- THANASSOULIS, E., (2001), *Introduction to the theory and application of data envelopment analysis: a foundation text with integrated software*. Kluwer Academic Publishers, Boston.
- THANASSOULIS, E., BOUSSOFIANE, A. AND DYSON, R.G., (1995), "Exploring output quality targets in the provision of perinatal care in England using DEA", *European Journal of Operational Research*, 60, pp. 588-608.
- THANASSOULIS, E., DUNSTAN, P., (1994), "Guiding schools to improved performance using data envelopment analysis: an illustration with data from a local education authority", *Journal of the Operational Research Society*, 45, pp. 1247-1262.

- THANASSOULIS, E., DYSON, R. G., FOSTER, M. J. (1987), "Relative efficiency assessment using data envelopment analysis: an application to data on rates departments", *Journal of the Operational Research Society*, 38, 5, pp. 397-411.
- THANASSOULIS, E., SILVA PORTELA M. C., (2002), "School outcomes: Sharing the responsibility between pupil and school", *Education Economics*, 10, 2, pp. 183-207.
- TOMKINS, C., GREEN, R. (1988), "An experiment in the use of data envelopment analysis for evaluating the efficiency of UK university departments of accounting", *Financial Accountability and Management*, 4, 2, pp. 147-64.
- TORRICO, A., (2000), "Técnicas cuantitativas para un análisis macroeconómico de la eficiencia y la financiación dentro de un sistema público de educación superior. Una aplicación para la roma de decisiones en la Universidad de Málaga". Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- TRILLO, D., (1998), "Problemas metodológicos del análisis envolvente de datos en relación con la eficiencia de las instituciones universitarias españolas", VII Congreso de la Asociación de Economía de la Educación, Santander.
- TULKENS, H., (1993), "On efficiency analysis: some methodological issuer and applications to retail banking, courts and urban transit", *The Journal of Productivity Analysis*, 4, pp. 183-210.
- VALDMANIS, V., (1992), "Sensitivity analysis for DEA models. An empirical example using public vs NFP hospitals", *Journal of Public Economics*, 48, pp. 185-205.
- VARGAS, S. C., BRICKER, D., (2000), Combining DEA and factor analysis to improve the evaluation of academic departments given uncertainty about the output constructs. Research Paper, Department of Engineering, University of Iowa, Iowa City, USA.
- WAGSTAFF, A., (1989), "Estimating efficiency in the hospital sector: A comparison of three statistical cost frontier models", *Applied Economics*, 21, pp. 659-672.
- WARDA P. T., STORBECKB, S. L., BYRNESC, M. AND P., (1997) "An analysis of staffing efficiency in U.S. manufacturing: 1983 and 1989", *Annals of Operations Research*, 73, pp. 67-89.
- WIKIPEDIA FOUNDATION INCORPORATE, (2005), "Enciclopedia Libre por Internet, <http://es.wikipedia.org>.
- WILSON, P., (1995), "Detecting influential observations in data envelopment analysis", *Journal of Productivity Analysis*, 6, pp. 27-46.
- WORTHINGTON, A. C., (2001), "An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education", *Education Economics*, 9, 3, pp. 245-268.

SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LOS POSTGRADOS EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Alfredo Pérez Boulosa

Amparo Chirivella Ramón

Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu (GADE)
Universitat de València

RESUMEN

En la presente comunicación se describen los procesos de garantía de calidad de los postgrados de la Universitat de València, incluyendo en esta propuesta los procesos de evaluación de los programas oficiales y los propios de la universidad. Estos sistemas de garantía de calidad son obligatorios para todos los postgrados, ofreciendo información para que puedan descubrir aquellos aspectos sobre los que deben mejorar y fortalecerse, y en el caso de los postgrados oficiales quedando preparados para cualquier iniciativa de acreditación al que puedan someterse en un futuro próximo.

1. INTRODUCCIÓN

Denominamos Garantía de Calidad a las diferentes acciones que llevan a cabo las instituciones de educación superior y las propias agencias evaluadoras y acreditadoras para garantizar su eficaz gestión de calidad. Dentro de un espacio común y global de enseñanza superior debemos asegurar el establecimiento de sistemas y procesos de garantía de la calidad de la enseñanza comparables, de forma que los procedimientos de evaluación y acreditación promuevan la confianza mutua y la mejora de la transparencia, al mismo tiempo que respeten la diversidad de los contextos nacionales y áreas de conocimiento (Pérez Boulosa, 2005). Es en la Declaración de Graz de julio de 2003, adoptada por la European University Association (EUA) donde se defiende esta dimensión europea de la garantía de la calidad.

El Informe de la ENQA (2005) sobre Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior aborda tanto la garantía interna como la garantía externa de la calidad. Lo que se refiere a la garantía interna de la calidad podemos asimilarlo a los procesos de evaluación de mejo-

ra de la calidad que las propias universidades desarrollan, mientras que la garantía de calidad que exige de evaluadores externos trata de aunar tendencias tan divergentes como la de aquellos que entienden que la garantía externa de calidad es esencialmente un asunto de defensa del usuario, frente a los que defienden que el propósito de la garantía externa de la calidad ha de ser la provisión de consejo y orientación en la búsqueda de mejoras. En la solución de compromiso que adopta el informe radica su potencialidad y asunción por todos los países europeos. Los criterios y directrices abordan diferentes niveles de la enseñanza superior, sin pretender abarcar el área de investigación ni de la gestión de la institución.

Los principios básicos sobre los que descansan los criterios y directrices señalados en el Informe de la ENCA, tanto internos como externos, son:

- Las instituciones de educación superior son las responsables fundamentales de la calidad de sus ofertas y de la garantía de la calidad.
- Han de salvaguardarse los intereses de la sociedad con los procesos de calidad.
- Es necesario que mejore la calidad de los programas académicos.
- Son necesarias estructuras organizativas eficaces y eficientes en las que se ofrezcan y desarrollen los programas educativos.
- Es importante la transparencia y la utilización de expertos externos en los procesos de garantía de la calidad.
- Debe promoverse la cultura de la calidad dentro de las instituciones de educación superior.
- Deben desarrollarse procesos mediante los que las instituciones de educación superior puedan demostrar su responsabilidad, incluida la rendición de cuentas por la inversión de fondos públicos y privados.
- La garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas es plenamente compatible con la garantía de calidad con finalidades de mejora.
- Las instituciones deben ser capaces de demostrar su calidad tanto a nivel nacional como internacional.
- Los procesos utilizados deben ser compatibles con la diversidad y la innovación.

Esencialmente este es el marco que ha inspirado las diferentes acciones y medidas de aseguramiento o garantía de calidad que promovemos y desarrollamos desde el Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE) en los programas de enseñanza de la Universitat de València.

2. SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LOS MASTERES OFICIALES DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Los procesos de homologación e implantación de los programas formativos en el Espacio Europeo de Educación Superior exigen haber establecido sistemas de garantía de calidad destinados a analizar el

desarrollo y los resultados de estos programas, siendo así posible definir e instaurar acciones de mejora continua y, también, presentar los masteres a la acreditación.

2.1. La garantía de calidad como criterio de calidad de los estudios oficiales de master

La calidad de los estudios oficiales de master, la fundamentamos en base a siete criterios (1. Programa Formativo; 2. Organización de la Enseñanza; 3. Recursos Humanos; 4. Recursos Materiales y Financieros; 5. Desarrollo de la Enseñanza; 6. Resultados; y 7. Garantía de Calidad), tal y como se recogen en el siguiente gráfico.



El último criterio señalado es la Garantía de Calidad, cuyo objetivo es garantizar la mejora continua de los estudios de master. Este criterio tendrá en cuenta los otros seis criterios para la revisión y mejora de dichos estudios.

Es importante que los estudios de master tengan establecido un sistema de seguimiento y mejora del plan y de sus resultados.

El sistema de garantía de calidad incluye indicadores, indicios y procedimientos de recogida de la información, incorpora estándares y permite mostrar las tendencias en el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios. El sistema de garantía de calidad permite analizar las desviaciones de lo planificado y las áreas susceptibles de mejora, y hace posible definir e implantar propuestas para la mejora continua del plan de estudios.

Para la consecución de dicho criterio proponemos los siguientes procedimientos:

- Constitución de un Comité de Calidad del master.
- Aseguramiento de la confección y revisión de las evidencias de cada uno de los criterios.
- Aplicación de encuestas de satisfacción y opinión de los implicados en los estudios de master.
- Evaluación Institucional del master.

2.2. El Comité de Calidad

Teniendo en cuenta los diferentes criterios de calidad y sus diferentes subcriterios, el primer paso y fundamental para fomentar la mejora continua de los estudios es la creación de un Comité de Calidad desde el momento de implantación del master.

Su carácter debe ser estrictamente técnico y centrado en la emisión de informes sobre la calidad de la titulación. Para cumplir sus funciones, este Comité tendrá el soporte técnico que le pueda proporcionar Unidad Técnica (Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo)

El Comité de Calidad se compone de los siguientes miembros:

- El director/a del master.
- 2 profesores del master.
- 1 profesor/a representante de otras universidades, si es un master conjunto.
- 1 miembro del Personal de Administración y Servicios.
- 1 estudiante.
- 1 egresado, en la medida de lo posible.

2.2.1. Funciones del Comité de Calidad

La principal función del Comité de Calidad es velar por la calidad del master realizando reflexiones y valoraciones sustentadas en datos y evidencias debidamente documentadas y argumentadas. Y todo ello con el objeto de proponer planes y acciones de mejora que orienten el proceso de acreditación de estos estudios.

De esta función principal se derivan las siguientes:

- Proponer los medios y las acciones oportunas conducentes a la mejora continua de la enseñanza.

- Analizar la evolución de los estudios para potenciar la mejora de los indicadores incluidos en los procesos de evaluación y acreditación de los máteres.
- Valorar periódicamente el funcionamiento general del centro donde esté adscrito el master haciendo especial hincapié en los aspectos organizativos y académicos.
- Difundir la cultura de calidad en los centros y en los masteres oficiales.

2.3. Aseguramiento de evidencias

En el proceso de mejora continua de los estudios de master debemos recabar información sobre diversos aspectos del programa: indicadores y datos (nº de alumnos matriculados, ingresos, etc., son evidencias cuantitativas); documentos, acuerdos o informes (acuerdos de Junta de Facultad, programas de las asignaturas, etc., son evidencias cualitativas); percepción de los implicados en el programa (encuestas de satisfacción a estudiantes, a egresados, etc., corresponden a evidencias de opinión).

Algunas de las evidencias deberán estar recogidas en el procedimiento de homologación del título de master. Otras, deberán realizarse a lo largo del proceso de implantación del título. Finalmente, otras, cuando ya haya concluido dicho proceso. Buena parte de todas ellas deberán ser revisadas periódicamente, contrastadas con la realidad y valorada su adecuación y pertinencia con lo planificado inicialmente o propuesto para la mejora del programa en otros momentos.

El Comité de Calidad del Master es el responsable de asegurar, por parte de los órganos oportunos, la elaboración de las distintas evidencias planteadas según los diferentes criterios de calidad, así como su revisión y mejora.

El GADE, en colaboración con la Delegación de Estudios de Postgrado, ha elaborado una Tabla de Evidencias en donde se recogen las evidencias básicas en cualquier proceso de mejora continua, haciendo hincapié en las demandadas en posibles procesos de acreditación de estos títulos. Esta tabla de evidencias será revisada anualmente.

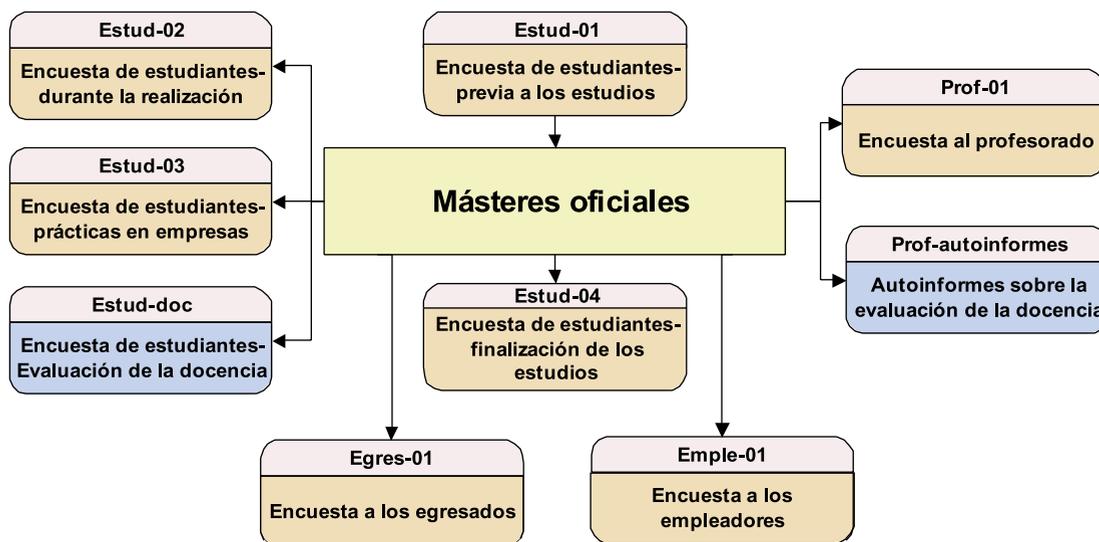
La tabla propuesta recoge las evidencias según los diferentes criterios y subcriterios de calidad, contemplando la definición del agente que debe realizar cada evidencia. También se incluye la temporalización o momento de la elaboración de la evidencia, de acuerdo a la siguiente escala:

- Homologación: documentación propia de la homologación.
- Corto Plazo: primer año desde la implantación.
- Medio Plazo: segundo y tercer año desde su implantación.
- Largo Plazo: a partir del tercer año desde su implantación.

Finalmente se incluye el momento en el que debe revisarse la evidencia.

2.4. Encuestas de satisfacción y opinión de los implicados

En cualquier proceso de garantía de calidad es básico recabar la opinión de todos los implicados en el título, por ello el GADE en relación con la Delegación de Estudios de Postgrado, propone una serie de encuestas de satisfacción y opinión en distintos momentos del proceso de enseñanza, acorde con el siguiente esquema:



Es importante que estas encuestas se realicen de forma sistemática y periódica, no siendo necesaria la realización de todas ellas anualmente, sino que el Comité de Calidad en relación con el GADE señalará cuando es pertinente su pase.

Para evaluar la actuación docente del profesorado implicado en el master, se pasará una encuesta de evaluación docente en la forma y periodicidad marcada por la normativa vigente de evaluación de la docencia del profesorado.

2.5. Evaluación institucional

Para garantizar la mejora continua de un master es necesaria la realización periódica de **procesos de evaluación institucional**.

Dicho proceso deberá realizarse por primera vez un año después de la implantación total del Plan de Estudios y se revisará cada 4 años.

El proceso de evaluación institucional sigue las siguientes fases:

1. Autoevaluación. En esta fase el Comité de Calidad del Master describe y valora la situación de sus enseñanzas, seleccionando y proponiendo un plan de mejora a desarrollar en los próximos años. El resultado es el Informe Inicial (o informe de autoevaluación), el cual una vez finalizado se enviará al GADE.

Las funciones de los miembros del Comité de Evaluación del Master para la realización del Informe Inicial son realizar reflexiones y valoraciones sustentadas en datos y evidencias debidamente documentadas y argumentadas. Y todo ello con el objeto de reflexionar sobre el master y proponer los correspondientes planes de mejora.

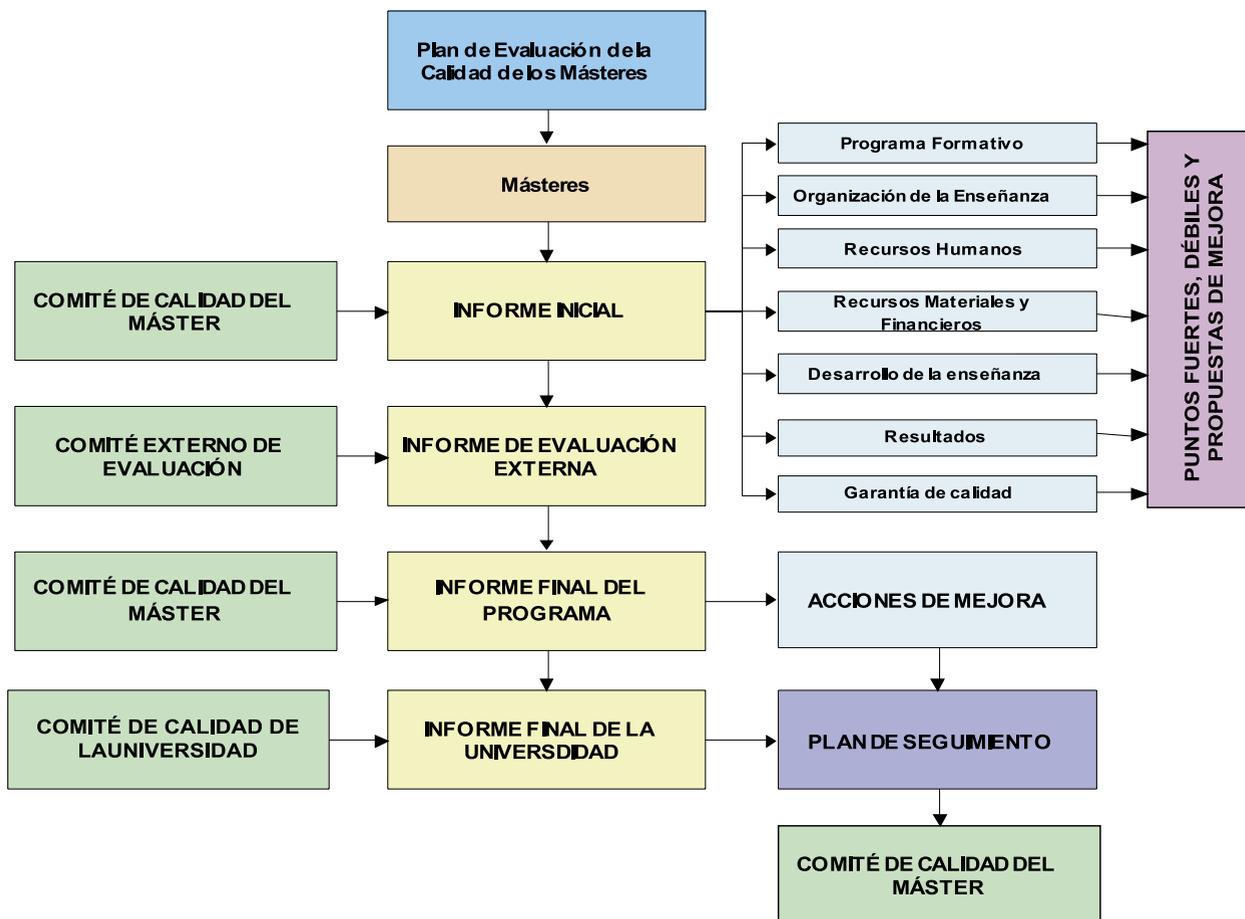
2. Evaluación Externa. Un grupo de evaluadores externo al mMaster valida el Informe Inicial (tanto a través de análisis documental como por medio de una visita a la unidad evaluada, recabando información directa de los estudiantes y de otros miembros de la comunidad educativa), emite sus recomendaciones y propone mejoras. La principal función del **Informe Externo** es asegurar la correcta interpretación que de los datos realiza el Comité de Calidad del Master y garantizar la viabilidad del plan de mejora. El resultado de esta fase es el Informe Externo, que será enviado al GADE, Delegación de Estudios de Postgrado y Vicerrectorado de Estudios, y presentado al Comité de Calidad del Master.

