

# TENDENCIAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA ACAP

ARTURO GONZÁLEZ GALÁN<sup>1</sup>  
CONCEPCIÓN SERRANO ALCAIDE<sup>2</sup>

*RESUMEN: La aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001 exige la evaluación externa de los profesores para poder ser contratados por las universidades en las nuevas figuras establecidas por la Ley. En este artículo se analiza cómo se realiza la evaluación del profesorado en España. En concreto, se describe el sistema de evaluación de la Agencia de Calidad de las Universidades de Madrid (ACAP) y se estudia su valoración desde dos puntos de vista diferentes: el de los solicitantes de la evaluación y el de los evaluadores, demostrándose, en ambos casos, la validez de dicho sistema respecto al objetivo para el que fue diseñado.*

*PALABRAS CLAVE: Evaluación externa, Universidad, Evaluación profesores.*

*ABSTRACT: With the passing of the Spanish University Law (LOU: Ley Orgánica de Universidades, 2001) the external evaluation of candidates for a teaching post meeting the new profiles in order to be hired by the Universities has become a legal requirement. The paper describes how this evaluation is carried out in Spain at the hands of the example of the evaluation system of the Agency for Quality, Accreditation and Prospective of the Universities of Madrid (ACAP). Furthermore it analyses the process from two different perspectives: the one of the candidates undergoing an evaluation, and the one from the evaluators, in each case stressing its appropriateness.*

*KEY WORDS: External evaluation, University, Teacher evaluation.*

## 1. INDICADORES DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES: ESTUDIO COMPARADO INTERNACIONAL

Uno de los objetivos estratégicos para 2010 acordado en el Consejo Europeo de Lisboa en 2000 es construir una «Europa con la economía basada

---

<sup>1</sup> Profesor Titular de Universidad de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I).

<sup>2</sup> Jefa de Gestión de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).

en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento sostenible con más y mejores empleos y con una gran cohesión social». En el «Informe sobre los objetivos» adoptado por el Consejo Europeo de Estocolmo (2001) se fijó como primer objetivo estratégico «mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, teniendo en cuenta las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y la evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje».

De cara al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la preocupación por la calidad educativa es compartida por todos. El concepto de calidad implica el de evaluación, y ésta precisa de la elaboración y validación de modelos y criterios de medición.

La situación actual demanda un esfuerzo conjunto de los países para desarrollar los sistemas educativos en consonancia con los requerimientos de calidad, para que los titulados puedan integrarse en una sociedad cada vez más compleja con una creciente globalización de los mercados. En este contexto las universidades apuestan por implementar procedimientos para evaluar sus procesos administrativos y educativos, siguiendo las indicaciones ofrecidas por las agencias nacionales e internacionales encargadas de velar por la calidad de la educación. Parte de esta apuesta se refiere a la implantación de una cultura permanente de autoevaluación junto con unos claros estándares de calidad.

Se han iniciado planes estratégicos en los diversos Estados miembros de la UE y en otros estados para asegurar un nivel de calidad que permita el desarrollo de unas metodologías y unos criterios comparables. Sin embargo, sería utópico alcanzar una propuesta uniforme, debido a que el concepto de calidad de la educación varía en función de las condiciones propias del contexto social, cultural, político o económico de cada país. No obstante conviene que existan unos criterios mínimos que favorezcan la construcción de espacios de calidad para la educación y que eliminen las barreras para la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

A través de un análisis de los indicadores de calidad utilizados a nivel nacional e internacional por distintas agencias de calidad, se puede constatar la existencia de una gran variedad de los mismos. Con todo, se han consensuado los criterios que serán aplicados de forma más permanente por las universidades de mayor envergadura. Tal es el caso de los procesos académicos en lo referente a los planes de estudio, la evaluación de los estudiantes, el control de los sistemas de información, el tiempo empleado para la obtención de títulos y los procedimientos de concesión de becas y ayudas a los estudiantes.

Los sistemas de calidad exigen la implantación de procesos permanentes de evaluación para la mejora, que se consigue con la ayuda de entes externos como las agencias para la garantía de la calidad. Éstas normalmente funcionan como organismos independientes de los gobiernos.

No existe un sistema unitario a nivel internacional para estos procesos, aunque se ha llegado a un considerable nivel de cooperación entre las agencias de calidad y acreditación que implica difundir las iniciativas a lo largo de los distintos países. Esto ha sido posible gracias al fortalecimiento de redes internacionales como es el caso de la *European Network for Quality Assurance (ENQA)*, red creada en 1998 por iniciativa del Consejo de la Unión Europea. Su propósito es organizar reuniones y conferencias periódicas y ofrecer un espacio de comunicación a las agencias asociadas en los diversos países europeos, y así poder debatir sobre los mecanismos empleados para asegurar la calidad de la educación. Esta propuesta ha sido avalada desde la Declaración de Bolonia por el Consejo de Ministros de Educación en Junio de 1999 y las Conferencias de los Ministros de Educación en Praga (2001) y Berlín (2003). La Declaración de Bolonia constituye un marco fundamental para que la ENQA pueda desempeñar un papel determinante en el ámbito Europeo de la Calidad de la Educación Superior (*European Network for Quality Assurance*, 2005).

En la misma línea se encuentra la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*, de mayor cobertura internacional, y cuyo objetivo es la comunicación entre Agencias de diversos países en función de los criterios y procedimientos relacionados con la evaluación de la calidad. Asimismo, la *European Consortium for Accreditation (ECA)* es otra asociación de agencias europeas.

Las agencias miembros de cada una de estas redes deben cumplir una serie de requisitos, que incluye un código de buena práctica y directrices establecidas, concretadas en una serie de indicadores que se utilizan a la hora de realizar una evaluación. Aunque comparten directrices comunes, cada una de ellas establece de forma diferencial los indicadores, por lo que existe una gran variedad de ellos. Sería conveniente poder contar con una serie de indicadores comunes que permitan establecer un marco único de evaluación de la calidad. Los indicadores relacionados con la investigación son los que más se utilizan en los rankings de calidad de las universidades. En cambio, los indicadores para evaluar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje son menos frecuentes.

Evaluar la calidad docente, aspecto de especial relevancia en este proceso, resulta una tarea compleja que exige la utilización de diversos métodos y técnicas. Se plantea la necesidad de crear un marco general que contenga criterios amplios adaptables a cada institución. En Estados Unidos la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes es crucial. También en la UE la participación estudiantil es cada vez más importante y se ha de llevar a cabo con instrumentos ideados de manera adecuada.

Por otra parte, la experiencia demuestra que resulta recomendable cambiar de enfoque desde la enseñanza centrada en la figura del profesor hacia

la enseñanza centrada en el estudiante, así como en el proceso, el entorno y el resultado del aprendizaje. Por tanto, a la hora de realizar una evaluación docente, el objetivo no debería ser únicamente el docente individual, sino la capacidad de la institución para fomentar el aprendizaje y facilitar una pedagogía mejor. Una correcta evaluación de la docencia no sólo debe partir de un enfoque institucional sino que ha de valorar todo el entorno pedagógico, las unidades docentes en su contexto, y apreciar qué es lo que realmente ha aprendido el estudiante. Otro indicador de la calidad docente puede ser el proceso de contratación y de promoción del profesorado.

Finalmente es preciso diseñar una estrategia basada en informes de expertos externos que incluyan, por un lado, informes internos que proporcionen datos relevantes de la institución, del profesorado y de las iniciativas llevadas a cabo. Por otro lado, conviene realizar una evaluación externa desde diferentes ámbitos y áreas académicas.

La evaluación de la docencia es, en suma, un ejercicio complejo que exige un esfuerzo conjunto de todos los implicados: estudiantes, docentes, responsables institucionales y, no por último, las agencias de calidad.

## 2. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

Como hemos visto, la preocupación por la calidad ha sido un fenómeno generalizado en los países desarrollados que ha afectado por ósmosis al sistema educativo, al que también se le exige una necesaria rendición de cuentas.

La preocupación por la calidad va indisociablemente unida al problema de su evaluación (González Galán, 2004), de modo que uno de los indicadores de calidad de las instituciones universitarias hace referencia a la calidad de su profesorado. Ahora bien, el problema de la evaluación de la calidad del profesorado universitario es una cuestión difícil de resolver, en la que la definición de lo que podría denominarse «profesor ideal» o «buenas prácticas docentes» no goza de una claridad conceptual suficiente.

En cierta forma, podríamos decir que esta falta de consenso en el «*modelo de buen profesor*» es incluso saludable y potenciadora de la tan defendida libertad de cátedra y, por extensión, de la libertad de elección del estudiante. Por el contrario, no podemos dejar de criticar que esta libertad se ha mal utilizado en numerosas ocasiones para derivar en un *laissez faire* que tanto daño ha hecho a nuestros alumnos y a nuestra Universidad. Esta política de «dejar hacer», como si el hecho de ser profesor universitario implicara automáticamente una excelencia académica, ha tenido un efecto desastroso sobre la docencia que ha sido ignorado por las autoridades políticas, las cuales han

tendido a escuchar principalmente a los llamados «paladines de la investigación» (Rubalcaba, 2001) —catedráticos autoerigidos defensores de la pureza académica en forma de publicaciones de trabajos de investigación en revistas de impacto—, y que han despreciado todo movimiento en defensa y mejora de la calidad docente.

Por desgracia, todavía hoy escuchamos a algunos de nuestros responsables políticos más cercanos la idea de que el profesorado imparte bien sus clases y que lo que hay que incentivar es la investigación, convenciendo aún más al profesorado universitario de que la docencia es el precio que hay que pagar para poder investigar y aumentar sus escasos ingresos.

Los defensores de la excelencia investigadora como sinónimo de una Universidad de calidad, suelen despreciar, no sólo a los que se preocupan por la calidad docente y *gastan* su tiempo en preparar bien sus clases, sino también a los que dedican su tiempo a prestar servicios de gestión universitaria. Sin embargo, mientras unos se dedican sólo a investigar, publicar y acumular sexenios, otros dedican un período importante de tiempo a *servirles* realizando funciones que alguien tiene que hacer (desde secretario de Departamento a Rector, pasando por el trabajo en tantas comisiones importantes como las de planes de estudio, coordinación de prácticas, espacio europeo, etc.) y que deben hacerse bien para el progreso de la Universidad. Ciertamente hay casos que hacen de la gestión el trabajo de por vida en la Universidad, abandonando docencia e investigación, pero son, a nuestro juicio, los menos.

En definitiva, defendemos que *la calidad del profesorado universitario se apoya en dos grandes columnas: docencia e investigación*, ambas igualmente importantes. Junto con ellas, debemos considerar los servicios de *gestión* universitaria como un mérito del profesorado.

Afortunadamente, entre los puntos positivos de Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) se encuentra la posibilidad de otorgar complementos por méritos individuales relativos a la docencia, la investigación y la gestión. No obstante, no podemos olvidar cuál ha sido la tradición de evaluación de méritos en nuestra Universidad. Como nos preguntábamos en otro lugar (González Galán, 2006) al hablar de la misión de la Universidad a raíz de los resultados de una encuesta aplicada al profesorado universitario español, *¿cuál es la tarea fundamental de un profesor universitario?*:

«¿Docencia o investigación? ¿Dónde debemos poner el énfasis? No cabe duda de que la política universitaria de las últimas décadas ha llevado a valorar especialmente la segunda en detrimento de la primera, especialmente tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1987) y la posterior implantación en 1989 de los complementos retributivos por sexenios de investigación mediante los dictámenes de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

Si bien es cierto que también existen complementos retributivos por la actividad docente (quinquenos docentes), sabemos que estos se otorgan por la propia universidad de manera automática casi en todos los casos. Además, en la actualidad, tras la aprobación de la LOU (2001), los sexenios de investigación se convierten en el requisito necesario para ejercer ciertas funciones para los que no se idearon en su origen, como por ejemplo, participar en las comisiones de habilitación de profesores numerarios u optar como candidato a Rector. Además, las agencias encargadas de evaluar al profesorado contratado (la primera fue la Agencia Nacional, ANECA) empezaron despreciando claramente la actividad docente frente a la investigadora, con la honrosa excepción de la Agencia de calidad madrileña (ACAP), cuyo sistema de evaluación ha propiciado un cambio de mentalidad en algunos responsables políticos y académicos en pro de la objetividad y la transparencia y de la búsqueda de una adecuada valoración de la dimensión docente. También, la aplicación de la nueva política de complementos retributivos individuales y no consolidables derivada de la LOU está primando la investigación frente a la docencia, entre otras razones, por la *mayor facilidad y tradición de medir la producción investigadora*. En contraposición a esta tendencia política, los resultados de nuestro estudio muestran que el profesorado ve igualmente importante la docencia y la investigación y, si se tiene que decantar por alguna, lo hace por la docencia. Desde luego, a nuestro juicio, no tiene sentido hablar de una Universidad en la que falte la relación profesor-alumno, en la que no exista una valorada dimensión docente, al igual que creemos que una Universidad no puede adolecer de carencias en la producción investigadora. Es posible que en el futuro debamos flexibilizar la función del profesor universitario, de modo que en distintos períodos de su carrera pueda concentrarse más en una u otra tarea».