3. Informe Final /Plan de Mejoras. Presenta una síntesis de las valoraciones de las diversas dimensiones implicadas en el master, así como una relación de los principales puntos fuertes y débiles detectados y, finalmente, como elemento fundamental del documento, destacará el Plan de Mejoras debidamente priorizado y temporalizado, con el fin de consolidar los puntos fuertes y conseguir resolver o mejorar los puntos débiles. El Informe Final es elaborado por el Comité de Calidad del master, el cual lo enviará posteriormente al Vicerrectorado de Estudios, Delegación de Estudios de Postgrado y al GADE.

4. Informe Final de la Universidad. El Comité de Calidad de la Universitat de València debe realizar un informe que integre los resultados de todos los procesos de los masters oficiales finalizados en cada anualidad.

Los informes inicial, externo y final (acciones de mejora) se realizarán de acuerdo con las respectivas guías que elabore el GADE y que serán revisadas anualmente.

Esquemáticamente este es el proceso global de evaluación propuesto:



4. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO

Los procesos de Garantía de calidad de los programas de doctorado varían si se tienen en cuenta programas de doctorado ofertados actualmente o en el caso que se pongan en marcha nuevos doctorados.

Si se establece para programas de doctorado de nueva creación el procedimiento es el mismo que el planteado en el punto anterior para los masteres oficiales.

En los programas que actualmente se están impartiendo se desarrollará un proceso de evaluación basado en los criterios que hemos comentado anteriormente: Programa Formativo, Organización de la Enseñanza, Recursos Humanos, Recursos Materiales y Financieros, Desarrollo de la Enseñanza, Resultados y Garantía de Calidad (Pérez Boullosa y Chirivella, 2005 a,b,c y 2006).

La Univesitat de València, por medio del Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo y de la Comisión de Doctorado, creyó conveniente el establecimiento de un proceso de evaluación. Se pretendía que el requisito de tener implantado mecanismos de evaluación y mejora, exigido a los programas de doctorado con la Mención de Calidad¹, no solo fuese un tramite burocrático, sino que se convirtiese en un proceso de mejora continua de dichos programas y así ir adecuándolos a los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso también debería servir para que en los programas de doctorado con la Mención de Calidad se facilitara el trabajo de los Comités en la preparación de la documentación de dicho proceso, incluyéndose en la guía todas las evidencias demandadas en dicho programa. En las dos ediciones desarrolladas hasta la fecha, se ha invitado también a todos los programas de doctorado que, aún sin tener la citada Mención de Calidad, quisiesen entrar en procesos de mejora que les prepara, entre otras cuestiones, para la obtención de la Mención de Calidad, o para otros procesos de acreditación que puedan aparecer en un futuro próximo.

Los objetivos del Plan de Evaluación de los Programas de Doctorado son:

- Permitir a los programas de doctorado detectar los puntos fuertes y débiles, de forma que le sirvan para mejorar la calidad que prestan a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación.
- Potenciar que la comunidad educativa tenga una información objetiva y fiable de la calidad obtenida por los programas de doctorado.

¹ La convocatoria para la obtención de la Mención de Calidad, en el capítulo reservado a las ayudas económicas para la movilidad del profesorado, indica: "Las Universidades complementarán la justificación mediante un informe de evaluación del programa de doctorado llevado a cabo por sus propios servicios" (apartado A.7.5 de la Orden ECD/3204/2002).

- Generar una cultura de calidad que permita responder adecuadamente a los próximos retos institucionales de la Convergencia Europea.
- Establecer Comités de Calidad en los programas de doctorado que aseguren los procesos de mejora continua.

El Vicerrectorado de Investigación y Tercer Ciclo ha invitado en sus dos convocatorias a los responsables académicos de los programas de doctorado a participar voluntariamente en el Plan de Evaluación, debiéndose en primer lugar constituir los Comités de Calidad y encargando al Gabinete de Evaluación (GADE) el soporte técnico del Plan.

El proceso de evaluación está organizado en cuatro fases:

1. Autoevaluación. El Comité de Calidad del programa de doctorado, siguiendo una Guía de Evaluación, describe y valora la situación de sus enseñanzas, seleccionando y proponiendo un plan de mejora a desarrollar en los próximos años. El resultado es el Informe Inicial (o informe de autoevaluación), el cual una vez finalizado se enviará al GADE.

2. Revisión Técnica. Personal del GADE realiza una revisión técnica y emite sus recomendaciones a los diferentes programas de doctorado. La principal función de la revisión es asesorar técnicamente para asegurar la correcta interpretación que de los datos realiza el Comité de Calidad del programa de doctorado.

3. Informe Final. Presenta una síntesis de las valoraciones de las diversas dimensiones implicadas en el programa de doctorado, así como una relación de los principales puntos fuertes y débiles detectados y, finalmente, como elemento fundamental del documento, destacará el Plan de Mejoras debidamente priorizado y temporalizado, con el fin de consolidar los puntos fuertes y conseguir resolver o mejorar los puntos débiles.

4. Informe Final de la Universidad. La Comisión de Doctorado de la Universitat de València debe realizar un informe que integre los resultados de todos los procesos finalizados.

5. EVALUACIÓN DE LOS POSTGRADOS PROPIOS DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

En los postgrados propios también se han establecido procesos de garantía de calidad que ofrecen a los implicados, información para el análisis y la reflexión a partir de los datos suministrados en los procesos de evaluación. Estos procesos sirven para garantizar la calidad en la toma de decisiones que contribuyan a efectuar una oferta de calidad en la enseñanza de los postgrados.

La evaluación de los cursos de postgrado propios de la Universitat de València por el Gabinet d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu (GADE) se realiza desde el curso 1996-97, a petición del Vicerrectorado de Estudios y de la Fundació Universitat-Empresa, ADEIT y supervisado por la Comisión de Estudios de la Universidad.

Esta evaluación está establecida en el artículo 14 de la Normativa de cursos de postgrado i especialización, en la que también se recoge la necesidad de informar a la Junta de Gobierno y al Consejo Social de su resultado.

El número creciente de los cursos de postgrado, el coste que supone para los estudiantes y la implicación que asume la Universitat de València exigen que se realice un seguimiento de la calidad, razón por la cual durante el curso 2004-05 diferentes comités de evaluación propios de la Universitat de València revisaron todas las propuestas presentadas, tanto las de nueva edición como las de renovación.

Para analizarlas, estos comités tuvieron en cuenta un protocolo de revisión semicuantitativo que permite una evaluación previa del proyecto presentado, basado en los siguientes criterios de evaluación:

- Relevancia y pertinencia de los cursos de postgrado.
- Currículum del profesorado que desarrolla el programa de postgrado.
- Programa formativo.
- Relaciones externas.
- Recursos económicos y materiales.
- Satisfacción de los estudiantes (este criterio se consideró únicamente en los cursos ya implantados que habían sido evaluados en la anterior edición)

En esta valoración no tienen todos los criterios la misma importancia, por esto los cursos que disponen de evaluación de estudiantes se puntúan sobre 100 y el resto sobre 50, ya que se considera este criterio muy importante para la continuidad de un curso de postgrado.

Los próximos años se evaluarán los cursos de nueva implantación y aquellos que hayan presentado algún problema a la hora de desarrollarse, según los resultados de la evaluación.

A partir del curso 2004-05, el GADE adquirió el compromiso de pasar una encuesta durante la mitad de la fase de docencia de los cursos de postgrado que tuvieran al menos la duración de un curso completo (diplomas y másters). Esto proporciona elementos de juicio a los directores de los cursos para introducir las mejoras que estimasen oportunas. Durante el presente curso, 2005-06, se continúa con este compromiso.

3.1. Las encuestas de opinión

Las encuestas que pasamos desde el GADE para este proceso de evaluación son las siguientes:

1. Encuesta de opinión sobre los cursos de postgrado presenciales en la fase final.

Los ítems de la encuesta se estructuran en los siguientes bloques:

1. Proceso de formación/ plan de estudios, el objetivo del cual es conocer la satisfacción del estudiante en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje.
2. Organización e infraestructura, en el que se analiza tanto la adecuación de la organización de la enseñanza en relación a la estructura y los objetivos del curso, como las infraestructuras y el equipamiento de que disponga el curso de postgrado para desarrollarse de forma adecuada.
3. Actuación docente del profesorado, en este bloque se evalúa la idoneidad del personal académico respecto a los objetivos del curso, la formación pedagógica, la implantación en las actividades desarrolladas, la adecuación de la metodología de enseñanza-aprendizaje, etc., aspectos que son importantes para conseguir una enseñanza de calidad.
4. Global, en el que los alumnos reflejan el interés del curso, la utilidad, el nivel de dificultad, la relación calidad-precio y la calidad del profesorado que ha impartido el curso al que han asistido.

2. Encuesta de opinión sobre los cursos de postgrado presenciales en la fase intermedia

Los ítems de la encuesta se estructuran en los siguientes bloques:

1. Programa Formativo, el objetivo del cual es conocer la satisfacción de los estudiantes en relación con los objetivos del curso de postgrado, con la Estructura y diseño del Plan de estudios, (contenidos que presenta, extensión y secuencialización de las materias...)
2. Planificación y Organización, en el que se analiza la adecuación de la organización de la enseñanza en relación con la estructura y los objetivos del curso.
3. Infraestructuras, en el que se analiza la adecuación de las infraestructuras y el equipamiento de qué dispone el curso de postgrado para desarrollarse de forma adecuada.
4. Proceso de enseñanza-aprendizaje, el objetivo del cual es conocer la satisfacción de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Actuación docente del profesorado, en este bloque se evalúa la idoneidad del personal académico respecto a los objetivos del curso, la formación pedagógica, la implicación en las actividades desarrolladas, la actitud que presenta hacia los estudiantes, etc., aspectos que son importantes para conseguir una enseñanza de calidad.

6. Global, en el que los alumnos reflejan la satisfacción del curso, el interés, la utilidad, la relación calidad-precio y la calidad del profesorado que ha impartido el curso al que han asistido.
7. Observaciones, incluye una cuestión abierta donde los alumnos deben, de acuerdo a las materias impartidas hasta la fecha de realización del pase de la encuesta, destacar qué aspectos cambiarían del curso de postgrado al que han asistido.

3. Evaluación de los cursos de postgrado a distancia

La oferta de cursos de postgrado de la Universitat de València presenta también la modalidad de **Cursos a Distancia**.

La encuesta utilizada para la evaluación de los cursos a distancia queda estructurada en ocho bloques:

- Proceso de formación/ Plan de estudios: en este bloque se evalúa la opinión de los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje de los cursos de postgrado.
- Actuación docente del profesorado: La finalidad de este bloque es evaluar la función docente en los cursos de postgrado, teniendo en cuenta aspectos como la planificación de la enseñanza, la coordinación entre el profesorado que imparte el curso, los materiales utilizados, el ritmo de trabajo, la profesionalidad del docente y el sistema de evaluación utilizado.
- Entorno del curso: En este bloque se analizan los materiales de formación, y recursos de apoyo del curso.
- Servicios complementarios: bloque en que se evalúan tanto la organización, administración y gestión del curso de postgrado.
- Sesiones presenciales: Se evalúa la utilidad, la satisfacción de los alumnos respecto a las sesiones presenciales a las que han asistido a lo largo del curso de postgrado.
- **Tutorías:** Se evalúan las sesiones que los alumnos han tenido con los tutores a lo largo del curso de postgrado.
- Global: bloque en el que los alumnos valoran el interés, la utilidad, el nivel de dificultad que ha presentado y la relación calidad-precio del curso al que han asistido.
- Observaciones: incluye tres cuestiones abiertas sobre los aspectos más positivos, posibles mejoras y otros puntos de interés.

Una vez realizadas todas las encuestas presentadas, el Gabinet d'Avaluació se encarga de leer y analizar los datos obtenidos. A continuación, se elaboran los informes individuales de cada curso, los cuales son enviados a los directores para facilitarles la información que ayude a mejorar el curso de postgrado en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005): *Acreditación: Criterios, Indicios e Indicadores*. Documento fotocopiado.
- ENQA (2005): Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [en línea] <<http://www.enqa.net/bologna.lasso>> [2005, octubre, 8].
- GABINET D'AVALUACIÓ I DIAGNÒSTIC EDUCATIU (2004): *Pla d'Avaluació i Millora del Rendiment Acadèmic dels estudiants de 1er Curs (PAMRA 2ª edició)*. Guia per a l'avaluació. Valencia: Universitat de València.
- ORDEN ECD/3204/2002, de 18 de noviembre, por la que se convoca la presentación de solicitudes para la obtención de la Mención de Calidad en los programas de doctorado de las Universidades públicas y privadas sin ánimo de lucro (*Boletín Oficial del Estado*, 301, 17.12.2002, 44207-44212)
- PÉREZ BOULLOSA, A (2005): "Garantía de calidad en la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior" *Cuadernos de Integración Europea* nº 2, pp. 39-53. <<http://www.cuadernosie.info>>
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y CHIRIVELLA RAMÓN, A. (2005a): *Pla per a l'Avaluació de la qualitat dels programes de doctorat (2ª edició)*. Guia per a l'avaluació. Valencia: Universitat de València.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y CHIRIVELLA RAMÓN, A. (2005b): "Propuesta de Plan de Evaluación de la Calidad de los Programas de Doctorado". En VII FORO DE ALMAGRO: *Criterios y directrices para la Garantía de la Calidad de las Universidades en el EEES*.: Universidad de Castilla La Mancha; En prensa.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y CHIRIVELLA RAMÓN, A. (2005c): "Guía para la Evaluación de los Doctorados". En Jornadas: *Los Postgrados en el EEES. El futuro de los Procesos de Evaluación y Acreditación*. Murcia 30.11-1.12.
- PÉREZ BOULLOSA, A. Y CHIRIVELLA RAMÓN, A. (2006): "Procedimientos y Criterios para la Evaluación de un Programa de Doctorado de Calidad". En Curso de Verano: *Evaluación y Acreditación de la Calidad del Doctorado y de la Investigación Científica*. Almuñecar 11-15.9.
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2005): "Protocol per a la garantia de qualitat del Màsters Oficials de la Universitat de València". Acord del Consell de Govern de la UV de 25.10 (ACGUV 224/2005).