De cualquier forma, *la medición de la calidad* no puede basarse en medir lo fácil, lo que sabemos, sino lo que *se debe* medir. Es cierto que existe mayor tradición en medir la actividad investigadora, pero tampoco los sexenios gozan de gran reputación, sobre todo en Ciencias Sociales y Humanidades, donde todavía se desconoce públicamente cómo se aplican los criterios de valoración (por ejemplo, qué revistas y editoriales se valoran más, cómo se valoran los libros, qué peso se le da al currículum más allá de los cinco trabajos seleccionados, etc.), produciéndose, además, agravios comparativos entre áreas de conocimiento o entre comités en distintas ediciones.

La medición de *méritos de gestión* se antoja menos complicada, y ya se aplica en algunas agencias de evaluación del profesorado contratado y en algunos complementos retributivos autonómicos.

Sin embargo, *la evaluación de los méritos docentes* sigue siendo un problema pendiente que no se puede retrasar por más tiempo y que debe elevar la valoración y consideración de la dimensión docente del profesorado, que

es, por otra parte, lo que más aprecian nuestros alumnos. Esta evaluación debe ser amplia y flexible, basada en distintas fuentes de recogida de información (entre las que se incluya la percepción de los alumnos mediante un procedimiento fiable) y respetando la forma particular de enseñar de cada profesor pero, eso sí, distinguiendo y premiando a los que realizan bien este trabajo.

Un apunte más sobre la evaluación del profesorado en España: Como vemos, parece claro el aumento de la *presión sobre el profesorado* (más evaluación, más control), pero a la vez se produce esa paradoja tan española: *todo a coste cero* y partiendo de unos salarios mucho más bajos que los correlativos en la empresa privada o incluso en el resto de las administraciones públicas. Mayor exigencia en la selección de profesores contratados, endurecimiento de las pruebas para la selección de funcionarios, máxima titulación académica, mayor exigencia a las universidades privadas, etc., y todo sin aumentar el presupuesto. Si queremos calidad, si queremos mejora, si queremos que nuestros mejores estudiantes se queden en la Universidad, debemos hacerles una oferta atractiva, y no lo que ofrecemos ahora: inestabilidad y precariedad. Si se nos permite la analogía, «si quieres pata negra, ¡paga pata negra!».

Veamos ahora los dos ámbitos de selección del profesorado en las universidades públicas: Cuerpos Docentes (funcionarios) y contratados.

## 2.1. FUNCIONARIOS

Aunque el proceso de selección de los cuerpos docentes universitarios (profesores titulares y catedráticos numerarios o funcionarios de las universidades públicas) no es el objeto de este artículo, sí consideramos pertinente valorar dicho sistema con el fin de tener algún elemento de comparación con el proceso de selección de los profesores contratados.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), desarrolla el sistema de acceso a los Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios mediante el Real Decreto 774/2002, modificado parcialmente por el Real Decreto 338/2005, de 1 de abril. Este nuevo sistema supone un cambio importante con respecto al existente con la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), fundamentalmente en los siguientes elementos (González Galán, 2004):

- Tribunales: se pasa de un tribunal de cinco miembros a un tribunal de siete.
- Selección de los miembros del tribunal: con la LRU, dos de los cinco miembros del tribunal eran propuestos por la Universidad en la que se convocaba la plaza y los otros tres mediante sorteo público, mientras que con la LOU los siete miembros se eligen por sorteo público.



- Características de los miembros del Tribunal: con la LRU, bastaba con que fueran funcionarios del mismo nivel o superior que el de la plaza convocada. Con la LOU, se exige, además, que tengan al menos un sexenio de investigación para las habilitaciones a Profesor Titular de Universidad (dos sexenios para las habilitaciones a Catedrático de Universidad).
- Desarrollo de las pruebas: con la LRU las pruebas se celebraban en la Universidad convocante de la plaza. Con la LOU, se celebran en la Universidad del Catedrático más antiguo del tribunal. En principio, los candidatos desconocen qué universidades han convocado las plazas.
- Ejercicios: Para las pruebas a Profesor Titular de Universidad, en la LRU había dos ejercicios, mientras que en la LOU hay tres ejercicios eliminatorios. La LOU añade un proyecto de investigación y la exposición de una investigación inédita (aspecto que sólo se solicitaba a los catedráticos LRU). Además, en el sistema LRU, en el segundo ejercicio el candidato elegía un tema de su área de conocimiento y lo exponía, mientras que en la LOU el candidato tiene que exponer un tema de su programa elegido de entre tres seleccionados al azar.
- Perfil de las plazas: actualmente, con la LOU el perfil de la plaza es el área de conocimiento, sin más acotaciones. Muchas menos restricciones existían en la LRU.
- Resultados: en la LRU, si se aprobaba la oposición, significaba formar parte del Cuerpo Docente correspondiente. En la LOU es sólo una habilitación, es decir, posibilita al candidato a optar a una plaza del cuerpo docente correspondiente en competencia con todos los habilitados (es decir, en este caso, además de todos los que hayan conseguido la habilitación en las distintas convocatorias, se competirá para el acceso a las plazas con todos los profesores titulares de Universidad y catedráticos de España que opten por el concurso de traslado a dichas plazas). Para asignar las plazas convocadas, cada Universidad puede adoptar el sistema de selección que le parezca más oportuno y para el que tiene que aprobar un reglamento (nuevas pruebas, concurso de méritos, etc.).

La LRU provocó algunos problemas graves que han podido fomentar la mediocridad de nuestro sistema universitario. Probablemente, los departamentos (normalmente a través de sus catedráticos) han tenido un poder demasiado elevado al contar con la opción de elegir a dos de los cinco miembros de los tribunales de acceso a los cuerpos docentes, creándose de este modo cierta situación de dependencia de los candidatos locales con «el jefe» del departamento, ya que, con esta composición de los tribunales, el candidato local tenía casi asegurada la plaza, de tal modo que solía haber pocos candidatos externos (justo lo contrario de lo que sucede ahora con el nuevo sistema de habilitación). A fecha de entrega de esta publicación no sabemos cuánto tiem-



po se mantendrá el sistema de habilitación —los políticos aseguran una pronta reforma—. A nuestro juicio, la experiencia demuestra que con este sistema no se soluciona el problema de la endogamia, ya que la composición de los tribunales es el punto crítico para tener alguna opción de superar las pruebas para los candidatos (especialmente en determinadas ramas del saber donde se ejerce el poder de las denominadas «escuelas»). Sin embargo, creemos que sí consigue un objetivo: que ningún candidato evidentemente mal preparado pueda superar las pruebas, aspecto que sí podía suceder con el sistema LRU.

Nos encontramos, por tanto, ante un sistema de selección novedoso a la vez que caduco, ya que las informaciones adelantadas por el nuevo Gobierno parecen indicar que la habilitación será sustituida por un sistema de acreditación por méritos, aunque todavía se desconoce quién y cómo aplicará dicho sistema.

Lo que parece claro es que el sistema de habilitación ha sido muy costoso para las universidades y para los candidatos a las plazas, ya que las poquísimas plazas disponibles en cada convocatoria no permitían habilitar a todos los candidatos bien preparados. Es decir, en realidad, no es un sistema de habilitación (o admisión de candidatos suficientemente preparados) sino de selección, una oposición en sentido estricto pero sin derecho a plaza. Nuevamente, «más por menos».

Para optar a la habilitación a Profesor Titular de Universidad el candidato debe superar *tres pruebas eliminatorias*. La *primera* prueba incluye tres partes: *a*) exposición oral de los méritos e historial académico; *b*) defensa del proyecto docente, y *c*) defensa del proyecto investigador, todo ello en un tiempo máximo de 90 minutos. La *segunda* prueba consiste en la exposición oral de un tema del programa en las condiciones antedichas en un tiempo máximo de una hora. La *tercera* prueba implica la exposición oral de un trabajo de investigación original e inédito, solo o en equipo, y en este último caso como director de la investigación (este último aspecto tan absurdo fue corregido por el nuevo gobierno).

Como ocurrió en la LRU, el desarrollo legislativo ha omitido la definición de lo que entiende por Proyecto Docente y Proyecto Investigador y, por ejemplo, cómo debe ser la exposición del tema del programa.

Para afrontar con lógica el *Proyecto Docente* debemos al menos aproximarnos a su concepción. En sentido genérico podemos decir que un Proyecto Docente es un documento pedagógico en el que el candidato a la plaza plasma la idea que tiene sobre la forma y contenido de la disciplina que defiende, así como las líneas directrices que guiarán su actuación docente. Zabalza (2003) afirma que en sentido estricto el Proyecto Docente debería ser, sobre todo, la explicitación de qué es lo que se propone hacer el candidato en el caso de obtener la plaza a la que concursa, una especie de propuesta de acción para el futuro. Se supone —continúa Zabalza— que si alguien es capaz

de hacer un proyecto interesante con relación a una asignatura eso significa que sabe lo suficiente de ese campo científico. El Proyecto Docente debe cubrir, en resumen, un doble objetivo: desarrollar el *qué es* y el *cómo se enseña* la asignatura a la que se oposita.

En definitiva, nos encontramos ante una tarea compleja en la que se debe combinar *la revisión del arte con el arte de enseñar*, es decir, partiendo de la base de contenidos y competencias a adquirir en un ámbito disciplinar (tal y como se señala en las directrices del nuevo espacio europeo de educación superior), aportar nuestra propia visión y estructuración de los mismos para que puedan ser enseñados y aprendidos por los estudiantes que pasarán por nuestras aulas. No obstante, y dadas las características particulares de las pruebas de habilitación, conviene actuar con la necesaria prudencia. Creo poder reflejar a lo que me refiero con la siguiente cita del Catedrático de Didáctica Zabalza (2003: 234):

«Entiendo que buen proyecto es sólo aquel en el cual el candidato ha sido capaz (ha tenido el coraje) de explicar con claridad cuál es su conocimiento y visión de la asignatura y cómo piensa enseñarla. Eso sí, sin querer descubrir el mundo: nadie en su sano juicio puede pensar que un candidato a Titular de Universidad o de Escuela está en condiciones de hacer una cosa extraordinaria ni por su novedad ni por su profundidad. En una cátedra ya es un poco diferente».

Posiblemente es pronto para valorar si el actual sistema de habilitación, reducido a una convocatoria anual, podría continuar si se aumentara el número de habilitados. Está claro que nos encontramos con un *tapón* generacional en el que el número de candidatos es enorme y eterniza la duración de las pruebas. Como se ha afirmado desde la ANECA, nos encontraremos con la situación contraria en el plazo de diez-quince años, debido a la jubilación masiva de los profesores en activo.

Tampoco podemos valorar el sistema que puede llegar de acreditación, aunque dependerá mucho de cómo se formen los tribunales, de la transparencia en la aplicación de los criterios y de la objetividad de las evaluaciones. Realmente, sería acercarse a lo que se hace actualmente con la selección de los profesores contratados.

## 2.2. CONTRATADOS<sup>3</sup>

La política del personal no numerario en la Universidad española ha sido, en términos generales, bastante desacertada. Como consecuencia de la apro-

---

<sup>3</sup> La redacción de este epígrafe corresponde en exclusiva al primer autor de este artículo, Arturo G. Galán.

bación de la Ley de Reforma Universitaria en 1987 surgieron dos figuras fundamentales: los ayudantes y los asociados. Los ayudantes, en paralelo a los funcionarios, se dividieron en ayudantes de escuela y de Universidad, teniendo estos últimos dos períodos de contratación (generalmente 2 + 3 años), exigiéndose para optar al segundo período el título de doctor. Por otra parte se encontraban los profesores asociados, teóricamente profesionales de reconocido prestigio que impartían algunas clases en la Universidad. Conceptualmente se entendía que un Asociado debía ser contratado a tiempo parcial ya que, en caso contrario, dejaba de ser un profesional externo a la Universidad. Sin embargo, la necesidad de contar con un mayor número de profesores como respuesta a la subida de la matrícula estudiantil, requirió contrataciones rápidas y a tiempo completo, pervirtiéndose la figura de Profesor Asociado y contratándose a numeroso personal como Profesor Asociado a tiempo completo. Por otra parte, en muchas ocasiones los profesores asociados a tiempo parcial no eran tales profesionales de reconocido prestigio, sino que servían de válvula de escape para, por ejemplo, «recuperar a los becarios y ayudantes» a los que se les acababan las becas y contratos respectivos. Los contratos de profesores asociados, precarios y temporales, requerían constantes renovaciones —en cada una de ellas se solía exigir un informe de evaluación positivo—, con los posibles peligros que esta política de contratación, ligada a las decisiones de los departamentos, conllevaba. La precariedad salarial impedía generalmente atraer a los verdaderos asociados o expertos externos. Los contratos de los asociados, de tipo administrativo (no laboral), limitaban los derechos de los profesores de una forma impensable en la empresa (por ejemplo, sin derecho a indemnización por despido o a contratar indefinidamente tras trabajar el máximo tiempo permitido por Ley).

La llegada de la Ley Orgánica de Universidades en diciembre de 2001, trajo consigo algún aspecto positivo como la obligada *laboralización* de los profesores contratados y la incorporación de contratos indefinidos (Profesor Contratado Doctor y Profesor Colaborador). Parece desprenderse de la Ley la existencia de una carrera laboral paralela a la funcionarial, con el siguiente posible itinerario: becario (cuatro años máximo) → ayudante (cuatro años máximo) → profesor ayudante doctor (cuatro años máximo) → profesor contratado doctor (indefinido). La existencia de la figura de Profesor Colaborador puede interpretarse como una figura esencialmente docente ligada a áreas de conocimiento de carácter profesionalizante. Sólo se le exige titulación de diplomado universitario. Podría estar destinada a resolver el problema de la conversión de los profesores asociados LRU sin título de Doctor. En todo caso, es una figura poco definida, de bajo nivel académico y con funciones poco claras, que en el actual borrador de reforma de la LOU está llamada a desaparecer. Por otra parte, el Profesor Asociado es definido como lo que

debía ser, de modo que para acceder a esta figura se exige un contrato laboral en vigor fuera de la Universidad y se contrata obligatoriamente a tiempo parcial aunque, como decíamos, se mantiene una remuneración ridícula, sólo salvable por la vocación docente o por el prurito de ser profesor universitario.

En esta cuestión, a nuestro juicio, el gran error de la LOU fue no disponer de una transformación casi automática de los profesores contratados LRU, al menos de los que tuvieran cierta antigüedad. En este punto hay una cuestión de fondo que requiere una reflexión: *¿Dónde está el cáncer de la Universidad?* En el período previo a la aprobación de la LOU se esgrimieron razones como «falta de calidad», «endogamia», «adaptación al espacio europeo de educación superior», etc., como argumentos para elaborar una nueva Ley. Compartimos la idea de que la LRU estaba agotada y la Universidad necesitaba una nueva normativa para mejorar el funcionamiento a corto y medio plazo. También parecía clara la existencia de problemas con algún sector del profesorado, bien por falta de rendimiento, bien por mala planificación de las plantillas tras la proliferación de universidades y la caída de la demanda estudiantil. Sin embargo, la presión a la que se ha sometido al profesorado contratado LRU con la aprobación de la LOU, destila una especie de rencor como consecuencia de no haber tenido la posibilidad o la habilidad para afrontar el problema del profesorado numerario. Si bien es cierto que se puede reconocer que existe un sector no despreciable (aunque fuera pequeño) del profesorado con nula o escasa producción científica, no puede atribuirse ese problema precisamente al profesorado contratado, que es el que necesita hacer méritos para renovar o mejorar sus contratos. En este sentido se ha producido un agravio comparativo entre contratados y numerarios, ya que a los primeros se les exige, con la aprobación de la LOU, una evaluación externa para poder acceder a unas nuevas figuras contractuales LOU, cuando en el fondo van a seguir realizando exactamente el mismo trabajo que venían desempeñando con su contrato LRU. Además, el despropósito en la aplicación de la evaluación externa de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) —al que nos referiremos más adelante— creada, entre otras cosas, para tal efecto, potenció ese error de partida en la concepción de la LOU. De este modo, nos encontramos actualmente con profesores asociados con más de veinte años de experiencia, con reiteradas renovaciones de sus contratos (es decir, con la evaluación positiva de su actividad), que no superan (¿ni superarán?) la evaluación de la ANECA y que, en consecuencia, tenderán que acudir a Magistratura al perder su puesto de trabajo. Pero, ¿superarían sus compañeros de departamento funcionarios dicha evaluación? Y si, como se oye comentar a algunos paladines de la excelencia investigadora, esos profesores asociados son tan malos profesores, ¿por qué ellos

mismos votaron favorablemente la renovación de sus contratos?, ¿no estarían quizás soportando cargas docentes por encima de sus colegas numéricos o incluso por encima de lo estipulado en sus contratos? ¿Por qué les hicieron un informe positivo del trabajo desempeñado? No es ético tratar de derivar a un organismo externo y prácticamente con carácter retroactivo lo que no se ha sido capaz de hacer en el propio Departamento.

Probablemente, si no se hubiera partido de esta posición de desconfianza con el profesorado, que acabó afectando especialmente al profesorado contratado, se podrían haber buscado fórmulas alternativas menos traumáticas y que hubieran supuesto una pedagogía de lo que se espera del profesor universitario a corto y medio plazo. Por ejemplo, transformando automáticamente, como era de ley, los contratos administrativos en laborales para las figuras que realizaran tareas similares con retribuciones similares, y diseñar un plan de ayudas (a la investigación, estancias en el extranjero, formación, etc.) para que los jóvenes profesores opten a las figuras más altas y ganen en prestigio internacional. Habríamos ahorrado a los contribuyentes todo el dinero que ha costado la evaluación del profesorado en tantas agencias para quedarnos, más o menos, como estábamos. O, desde otro punto de vista, se podrían haber pensado incluso fórmulas más traumáticas, competitivas y liberales: no convocar nuevas plazas a los cuerpos docentes y potenciar una carrera laboral con evaluaciones objetivas periódicas y con significativos complementos retributivos, dejando fuera a los que no cumplan con su trabajo, de modo que pudiera ser una opción atractiva hasta para los actuales funcionarios.

En fin, nos encontramos con un problema de difícil solución que no parece que vaya a mejorar con la propuesta de reforma del Gobierno actual.

Como decíamos anteriormente, para aplicar la política de evaluación externa del profesorado contratado, con la LOU se creó la ANECA y se posibilitó la creación organismos autonómicos de evaluación. La LOU pecó aquí de falta de previsión. El período transitorio pensado para la transformación de los contratos LRU en contratos LOU fue de cuatro años (disposiciones transitorias cuarta y quinta de la LOU), es decir, hasta enero de 2006. La realidad se ha impuesto y se ha tenido que ampliar el plazo más de dos años (octubre 2008) mediante el Real Decreto 9/2005, de 6 de junio, para no tener que despedir a cientos de profesores y sumir en una tremenda crisis de personal a la Universidad. Tengamos en cuenta que este período de cuatro años incluía el tiempo necesario para la creación de agencias de evaluación, por lo que se disminuía el tiempo para conseguir la evaluación positiva. Así, la ANECA, la primera en crearse y la única con validez en todo el territorio nacional, lo hizo el 19 de julio de 2002. A partir de ahí empiezan las prisas, hay que diseñar con rapidez un sistema para posibilitar la evaluación de miles de profesores, y se optó por lo fácil, un sistema con cri-

terios generalistas y sin transparencia en la aplicación de dichos criterios. De este modo, si la aprobación de la LOU generó un rechazo frontal y masivo del profesorado y, en especial, de los contratados (González Galán, 2006), el programa de evaluación del profesorado de la ANECA, tanto en la primera etapa como tras el cambio de su primer Director, ha sido uno de los mayores desastres que se haya podido ver en prácticas de evaluación limitadoras de los derechos de los ciudadanos. Tal ha sido el desatino llevado a cabo, la arbitrariedad de las decisiones, la opacidad en la aplicación de los criterios de evaluación, la falta de motivación de las decisiones de los comités de evaluación, los escasos y vergonzosos razonamientos aportados en las evaluaciones negativas, los agravios comparativos, la prepotencia, la desidia y la ineficacia en el funcionamiento, etcétera, etcétera, que consiguió aparecer repetidamente en los diarios de tirada nacional, cuando tan poco suele importar este tipo de información relativa a la Universidad. La excusa de la premura de tiempo podría valer para los primeros meses, pero la insistencia en los errores indicaba una clara posición en su política de evaluación. La labor de maquillaje realizada en el sistema de evaluación con la llegada del segundo director de la ANECA tras el cambio de Gobierno, en un intento de acercarse al modelo de puntuaciones desarrollado por la ACAP, pero persistiendo en la opacidad de aplicación de los criterios, no ha ayudado a disminuir la situación de indefensión a la que se ven sometidos los profesores evaluados negativamente, quienes continúan recibiendo algunas motivaciones del resultado de la evaluación por parte de los comités evaluadores que rayan el insulto a la inteligencia.

Catedráticos eminentes y todo tipo de profesores han criticado este funcionamiento penoso que ha dejado en la mayor indefensión a cientos de profesores, obligando a algunos a acudir a instancias como el Defensor del Pueblo o los tribunales de justicia.

En definitiva, el desconocimiento de la Universidad que se ha evidenciado con este sistema por parte de los responsables de la ANECA y de la Dirección General de Universidades del MEC y los errores en la aplicación de un sistema que no ha tenido en cuenta la realidad y que ha aplicado unos criterios de forma desigual ha hecho caer en la desesperación a muchos profesores. Algunas Universidades como la UNED, que no tienen la alternativa de una Agencia regional, son obligadas a «pasar por el aro», ante el silencio de la Dirección General de Universidades y la Secretaría de Estado de Educación que, ante las demandas del Claustro de esta Universidad, o no se dignan a responder o responden tarde y con evasivas. En esta anticultura de la evaluación, algunas causas que motivan la evaluación negativa se refieren a ausencia de méritos no asumibles con carácter retroactivo como las estancias en el extranjero (cuando en muchas ocasiones no ha existido dinero para hacerlas o no convenía a los departamentos por las

necesidades docentes). Otras causas se referían a la no dirección de tesis doctorales, cuando es algo extraordinario que un contratado pueda optar a dirigir una tesis. Otras más, a la falta de publicaciones en revistas de impacto, cuando ni un 5% de los profesores numerarios en muchas áreas publican en este tipo de revistas. Por no hablar de otras que hablan de «suficiente experiencia docente» pero no con la suficiente «intensidad» o «responsabilidad», como si eso se pudiera conocer al leer un currículum. Y todo esto sin entrar en lo formal para no recordar la *papelitis* inicial, el gasto para el solicitante y la degradación del medio ambiente que suponía la absurda petición de siete copias de la documentación. De cualquier forma, estos razonamientos no han hecho cambiar sustancialmente esta política de evaluación ni al Gobierno anterior ni al actual, ni a los responsables directos de la ANECA, de la Dirección General de Universidades y de la Secretaría de Estado de Educación, ni a los evaluadores que siguen colaborando con dicho sistema.

Para terminar, es preciso mencionar aquí a las universidades privadas o, mejor dicho, las universidades de iniciativa social que prestan un servicio público, ya que todo su profesorado es contratado y la LOU exige que, al menos, un 25% de su profesorado obtenga la evaluación positiva para la figura de Profesor de Universidad Privada. Estamos de acuerdo con que se exija también calidad a las universidades privadas para garantizar la bondad de su servicio público, aunque esto lo suele regular el propio mercado. En todo caso, este tipo de evaluación podría potenciar el perfil investigador de este tipo de universidades que, en general, se han volcado más en la docencia que en la investigación, por razones que no escapan a nadie. Habría que valorar también qué contrapartidas reciben estas universidades, pues todavía estamos muy lejos de lo que podría denominarse «cheque universitario» y que, según nuestra encuesta (González Galán, 2006), no encuentra el rechazo que cabría suponer entre el profesorado. La competencia entre universidades puede ser un aliciente para mejorar la calidad.

### 3. EL CASO DE MADRID: LA ACAP

En diciembre de 2003 se produjo la primera convocatoria de la ACAP para la evaluación requerida en la LOU como requisito para poder ser contratado por las universidades de Madrid. Los resultados expuestos a continuación hacen referencia a la valoración, por parte de evaluados (denominados también en este trabajo *solicitantes* de evaluación) y evaluadores, del sistema y el procedimiento de evaluación de la ACAP. Dicha información fue recogida una vez finalizado todo el procedimiento de evaluación, incluido el procedi-



miento de conciliación (solicitud de revisión del expediente por parte de los solicitantes evaluados negativamente que así lo requirieron). A fecha de cierre de este artículo, la ACAP se encuentra en su tercera convocatoria de evaluación de profesorado contratado (diciembre de 2005) y se encuentra analizando la valoración de solicitantes y evaluadores de la segunda edición (diciembre de 2004).