III PARTE

ANEXOS



VIII FORO DE ALMAGRO

Octubre de 2006



PRIMERA SESIÓN: Reconocimiento del Foro a los iniciadores del Plan Nacional de la Calidad en las Universidades

LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE

Miguel Valcárcel



***La clave no es pensar en
decisiones futuras, sino . . .***

***en el futuro de las decisiones
presentes***



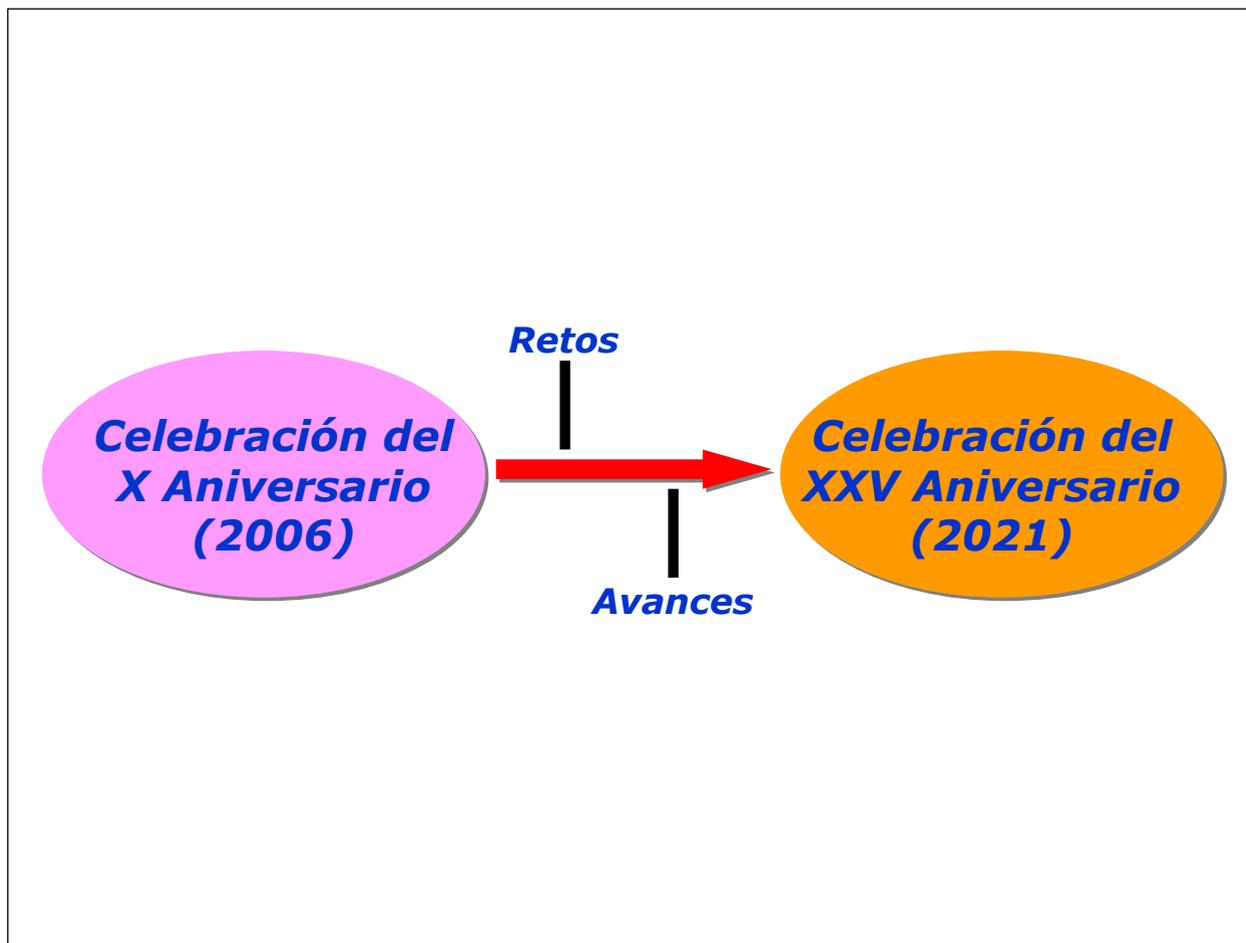
X Aniversario del Primer Plan de Calidad de las Universidades

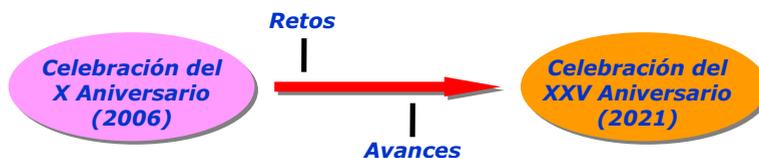
celebración . . . ¿ de qué ?

- ***Mi participación y conflictos iniciales.***

- ***Impacto de los sistemas de calidad en las universidades***

- ***Desfaciendo entuertos***

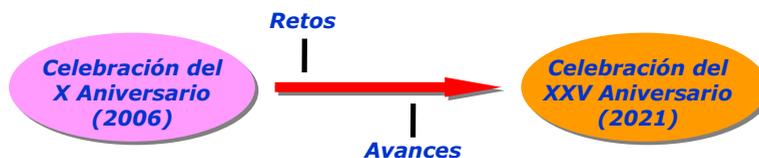




1 **POLÍTICAS Y OBJETIVOS INSTITUCIONALES BIEN DEFINIDOS**

***La calidad sin metas
es un barco sin rumbo***

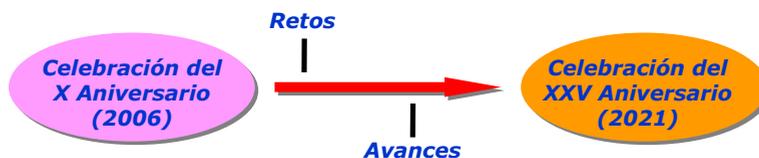
***Ningún viento es favorable
si no se sabe dónde se vá***



2

LIDERAZGO INCOTESTABLE DE LOS RESPONSABLES INSTITUCIONALES

***El ejemplo es la forma
más bella y eficaz
de autoridad***

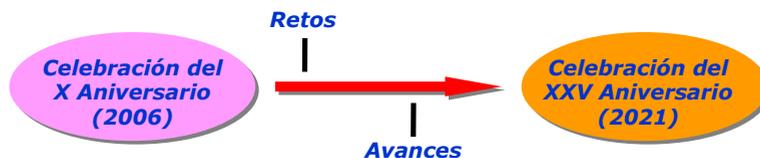


3 **EVALUACIÓN CON CONSECUENCIAS**

TRANSPARENCIA

La credibilidad de los sistemas de calidad depende de los cambios que se produzcan

Las consecuencias deben estar nítidamente definidas antes de iniciar la evaluación

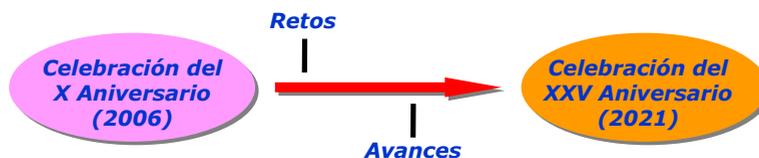


4 PROCESOS EVALUATIVOS MÁS SIMPLES Y PROPORCIONALES

La descripción exhaustiva de los árboles impide con frecuencia analizar y mejorar el bosque

Selección de los datos precisos para reflexionar y tomar decisiones

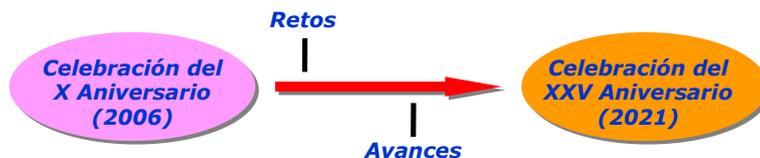
Si se pretende que no se tomen decisiones, . . . inunda el sistema con datos y más datos



5

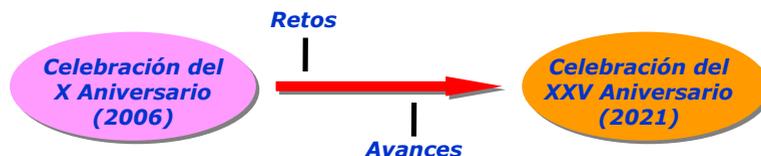
NO REINVENTAR LA RUEDA

No pueden despreciarse los sistemas de calidad que se aplican con éxito en otros ámbitos



6 MARCOS Y ESTÁNDARES INTERNACIONALES COMO REFERENCIAS PRIORITARIAS

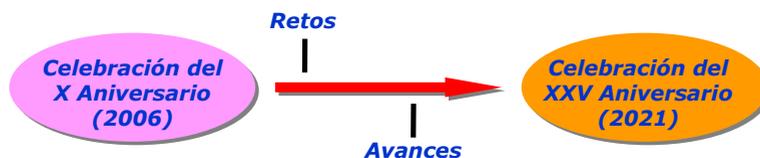
***La internacionalización de
los sistemas de calidad
les confiere una importante
garantía de éxito***



7 ORGANIZACIÓN Y APOYOS INSTITUCIONALES

Sin apoyo técnico (recursos humanos, económicos y de infraestructura), los sistemas de calidad son insostenibles

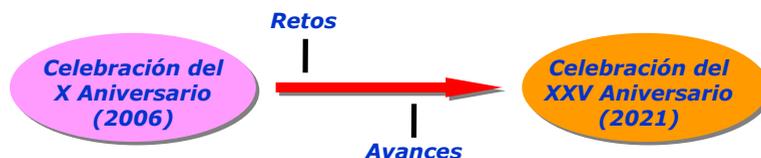
Las UNIDADES TÉCNICAS DE CALIDAD deben reestructurarse y potenciarse



8

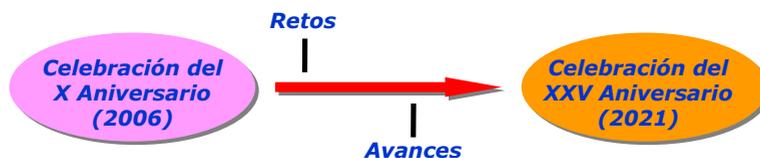
ENFOQUE INTEGRAL DE LA CALIDAD

La calidad parcelada de un objeto o sistema carece de sentido y no tiene repercusión



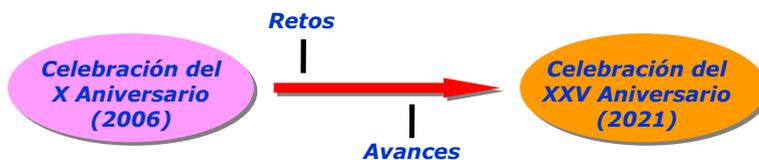
9 EVOLUCIÓN RACIONAL DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

La metaevaluación debe ser la plataforma tanto para la mejora como para nuevos planteamientos evaluativos



10 **COMBINACIÓN DE FLEXIBILIDAD Y RIGOR EN LAS EVALUACIONES**

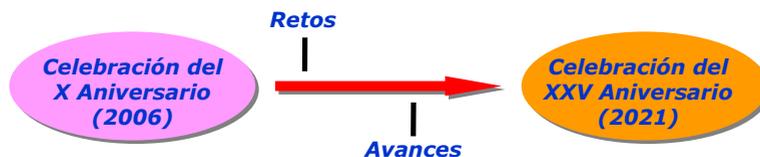
Un patrón único e inflexible puede ser un obstáculo para implantar sistemas de calidad



11

NUEVOS OBJETOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA

Deben ampliarse las dianas de la calidad universitaria

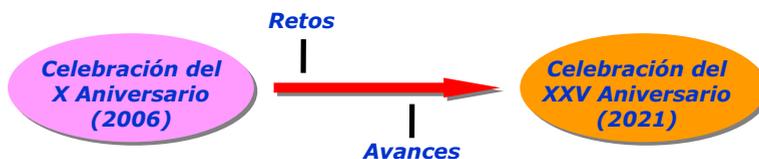


12

REPERCUSIÓN SOCIAL DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Los resultados de las evaluaciones deben ser realistas, simples, asequibles y ampliamente difundidos

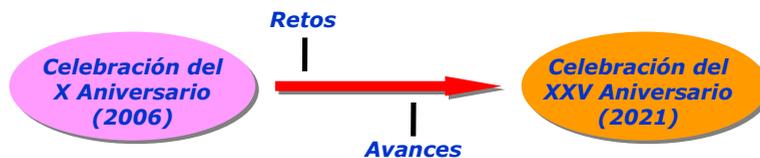
Hay que potenciar la permeabilidad de la sociedad



13

COHERENCIA Y COORDINACIÓN ENTRE LAS AGENCIAS DE CALIDAD EN ESPAÑA

Hay que buscar planteamientos racionales y sinérgicos



14 CLARIFICACIÓN TERMINOLÓGICA

Los significados comunes de las palabras clave son uno de los pilares básicos de los sistemas de calidad

LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE



LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE



LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE



LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE



LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: UNA MIRADA PROSPECTIVA DESDE EL PASADO Y PRESENTE



ACSUG

LAS LECCIONES APRENDIDAS POR LAS AGENCIAS EN 10 AÑOS DE EVALUACION INSTITUCIONAL

LA EXPERIENCIA EN LA ACSUG

VIII FORO DE ALMAGRO
5 y 6 de octubre de 2006

ACSUC

EL ENFOQUE DE LAS GUÍAS



ACSUC
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

ACSUG

EL ENFOQUE DE LAS GUÍAS

PNECU

- ✓ Las universidades del SUG participaron en el PNECU aunque la creación de la ACSUG fue posterior.
- ✓ La ACSUG recopila todos los informes de evaluación de las titulaciones evaluadas en el SUG durante el PNECU y elabora un Informe Final del que podemos extraer las siguientes conclusiones relacionadas con la guía de evaluación utilizada:
 - ✓ El seguimiento de la Guía de Evaluación:
 - ✓ CA: seguimiento dispar. Algunas titulaciones se limitan a la mera exposición de datos estadísticos
 - ✓ CEE: mayor seguimiento. Los evaluadores destacan la adecuación y utilidad de la guía
 - ✓ Heterogeneidad en los modelos de Informe Final
 - ✓ En general, valoración positiva de las herramientas facilitadas

ACSUG

EL ENFOQUE DE LAS GUÍAS

II PCU

- ✓ La ACSUG se crea en enero del 2001 para encargarse de la gestión del II PCU en Galicia
- ✓ Las guías utilizadas siguen siendo las que elabora el CCU para el desarrollo de este plan
- ✓ La ACSUG elabora un Informe al final de cada convocatoria del II PCU del que podemos extraer las siguientes conclusiones en relación con las guías de evaluación:
 - ✓ La estructura de los informes se ajusta cada vez más a las guías de evaluación (mayor conocimiento de los procesos y contribución de las Unidades de Calidad)
 - ✓ Las nuevas guías facilitan herramientas: Inclusión de la lista de verificación de los autoinformes, desarrollo de la audiencia, formato de IEE...
 - ✓ Mayor uniformidad en la estructura de los Informes Finales



ACSUG
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

ACSUG

EL ENFOQUE DE LAS GUÍAS

PEI-ACSUG

- ✓ La ACSUG utiliza las guías y herramientas que elabora ANECA con algunas modificaciones obligadas en cuanto a procedimiento (convenio firmado en julio de 2003)
- ✓ Conclusiones al realizar el Informe Global del PEI en Galicia:
 - ✓ Mejora significativa en el contenido y estructura de los diferentes informes, subsanándose la mayoría de problemas de las convocatorias anteriores.
 - ✓ De forma general, se siguen las distintas guías para elaborar los informes, se cubren las tablas correctamente, se hace un seguimiento exhaustivo por parte de las UTC y hay una mayor implicación de los miembros de los CA en el proceso.



ACSUG
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

ACSUC

LOS DATOS E INDICADORES



ACSUC
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

PNECU

- ✓ *En la mayoría de los casos...*
 - ✓ No se cumplimentan todas las tablas de datos e indicadores
 - ✓ Los informes se limitan a exponer datos estadísticos sin presentar ningún tipo de análisis ni valoración
 - ✓ Dificultad para obtener todos los datos estadísticos necesarios para comprobar las valoraciones (las Unidades de Calidad se estaban creando)

II PCU

✓ Sigue fallando la cumplimentación de las tablas de datos e indicadores (muchos aparecen sin cubrir o cubiertos de forma incorrecta)

Principales indicadores sin cubrir en el II PCU:

- ✓ Nota Media de Acceso PAU y FP
- ✓ PDI a Tiempo Completo
- ✓ Gasto Corriente
- ✓ Puestos en Biblioteca
- ✓ Tasa de Rendimiento
- ✓ Tasa de Éxito
- ✓ Proporción de Sexenios



PEI

- ✓ Se observa frecuentemente dificultades para valorar algunos datos estadísticos básicos, tales como la duración media de los estudios, la tasa de abandono, etc.
- ✓ Los Comités de Evaluación Externa recomiendan incorporar los datos sobre el contexto de la titulación, las evidencias empleadas y mayor desarrollo del plan de mejoras.





LOS DATOS E INDICADORES

PEI-ACSUG, 1ª convocatoria Principales Indicadores / Tablas Sin Cubrir

- ✓ **Recursos Humanos**
 - Grado de Movilidad del Personal Académico.
 - Formación Pedagógica del Personal Académico.
- ✓ **Recursos Materiales**
 - Disponibilidad de m2 en espacios experimentales.
- ✓ **Proceso Formativo**
 - Participación de alumnos de nuevo ingreso en programas de acogida.
 - Participación en programas de inserción laboral.
 - Movilidad de los alumnos.
 - Prácticas externas.
- ✓ **Resultados**
 - Tasa de Eficiencia.
 - Índice de satisfacción del egresado.
 - Grado de satisfacción de empleadores.





LA FORMACIÓN DE LOS COMITÉS DE EVALUACIÓN



ACSUC
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

ACSUC

LA FORMACIÓN DE LOS COMITÉS DE EVALUACIÓN

- *LOS COMITÉS DE AUTOEVALUACIÓN*
- *LOS COMITÉS DE EVALUACIÓN EXTERNA*
- *LAS JORNADAS DE REFLEXIÓN CON LOS EVALUADORES EXTERNOS*



ACSUC
AGENCIA para la CALIDAD del
SISTEMA UNIVERSITARIO de
CALIJA

ACSUG

LA FORMACIÓN DE LOS COMITÉS DE AUTOEVALUACIÓN

- ✓ La ACSUG organizó desde el año 2002 siete jornadas de formación a las que asistieron **446 miembros de Comités de Autoevaluación**
- ✓ Tras estas jornadas podemos extraer una serie de **recomendaciones/conclusiones** (la mayoría extraídas de cuestionarios de valoración realizados a los asistentes):
 - ✓ Es importante que antes de la jornada los miembros de los comités se familiaricen con la guía de autoevaluación y lleguen a la jornada con el objetivo de aclarar conceptos y solucionar dudas
 - ✓ Es preferible dedicar más tiempo a la realización del caso práctico, ya que es donde se solucionan más dudas
 - ✓ Es importante la participación en las jornadas de personal de las Unidades Técnicas de Calidad

ACSUG

LA FORMACIÓN DE LOS EVALUADORES EXTERNOS

- ✓ Se realizaron dos **Jornadas de formación** en las que participaron 64 evaluadores externos
- ✓ Se organizaron también dos **Jornadas de Reflexión con miembros de los comités de evaluación externa** que participaron en el SUG. En total asistieron 50 evaluadores, la mayoría actuaron como **Presidentes/Coordinadores** de los CEE y también se invitó a una representación de **vocales profesionales**, dada la singularidad de sus planteamientos



ACSUG
AGENCIA DE CALIDAD DEL
SISTEMA UNIVERSITARIO DE
GALICIA

ACSUC

**LA FORMACIÓN DE LOS
EVALUADORES EXTERNOS**

LAS JORNADAS DE REFLEXIÓN CON EVALUADORES EXTERNOS

OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTAS JORNADAS:

-Analizar en profundidad el proceso de evaluación externa, detectar las debilidades que hayan podido surgir y proponer correcciones para futuros procesos de evaluación



ACSUC
AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL
SISTEMA UNIVERSITARIO DE
GALICIA

- ✓ **Valoraciones de los Comités de Evaluación Externa**
 - ✓ Escaso reconocimiento de la labor realizada por los Comités de Evaluación.
 - ✓ Elevado grado de satisfacción de los Comités de Evaluación Externa. Buena coordinación entre los miembros.
 - ✓ Visita al Centro:
 - ✓ Excesivo número de reuniones y audiencias.
 - ✓ Falta de tiempo para análisis y puesta en común de criterios para la elaboración del Informe de Evaluación Externa.
 - ✓ Escasa asistencia de la Comunidad Universitaria a las audiencias.