### 3.1. MODELO EVALUATIVO DE REFERENCIA

La Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid fue creada por Ley 15/2002, de 27 de diciembre, como órgano de evaluación externo de la Comunidad de Madrid, a los efectos previstos en la LOU, que en su artículo 31 remite normativamente a las Comunidades Autónomas en relación con la existencia de órganos de evaluación, enmarcando la calidad de las universidades como uno de los fines esenciales de la política universitaria. Una de las funciones a desarrollar por la Agencia es la evaluación del profesorado universitario para su contratación por las universidades de Madrid.

En la Agencia, como hemos señalado, se han llevado a cabo tres convocatorias de evaluación del profesorado (dos de ellas ya concluidas) y desde que finalizó la primera convocatoria, la filosofía de calidad que inspira la actuación de la ACAP conduce a establecer como compromiso la revisión de su Sistema, partiendo de una serie de indicadores de seguimiento y de su propia evolución. Entre los primeros se diferencian los relativos a la puesta en marcha del sistema y su gestión, de aquellos que se refiere a la demanda de solicitudes de evaluación y de la comunidad universitaria en general. Entre los de gestión, destacan: los objetivos, el proceso, las infraestructuras, costes y recursos humanos; por último, en cuanto a los indicadores de demanda: de los solicitantes y de la comunidad universitaria.

A través de su Sistema de Evaluación, en la ACAP se persigue como objetivos: la transparencia, equidad, objetividad, participación de la comunidad universitaria académica, universalidad, normalización, publicidad y compromiso en los plazos.

- **Transparencia:** éste ha sido uno de los compromisos de la ACAP que procura establecer un sistema de evaluación del profesorado claro y evidente, que se comprenda sin duda ni ambigüedad. Asimismo facilita que el sistema diseñado se base en la definición de unos criterios de evaluación y en el establecimiento de un baremo que permite medir dichos criterios.
- **Equidad:** principio que asegura una evaluación del profesorado basada en sus méritos y capacidad. Se adapta —de este modo— a lo esta-

blecido en la LOU en cuanto a las funciones de cada una de las figuras de profesorado consideradas, que están asociadas a la actividad docente, investigadora y de gestión que constituyen la misión principal del profesorado universitario.

- **Objetividad:** es uno de los grandes logros del Sistema, pues supone valorar el contenido de la actividad desarrollada por el solicitante basada en datos establecidos previamente, con independencia de la propia manera de pensar o de sentir de las personas que llevan a cabo la evaluación. La objetividad se basa en el establecimiento de puntuaciones asociadas a cada criterio y aplicadas por igual a todos los solicitantes de la evaluación. En este sentido, los criterios que se aplican para evaluar cada figura son los mismos y los méritos se puntúan por igual en todas ellas. Las diferencias en la evaluación de cada una de estas figuras son debidas a la exigencia de una puntuación total mínima necesaria para alcanzar una evaluación o informe positivo, que es distinta para cada una de ellas.
- **Participación de la comunidad universitaria:** el sistema de evaluación se diseñó contando con la participación de las universidades de Madrid. La propuesta técnica inicial elaborada por la Agencia fue presentada a las unidades de calidad y de profesorado de las mismas. Teniendo en cuenta sus propuestas, se reelaboró la propuesta inicial y el resultado se presentó al Comité de Dirección de la Agencia que, a su vez, introdujo mejoras al Sistema propuesto aprobándolo por unanimidad mediante el conocido Acuerdo de octubre de 2003, documento base del resto de la normativa.
- **Universalidad:** en la fase de evaluación, todas las titulaciones están representadas en los comités de evaluación. Para ello, las áreas y campos de evaluación forman teniendo en cuenta la estructura de ámbitos de conocimiento habitualmente utilizado por el Consejo de Coordinación Universitaria. Las titulaciones universitarias oficiales ofrecidas por las universidades madrileñas se agrupan en cinco áreas que, a su vez, se subdividen en 11 campos a partir de los cuales, se crean 18 comités. Igualmente, en la fase de conciliación queda garantizada la presencia de un evaluador de la titulación por la que el solicitante quería ser evaluado.
- **Normalización:** objetivo necesario para que la evaluación pueda realizarse con criterios objetivos y para poder valorar los méritos aportados por los solicitantes de una forma homogénea, el compromiso de la ACAP consiste en normalizar los aspectos cualitativos del baremo, es decir, aquellos en los que existen horquillas que deben ser interpretadas por los evaluadores y aquellos en los que el mérito a valorar queda indeterminado. Para ello, los evaluadores, como expertos, han establecido

las características comunes para los diferentes criterios y subcriterios que puedan adoptar diferentes valores.

- **Publicidad:** el sistema de evaluación del profesorado universitario se publica en la página web de la comunidad de Madrid y en una publicación impresa.

### 3.2. EL BAREMO Y SU MOTIVACIÓN

El baremo de la ACAP persigue que la evaluación de los méritos de los solicitantes sea equilibrada. Si bien se establece una puntuación total mínima necesaria para superar la evaluación o el informe positivo, cada criterio tiene a su vez, una puntuación máxima, de tal forma que no se pueda superar el mínimo total establecido a partir de un único criterio.

De los criterios establecidos, tres de ellos —formación, experiencia y producción académica y científica y su difusión— tienen un peso relativo diferente según las figuras consideradas, debido a la importancia que se le concede a cada uno en la puntuación mínima total requerida en cada figura. Los otros —movilidad, gestión y otros méritos— tienen el mismo peso relativo en todas las figuras.

Por otro lado, dos de los criterios considerados tienen una puntuación mínima que superar, el criterio experiencia y el criterio producción académica y científica y su difusión. La experiencia, porque supone un reconocimiento de la trayectoria profesional del solicitante, especialmente en lo relativo a su vertiente docente e investigadora; la producción académica y científica y su difusión, porque supone la divulgación de esa producción. Además se ha tenido en cuenta la especificidad de ciertas áreas de conocimiento, cuya producción se manifiesta a través de otros medios.

#### 3.2.1. *Baremación por figura contractual*

- *Profesor ayudante doctor.* El artículo 50 de la Ley 6/2001 establece que esta figura desarrollará *tareas docentes y de investigación con dedicación a tiempo completo*.

El baremo que se aplica a esta figura responde a una trayectoria profesional más reducida que en el caso del profesor contratado doctor, lo que supone que la puntuación total mínima exigida sea inferior (35 puntos). Al tener menor experiencia se ponderan menos los criterios experiencia y producción académica y científica y su difusión, al mismo tiempo que se valora más la formación académica. En todo caso, se consideran también necesarias puntuaciones mínima en los apartados

de experiencia docente y de investigación (10 puntos) y de producción académica y científica (4 puntos).

- *Profesor colaborador*. En la Universidad pública existe, de acuerdo con lo establecido en el artículo 51 de la Ley 6/2001, la posibilidad de ser contratado como profesor colaborador *para impartir enseñanzas sólo en aquellas áreas del conocimiento que establezca el Gobierno*.

El perfil de esta figura es, por tanto, fundamentalmente docente, por lo que se valora más, dentro del criterio experiencia, la docente y la profesional que la investigadora, debiéndose alcanzar entre las tres, un mínimo de 14 puntos. La puntuación mínima que se requiere en el apartado de producción académica y científica es de 3 puntos y la puntuación total mínima de 40.

- *Profesor contratado doctor*. Conforme al artículo 52 de la Ley 6/2001, esta figura se prevé para *desarrollar tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación, entre doctores que acrediten al menos tres años de actividad docente e investigadora, o prioritariamente investigadora, postdoctoral*.

En consecuencia, la distribución de la puntuación dentro de esta figura, que ha de alcanzar un mínimo total de 45 puntos, atribuye un peso mayor al criterio experiencia docente e investigadora, al que se le asigna una puntuación mínima de 20 puntos. Dentro de este criterio se valoran por igual la experiencia docente e investigadora, lo cual recoge, por una parte, el espíritu de la Ley 6/2001, que hace hincapié en la investigación y, por otra, la valoración que la Comunidad de Madrid concede a la calidad docente del profesorado.

Asimismo, y de acuerdo con las razones expuestas, el criterio producción académica y científica y su difusión, se ha ponderado con una valoración mínima superior a la establecida para las otras figuras contractuales.

Dentro del criterio formación, el peso mayor recae sobre la complementaria, porque supone un reconocimiento especial de la actualización profesional del solicitante.

- *Profesor doctor de Universidad privada*. La Ley 6/2001, en su artículo 72.2, exige que *al menos el 25% del total de su profesorado deberá estar en posesión del título de Doctor y haber obtenido la evaluación positiva de su actividad docente e investigadora por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine*.

**CUADRO 1**  
**PUNTUACIONES MÁXIMAS POSIBLES Y MÍNIMAS EXIGIDAS**  
**DE CADA CRITERIO DE EVALUACIÓN**

CRITERIOS		COLABORADOR		AYUDANTE DOCTOR		CONTRATADO DOCTOR / UNIV. PRIVADA	
		Máxima	Mínima	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
FORMACIÓN	Académica	8	-	8	-	6	-
	Complementaria	12		12		9	
EXPERIENCIA	Docencia	20	14	13	10	15	20
	Investigación	5		13		15	
	Profesional	10		4		-	
PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA Y SU DIFUSIÓN	Publicaciones, medios específicos y registros	10	3	15	4	15	8
	Otros medios	5	-	5	-	5	-
GESTIÓN		15	-	15	-	15	-
MOVILIDAD		10	-	10	-	10	-
OTROS MÉRITOS		5	-	5	-	5	-

**CUADRO 2**  
**PUNTUACIONES MÍNIMAS TOTALES PARA ALCANZAR**  
**LA EVALUACIÓN O INFORME POSITIVO Y PUNTUACIONES**  
**MÁXIMAS TOTALES DEL BAREMO**

	COLABORADOR		AYUDANTE DOCTOR		CONTRATADO DOCTOR / UNIV. PRIVADA	
	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>45</b>

Esta figura es considerada, en cuanto a los méritos a valorar, equivalente a la de profesor contratado doctor.

### 3.2.2. *Criterios de evaluación*

El sistema de evaluación de la ACAP, en sus dos primeras convocatorias ha constado de seis criterios, estructurándose según la trayectoria académica, formativa y profesional del solicitante, que comienza con la formación académica, continúa con la formación postgrado y termina con la experiencia profesional. Se añade además una referencia explícita a la movilidad realizada por el profesorado en distintas universidades y centros de investigación. En la última convocatoria se han unificado los criterios de gestión

universitaria y otros méritos, sin que por ello se haya alterado la naturaleza del Sistema. De ahí que en estas líneas se analicen de forma independiente.

#### ✓ *Formación*

Este criterio valora, por una parte, la formación académica adquirida, entendida como aquella que proporciona una titulación universitaria y, por otra, la formación complementaria, constituida por el conjunto de acciones realizadas para el perfeccionamiento, actualización y desarrollo de las habilidades profesionales del profesorado.

Según la naturaleza de la acción se valoran los cursos de formación, de manera especial los relacionados con la formación docente y con el área de conocimiento del solicitante, los programas de especialización y programas master universitarios, la asistencia a congresos, seminarios y jornadas y la formación obtenida mediante becas.

La duración se contabiliza en número de horas en el caso de master y especialista universitario y otros cursos de formación; en las demás acciones formativas se contabiliza por número de meses. En el caso de la asistencia a congresos, seminarios o jornadas, no se valora dicha duración por no considerarse significativa.

#### ✓ *Experiencia*

La experiencia se considera como el conjunto de actividades desarrolladas por una persona durante su carrera profesional. En este criterio se valora la experiencia docente, investigadora y otra experiencia de tipo profesional.

- *Experiencia docente.* Se refiere a la docencia impartida dentro y fuera de la Universidad, así como a otros méritos relacionados con la actividad docente. Se tiene en cuenta el tipo de actividad desempeñada y el volumen de acciones realizadas por el solicitante en el desempeño de estas tareas, así como el tiempo empleado en su realización.

En el tipo de actividad se valoran las asignaturas o cursos de formación impartidos, la dirección académica de trabajos y los proyectos de innovación y mejora docente.

El volumen hace referencia tanto a todas aquellas acciones realizadas dentro de cada una de las actividades anteriormente mencionadas, como al número de asignaturas diferentes o cursos de formación impartidos, de trabajos académicamente dirigidos y de proyectos de innovación y mejora docente.

El tiempo empleado tiene en cuenta los créditos impartidos o el número de años dedicados a la docencia.

Finalmente, se valoran también como mérito docente el resultado de las encuestas de alumnos.

- *Experiencia investigadora.* Dentro de este criterio, se valoran como méritos las investigaciones realizadas ya sean a través de proyectos de investigación o de contratos de investigación (derivados de los contratos de colaboración con otras entidades o personas físicas a los que se refiere el artículo 83.1, de la Ley 6/2001), así como otras investigaciones no incluidas en las anteriores, por razones de la especificidad del área del conocimiento, o por otras causas.

Para realizar la evaluación de estos méritos, se consideran los siguientes aspectos: las características de la investigación, el tipo de participación en la misma, su carácter competitivo, internacional, interdepartamental o interuniversitario.

Las características de los proyectos o contratos hacen referencia a la duración del proyecto, a las entidades que los financian y a los recursos obtenidos para su realización.

El tipo de participación tiene en cuenta si ésta se realiza como director de la investigación, como miembro de la misma o como becario.

El carácter competitivo del proyecto o contrato de investigación considera si éste fue concedido por concurso público o directamente sin competitividad.

También se considera si en la investigación participa más de un país o si es de carácter nacional.

Se valora además si la investigación es de carácter interdepartamental, o si se lleva a entre varias universidades.

Asimismo, dentro de este criterio se valoran como méritos, la obtención de becas o contratos postdoctorales, distinguiéndose en cada uno de estos su carácter competitivo o no; la dirección de tesis doctorales y otras actividades relacionadas con la investigación.

- *Otra experiencia profesional.* Se incluyen en este apartado, todos los méritos relativos a cualquier experiencia no docente ni de investigación realizada fuera de la Universidad, considerándose especialmente el desempeño de puestos de dirección y de gestión y la realización de informes técnicos o jurídicos.

#### ✓ *Producción académica y científica y su difusión*

En este apartado se valora toda forma de producción científica o académica de relevancia fruto de las actividades del profesorado, ya sea en forma de publicaciones o bien a través de medios específicos de producción. Asimismo se tienen en cuenta otras formas de producción académica y científica no incluidas en las anteriores.



- *Publicaciones académicas y científicas.* Este criterio considera el tipo de publicación, el número de autores y la condición personal de participación en la producción como coordinador o editor.  
El tipo de publicación distingue entre los libros que tengan Internacional Standard Book Number (ISBN) y los artículos en revistas científicas. En los libros se tiene en cuenta el número de autores, si la participación ha consistido en la redacción del libro en su conjunto o de un capítulo, o bien en la coordinación del libro, o en su edición.  
También se valora la calidad del libro a través de aspectos tales como la importancia de la editorial, su carácter internacional, la amplitud de la obra, etc. Esta valoración se pondera por el número de autores que han intervenido en la redacción del libro.  
La valoración de los artículos científicos contempla, por un lado, el número de autores, y por otro, su publicación en revistas de conocida relevancia, como son las incluidas en índices del tipo del Journal Citation Report (JCR), que incluye el Science Citation Index (SCI) y el Social Science Citation Index (SSCI). Para las revistas no incluidas en el JCR, se valoran los artículos siempre que exista el Internacional Standard Serial Number (ISSN). En estos casos se tendrán en cuenta los criterios de valoración del Centro de Información y Documentación Científica (CINDOC) o Latindex.
- *Medios específicos de producción académica y científica y su difusión.* Se entiende por medios específicos los que difunden la producción académica y científica a través de: exposiciones artísticas, documentales, arqueológicas, trabajos en prensa u otros medios de comunicación, etc. El impacto del medio tiene en cuenta, entre otros aspectos, la importancia de las salas de exposiciones, de la prensa o medio de comunicación en que se divulga la producción académica y científica y el carácter internacional de estos medios.  
Al igual que en el apartado anterior, se distingue si la producción es realizada por uno o varios autores, o si la participación en la misma consiste en la coordinación del medio utilizado.
- *Registro en la propiedad industrial e intelectual.* Se valora el registro en la propiedad industrial de patentes, modelos de utilidad, etc., y el registro en la propiedad intelectual de modelos científicos para intangibles.
- *Otros medios de producción académica y científica y su difusión.* Dentro de este apartado se valoran, entre otros méritos, las contribuciones a congresos, seminarios y encuentros científicos en los que se haya participado; la publicación de las contribuciones en las actas; la elaboración propia de páginas web de la producción académica y científica; las

recensiones y prólogos; las traducciones de libros y otras publicaciones no incluidas en los apartados anteriores.

#### ✓ *Gestión*

Las actividades de gestión dentro de la Universidad, constituyen un soporte necesario para el desarrollo de la docencia y de la investigación.

En consecuencia, este criterio atiende al desempeño de puestos o tareas de organización, responsabilidad y de servicios complementarios a la comunidad universitaria. Se valora el desempeño de cargos unipersonales, los de representación en órganos colegiados, así como la realización de otras actividades de gestión, coordinación y responsabilidad.

- *Desempeño de cargos unipersonales.* Incluye los puestos de secretaría o dirección de acciones formativas, congresos, seminarios y jornadas, de departamento, facultad o escuela. Asimismo se incluyen los cargos de vicedecano o decano de facultad; los de subdirector o director de escuela o instituto universitario y los de secretario general o vicerrector de Universidad.
- *Desempeño de representación en órganos colegiados.* Valora la participación como miembro en la Junta de facultad/escuela, en el claustro universitario, en el Consejo de Gobierno (anteriormente Junta de Gobierno), o en otros órganos colegiados no citados.
- *Desempeño de otras actividades de gestión.* Se considera, por un lado, la realización de actividades como las de representación sindical, participación en comisiones de trabajo de ámbito académico, o las de evaluación o asesoramiento. Por otro lado, se valora haber ocupado puestos de coordinación de asignaturas, prácticas en empresas, etc.; de gestión en virtud de nombramiento por rectores, decanos o directores de escuela no incluidos en apartados anteriores; de dirección y gestión en asociaciones universitarias y cualesquiera otros que no hayan sido expresamente citados.

#### ✓ *Movilidad*

La movilidad supone un traslado que responde a una inquietud para complementar, actualizar y perfeccionar la trayectoria profesional de una persona y acceder a otras formas de conocimiento.

Este criterio mide el desarrollo de actividades de ámbito universitario realizadas fuera del centro de trabajo. Se distingue la etapa en la que se produce la movilidad: pregrado o postgrado.

En cada una de estas etapas se tiene en cuenta el tipo de estancia, el carácter regional, nacional o internacional y el idioma, así como la duración de la

misma, que se contabiliza en meses. En la etapa de postgrado se valora también el cambio de centro contratante.

- *Pregrado*. Dentro de este apartado se consideran tipos de estancia los programas y becas de movilidad. Sólo se valoran los realizados en el extranjero, teniéndose en cuenta si el idioma es español u otro.
- *Postgrado*. En esta etapa, los tipos de estancia considerados son: docentes y de investigación, de innovación educativa y licencias de estudio. Se valora si la estancia es regional, nacional o internacional, teniéndose en cuenta, en este último caso, el idioma.

También se estima como mérito la contratación en distintos centros por un período de un curso académico como mínimo.

#### ✓ *Otros méritos*

Este criterio mide diversos tipos de actividades no incluidas en los apartados anteriores, como son, sin carácter exhaustivo: la dirección o participación en consejos editoriales de revistas científicas, los premios a la docencia e investigación, la participación en jurados para la concesión de premios y distinciones universitarias, la obtención de ayudas para publicar, etc.

#### 4. VALORACIÓN DEL SISTEMA POR PARTE DE LOS SOLICITANTES

En coherencia con el compromiso de la ACAP con la evaluación y mejora de la calidad, se realizó un estudio para evaluar la percepción de solicitantes y evaluadores sobre la adecuación del baremo y el procedimiento de evaluación<sup>4</sup>.

En este epígrafe nos referiremos al estudio mediante el cual se realizó la medición de los niveles de satisfacción de los solicitantes con el sistema de evaluación. Como hemos apuntado, este sistema evalúa de forma positiva o negativa a los aspirantes a las figuras de Profesor contratado Doctor, Profesor Colaborador, Profesor Doctor de Universidad Privada y Profesor Ayudante Doctor.

Tras una primera fase cualitativa (dos grupos de discusión), donde se perfiló con precisión el cuestionario a partir de las características del discurso de los solicitantes, se realizaron 500 entrevistas telefónicas correspondien-

---

<sup>4</sup> Agradecemos la colaboración de la empresa Stiga para la realización del estudio sobre los solicitantes de evaluación y a la empresa Two Much en el estudio sobre las percepciones de los evaluadores.

tes a la fase cuantitativa, sobre un universo total de 1.300 personas. Esto es, la muestra de estudio contenía casi al 40% de la población.

Finalmente, la información disponible se refiere a 921 solicitudes (1,84 por solicitante). La ratio de solicitudes/solicitante es prácticamente el mismo que el que se observa en el universo (1,81), lo que habla de la proporcionalidad estadística de la información obtenida.

El trabajo de campo se prolongó durante 7 días, del 15 al 23 de noviembre de 2004, sin ninguna incidencia reseñable y con una baja tasa de rechazo a contestar la encuesta por parte del colectivo estudiado.

	2003
Solicitudes válidas evaluadas .....	2.308
Solicitantes .....	1.270

La distribución de las solicitudes de la muestra es muy similar a la distribución en el universo total de solicitudes, como puede verse en la tabla siguiente:

<i>Figuras</i>	<i>Base de cálculo</i>	<i>Muestra (%)</i>	<i>Solicitudes (%)</i>
Contratado Doctor .....	298	32,4	33,0
Profesor Colaborador .....	195	21,2	21,0
Profesor Doctor de U.P. ....	232	25,2	24,0
Profesor Ayudante Doctor .....	196	21,3	22,0
TOTAL .....	921	100	100

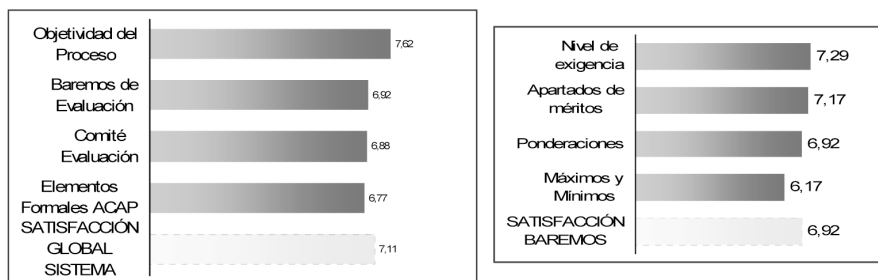
De entre el total de solicitudes, el 76,8 % de los solicitantes obtuvieron evaluación positiva bien a todas sus solicitudes o al menos a una de ellas (a esto último lo hemos denominado resultado de la evaluación *mixta*).

<i>Resultado evaluación</i>	<i>Base de cálculo</i>	<i>Muestra (%)</i>	<i>Solicitudes (%)</i>
Positiva, mixta .....	384	76,8	76,0
Negativa .....	116	23,2	24,0
TOTAL .....	500	100	100

La escala de respuesta elegida fue de 0-10 puntos, ya que es la escala más familiar de respuesta en nuestro contexto. La interpretación de las puntuaciones se realizó de acuerdo al siguiente gráfico, en el que la puntuación 4 limita el área de insatisfacción, mientras que el 8 fue elegido como punto de corte exigente (en vez del 7) para situar el área de satisfacción elevada.



Si nos centramos en la *satisfacción global de los solicitantes con el sistema de evaluación*, encontramos que se puntúa con un notable bajo ( $\bar{x} = 7,1$ ), lo cual, tratándose de una evaluación personal externa, a la que todos sentimos cierta resistencia, puede considerarse un buen índice desde el punto de vista del organismo evaluador. Entre los objetivos que más pesan en esta valoración global, se encuentra la objetividad del proceso ( $\bar{x} = 7,6$ ), lo que corrobora nuestra apreciación de la necesidad que tenía la Universidad de contar con un sistema que rompiera con la tradicional arbitrariedad en la evaluación de los *curricula*.

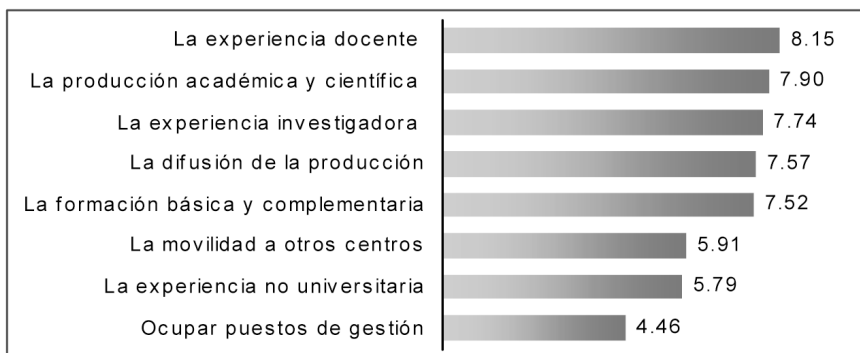


Por otra parte, como se ve en el gráfico anterior, el nivel de exigencia se considera moderadamente alto por parte de los solicitantes y la satisfacción global con el baremo es moderadamente satisfactoria.