PNECU

✓ En los Informes Finales de las titulaciones y en los elaborados por las universidades se aprecia gran **heterogeneidad en la estructura** de los mismos favorecida por la ausencia de una definición clara sobre su estructura y contenidos en la guía de evaluación.

ACSUG

EL INFORME FINAL

PCU

- ✓ En los Informes Finales se pone de manifiesto el elevado nivel de implicación y satisfacción de los Comités de Autoevaluación, pero manifiestan que no se consigue trasladar esta implicación al resto de la comunidad universitaria
- ✓ Hay una mejora significativa observada en la estructura y uniformidad de los Informes con respecto a los presentados en el PNECU
- ✓ La ACSUG elabora un Modelo de Propuestas de Mejora consensuado con las tres universidades gallegas y que será el que utilicen para la presentación de las mismas en los Informes Finales



ACSUG
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

ACSUG

EL INFORME FINAL

PEI

- ✓ La ACSUG elabora la Guía para el seguimiento del Plan de Mejora de manera consensuada con las Universidades y que están utilizando en la actualidad para realizar el seguimiento de las propuestas



ACSUG
AGENCIA PARA LA CALIDAD del
SISTEMA UNIVERSITARIO de
CALIJA

ACSUC

EL INFORME FINAL

✓ Resumen de los Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora más comunes a lo largo de los diferentes planes de evaluación institucional



ACSUC
AGENCIA para a CALIDADE do
SISTEMA UNIVERSITARIO de
GALICIA

PUNTOS FUERTES MÁS FRECUENTES			
Punto Fuerte	PNECU	PCU	PEI
Elevado grado de satisfacción con la formación proporcionada a sus titulados.			
Buena cualificación del profesorado, aunque con problemas para su consolidación en algunos casos.			
Excelentes relaciones externas.			
Guía de la titulación bien estructurada.			
Instalaciones adecuadas, aunque con diferencias puntuales en algunos casos.			
Progresiva incorporación de medios audiovisuales a la docencia.			

PUNTOS DÉBILES MÁS FRECUENTES			
Puntos Débiles	PNECU	PCU	PEI
Elevada tasa de abandono y retraso.			
Ausencia de una definición clara de metas y objetivos.			
Ausencia de Plan Estratégico y de Calidad de la Titulación.			
Carencia de estudios de Inserción Laboral de los titulados propios.			
Descoordinación entre materias afines, esencialmente aquellas dependientes de distintos departamentos.			
Metodología docente basada en la clase magistral y exámenes escritos. Dificultades de adaptación al E.E.E.S.			
Baja utilización de las tutorías.			
Escasas relaciones externas.			



PROPUESTAS DE MEJORA MÁS FRECUENTES			
Propuestas de Mejora	PNECU	PCU	PEI
Múltiples iniciativas orientadas a la evaluación continua y seguimiento individualizado.			
Reforma del sistema de atención tutorial.			
Reforma del Plan de Estudios.			
Mejora de la coordinación entre materias afines.			
Definición de un Plan Estratégico.			
Plan de Calidad de la Titulación.			
Diseño de un sistema de captación de alumnos.			
Impulsión de las Relaciones Externas. Prácticas Externas.			
Mejora de la formación pedagógica del personal docente.			
Fomentar la movilidad de los estudiantes.			
Adaptación al Sistema de Créditos E.C.T.S.			





Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Evaluación Institucional en la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (AGAE)

VIII Foro de Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

Esther Megía Serrano

e-mail: emegia@agae.es



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Evaluación Institucional en la AGAE

II Plan de Calidad de las Universidades

(Plan Andaluz de calidad de las Universidades)

Aprobó Real Decreto 408 de 20/04/2001

Objetivos iniciales:

- 1.- Continuar con el Plan Nacional a nivel CCAA
- 2.- Establecer un sistema de información basado en indicadores
- 3.- Establecer la acreditación de Titulaciones



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

¿Qué y cómo evalúa la AGAE?

Titulaciones

Departamentos

Servicios
Universitarios/Bibliotecas

Títulos Propios



Presentación de la Convocatoria

Jornadas de Formación Comités Internos (Universidad)

Fase I. Autoevaluación (Guía UCUA).

(Duración aprox. 6 meses)

Fase II. Evaluación Externa (UCUA, Universidad)

Formación comités externos* (responsable UCUA)

Visita Externa (Universidad)

Entrega Informe Externo

(máx. 1 mes)

Fase III. Redacción del Informe Final

*(síntesis Informe Autoevaluación e Informe Externo)
(Universidad)*



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

¿Qué y cómo evalúa la AGAE?

- Titulaciones
- Departamentos
- Servicios Universitarios
- Títulos Propios

Fase IV. Plan de Apoyo a los Planes de Mejora

- Compromiso cofinanciación
Universidad-UCUA

- Plan de Mejora

↓ Ayuda a la financiación 1ª anualidad
(UCUA)

Memoria Seguimiento
(acciones corto-medio plazo)

↓ Ayuda a la financiación 2ª anualidad
(Universidad)

Memoria Seguimiento
(acciones Largo plazo)

↓ Evaluación

Reconocimiento Unidad Evaluada



Guías de Evaluación

Titulaciones

Convocatoria 2002

Guía de Autoevaluación (Consejo Universidades adaptada UCUA)

Nueva Guía Externa



Cuaderno de trabajo
(Audiencias)



Programa Informático
(Valoraciones Cuantitativas)

Protocolo de Informe Externo

Convocatorias 2003 - 2006

Nueva Guía
Autoevaluación



Programa Informático
(Valoraciones Cuantitativas)

Protocolo de Infor. Autoevaluación

Nueva Guía Externa
(versión simplificada de la 2002)



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Guías de Evaluación

Departamentos

Convocatoria 2002

Guía de Autoevaluación (Consejo Universidades adaptada UCUA)

Guía Externa (Consejo Universidades adaptada UCUA)

Convocatoria 2003 - 2006



Novedad: Protocolos de informes Autoevaluación, Informe Externo y Final



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Guías de Evaluación

Servicios Universitarios

Convocatoria 2002

Guía Interna y Externa UCUA Bibliotecas
(Modelo EFQM)

Convocatoria 2003-2004



Guía Interna y Externa UCUA (Modelo EFQM)

Convocatoria 2005



Perfil IV (Modelo EFQM) (Informe Autoevaluación)
Informe de Validación (equiv. Externo)

Convocatoria 2006



Cartas de Servicios
(experimental)



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Guías de Evaluación

Títulos propios/Tercer Ciclo

Convocatoria 2002

Guía Autoevaluación Experimental
Títulos propios y Estudios de Tercer
Ciclo

Convocatoria 2003 - 2006

Guía Autoevaluación Títulos
propios

Informe Externo de Validación

(en construcción)





Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Guías y Procesos de Evaluación

Ventajas o Puntos fuertes:

- Programa Informático facilita el trabajo de los comités internos y externos
- Protocolo de Informe sencillo de utilizar
- Informes idéntica estructura para analizar unidades de diferentes universidades
- Unidades Técnicas de Calidad involucradas en los procesos



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Guías y Procesos de Evaluación

Inconvenientes o Puntos Débiles:

- Comités internos reticentes con la evaluación (¿para qué?)
- Evaluadores Externos con demasiada carga de evaluaciones (más 2 evaluaciones por convocatoria)
- Programa Informático demasiado rígido
- Audiencias demasiado extensas



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

FORMACIÓN Y COMPOSICIÓN DE COMITÉS EXTERNOS

Titulaciones y Servicios Universitarios (3 personas):

Presidente-Coordenador:

- Profesor Universitario o P.A.S.
- Del mismo ámbito de la Unidad evaluada
- Responsabilidad/Cargos de Gobierno
- Experiencia Evaluación

Técnico/Académico:

- Profesor Universitario o P.A.S.
- Del mismo ámbito de la Unidad evaluada
- Experiencia Evaluación

Profesional:

- Experiencia y prestigio mundo laboral



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

FORMACIÓN Y COMPOSICIÓN DE COMITÉS EXTERNOS

Departamentos (2 personas):

Presidente-Coordenador:

- Profesor Universitario o P.A.S.
- Del mismo ámbito de la Unidad evaluada
- Responsabilidad/Cargos de Gobierno
- Experiencia Evaluación

Técnico/Académico:

- Profesor Universitario o P.A.S.
- Del mismo ámbito de la Unidad evaluada
- Experiencia Evaluación



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

FORMACIÓN Y COMPOSICIÓN DE COMITÉS EXTERNOS

Títulos Propios (3 personas):

Presidente-Coordenador:

- Profesor Universitario o P.A.S.
- Del mismo ámbito de la Unidad evaluada
- Responsabilidad/Cargos de Gobierno
- Experiencia Evaluación

2 Técnicos de UTC:

- Experiencia en la metodología
- Afín Unidad Evaluada
- 1 propio Universidad
- 1 otra Universidad Andaluza



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Comités Externos de Evaluación

Selección de Evaluadores



Base de Datos
Evaluadores distintas
convocatorias



Base de Datos
Evaluadores Consejo
de Universidades

Otras Agencias de
Calidad (AQU-Catalunya,
ACSUG, ANECA)



Páginas Web de las
Unidades de Calidad
de Universidades

Base de datos de
Evaluadores Andaluces
(creada 2006)





Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Informe Final Andaluz: datos e indicadores

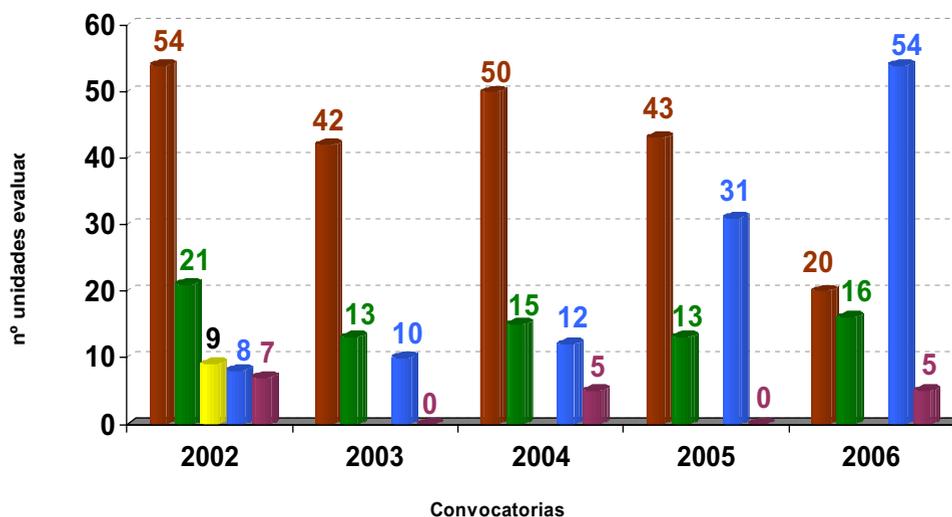
Síntesis evaluaciones realizadas en la convocatoria (sólo titulaciones)

- clasificación por ramas o áreas de enseñanza
 - Ciencias Sociales
 - Humanidades
 - Ciencias Experimentales
 - Ciencias de la Salud
 - Tecnológica
- datos generales de las Universidades (Fuente: Tabla 1. Autoevaluación)
- datos generales de las Titulaciones (notas de corte acceso, oferta y demanda, Créditos ofertados, nº PAS, % aprobados, presentados, etc.) (Fuente: Tablas Autoevaluación)



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Evaluaciones realizadas en el PACU



■ Titulaciones ■ Departamentos ■ Bibliotecas ■ Servicios Universitarios ■ Títulos Propios

	<u>Titulaciones</u>	<u>Departamentos</u>	<u>Biblioteca</u>	<u>Servicios Universitarios</u>	<u>Títulos propios</u>
Total PACU	209	78	9	115	17



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

ESTADO ACTUAL DE LAS EVALUACIONES

- Difusión del Informe Final Andaluz de la Convocatoria 2002
- Informe Final Andaluz de Bibliotecas (en Construcción)
- Retraso en las convocatorias 2003 a 2005:
 - no entrega informes autoevaluación en la fecha prevista
 - no entrega de informes externos en la fecha prevista
- Septiembre de 2006, se inició de la convocatoria 2006 (fin del PACU)



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

DESAFÍOS: ÉNFASIS PARA EL FUTURO

- 1.- Simplificar y Homologar procedimientos en el nuevo plan (con España y Europa)
- 2.- Mayor énfasis en el papel que juega la evaluación externa y la AGAE



Agencia Andaluza de Evaluación
CONSEJERÍA DE INNOVACIÓN, CIENCIA Y EMPRESA

Donde encontrar información sobre la Evaluación Institucional en la AGAE:

- <http://www.agae.es/programas/evaluacion.htm>
- http://www.ucua.es/ucua/eva_mej_cal.html
- Preguntas y sugerencias: emegia@agae.es



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

**“LECCIONES APRENDIDAS POR LAS UNIVERSIDADES
EN 10 AÑOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL”**

SEIS AÑOS DEL VICERRECTORADO DE CALIDAD

J. Esteban Fernández Rico
Vicerrector

Almagro, 5 y 6 de octubre 2006



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Año 2000- Junio- Creación del Vicerrectorado

Necesidades

- 1. Organizarse como Vicerrectorado**
- 2. Poner en marcha iniciativas de calidad en concordancia con los programas nacionales**
- 3. Trabajar con Centros / Departamentos promoviendo la cultura de la calidad**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Aprendimos

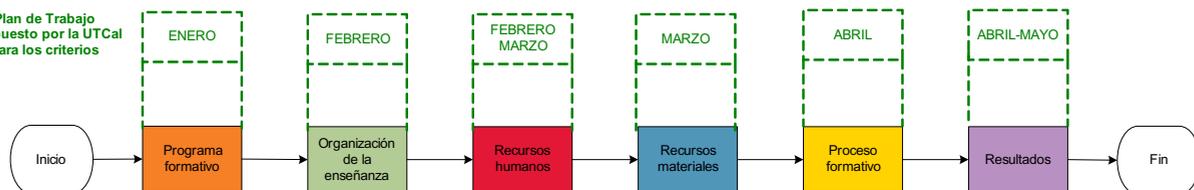
- **A cumplir con los planes y programas nacionales (PNECU, PEI, etc.). Plan de seis años**

- **A trabajar con Centros, Departamentos, Servicios**
 - **Sensibilizando**
 - **Apoyando**
 - **Generando criterio**
 - **Normalizando**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Plan de Trabajo
propuesto por la UTCal
para los criterios



Subcriterios

- Objetivos de Programa Formativo
- Plan de estudios y estructura

Subcriterios

- Dirección y planificación
- Gestión y Organización

Subcriterios

- Personal académico
- Personal de administración y servicios

Subcriterios

- Aulas
- Espacios de trabajo
- Laboratorios, talleres y espacios experimentales
- Biblioteca y fondos documentales

Subcriterios

- Atención al alumno y formación integral
- Proceso de enseñanza-aprendizaje

Subcriterios

- Resultados del programa formativo
- Resultados en los egresados
- Resultados en el personal académico
- Resultados en la sociedad



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Momentos clave del proceso	Plazos	Responsabilidad
Fase de Autoevaluación	De enero a mayo	Unidad evaluada
Envío Informe de Autoevaluación a la ANECA	Hasta el 31 de mayo	Unidad evaluada
Visitas de Evaluación Externa	De octubre a noviembre	Unidad evaluada- ANECA
Envío del informe de Evaluación Externa	Hasta el 15 de enero de 2007	ANECA
Período para la realización de comentarios al Informe de Evaluación Externa, en su caso	Hasta el 31 de enero de 2007	Universidad
Revisión del Informe de Evaluación Externa y realización de las modificaciones oportunas, en su caso	Hasta el 15 de febrero de 2007	ANECA
Envío del Plan de Mejoras	Hasta el 31 de marzo 2007	Universidad



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Plan de actuación del Comité de Autoevaluación de Ingeniero Técnico en Topografía