El *nivel de exigencia* ha sido, sin duda, una de las preocupaciones a la hora de diseñar el sistema de evaluación, de modo que dicho sistema estableciera unos mínimos que debieran superarse para obtener la evaluación positiva y fueran posteriormente las universidades, de acuerdo con la LOU, las que decidieran la contratación de su personal entre las personas evaluadas positivamente. Por ello, en la elaboración del baremo se ha tratado de combinar la exigencia con el realismo, además de dar cabida a los diferentes méritos y tradiciones evaluadoras de las diversas áreas de conocimiento, pero estableciendo unos mínimos en docencia e investigación que son los que han propiciado el mayor número de evaluaciones negativas. Es decir, no se trata de exigir a los contratados lo que no cumplen ni los propios catedráticos —muchas veces por razones lógicas asociadas a las formas de producción en las áreas, a los recursos disponibles, etc.— sobre estancias en el extranjero, publicaciones en revistas de impacto internacional o en la dirección de tesis doctorales, como ocurría, por ejemplo, en las absurdas exigencias de la ANECA en ciertas áreas de Ciencias Sociales o Humanidades. Sorprende, en cualquier caso, que esta percepción por parte de los solicitantes de una alta exigencia para conseguir la evaluación positiva (un 48% otorga las puntuaciones 8, 9 y 10 al nivel de exigencia frente a un 2% que otorga las puntuaciones 0 a 4), se mantiene bastante estable independientemente del tipo de evaluación recibida:

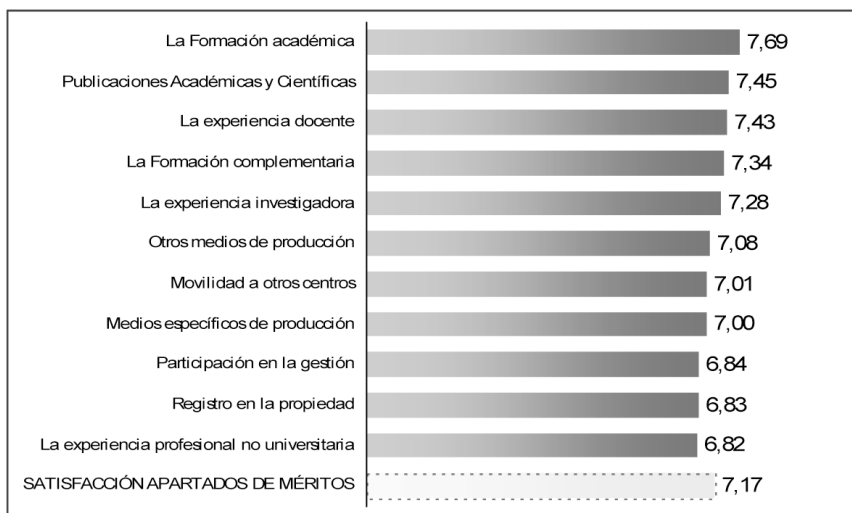


Si atendemos ahora a la valoración de los grandes *criterios de evaluación*, observamos que los solicitantes coinciden con la ACAP en dar la mayor importancia a los criterios que implican superar unos mínimos: la experiencia docente-investigadora y la producción académico-científica.



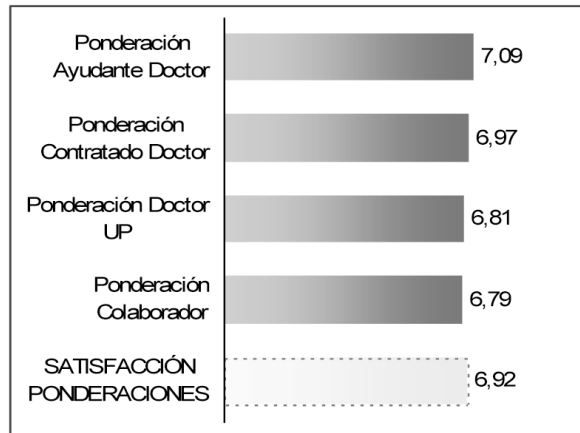
El desempeño de puestos de gestión es el único criterio con una valoración inferior a cinco, probablemente debido a la escasa posibilidad de participación del profesorado contratado en estas tareas.

*Los méritos contenidos en el baremo* dentro de cada uno de los criterios de evaluación son también bien valorados ( $\bar{x} = 7,2$ ). En el gráfico siguiente lo vemos de forma pormenorizada.



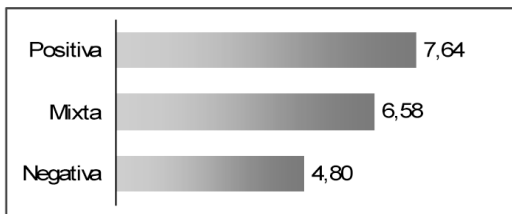
Todos los méritos se consideran pertinentes. Destaca la satisfacción con el mérito relativo a la formación académica y complementaria, probablemente porque en general nadie valora la formación inicial y continua del profesorado ni su esfuerzo para formarse como docente.





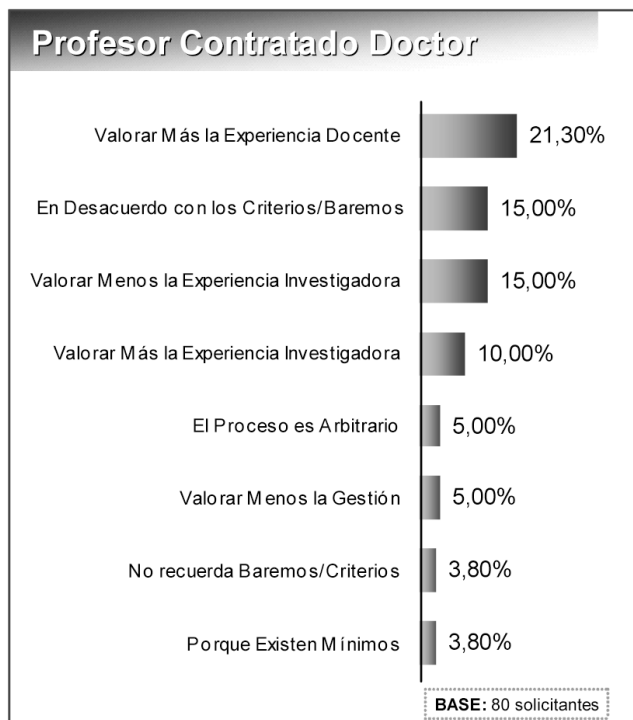
Hemos querido resaltar también en este artículo la *valoración de las ponderaciones establecidas para las distintas figuras*, es decir, la valoración de los requisitos mínimos establecidos para conseguir la evaluación positiva. Como puede verse en el gráfico de barras, también esta valoración puede considerarse satisfactoria, con poca diferencia entre figuras, por lo que podría concluirse que la diferenciación entre las exigencias para cada figura ha respondido a las expectativas de los solicitantes. Sin embargo, es preciso mencionar que dicha valoración varía bastante si la diferenciamos en función de la evaluación obtenida (positiva, mixta o negativa), tendencia que se reproduce en casi todas las valoraciones de la encuesta. Fíjese el lector que son casi tres puntos de diferencia en la satisfacción con las ponderaciones en función del resultado de la evaluación, es decir, la diferencia entre un suspenso y un notable.

### Por Resultado Evaluación



Nos ha parecido interesante describir cuáles son los motivos principales de insatisfacción para los solicitantes que han valorado negativamente la pon-

deración de los méritos. Destaquemos la figura más exigente: Profesor Contratado Doctor.



Pese a que en el baremo se puede alcanzar la misma puntuación con la experiencia docente que con la investigadora, algunos profesores siguen reclamando que se valore más la experiencia docente. No obstante, vemos que no hay un acuerdo entre solicitantes. Así, por ejemplo, un 15% creen que se debería valorar menos la experiencia investigadora frente a un 10% que estiman que se debería valorar más. Estos motivos se repiten de forma aproximada como fuentes de insatisfacción en el resto de figuras contractuales.

Para finalizar este apartado, podemos obtener las siguientes *conclusiones* de las percepciones de los solicitantes:

1. El sistema de evaluación desarrollado por la ACAP representa un claro avance en el rigor de las mediciones de calidad en el marco universitario. Su principal valor, sin duda, es que se percibe como

un sistema objetivo, elemento clave en un instrumento de evaluación. Casi el 85% de los solicitantes que dicen conocer otros sistemas de evaluación equivalentes consideran el capitaneado por la ACAP como «mejor». La opinión que se posee del proceso se contamina en muchos aspectos por el resultado que el solicitante ha obtenido a título personal. Esta cuestión habrá de tenerse muy en cuenta en posteriores convocatorias: la primera ha sido formada por aspirantes muy cualificados, con fuerte vinculación con la universidad y cuyo bagaje ha facilitado que se alcance un porcentaje importante de «positivos». En un futuro es posible que el número de evaluados negativamente crezca y esto afecte a la valoración global del sistema de evaluación por la propia decepción de expectativas.

2. Después de la objetividad, los tres epígrafes clave (baremos, comités de evaluación y elementos formales) se sitúan en niveles de satisfacción cercanos a los siete puntos. Según se deduce del análisis de importancia, los baremos suponen el elemento-fuerza de la evaluación y por tanto donde debe concentrarse un mayor esfuerzo de mejora y optimización.
3. La existencia de máximos y mínimos en el baremo es una cuestión discutida (satisfacción moderada, con una media de 6,2), pero es un elemento definitorio del sistema de evaluación, ya que pretende garantizar una evaluación de mínimos equilibrada y no una medición de la excelencia académica.
4. El sistema posee un nivel de exigencia para los solicitantes de 7,29 puntos (más para humanidades, 7,82, y menos para enseñanzas técnicas, 6,92) que consideramos adecuado: necesariamente ha de ser exigente dado que ha de acreditar al profesorado universitario pero dentro de un límite razonable para los posibles aspirantes.

## 5. VALORACIÓN DEL SISTEMA POR PARTE DE LOS EVALUADORES

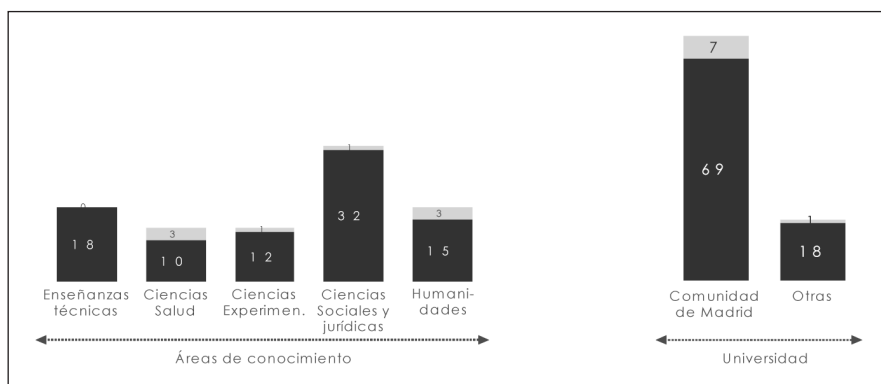
Los evaluadores que realizaron la aplicación del sistema de evaluación de la ACAP fueron seleccionados, por una parte, de entre los propuestos por los rectores de todas las universidades españolas, siempre que cumplieran el requisito de tener al menos un sexenio de investigación y experiencia en evaluación. Por otra parte, se seleccionaron a partir de la base de datos de la ACAP y de otras bases de datos de organismos públicos relacionados con la evaluación universitaria. Participaron también evaluado-

res de universidades privadas que cumplieran los requisitos mencionados anteriormente.