ID	Tarea / Criterio	Comienzo	Finalización	Duración	feb 2006		mar 2006				abr 2006				may 2006								
					5/2	12/2	19/2	26/2	5/3	12/3	19/3	26/3	2/4	9/4	16/4	23/4	30/4	7/5	14/5	21/5	28/5	4/6	
1	Reunión del Comité de Autoevaluación para acordar el plan de trabajo	01/02/2006	01/02/2006	,2s	■																		
2	Programa Formativo	01/02/2006	14/02/2006	2s	■																		
3	Organización de la Enseñanza	15/02/2006	28/02/2006	2s	■																		
4	Recursos Humanos	01/03/2006	14/03/2006	2s	■																		
5	Recursos Materias	15/03/2006	28/03/2006	2s	■																		
6	Proceso Formativo	03/04/2006	21/04/2006	3s	■																		
7	Resultados	24/04/2006	12/05/2006	3s	■																		
8	Revisión y difusión del Informe de Autoevaluación	15/05/2006	26/05/2006	2s	■																		
9	Envío a la ANECA por la Unidad Técnica de Calidad	31/05/2006	31/05/2006	,2s	■																		



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Impulsamos actuaciones específicas

- **Para nuevas titulaciones**
- **En relación con la EGE**
- **Informes de rendimiento**
- **Plan de guías docentes**
- **Plan de Certificaciones ISO 9000**
- **Formación, sensibilización,
generación de cultura**



Características del alumnado que valora la asignatura:

				Menos 20 años	16	80,00%	1ª Convocatoria	19	95,00%
Mujeres	5	25,00%		De 21 a 22 años	3	15,00%	2ª Convocatoria	1	5,00%
Hombres	15	75,00%		De 23 a 25 años	0	0,00%	3 ó más Convocatorias	0	0,00%
				Más de 25 años	1	5,00%			

CUADRO 1

Pregunta → Elección ↓	Pregunta →			Pregunta → Valoración ↓	Pregunta →															
	1. Asistencia del Grupo	2. Asistencia personal	3. Expectativa de nota		4. Contenidos	5. Actividades	6. Evaluación	7. Información de exámenes	8. Conocimiento asignatura	9. Explicación	10. Materiales	11. Actitud	12. Trabajo	13. Atención a Individuos	14. Recursos	15. Satisfacción				
A	0 0,00	1 5,00	10 30,00	8-10	12 60,00	8 40,00	9 45,00	8 42,11	13 65,00	8 40,00	10 50,00	11 55,00	10 50,00	6 30,00	9 45,00	8 40,00				
B	4 20,00	2 10,00	6 30,00	5-7	7 35,00	11 55,00	9 45,00	7 36,84	6 30,00	7 35,00	6 30,00	5 25,00	6 30,00	8 40,00	11 55,00	7 35,00				
C	8 40,00	0 0,00	4 20,00	3-4	0 0,00	0 0,00	0 0,00	2 10,53	0 0,00	3 15,00	3 15,00	2 10,00	1 5,00	2 10,00	0 0,00	2 10,00				
D	8 40,00	17 85,00	0 0,00	0-2	1 5,00	1 5,00	2 10,00	2 10,53	1 5,00	2 10,00	1 5,00	2 10,00	3 15,00	4 20,00	0 0,00	3 15,00				
No se contempla al alumnado egresado				Nº respuestas	20	20	20	19	20	20	20	20	20	20	20	20				
				Valor medio	7,00	6,90	7,00	6,32	7,80	6,55	6,83	6,95	6,65	5,65	7,05	6,00				
				Media Curso	7,12	6,50	6,63	6,28	7,21	5,94	5,69	6,73	6,68	6,10	6,64	6,13				
				Media Titulac.	6,91	6,10	6,09	6,33	7,07	5,61	5,29	6,44	6,32	5,65	6,35	5,81				

CUADRO 2

Estudiantes asistencia < 50%	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Media	4,00	4,23	4,33	3,67	4,33	3,33	3,67	4,00	4,00	3,67	7,67	3,33		
Estudiantes asistencia > 50%	N	17	17	17	16	17	17	17	17	17	17	17	17		
	Media	8,24	7,35	7,47	6,81	8,41	7,12	7,41	7,47	7,12	6,00	6,94	6,47		

CUADRO 3

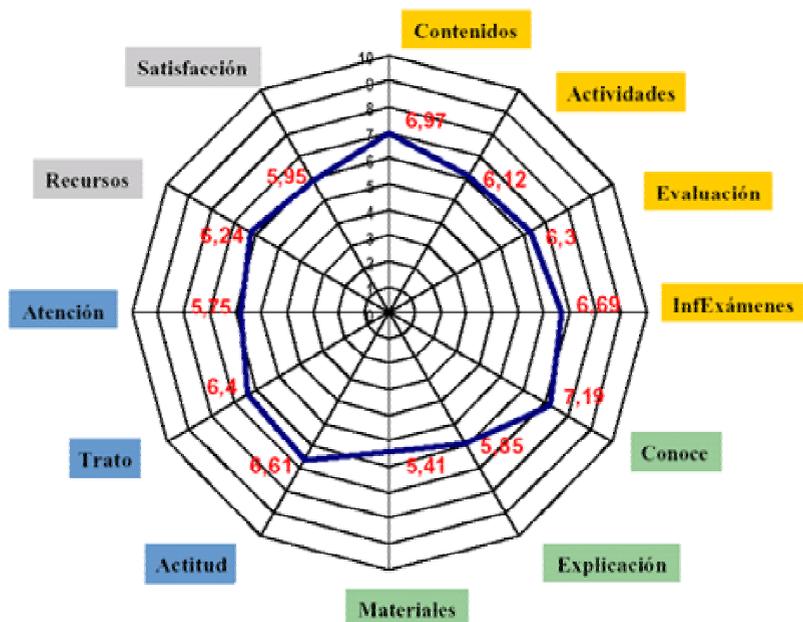
Valoración ↓	Asistencia a clase Pregunta: 1 vs. 1	Actitud Pregunta: 4 vs. 11	Materiales Pregunta: 7 vs. 10	Condiciones de enseñanza Pregunta 8 vs. 14	Evaluación Pregunta 9 vs. 6	Satisfacción general Pregunta 10 vs. 15
Profesor / a						
Alumnado	>50	6,95	6,85	7,05	7,00	6,00

El margen de error al 90% para la satisfacción general en esta asignatura es de $\pm 0,45$



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Boletín de resultados de Departamento





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

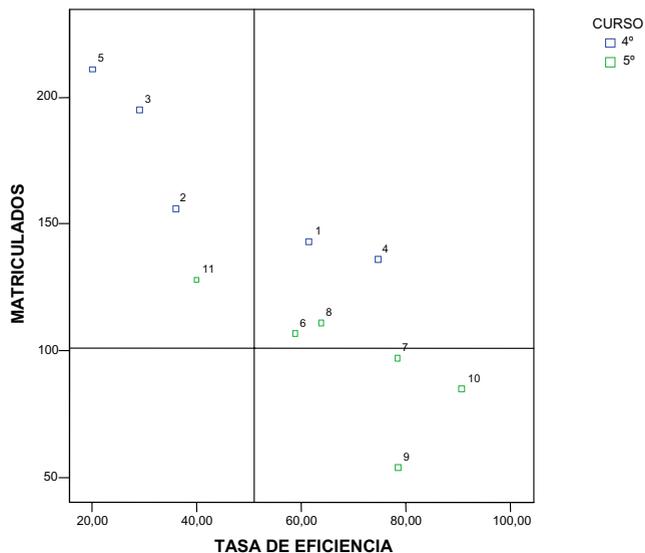
Nuevo Ingreso en Primera Opción	73,81
Dedicación Lectiva (créditos)	54,78
Créditos Medios Aprobados	32,18
Tasa de Éxito	78,28
Tasa de Eficiencia	40,85
Tasa de Abandono	8,91
Tasa de Graduación	12,68
Retardo Medio de los Estudios	1,82



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Id	COD_ASIG	Nombre	CURSO	Ex2000	Ex2001	Ex2002	Ex2003	Ex2004	Ef2000	Ef2001	Ef2002	Ef2003	Ef2004
1	373	INGENIERIA DE SOFTWARE I	4º	85,53	92,66	86,36	72,12	80,00	67,71	72,14	67,86	53,57	61,36
2	371	ARQUITECTURA Y TECNOLOGIA DE COMPUTADORES	4º	85,33	83,00	89,41	81,52	75,73	42,67	45,86	42,70	40,11	35,94
3	376	INTELIGENCIA ARTIFICIAL	4º	97,18	92,86	66,25	88,12	83,64	32,24	48,37	26,11	33,58	29,02
4	378	REDES	4º	90,67	89,29	95,7	88,89	95,04	65,38	70,92	70,63	68,57	74,68
5	377	PROCESADORES DE LENGUAJE	4º	87,21	79,52	91,78	95,96	98,59	22,59	20,25	20,36	26,46	20,06
6	374	SISTEMAS DE COMPUTACION	5º	83,78	92,86	65,22	75,27	93,75	51,24	52,42	43,80	42,42	58,82
7	375	SISTEMAS INFORMATICOS FISICOS	5º	97,53	95,59	95,74	94,94	94,57	71,82	69,89	81,08	82,42	78,36
8	372	INGENIERIA DEL CONOCIMIENTO	5º	95,16	93,1	95,83	95,71	97,78	65,29	62,07	66,19	63,21	63,77
9	394	PROYECTO FIN DE CARRERA INGENIERO DE INFORMATICA	5º		100,00	100,00	100,00	100,00		97,22	95,95	86,96	78,57
10	380	PROYECTOS	5º	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	93,83	98,48	96,91	96,80	90,70
11	379	ORGANIZACION DE LA PRODUCCION Y DE LA EMPRESA	5º	87,06	93,94	91,92	88,46	89,87	53,62	46,52	50,00	40,35	39,89

Tasa de éxito en 2004 por debajo del 80% y/o tasa de eficiencia en 2004por debajo del 50%



Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Guías Docentes en CD



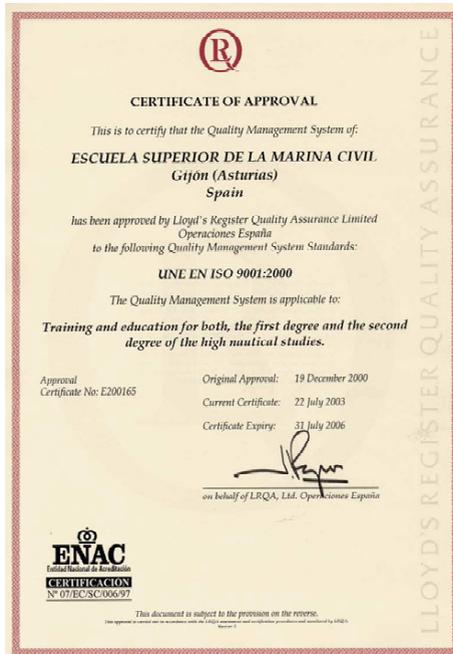
Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Escuela Superior de la Marina Civil



Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Formación ICE



Universidad
de Oviedo

Instituto de Ciencias
de la Educación

Curso académico 2003-2004

Formación Permanente. Primer Cuatrimestre:

1. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.
Prof. Julio Antonio González-Pienda García. Universidad de Oviedo
2. EL TRABAJO EN EQUIPO COMO COMPETENCIA Y COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE (1ª PARTE).
Prof. Manuel Poblete Ruíz. Universidad de Deusto.
3. EVALUACIÓN ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.
Prof. Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla.
4. EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA CARPETA DOCENTE.
Prof. Amparo Fernández March. Universidad Politécnica de Valencia.
5. PAPEL DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD.
Profs. Pilar Cáceres y Eloína García. Universidad Politécnica de Valencia.



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Promovimos planes de mejora en Centros

- **Actuaciones generales**
- **Asignaturas difíciles**
- **Mejores prácticas**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
 Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

FICHA IDENTIFICATIVA DE LA MEJORA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Mejora	GUIA DOCENTE		
Unidad (titulación, centro, departamento)	Licenciatura en Economía. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales		
Ámbito de aplicación	Docencia X	Investigación	Servicios
Fecha de inicio		Fecha de finalización	
Responsable de la acción	Nombre	Javier	Apellidos
			Suárez Pandiello
	Cargo Académico:	Decano	
	Teléfono	985 10 37 25	e-mail
			jspandi@uniovi.es

DATOS GENERALES DE LA ACCIÓN

Problema detectado	Deficiencias y lagunas en la información facilitada en la guía docente
Área Débil / Oportunidad de Mejora	
Vinculación con las recomendaciones del Comité Interno y/o Externo	
Mejora en el criterio Programa Formativo	

CONTENIDO

Objetivos
Introducir mejoras sustanciales en la guía docente de la titulación
Despliegue (planificación, actuaciones, recursos, temporalización)
Incorporación del perfil de ingreso, realización de una campaña de difusión de la guía docente entre los alumnos potenciales y sus centros de estudios y homogeneizar y mejorar la coordinación de sus contenidos
Resultados cuantitativos y cualitativos esperados
Elaborar la guía docente de la titulación siguiendo las directrices marcadas por los Comités de Evaluación de la Calidad y por las necesidades marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Asignación económica

1.000 €

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

CRITERIO:
 CICLO:
 ASIGNATURA:
 TITULACIÓN:
 CENTRO:
 DIRECTOR:
 DEPARTAMENTO:

MATRICULA DE NUEVO INGRESO			MATRICULA TOTAL		
2003	2004	2005	2003	2004	2005
69	46	37	118	114	114

	RENDIMIENTO	EFICIENCIA	
	ASIGNATURA	ASIGNATURA	MEDIA DPTO. EN TITULACIÓN
2003/04:	61,84	25	30,74
2004/05:	66,67	18,52	21,29

ENCUESTA GENERAL DE ENSEÑANZA								
PROFESORADO			EGE		MEDIA DE LA TITULACION		MEDIA DEL DEPARTAMENTO	
NOMBRES	CATEGORIA ASIGNATURA		2003	2004	2003	2004	2003	2004
	TRONCAL		2,5	2,19	6,9	6,72	6,11	6,59
I				7,27	6,9	6,72	6,11	6,59



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Organizamos una UTCal con visión de permanencia

25 personas

Equipo joven interdisciplinar

Sistema de información consistente

Gestión por procesos. Mapa procesos

Catálogo indicadores

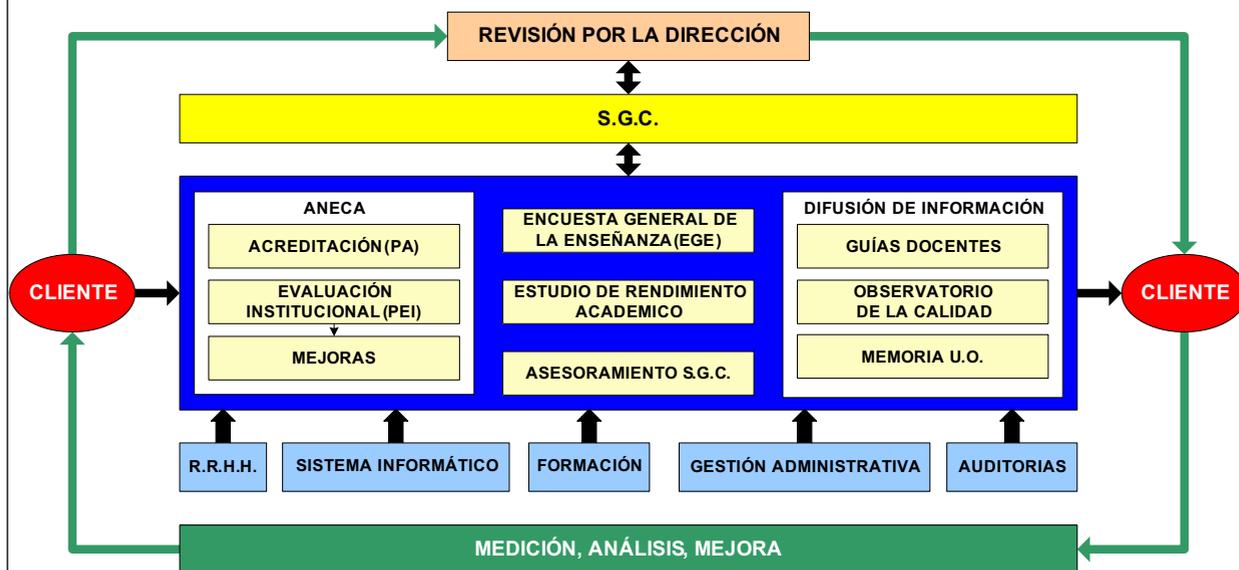
Cuadro de mando

Certificación ISO 9001 (desde 2005)



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

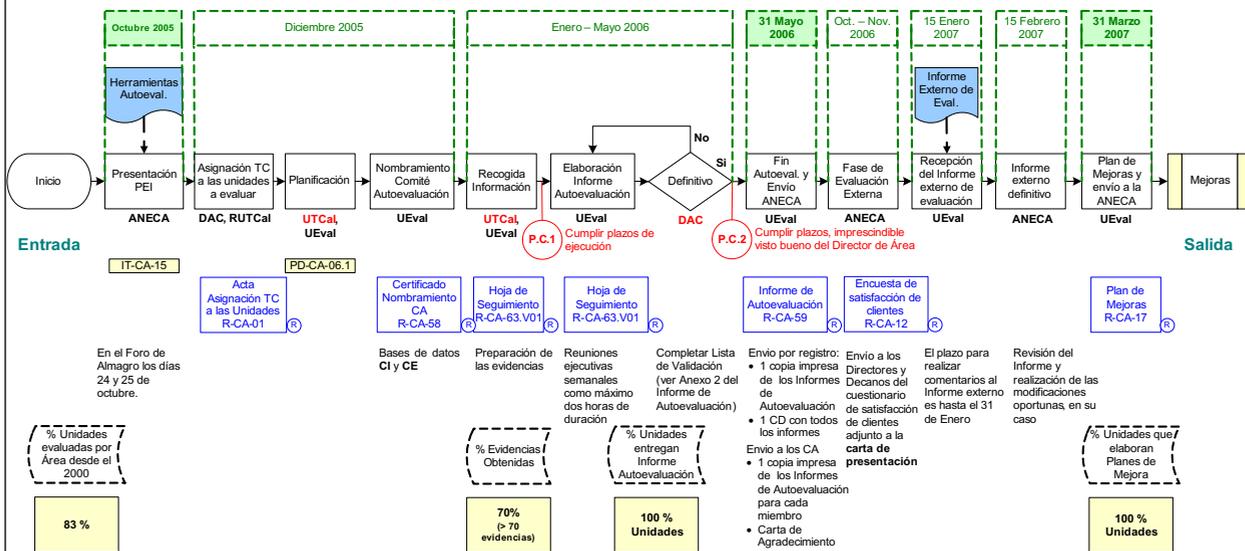
Mapa de procesos





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Proceso de Evaluación Institucional



Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Cuadro de mando integral



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación
Unidad Técnica de Calidad

15/06/2006

CUADRO DE MANDO INTEGRAL

PROCESOS CLAVE	OBJETIVO	RESPONSABLE	META PONDERADA	RESULTADO PONDERADO	DESVIACIÓN	ESTADO
Programa de Evaluación Institucional (PEI)	DESARROLLO DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	Javier Alonso Álvarez	51	50	3%	Ejecución
Mejoras	DESARROLLO DE LOS PLANES DE MEJORA	Javier Alonso Álvarez	80	41	49%	Ejecución
Encuesta General de Enseñanza	GENERALIZACIÓN DE LA ENCUESTA GENERAL DE LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES Y PROFESORES	Ramiro Martís Flórez	81	88	0%	Ejecución
Estudio de Rendimiento Académico	ELABORACIÓN DEL ESTUDIO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO	Julia Martínez-Cardeñoso Álvarez	100	100	0%	Ejecución
Guías Docentes	ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS GUÍAS DOCENTES	Noelia Román Ruiz	0	0	0%	Diseño
Observatorio de Calidad	ELABORACIÓN Y DIFUSIÓN DE BOLETINES INFORMATIVOS EN LA WEB	Iván López Toribio	100	69	32%	Ejecución
PROCESOS DE APOYO	OBJETIVO	RESPONSABLE	META PONDERADA	RESULTADO PONDERADO	DESVIACIÓN	ESTADO
Personal	EFICACIA EN LA GESTIÓN DE PERSONAS	Ramiro Martís Flórez	100	100	0%	Ejecución
Informática	FUNCIONAMIENTO DEL SIST. INFORMÁTICO	Noelia Román Ruiz	100	100	0%	Ejecución
Formación	FORMACIÓN DEL PERSONAL	Ramiro Martís Flórez	0	0	0%	Diseño
Gestión Administrativa	PRODUCTO CONFORME SERVIDO POR LOS PROVEEDORES	Alberto Álvarez Suárez	90	100	0%	Ejecución
PROCESOS DEL S.G.C.	OBJETIVO	RESPONSABLE	META PONDERADA	RESULTADO PONDERADO	DESVIACIÓN	ESTADO
Auditorías	EFICACIA EN LA AUDITORIA INTERNA	Alberto Álvarez Suárez	0	0	0%	Diseño

Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Unidad Técnica de Calidad



La Unidad Técnica de Calidad del Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación ha obtenido la certificación de su Sistema de Gestión de Calidad según la norma ISO 9001:2000 con fecha 21 de julio de 2005 y el siguiente alcance: **"Gestión y desarrollo de Planes de Calidad y Planes de Mejora. Realización de la Encuesta General de la Enseñanza. Realización de Estudio Rendimiento Académico. Elaboración de Guías Docentes"**.

The reach of the Quality Unit's Quality Management System: **"Management and development of Quality Schemes. Improvement Plans. General Teaching Survey. Academic Success Study. Making of Educational Guides"**.

Almagro, 5 y 6 de octubre de 2006

VIII Foro de Almagro



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Logros

- **Desarrollo metodológico (autoevaluación, mejora...)**
- **De gestión (guías docentes, planes de evaluación, mejora)**
- **De servicio (gestión informatizada, apoyo, espacios Centros)**
- **De referencia (sistema de información, encuestas, informes de rendimiento)**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad,
Planificación e Innovación
Unidad Técnica de Calidad

Sistema de Gestión de Calidad

Usuario: javieralonso

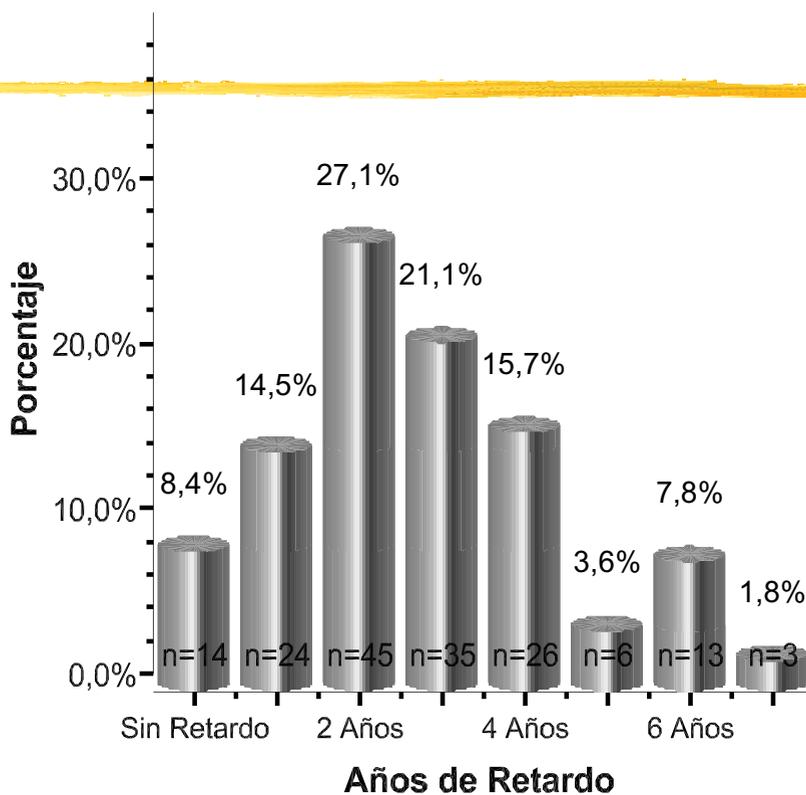
\\Calidad\PEI05_06_ANECA\Informacion General\Herramientas para la Autoevaluacion\



- PEI05_06_ANECA
 - Informacion General
 - Herramientas para la Autoevaluacion
 - pei_0506_guia autoevaluacion.pdf
 - pei_0506_protocolo ia.doc
 - pei_0506_datosindicadores.xls
 - pei_0506_evidencias.pdf
 - pei_0506_glosario.pdf
 - Instrucciones Acceso Intranet AC
 - pei_0506_formacion_ANECA.ppt
 - Ingeniero Técnico de Minas
 - Ingeniero Técnico en Topografía
 - Licenciaturas en Filología
 - Licenciado en Filosofía



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Momento actual

- **Tenemos una estrategia**

- **Sistematizamos las actuaciones (evaluación, mejora).
Generamos cultura**

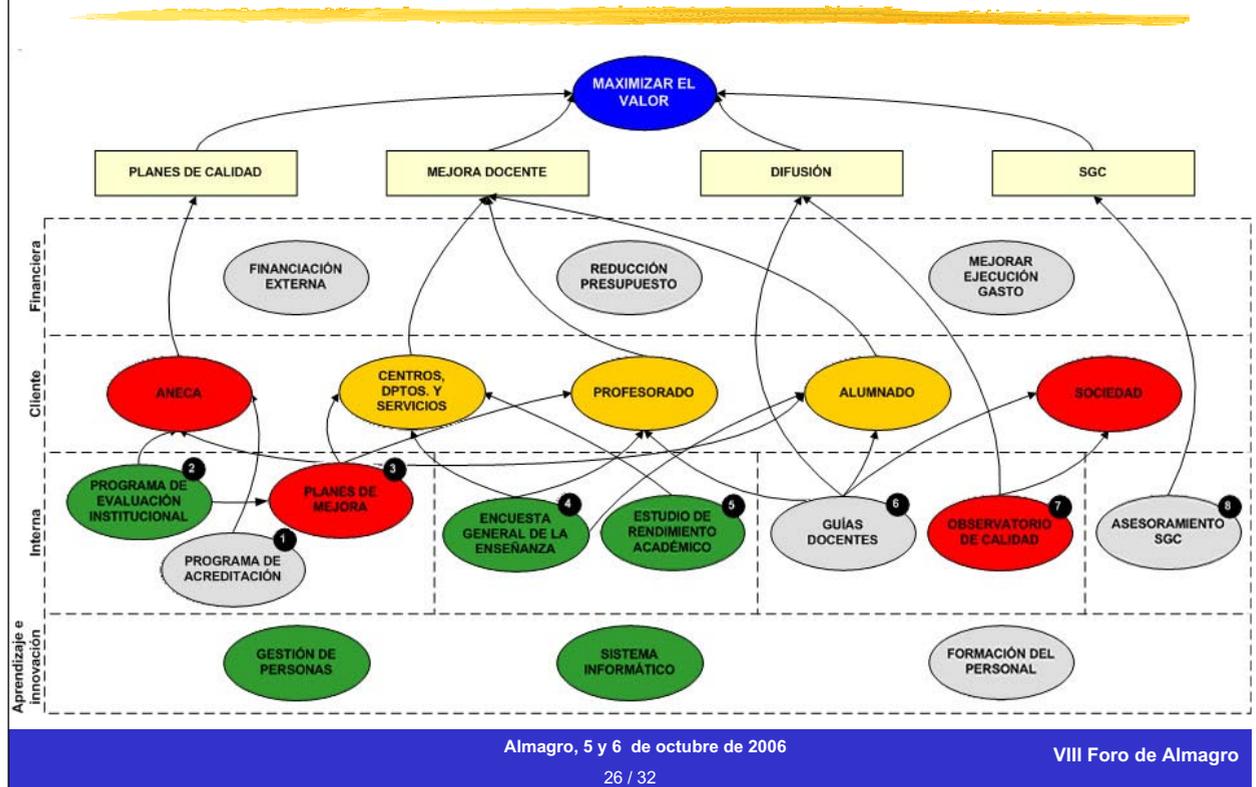
- **Fomentamos el compromiso**

- **Normalizamos los datos, el sistema de información, la
comunicación con Centros, Departamentos, profesorado**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Mapa estratégico





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

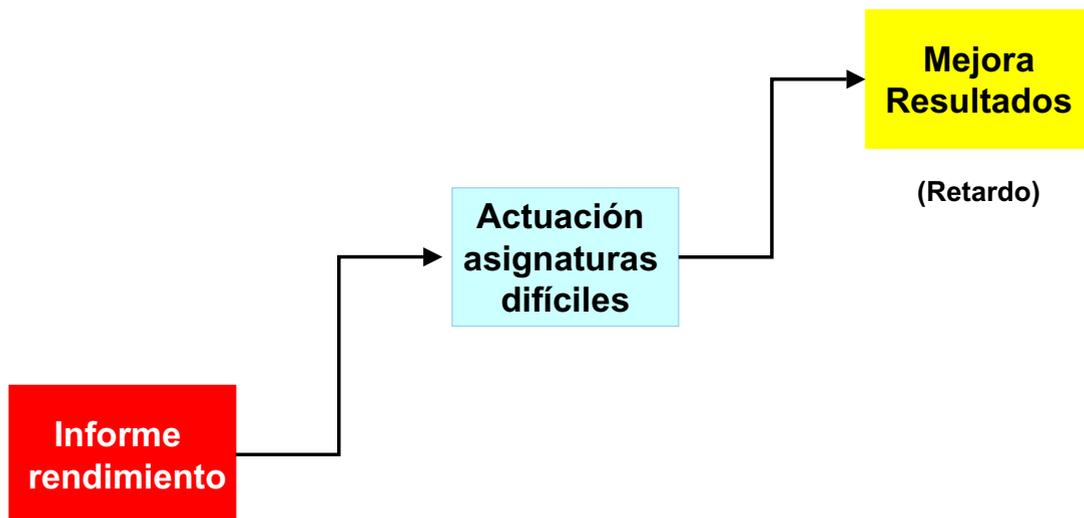
Pregunta

¿Qué hacer a partir de ahora?



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Provocar efectos, buscar resultados, pasar a la acción





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

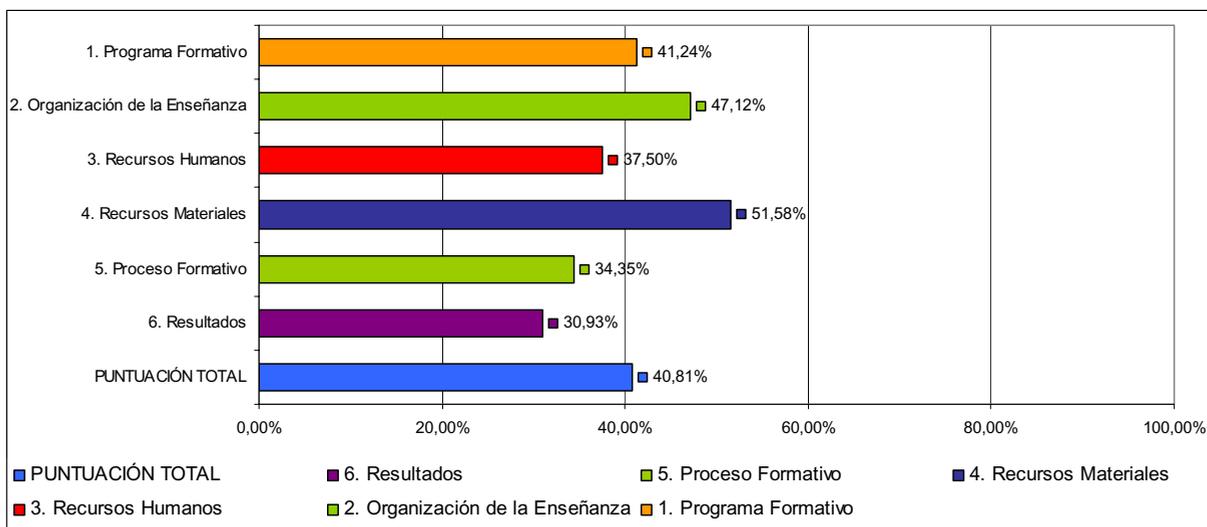
Trasladar el liderazgo a los Centros / Departamentos para consolidar las políticas de mejora

- **Reforzando Comisiones de calidad**
- **Coordinando asignaturas**
- **Controlando resultados**
- **Potenciando el plan estratégico**
- **Mejorando los sistema de información**
- **Impulsando la calidad de los servicios**
- **Preparando para la acreditación**



Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

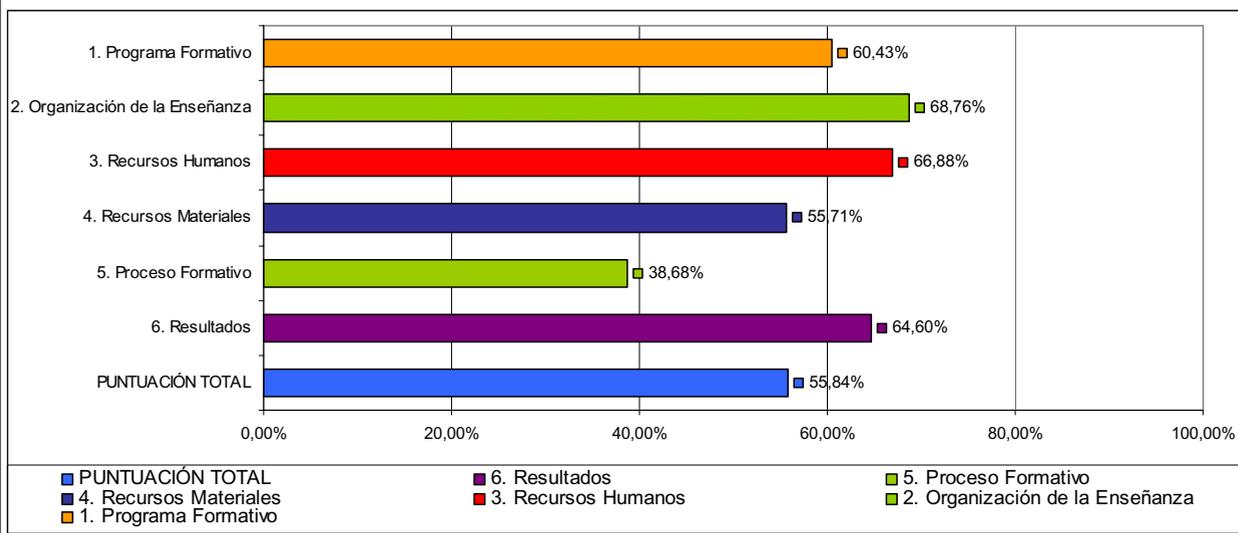
Centro A





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Centro B





Universidad de Oviedo
Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación

Lecciones aprendidas

- 1. La Universidad puede/ y debe funcionar como otras organizaciones en materia de calidad**
- 2. Es muy importante sistematizar los procesos**
Apoyo de las Unidades Técnicas de Calidad
- 3. El liderazgo deben asumirlo los Centros / Departamento / Áreas, pasando del voluntarismo al compromiso**

VIII FORO DE ALMAGRO
UNIVERSIDAD CASTILLA-LA MANCHA UCLM



EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: UNA VISIÓN RETROSPECTIVA

Aurelio Villa Sánchez
Vicerrector de Innovación y Calidad
Universidad de Deusto

I Plan Nacional de Evaluación Institucional

El I Plan Nacional comienza en 1995 y se mantiene hasta el 2000

Establece la evaluación de dimensiones fundamentales:

ENSEÑANZA

(evaluación de las diferentes titulaciones)

INVESTIGACIÓN

GESTIÓN

(evaluación de servicios vinculados a la enseñanza)

- **Visión de la enseñanza como algo más que docencia.**
- **Supera el reduccionismo de intercambiar como sinónimo docencia y enseñanza.**
- **No sobredimensionar la docencia como factor exclusivo de la evaluación.**



I Plan Nacional de Evaluación Institucional

Aspectos logrados:

- **Sensibilizar a las universidades de la importancia de la evaluación.**
- **Ayudar a tomar conciencia de la falta de la evaluación (sistemática) que existía en la mayoría de las universidades.**
- **Descubrir la pobreza de bases de datos existentes**
- **Necesidad de autocrítica y autoevaluación del propio funcionamiento universitario.**
- **Déficit de formación en evaluación del personal universitario**
- **Ser conscientes que la evaluación es la base de la mejora**

I Plan Nacional de Evaluación Institucional

Características del proceso:

- **Recelo de las universidades del uso que se podría hacer de los datos obtenidos**
- **Miedo a la confrontación pública con el resto de universidades y de las consecuencias que esto podría acarrear.**
- **Recogida de datos tediosa y parsimoniosa**
- **Datos excesivos a presentar (cerca de 2500) entre datos cuantitativos (tablas) y datos cualitativos.**
- **Muchos de los datos solicitados no se veían para que servían, desde luego no eran necesarios para la mejora.**

II Plan Nacional de Evaluación Institucional

El II Plan Nacional se publica en abril de 2001

- **Entiende el proceso de evaluación institucional como un *sistema de autorregulación*.**
- **Nacen los *Planes Estratégicos***
- **La evaluación institucional del II Plan Nacional propone una guía en la que explícitamente se señalan los factores clave:**



II Plan Nacional de Evaluación Institucional

Algunas consideraciones I :

- **Mejora de la herramienta de evaluación.**
- **Vinculación de la evaluación con la mejora con el Visto Bueno del Rectorado de cada universidad.**
- **Al no existir financiación para los planes de mejora, una buena parte de los mismos se quedó en el papel.**
- **Se fue creando, gracias a la evaluación institucional, la necesidad de calidad del sistema universitario y de cada universidad.**
- **Ha existido una buena evaluación de los comités de evaluación externa, que se consideraron como una ayuda, y permite un punto de contraste a la evaluación interna.**

II Plan Nacional de Evaluación Institucional

Algunas consideraciones II :

- **Desgraciadamente, el peso de la evaluación recaía en el comité de autoevaluación, con un gran trabajo, y con escasa irradiación en el contexto académico.**
- **El proceso de autoevaluación debe incorporar a los órganos clave de cada titulación e implicar a un mayor número de profesores y estudiantes.**
- **Muchas universidades han creado distintos servicios o unidades de evaluación, de innovación y de calidad. Esto es la base para crear un sistema de garantía interno de la calidad.**
- **Estas unidades han creado documentos y han apoyado procesos de mejora en las universidades, sin la existencia de estos apoyos las mejoras no se hubiesen dado.**

II Plan Nacional de Evaluación Institucional

Algunas consideraciones III :

- **Muchas universidades siguen realizando la evaluación de la enseñanza a través únicamente de la evaluación docente.**
- **Necesidad de integrar las diversas tareas docentes, especialmente docencia e investigación, como un proceso equilibrado.**
- **Las diferentes agencias de calidad deberían equilibrar en sus modelos de evaluación ambas dimensiones.**
- **Es necesario cambiar los indicadores de la evaluación docente, que están muy centrados en un modelo tradicional de profesor, y adecuarlos al enfoque europeo.**
- **Las evaluaciones institucionales reflejan los resultados de los estudiantes a través de índices que han permitido además de una evaluación de la titulación correspondiente, la comparación al menos referente de otras universidades.**

IV PARTE

**CONCLUSIONES
CLAUSURA
RELACIÓN DE ASISTENTES**

CONCLUSIONES DEL VIII FORO DE ALMAGRO: DE LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA A LA ACREDITACIÓN DE TITULACIONES E INSTITUCIONES (EN EL 10º ANIVERSARIO DEL PLAN DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES)

Reunidos en la Ciudad de Almagro los días 5 y 6 de Octubre de 2006 expertos en calidad de 58 Universidades, 6 Agencias Autonómicas y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), contando con la presencia de los máximos responsables de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia, con motivo del VIII Foro de Almagro, quieren manifestar una vez más el reconocimiento a la Universidad de Castilla-La Mancha, a la Oficina de Evaluación de la misma y a ANECA por la buena organización de estos sucesivos Foros de encuentro y reflexión que, en la mayoría de los casos al coincidir, como en este, épocas de cambios legales en el ámbito de las universidades, sirven de estímulo para afrontar los nuevos retos que han sido objeto de estudio y análisis de este Foro.

En el Foro, dedicado en la presente edición al tema “De la evaluación para la Mejora a la Acreditación de titulaciones e instituciones, (en el 10º aniversario del Plan de Calidad de las Universidades)”, se proponen las siguientes conclusiones:

1. Manifestar el reconocimiento a los iniciadores del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) hace ahora 10 años, y particularmente a los ponentes en este Foro: Miguel Valcárcel y Luís Arroyo, Rector honorario de la Universidad de Castilla-La Mancha quien desde 1997 viene propiciando este tipo de encuentros, creados por iniciativa de la Oficina de Evaluación, y que ya en 1991 en esta misma ciudad organizó y participó en la reunión del grupo del Consejo de Universidades que dio origen a los planes piloto de calidad.
2. Destacar la especial singularidad de este VIII Foro, presidido por la reforma de la Ley Orgánica de las Universidades y por las acciones que conlleva la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Señalar que la Evaluación de la Calidad en las universidades españolas es un hecho incuestionable en la actualidad, habiéndose consolidado la “cultura de la calidad” no sin altibajos y dificultades que, en todo caso, se han superado con éxito.

4. Constatar que la preocupación que presidía las primeras reuniones del Foro giraba en torno a que sin presupuestos nada se podía hacer, hoy ha dejado de ser el principal problema, ya que para que un sistema de calidad sea sostenible debe tener básicamente por una parte un buen apoyo técnico y por otra una infraestructura adecuada.
5. Estimar que la experiencia acumulada en los planes de evaluación precedentes, así como el esfuerzo de las agencias autonómicas y las unidades técnicas de las universidades son la base de de nuevos planteamientos respecto de la evaluación y la acreditación, cuando se ha pasado ya del voluntarismo al compromiso de todos los estamentos universitarios.
6. Reconocer que la evaluación de la calidad debe basarse en unos esquemas sólidos y fiables, sin olvidar los criterios de flexibilidad adecuados mediante esquemas y criterios de evaluación abiertos y receptivos a los que se aplican en otros sectores ajenos a la universidad, recogiendo de aquéllos los de mayor utilidad para evitar trabajos innecesarios y redundantes.
7. Comprometerse en crear un grupo que permita vincular y coordinar las acciones y esfuerzos de todas las unidades técnicas de calidad de las universidades, habiéndose ofrecido como núcleo inicial para esta labor las universidades de Oviedo, La Laguna, Santiago de Compostela y de Castilla-La Mancha.
8. Constatar que desde las unidades técnicas se llegó a la conclusión de que la misión de la evaluación institucional en el horizonte 2012 debe centrarse en el diagnóstico de la titulación, la mejora de la calidad, la rendición de cuentas y la mejora de la competitividad, entre otras, siempre desde una visión de ser un proceso continuo e integrado que llegue a permitir la comparabilidad.
9. Evidenciar que la evolución normal que ha de experimentar la evaluación institucional ha de derivar, necesariamente, en una Evaluación de las Instituciones ya que, en última instancia, es la universidad la responsable de la Garantía de la Calidad.
10. Manifestar, asimismo, que el modelo de evaluación del profesorado seguido hasta ahora se encuentra agotado, precisando una profunda revisión hacia un modelo que combine distintos indicadores o parámetros: desde el autoinforme del profesor, hasta la evaluación por una comisión académica creada al efecto, pasando por la certificación de los responsables académicos, entre otros, indicándose la necesidad de la existencia de un modelo de referencia de ANECA-Agencias autonómicas.
11. ANECA ultimaré un modelo de apoyo a la evaluación del Profesorado, siendo una de las principales finalidades la motivación del mismo.

12. Evidenciar la necesidad de elaborar una metodología común para las encuestas sobre inserción laboral fundamentalmente referidas a titulaciones, indicando la conveniencia de que el proceso lo realice cada universidad sobre la base de una metodología consensuada y que permita establecer valores de referencia nacional.
13. ANECA ultimaré el desarrollo de un modelo de Evaluación y Acreditación alineado con los proyectos del MEC tomando como base el que está ya diseñado, en cuanto que se cumplen en él todos los criterios que ENQA establece.
14. Reconocer que la reforma legislativa de la LOU aprobada por el Gobierno supone, entre otras modificaciones, el cambio más importante que puede producirse en un sistema universitario: la sustitución del catálogo de títulos universitarios, por un Registro de los mismos, lo que permitirá a cada universidad una mayor autonomía a la hora de diseñar los planes de estudio sobre la base de unas amplias directrices comunes para grupos de posibles titulaciones afines.
15. Tomar buena nota de que uno de los objetivos fundamentales perseguido por la reforma legislativa es ampliar la Autonomía Universitaria, cambiando en favor de las Universidades el necesario equilibrio que debe existir entre el reparto de responsabilidades entre éstas, las CCAA y la Administración central. Se trata de dotar de más responsabilidades y más Autonomía a las Universidades, pero paralelamente también requiere el establecimiento de nuevos sistemas de rendición de cuentas.
16. En consecuencia, reconocer que el proceso de puesta en marcha de las titulaciones, así como el contenido que estas deben incluir en sus planes de estudio, está fijado en el documento de trabajo denominado "Propuesta para la Organización de las Enseñanzas Universitarias en España", de 26 de septiembre y que figura en la página WEB del Ministerio de Educación y Ciencia.
17. Dicho proceso contempla una evaluación *ex-ante*, al objeto de verificar que el plan de estudio diseñado por una Universidad es coherente con los objetivos que se marca, y una *ex-post*, después de la plena implantación, con el objetivo de comprobar el cumplimiento de la propuesta inicial formulada en dicho plan de estudio.
18. La base de la metodología de los nuevos procesos de evaluación serán un paso adelante respecto a los que llevamos ensayando durante más de 10 años, por lo que la amplia experiencia de las agencias y, sobre todo, de las universidades, a través de sus unidades técnicas de evaluación, garantiza en gran parte y desde el punto de vista metodológico, el éxito de los mismos. Y que es responsabilidad de todos transmitir este hecho a toda la comunidad universitaria.

CLAUSURA

Carmen Fenoll Comes

Vicerrectora de Convergencia Europea y Ordenación Académica. UCLM

Vamos a proceder a clausurar el VIII Foro de Almagro.

Enrique Díez Barra

Viceconsejero de Universidades, Investigación e Innovación del Junta de Comunidades de Castilla La Mancha

Muchas gracias Carmen.

Ayer os daba la bienvenida a Almagro, espero que los que estabais ayer hayáis disfrutado del teatro y de esta ciudad, ya se que la tenéis en el recuerdo y en el corazón, y los que habéis venido repitáis a trabajar o a otras cosas porque Castilla La Mancha da para mucho. He recordado viendo a Javier Vidal, en esta última intervención, que hace tan sólo dos años que le conocí en esta mesa explicando esto de la evaluación con una pasión extraordinaria, y me he percatado que este foro es un gran sitio para conocer a gente que luego tiene responsabilidades importantes, creo que es satisfacción de todos.

Lamentablemente, sólo he oído la intervención del Secretario de Estado y la del Director General, pero creo que está todo claro, ahora hay que ponerse a trabajar, hay muchas responsabilidades en las universidades especialmente, en las comunidades autónomas, lo señalaba el director general hace un momento, y alguna en el Ministerio, que las está trabajando bastante rápido.

Debéis saber que los gobiernos autónomos son cómplices para las universidades en este reto tan importante y complicado de hacer que el sistema universitario español sea reconocido en su calidad y en su forma, tal y como explicaba el Director General de Universidades.

Por último, os deseo que tengáis un buen regreso y os doy las gracias por haber estado en la región. Gracias.

Carmen Fenoll Comes

Gracias Enrique.

Le doy la palabra a Gemma Rauret, directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Gemma Rauret Dalmau

Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Muchas gracias. Cuando en la sesión de apertura dijimos lo que veníamos a hacer, yo dije, vengo a aprender, veníamos a discutir en un tema centrado, ahora os puedo decir, yo he aprendido, con lo cual me voy muy contenta.

Creo que se han discutido temas que han centrado bastante las ideas de las universidades sobre cómo vamos a pasar de la evaluación a la acreditación, los ponentes nos han expuesto muchos ejemplos, para mí la sensación es que estamos en un nivel de madurez, lo cual no quiere decir que no tengamos un trabajo extraordinario todos, empezando por ANECA, pero un trabajo que tenemos un nivel de madurez y una capacidad que si lo sabemos dosificar adecuadamente podemos llegar a cumplir todos los plazos.

Asegurar a la sociedad que los títulos que da la universidad española tienen la garantía de calidad que nos está pidiendo nuestra sociedad, hacer que España y Europa sean más atractiva a los estudiantes y devolver a las universidades el nivel de liderazgo que tienen que tener a nivel mundial, ese es principalmente el objetivo del espacio europeo.

Lo que se ha discutido, creo que nos permite ser moderadamente optimistas y además darnos cuenta de que hemos estado aquí unos días trabajando, y que hay que continuar trabajando cada uno en su parte.

Muchas gracias a todos.

Carmen Fenoll Comes

Tiene ahora la palabra, Javier Vidal, Director General de Universidades.

Javier Vidal García

Director General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia

Gracias.

Recuerdo que el primer foro fue en el año 97, entonces una de nuestras preocupaciones era todo esto que estamos haciendo para qué sirve, ahora esto ha mejorado mucho, ahora ganamos dinero con esto, tenemos un puesto de trabajo gracias a la evaluación.

Diez años después, a mi me gustaría resaltar que el Ministerio confía mucho en la gente que estáis en esta sala para llevar a cabo el proyecto que estamos diseñando. Si leéis entre líneas lo que tenemos escrito no es nada ajeno a todo lo que hemos hecho y a lo que estáis haciendo.

Creo que es un momento importante, me gustaría que contribuyerais en cierta medida, primero a ayudarnos a descubrir los errores que podamos cometer, para eso tenéis todas las líneas abiertas, de teléfonos, de correo electrónico, a través de ANECA, a través de vuestra Agencia, directamente, desde las universidades, para que en este modelo en el que estamos trabajando intentemos tapar los agujeros posibles que pueda tener el planteamiento. Tenemos poco tiempo, ya es momento de tomar decisiones, de esto hemos hablado mucho, contamos con vosotros para que hagáis vuestras aportaciones.

También contamos con vosotros para que se reduzca en la medida de lo posible el nivel de ansiedad que hay en ciertas universidades, y que cuando en alguna universidad alguien coja estos papeles los vea y diga, qué es esto del rendimiento de los resultados, y qué es esto de la garantía de calidad, que os levantéis uno de vosotros y digáis, esto es lo que llevamos 10 años haciendo, no se asuste porque aquí hay gente dispuesta a poner esto en marcha. Gracias.

Carmen Fenoll Comes

Muchas gracias Javier.

Voy a ser muy breve, lo primero que quiero decirles es que creo que ha sido un foro muy fructífero, mi percepción personal y la de alguno de vosotros con los que he hablado es que aquí parece que nos ponemos en marcha ya después de tanta incertidumbre, que finalmente sabemos qué es lo que hay que hacer y como ha dicho Javier, lo que hay que hacer se parece muchísimo a lo que pensábamos que había que hacer, lo cual es una gran satisfacción para todos, sobre todo porque tenemos mucho trabajo adelantado.

Mi sensación global del foro, la primera es que ha sido muy fructífero, lo cual os lo agradezco muchísimo a todos, a todos los participantes, a todas las instituciones que habéis participado, porque realmente ha habido un clima de conexión, de colaboración y de sintonía enorme en todos los momentos. También ha sido importante para mí el darme cuenta que con estos criterios de evaluación “ex- ante” y “ex- post”, de alguna manera encajan las distintas piezas del proceso de convergencia en que hemos estado trabajando.

Finalmente se establecen los objetivos en los planes de estudio, su conexión con la innovación docente, con el trabajo que se ha hecho, con la estructura de las futuras titulaciones, con la calidad y con la comparabilidad. Se va viendo como poco a poco todo va encajando en su sitio, como todo lo que hemos hecho en los distintos ámbitos ha merecido la pena y nos va a servir muchísimo para terminar de montar el rompecabezas.

Me ha gustado mucho ver, en este foro, como el Ministerio, ANECA y los responsables de las universidades, se han subido a esta mesa y han insistido en que la universidad española es buena, está a la altura, tiene experiencia, está en marcha, pero que aún nos queda muchísimo por hacer, nunca acabaremos de mejorar, pero es un mensaje que hay que saber transmitir a la sociedad, porque creo que todos los que aquí han intervenido no lo han hecho por autocomplacencia si no porque son expertos y están profundamente convencidos de este hecho. Hemos vivido varios años un poco acogotados por la sensación de que no sabíamos si éramos buenos, creo que este es el momento de que todos unidos nos quitemos esa venda de los ojos y sigamos hacia adelante.

En ese sentido, me ha parecido profundamente fructífero, creo que podemos irnos con una buena inyección de entusiasmo para seguir trabajando, aunque queda mucho por hacer, pero intentaremos como dice Javier, quitar hierro al asunto, sobre todo para que hagan el trabajo y no nos digan de entrada que no.