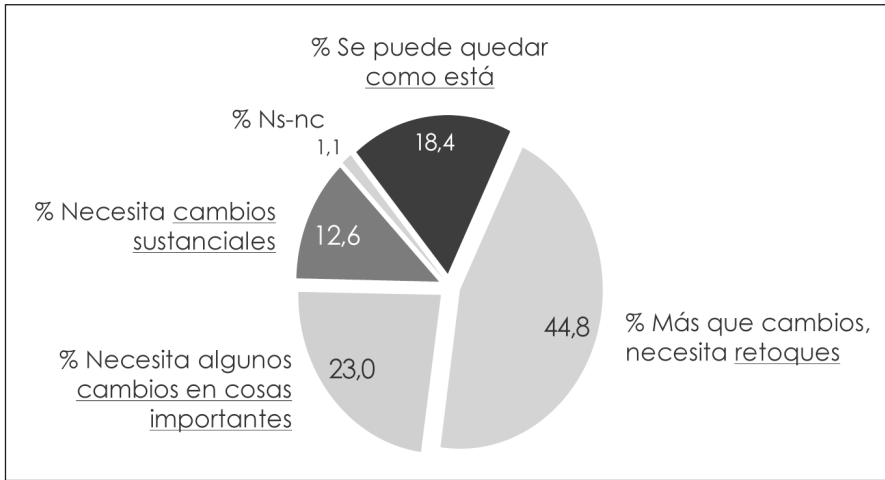
Todos los evaluadores recibieron un curso de formación que constaba de dos partes. En la primera parte se explicó qué era la ACAP, la normativa aplicable, la motivación y los criterios seguidos en el diseño del sistema de evaluación para la contratación del profesorado. En la segunda parte se explicó la herramienta diseñada por la ACAP para la evaluación, consistente en una aplicación informática que facilitaba la asignación de puntuaciones a los méritos y la realización automática de los informes de evaluación (cálculo de puntuaciones mínimas, puntuación total, etc.).

Si bien es cierto que los solicitantes proporcionan una información muy importante para la Agencia, la información de los evaluadores supone una valoración esencial ya que no está «contaminada» por haber sido objeto de la evaluación, además de haberse tenido que enfrentar con un sistema evaluativo no diseñado por ellos mismos, con sus ventajas y limitaciones.

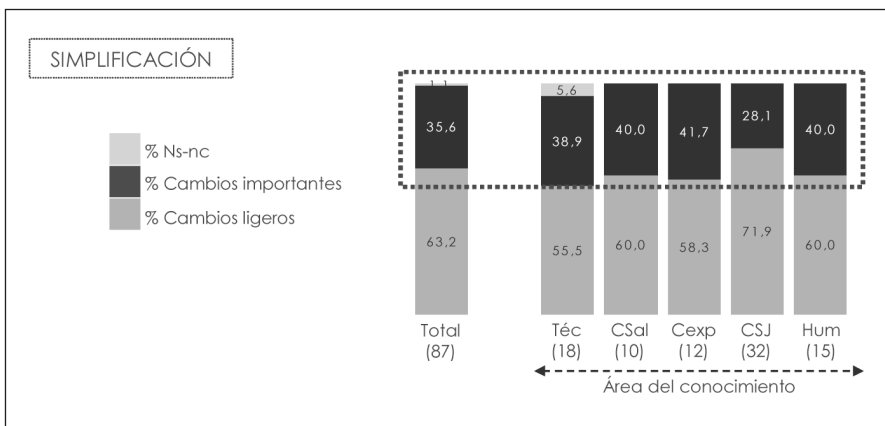
Sobre la muestra de evaluadores, en primer lugar debemos apuntar que el objetivo era entrevistar a los 95 evaluadores que participaron en esta primera edición. Finalmente, se consiguió una muestra de 87 sujetos. Su distribución por áreas y comunidad autónoma de procedencia fueron las siguientes (en la parte superior de las barras aparece la distribución de los ocho evaluadores no entrevistados):



La primera cuestión que nos interesa destacar es la *impresión general sobre el baremo, su aplicación y la necesidad o no de introducir cambios sustanciales*. Los resultados obtenidos se muestran en el siguiente gráfico:



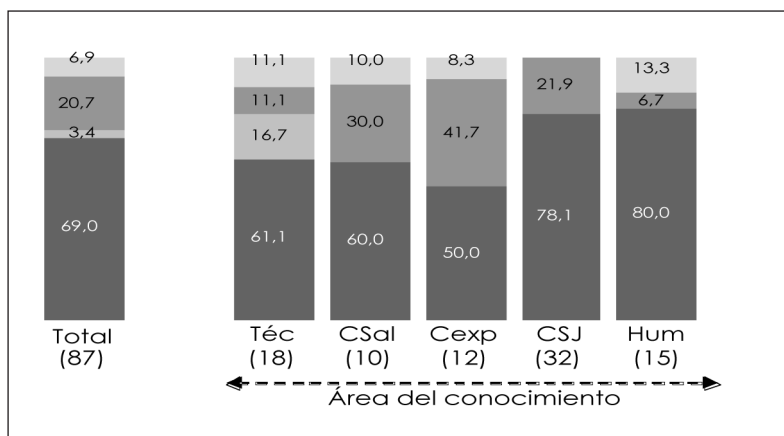
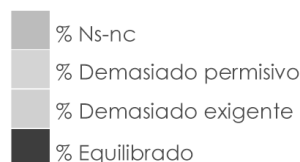
Como vemos, para más de un 60% de los evaluadores, el baremo ha funcionado correctamente, aunque necesitaría algún retoque. A partir de estos datos, hemos decidido establecer dos grupos diferenciados con el objeto de interpretar mejor los resultados. Por una parte estarían los evaluadores «favorables al sistema de evaluación», es decir, los que creen que se puede quedar como está o que necesita leves retoques y, por otra parte, los que muestran «resistencias al sistema de evaluación», es decir, los que opinan que habría que realizar cambios en cosas importantes y los que creen que habría que realizar cambios sustanciales. La distribución que queda, tras esta división, por áreas de conocimiento, es la siguiente:



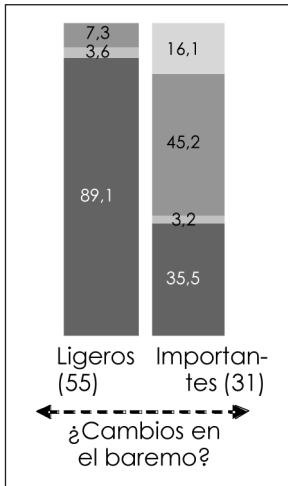
Como puede observarse, en la mayoría de las grandes áreas las resistencias se sitúan en torno al 40%, excepto en Ciencias Sociales y Jurídicas que no llega al 30%. Probablemente esta percepción pueda deberse al «castigo» que están recibiendo en los últimos años las Ciencias Sociales y Jurídicas al aplicárseles acríticamente los criterios de evaluación utilizados en las Ciencias Experimentales, sin tener en cuenta las grandes diferencias existentes entre unos y otros en la producción y la difusión de la actividad científica. El baremo de la ACAP ha cuidado especialmente que en la valoración de los distintos méritos se contemplen las modalidades específicas de producción y difusión de las distintas áreas (por ejemplo, en forma de exposiciones, excavaciones, libros, etc.).

Al igual que hicimos con los solicitantes, preguntamos a los evaluadores sobre el *nivel de exigencia* del baremo.

Teniendo en cuenta esta finalidad, considera que el baremo aplicado en general es demasiado exigente, demasiado permisivo o está equilibrado



Podemos concluir que para la gran mayoría de los evaluadores, el baremo tiene un adecuado nivel de exigencia, aunque hay un porcentaje a tener en cuenta (21%) que lo considera demasiado permisivo. Esta consideración se concentra, no obstante, en las Ciencias Experimentales y en las Ciencias de la Salud, ciencias en las que existe una tradición mucho mayor de publicación en revistas de impacto internacionales. Los resultados apuntan, como veremos en segui-

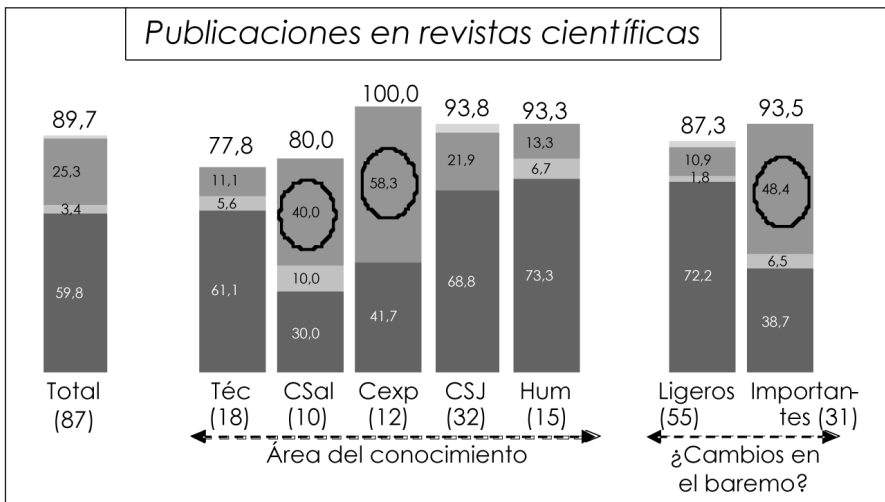


da, que esta no diferenciación por grandes áreas en la exigencia de publicaciones, podría ser un punto débil del baremo diseñado por la ACAP.

Si utilizamos la variable clasificatoria «favorables/resistentes» (en el gráfico ligero/importantes) al baremo, encontramos que son los resistentes los que consideran el baremo demasiado permisivo, lo que podría llevarles a pensar precisamente que son necesarios cambios importantes en el baremo.

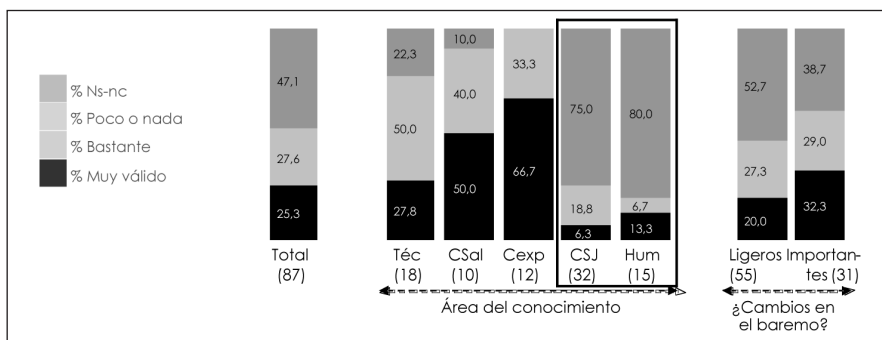
En la línea de lo que venimos argumentando, cuando se pide a los evaluadores que valoren el grado de exigencia del apartado relativo a las publicaciones científicas, encontramos importantes diferencias entre las grandes áreas, repitiéndose la tendencia a encontrar a los sectores más críticos en Ciencias Experimentales (per-

misivo para un 58,3%) y en Ciencias de la Salud (permisivo para un 40%). Esto demuestra una vez más que las culturas de publicación entre áreas son distintas y, en consecuencia, la cuantificación de la exigencia mínima es un valor relativo a las áreas. Nótese que los porcentajes que aparecen en la parte superior de las columnas reflejan la respuesta positiva a una pregunta previa: «¿Este criterio es absolutamente necesario?». Es decir, si miramos la primera columna («Total»), para el 89,7% de la muestra de evaluadores, incluir el criterio de valoración relativo a las publicaciones científicas es absolutamente necesario.

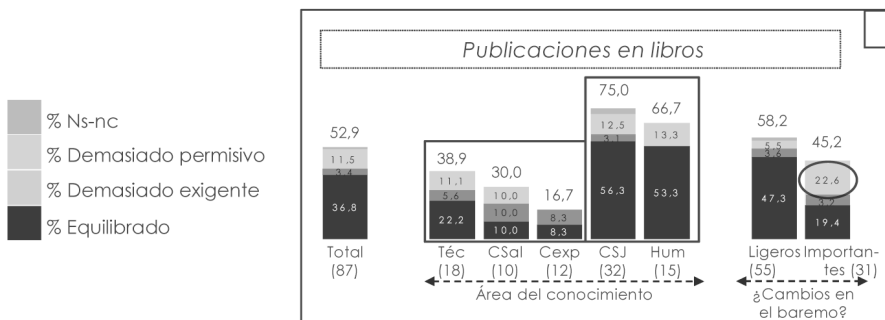




Como se ha visto en el apartado explicativo del baremo de la ACAP, en el criterio referido a la producción académica, se incluían publicaciones en forma de revistas, libros y otros medios de difusión, en orden a atender las peculiaridades de las diferentes áreas de conocimiento. En esta perspectiva de atención a las legítimas diferencias en las formas de producción, el apartado de revistas científicas distinguía las incluidas en el JCR (*Journal Citation Report*), pero consideraba también las revistas científicas no incluidas en los listados de los índices de impacto. La propia percepción de los evaluadores nos da la razón en la toma de esta decisión. Mostramos a continuación su respuesta ante la siguiente pregunta: «¿En qué medida diría que la clasificación del JCR es un índice válido para su área de conocimiento? Usted diría que el JCR es muy válido, bastante, poco o nada válido».