Solo me queda entonces invitaros al próximo Foro de Almagro que creo va a estar muy animado, tendremos montones de cuestiones que discutir. Quería desde aquí proponeros que después de Semana Santa os mandaremos a todos un correo electrónico pidiéndoos ideas para organizar el programa, después la Oficina junto con ANECA utilizará esas sugerencias vuestras para confeccionar el programa final. Mandad vuestras ideas porque queremos discutir sobre lo que les preocupa a las unidades técnicas y a las universidades.

Gracias de nuevo por haber hecho posible este encuentro una vez más, que comáis bien y lleguéis muy bien a casa.

RELACIÓN DE ASISTENTES

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Abalde Alonso, Julio Ernesto	Director	Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
Abascal Fernández, Elena	Vocal	Unidad Técnica de Calidad	Universidad Pública de Navarra
Aciego de Mendoza Lugo, Ramón	Coordinador	Unidad de Evaluación y Mejora de la Calidad	Universidad de La Laguna
Aguaded Gómez, José Ignacio	Vicerrector	Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad	Universidad de Huelva
Aguado Rodríguez, Pedro José	Vicerrector	Vicerrectorado de Planificación y Evaluación	Universidad de León
Alcocer Alcaraz, Manuel	Director	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Alicante
Alonso Velasco, Ester	Directora	Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional	Universidad Autónoma de Madrid
Álvarez Delgado, Juana	Asesora Técnica	Unidad de Evaluación y Calidad	Universidad de Cádiz
Araya Guzmán, Sergio		ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Arbizu Bakaikoa, Felisa	Directora	Servicio de Evaluación Docente	Universidad del País Vasco
Arboix Codina, Esteve	Gestor de Proyectos	Área de Evaluación de la Calidad	Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
Arias Coello, Alicia	Subdirectora	Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico	Universidad Complutense de Madrid
Arias Martín, Carlos	Vicerrector	Vicerrectorado de Docencia	Universidad de Sevilla
Arranz Val, Pablo	Director	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Burgos
Arriaga García de Andoaín, Jesús	Adjunto al Vicerrector	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica	Universidad Politécnica de Madrid
Becerro Torres, María	Técnico	Dirección de Programas	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Belmonte Otero, Isabel	Técnico	Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Benavides Velasco, Carlos	Director	Secretariado de Calidad y Planificación Estratégica	Universidad de Málaga
Berzas Nevado, Juan José	Director	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha
Betegón Carrillo, Jerónimo	Director Académico	Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Blaya Salvador, Inmaculada	Directora	Oficina de Gestión y Control de la Calidad	Universidad de Miguel Hernández
Bravo Pijoan, Joan	Secretario	Consejo de Dirección	Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
Cabello Muñoz, Montserrat	Directora	Unidad para la Calidad	Universidad San Pablo-CEU de Madrid
Callejo González, Liria	Técnico	Oficina de Evaluación y Calidad	Universidad de León
Calvete Pérez, Violeta	Técnico de Evaluación	Unidad de Prospectiva, Evaluación y Armonización	Universidad de Alcalá
Calvo García, María Leandra	Técnico	Unidad Técnica de Evaluación y Calidad	Universidad de Extremadura
Camarillo Llorens, Ricardo	Director	Comité de Calidad	Universidad Carlos III de Madrid
Cañadas Blasco, Celia	Jefa de Unidad	Unidad de Calidad y Racionalización	Universidad de Zaragoza
Caro Guerra, Enrique	Vicerrector	Vicerrectorado de Coordinación Universitaria	Universidad de Málaga
Castro Martínez, Encarnación	Directora	Departamento de Didáctica de la Matemática	Universidad de Granada
Cermeño Martín, Elena	Jefe de Servicio	Gabinete de Planificación y Programación	Universidad Rey Juan Carlos
Chaves Sánchez, Meritxell	Vicegerente	Vicerrectorado de Ordenación Académica, Profesorado e Innovación Docente	Universidad Oberta de Catalunya
Chirivella Ramón, Amparo	Técnico Superior de Evaluación Institucional	Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo	Universidad de Valencia
Cid Estarellas, Rafael	Jefe de Unidad	Unidad de Comunicación	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Coba Arango, Eduardo	Coordinador General	Coordinación General ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Collado Yurrita, Miguel Ángel	Vicerrector	Vicerrectorado de Estudios y Programas	Universidad de Castilla-La Mancha
Congosto Luna, Elvira	Directora	Departamento de Calidad, Formación e Innovación Docente	Universidad Francisco de Vitoria

De la evaluación para la mejora a la acreditación de titulaciones e instituciones. VIII Foro de Almagro - 471

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
De la Peña Esteban, Joseba Iñaki	Subdirector	Servicio de Evaluación Institucional	Universidad del País Vasco
De Lucas Martínez, Antonio	Vicerrector	Vicerrectorado de Desarrollo Empresarial e Infraestructuras	Universidad de Castilla-La Mancha
Díaz Martínez, Eva	Técnico	Dirección de Programas	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Díez de Castro, Emilio	Director	Oficina del Plan Estratégico	Universidad de Sevilla
Domínguez Pérez, José Ángel	Director	Unidad de Evaluación de la Calidad	Universidad de Salamanca
Duque García, María del Mar	Secretaría Ejecutiva	Consejo Asesor de ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Faraldo Roca, Pedro	Adjunto a la Vicerrectora	Vicerrectorado de Calidad y Planificación	Universidad de Santiago de Compostela
Fenoll Comes, Carmen	Vicerrectora	Vicerrectorado de Convergencia Europea y Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Fernández Guerra, Antonio	Gerente	Gerencia	Centro de Estudios Superiores Felipe II
Fernández Rico, José Esteban	Vicerrector	Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación	Universidad de Oviedo
Fernández Rodríguez, Zulima	Vicerrectora	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Convergencia Europea	Universidad Carlos III de Madrid
Fernández Sánchez, Flor	Vicerrectora	Vicerrectorado de Planificación y Calidad	Universidad Autónoma de Madrid
Fresneda Romera, Juan	Consejero Técnico	Subdirección General de Coordinación de Organismos Públicos e Investigación	Ministerio de Educación y Ciencia
Fuentes Aznar, Alfonso	Vicerrector	Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad	Universidad Politécnica de Cartagena
Galán Vallejo, Manuel	Miembro	Comité Técnico de ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
García de Elías, Carmen	Jefe de Área	Área de Planificación y Evaluación	Universidad Politécnica de Madrid
García Fernández, María Victoria	Responsable de Gestión	Servicio de Evaluación y Calidad de la Universidad de Granada	Universidad de Granada
García Jiménez, Eduardo	Asesor	Programas de ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
García Olalla, Ana	Miembro	Unidad Técnica de Innovación y Calidad	Universidad de Deusto
García Rubio, María Paz	Vicerrectora	Vicerrectorado de Calidad y Planificación	Universidad de Santiago de Compostela
Garrido Hernández, Antonio	Director	Servicio de Gestión de la Calidad	Universidad Politécnica de Cartagena
Gavira Tomás, Ignacio	Gerente	Gerencia	Universidad de La Rioja

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Gimeno Vila, Sara	Coordinadora	Unidad de Calidad y Planificación	Universidad Rovira I Virgili
Gómez Alfageme, Juan José	Presidente	Comisión de Evaluación de la Calidad Universitaria	Universidad Politécnica de Madrid
Gómez Gras, José María	Vicerrector	Vicerrectorado de Asuntos Económicos	Universidad de Miguel Hernández
González Losada, Sebastián	Director	Unidad para la Calidad	Universidad de Huelva
Guerra Rodríguez, Carlos	Responsable de Estudios	Gabinete de Estudios y Evaluación	Universidad de Valladolid
Gutiérrez Ascanio, Ciro	Director	Gabinete de Evaluación y Mejora	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Hernández Padilla, María José	Técnico en Gestión de Calidad	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Sevilla
Herrera Mesa, Luis	Director	Comisión de Evaluación de la Calidad y Acreditación	Universidad de Navarra
Herrero Gil, Enrique	Director	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Sevilla
Irastorza Vaca, Rafael	Director	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid
Jiménez Eguizábal, Alfredo	Vicerrector	Vicerrectorado de Ordenación Académica y Convergencia Europea	Universidad de Burgos
Junquera Merino, Sara	Jefa de Unidad	Programas	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Lara Montes, Isabel	Vicegerente	Unidad Técnica de Evaluación	Universidad Internacional de Andalucía
Larios Fuertes, María Elvira	Jefa de Sección	Dirección Técnica de Calidad	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Lecue Gochicoa, Mercedes	Responsable de Evaluación	Gabinete de Estudios y Evaluación	Universidad de Valladolid
Llavori de Micheo, Rafael	Jefe de Unidad	Relaciones Internacionales e Institucionales	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Lope Domingo, Miguel Ángel	Director	Área de Calidad	Universidad de Zaragoza
López Cabanes, Antonio	Delegado del Rector para la Calidad	Unidad para la Calidad	Universidad de Murcia
López García, Luís	Director Académico	Vicerrectorado de Estudios y Programas	Universidad de Castilla-La Mancha
López Moraga, Tomás	Director	Unidad de Ordenación Académica	Universidad de Castilla-La Mancha
Lorenzo Escudero, Irma	Técnico	Relaciones Internacionales e Institucionales	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Lucini Baquero, Cristina	Directora	Unidad Técnica de Calidad	Universidad Católica de Avila
Luna Cortés, Juan Jesús	Director	Gabinete Técnico de Calidad	Universidad Pontificia de Salamanca
Luxán Meléndez, José María	Jefe de Gabinete	Secretaría de Estado de Universidades e Investigación	Ministerio de Educación y Ciencia
Macías García, Manuel	Director	Unidad de Evaluación y Calidad	Universidad de Cádiz
Mairata Creus, María Jesús	Directora	Oficina de Planificación y Prospectiva	Universidad de las Islas Baleares
Marcos Ortega, Sandra	Técnico	Programas de Calidad	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
Marín Carrillo, María Belén	Coordinadora de Evaluación de Titulaciones	Unidad de Calidad	Universidad de Almería
Martín Cerro, Sonia	Técnico	Programas de Calidad	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
Martín Delgado, María José	Vicerrectora	Vicerrectorado de Docencia e Integración Europea	Universidad de Extremadura
Martínez del Valle, Carmen	Directora	Unidad de Prospectiva, Evaluación y Armonización	Universidad de Alcalá
Martínez Faura, Francisca	Asesora Responsable en Calidad	Unidad para la Calidad	Universidad de Murcia
Martínez Rubio, José Luis	Técnico	Departamento de Calidad Educativa	Universidad Europea de Madrid
Martínez Tirado, Juan Francisco	Inspector	Inspección de Servicios	Universidad de Castilla-La Mancha
Mateo Ripoll, Carlos	Técnico	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Alicante
Megías Serrano, Esther	Responsable	Evaluación Institucional	Agencia Andaluza de Evaluación
Monforte Serrano, Javier	Jefe de Servicio	Oficina de Servicios Estratégicos	Universidad de La Rioja
Montañés Gómez, Juan Pedro	Director	Unidad de Calidad y Prospectiva	Universidad Pontificia de Comillas
Moreno González, Enrique	Director	Unidad de Calidad	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Moreno Jiménez, Miguel Ángel	Técnico	Oficina de Planificación y Prospectiva	Universidad de las Islas Baleares
Muñoz Cantero, Jesús Miguel	Director	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de A Coruña
Muñoz Gonzalo, Ana	Responsable de Programas Institucionales y Relaciones Externas	Agencia de la Calidad	Universidad Politécnica de Valencia

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Muñoz Martínez, José Manuel	Responsable	Sección de Titulaciones Oficiales de Grado y Postgrado	Universidad Católica San Antonio de Murcia
Muñoz Muñoz, Soledad	Responsable	Gabinete de Análisis y Planificación	Universidad de La Laguna
Muñoz Porras, José María	Vicerrector	Vicerrectorado de Ordenación Académica	Universidad de Salamanca
Muñoz Prieto, María Paz	Secretaria	Unidad Técnica de Calidad	Universidad Católica de Avila
Muñoz Santamaría, Almudena	Técnico	Oficina de Evaluación de la Calidad	Universidad de Castilla-La Mancha
Navarro de la Villa, María del Carmen	Técnico en Gestión de Calidad	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Sevilla
Oltra Mestre, María José	Directora	Oficina de Promoción y Evaluación de la Calidad	Universidad Jaume I (Castellón)
Ortega Castro, Vicente	Presidente	Consejo Asesor de ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Paneque Salgado, Pilar	Directora	Secretariado del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Estudios de Posgrado	Universidad Internacional de Andalucía
Patiño García, Ángel Manuel	Técnico en Evaluación	Oficina de Evaluación de la Calidad	Universidad de Castilla-La Mancha
Pérez Boullosa, Alfredo	Director	Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo	Universidad de Valencia
Pérez de Diego, Javier	Vicerrector	Vicerrectorado de Estudios	Universidad Alfonso X El Sabio
Pérez Hidalgo, Jorge	Especialista en Programación	Área de Calidad	Universidad de Cantabria
Pérez Rodríguez, Carolina	Directora	Oficina de Evaluación y Calidad	Universidad de León
Periáñez Cañadillas, Iñaki	Director	Servicio de Evaluación Institucional	Universidad del País Vasco
Prat Corominas, Joan	Vicerrector	Vicerrectorado de Calidad y Planificación	Universidad de Lleida
Rauret Dalmau, Gemma	Directora	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Recoder Sellarés, Maria Josep	Adjunta al Vicerrector	Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Ordenación Académica	Universidad Autónoma de Barcelona
Rico Romero, Luis	Vicerrector	Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente	Universidad de Granada
Ríos de Deus, María Paula	Técnico Evaluación Institucional	Axencia para a Calidade Do Sistema Universitario de Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Roca Martín, Santiago	Jefe	Gabinete Técnico de Planificación, Evaluación y Estudios	Universidad Politécnica de Cataluña
Román Sánchez, Ana Isabel	Gestor	Oficina de Gestión y Control de la Calidad	Universidad de Miguel Hernández
Romero Godoy, Pilar	Técnico Evaluación Institucional	Unidad para la Calidad	Universidad de Huelva
Rubio Llorente, Rosa	Técnico en Evaluación	Gabinete de Estudios y Evaluación Institucional	Universidad Autónoma de Madrid
Ruiz Carrascosa, Juan	Coordinador	Informe Final de Evaluación de las Universidades Andaluzas	Agencia Andaluza de Evaluación
Ruiz de Segovia, Olga	Técnico de Gestión de Evaluadores	Dirección de Programas	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
Ruiz González, Manuel Carlos	Jefe de Sección	Dirección de Calidad	Universidad Católica San Antonio de Murcia
Ruiz Sánchez, Juan José	Vicerrector	Vicerrectorado de Planificación y Calidad	Universidad de Córdoba
Sacristán Lozano, Mercedes	Técnico Superior	Unidad Técnica de Calidad	Universidad de Burgos
Salinas Zárate, Rodolfo	Vicerrector	Vicerrectorado de Convergencia Europea	Universidad de La Rioja
Salvador Blanco, Laurentino	Director	Área de Calidad	Universidad de Cantabria
Sánchez Abad, Pedro José	Vicerrector	Vicerrectorado de Gestión de la Calidad	Universidad Católica San Antonio de Murcia
Sánchez Chamorro, Emilia	Subdirectora General de Especialidades en C.C. de la Salud	Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Dirección General de Universidades	Ministerio de Educación y Ciencia
Sánchez Pérez, Manuel	Director	Unidad de Calidad	Universidad de Almería
Sanchís de Miguel, María Araceli	Vocal Asesora	Dirección General de Universidades	Ministerio de Educación y Ciencia
Santos del Cerro, Jesús	Asesor Estadístico	Oficina de Evaluación de la Calidad	Universidad de Castilla-La Mancha
Silva Gutiérrez, Elena	Técnico en Evaluación	Oficina de Evaluación de la Calidad	Universidad de Castilla-La Mancha
Simón Martín, José	Director	Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico	Universidad Complutense de Madrid
Suárez Bilbao, Fernando	Vicerrector	Vicerrector de Profesorado, Titulaciones, Ordenación Académica, Coordinación y Campus	Universidad Rey Juan Carlos
Suárez Peret, José María	Técnico	Gabinete de Evaluación y Mejora	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Asistente	Cargo	Unidad	Organismo
Terrados Cepeda, Julio	Director	Secretariado de Dirección Estratégica	Universidad de Jaén
Tovar Caro, Edmundo	Director	Unidad de Calidad	Universidad Politécnica de Madrid
Vadillo Muñoz, Oscar	Jefe	Unidad de Acreditación	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid
Valcárcel Cases, Miguel	Catedrático	Departamento de Química Analítica	Universidad de Córdoba
Valera Espín, Antonio	Técnico en Evaluación	Unidad para la Calidad	Universidad de Murcia
Vázquez González, María Isabel	Colaboradora	Programas de puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior	Universidad de Málaga
Vázquez Morcillo, Andrés	Director	Oficina de Evaluación de la Calidad	Universidad de Castilla-La Mancha
Vázquez Sánchez, Adolfo	Subdirector	Oficina del Plan Estratégico	Universidad de Sevilla
Viguri Flores, Juan	Director	Unidad de Evaluación y Acreditación	Universidad Antonio de Nebrija
Vilalta Casals, Marta	Directora	Oficina de Planificació i de Qualitat	Universidad Autónoma de Barcelona
Villa Sánchez, Aurelio	Vicerrector	Vicerrectorado de Innovación y Calidad	Universidad de Deusto
Vizcarro Guarch, Carmen	Directora	Unidad de Innovación y Calidad Educativas	Universidad de Castilla-La Mancha