Las diferencias son evidentes. Humanidades y Ciencias Sociales y jurídicas consideran esta clasificación poco válida para sus áreas. Hemos de reconocer, no obstante, que también en estas áreas se debe tender a incrementar la producción en este tipo de revistas y potenciar la cultura de estar presentes en las principales revistas internacionales. En todo caso, debemos ser también conscientes que el número de revistas en estas áreas es muy inferior a las otras y, en consecuencia, la posibilidad de publicar es mucho menor. Esta diferenciación por áreas en la forma de producción la encontramos también cuando pedimos a los evaluadores que valoren la importancia de la *publicación en libros* y el grado de exigencia del baremo:



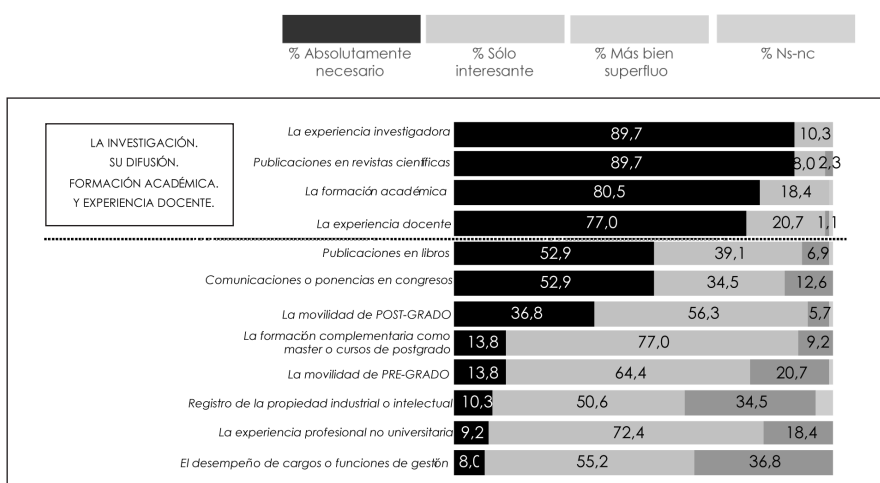
Como vemos, la publicación en libros es, en general, un criterio considerado menos necesario, salvo en Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, donde es indispensable para más de dos tercios de los evaluadores encuestados, además de considerarse que tiene un nivel de exigencia equilibrado. Se ratifica así esta tendencia de modos diferentes en la producción científica, donde se identifican dos grupos claros: por una parte, las Ciencias Experimentales y de la Salud y por otro, Ciencias Sociales y Jurídicas y Humanidades, mientras que las Enseñanzas Técnicas ofrecen matices distintos, aunque quedarían más cercanos al primer grupo mencionado.

## 6. EL BAREMO Y SU APLICACIÓN: NECESIDAD DE CAMBIOS

Las personas que hemos estado implicadas en el diseño, desarrollo, implantación y análisis del baremo de la ACAP, siempre hemos defendido que el baremo no es un sistema de evaluación cerrado ni perfecto, pero sí un sistema que ha pretendido romper con una tradición evaluativa en la Universidad sin demasiada transparencia ni claridad en la valoración de los méritos.

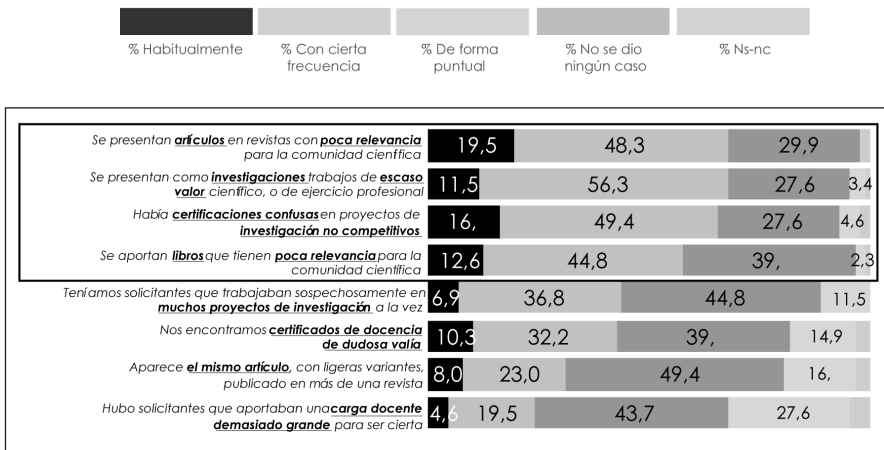
Conscientes desde el principio de algunas debilidades o, simplemente, de algunas cuestiones ampliamente debatidas y discutidas en los grupos de trabajo, quisimos estudiar las percepciones de solicitantes y evaluadores para disponer de una información más clara y externa de los puntos fuertes y débiles del baremo. Ya hemos analizado la percepción sobre algunos de los criterios más importantes. Mostraremos ahora qué es lo más importante para los evaluadores y qué consideran éstos que debería cambiarse de forma más inmediata.

En el gráfico siguiente se muestran las respuestas ante la siguiente pregunta: «Le voy a citar algunos de los criterios que recoge el baremo de la ACAP. Teniendo en cuenta que se trata de evaluar a futuros profesores, dígame si le parecen criterios absolutamente necesarios de tener en cuenta, sólo interesantes o más bien superfluos».



Como vemos, la investigación y las publicaciones en revistas científicas sobresalen con claridad, a más de 12 puntos porcentuales de distancia de la experiencia docente. La formación académica es destacada por los evaluadores como otro criterio absolutamente necesario. Ningún criterio se considera superfluo para la mayoría de los evaluadores, lo que apoya la validez de los criterios seleccionados.

No obstante, en la primera convocatoria de evaluación de la ACAP, los evaluadores transmitieron algunos posibles aspectos a modificar, así como algunos problemas en la evaluación, consecuencia en ocasiones de la «picaresca» de los solicitantes, en otras de los problemas relacionados con quién debe certificar los méritos, en otras con la dificultad de valorar la relevancia de los trabajos, etc. Veámoslo con la respuesta a la siguiente afirmación: «Le voy a citar casos que otros colegas dicen haberse encontrado mientras trabajaban en las evaluaciones. Dígame por favor si en su comité se dieron habitualmente, con cierta frecuencia o de forma puntual».



Como vemos, algunos de los problemas más importantes están relacionados con la relevancia de revistas y libros. Este problema se ve intensificado por la ausencia de clasificaciones o índices de impacto en las revistas españolas más allá del grueso catálogo de Latindex, si bien recientemente ha aparecido el IN-RECS (<http://ec3.ugr.es/in-recs>), el primer trabajo que muestra el índice de impacto de las revistas españolas de Ciencias Sociales.

Entre los aspectos a eliminar del baremo, los evaluadores nombraron los siguientes: eliminar la simple asistencia a congresos, seminarios o jornadas, eliminar el criterio referido a los cargos de gestión y eliminar los registros de la propiedad industrial e intelectual, aunque estos dos últimos (gestión y registros) sólo es apoyado mayoritariamente por los evaluadores de Ciencias Experimentales, siendo criterios adecuados para el resto.

En la segunda convocatoria y en la actual (la tercera), se han ido introduciendo ciertos cambios en el sistema de evaluación y en el baremo como consecuencia de estos estudios, siempre tras su aprobación por parte del Consejo de Dirección de la ACAP, en el que hay una representación de todas las universidades de Madrid.

El problema de las certificaciones es muy difícil de resolver, aunque se ha matizado mucho los documentos que es necesario presentar para justificar los méritos. No obstante, es complicado para los solicitantes cuando se trata de méritos conseguidos hace varios años y no se pidió certificación en su momento. En cuanto a otro de los problemas importantes, la clasificación de los libros, la ACAP ha creado un grupo de trabajo con expertos documentalistas para tratar de facilitar cómo asignar la puntuación en la amplia horquilla permitida para los libros.

Un problema detectado que podría denominarse como «problema de imagen» se refiere al cuadro resumen en el que se marcaban las puntuaciones máximas y las mínimas. Por ejemplo, para Profesor Contratado Doctor se exige una puntuación mínima total de 45 puntos, mientras que la máxima posible es de 100. Desde luego, esto no se puede interpretar como que se «aprueba» obteniendo un 4,5 sobre 10. A la cifra de 45 puntos se llegó sumando los méritos mínimos requeridos en cada apartado, por lo que esa cifra podría haber sido 80 si los méritos tuvieran un valor diferente, es decir, ese valor de 45 no significa nada en términos absolutos ni es un valor comparativo con la cifra de 100 puntos. De hecho, en la tercera convocatoria han desaparecido los valores máximos totales para evitar esta interpretación.

Otro aspecto que podría ser repensado en el futuro se refiere a la adecuación de separar la experiencia investigadora (participación en proyectos) de la producción investigadora (artículos, libros, otras formas de producción...), ya que, en muchas ocasiones, los artículos y libros proceden precisamente de los trabajos de investigación, aunque no siempre. En esa misma línea, podría valorarse en un mismo apartado la experiencia docente junto con las publicaciones de carácter docente.

En cuanto a la diferenciación del baremo en función de las cinco grandes áreas de conocimiento, los evaluadores son ligeramente más partidarios (47 % frente al 43%) de que conserve su carácter multidisciplinar (el mismo baremo para todos), aunque los resultados mostrados podrían aconsejar algún matiz diferencial en el apartado de publicaciones en Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, si bien es una cuestión discutible.

Finalmente, algunos evaluadores solicitaban que todas las horquillas empezaran en cero puntos. Sin embargo, esto rompería la filosofía de transparencia y equidad del sistema, pues permitiría discrecionalmente no valorar algunos méritos de los solicitantes. Consideramos mejor solución matizar con más claridad qué es lo que debe o no debe ser considerado un mérito a tener en cuenta y publicar dichos criterios para el conocimiento de los solicitantes. Esta ha sido la forma de mejoramiento continuo del sistema. Para más información de la evolución del sistema, puede consultarse la página Web de la agencia (<http://www.madrid.org/acap>).

## 7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Nos encontramos en un momento histórico de cambio en la Universidad española, impulsado en parte por los acuerdos de la convergencia europea. Estamos inmersos en cambios legislativos en materia universitaria sin que los políticos españoles consigan llegar a un pacto por la educación universi-

taria, lo que nos está llevando a cambios importantes en cortos períodos de tiempo.

En cualquier caso, los procedimientos de evaluación y aseguramiento de la calidad están cada vez más extendidos y deberían convertirse en un revulsivo para la mejora permanente de nuestro sistema universitario. En esta línea han aparecido en los últimos años agencias internacionales de calidad universitaria. También en España, desde la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, contamos con una agencia nacional y numerosas agencias autonómicas. Obligados por la LOU, una de las primeras tareas de estas agencias ha sido la evaluación de los profesores con contrato administrativo para transformar sus contratos en las nuevas figuras establecidas por la LOU. Para ello se han seguido distintos modelos o sistemas, entre los que pueden distinguirse dos fundamentalmente, que han sido reproducidos, a su vez, por distintas agencias: el de la ANECA, que sigue cierta tradición evaluadora universitaria basada en la opacidad a la hora de aplicar los criterios de evaluación, y el caso de la ACAP, basado en la búsqueda de la objetividad, la transparencia y la equidad.

Sin duda, cualquier tipo de evaluación parte de un referente para realizar una comparación y emitir un juicio sobre la adecuación de la realidad al referente. En este sentido, el modelo que se tenga de Universidad y de profesor condicionará la evaluación de éstos. Considerar o no la investigación, la docencia y la gestión es una decisión importante con calado posterior. El posicionamiento de los políticos se hace ver en sus decisiones. Por poner un ejemplo, la Directora General de Universidades de la Comunidad de Madrid, manifiesta su posición al contar con las evaluaciones de la ANECA para otorgar un complemento retributivo y dejar fuera, sorprendentemente, a la Agencia de su propia Comunidad Autónoma.

La ACAP, en su compromiso de mejora del sistema de evaluación, realiza anualmente estudios sobre la percepción de solicitantes y evaluadores sobre los distintos aspectos que lo componen. Como hemos descrito, en la primera convocatoria de evaluación, los resultados han demostrado la validez del sistema para ambos agentes, aunque se han encontrado también algunos aspectos que necesitan ser mejorados para posteriores convocatorias. En la página web de la ACAP puede comprobarse la evolución del sistema de evaluación a lo largo de las tres convocatorias, manteniendo su *filosofía* inicial.

El sistema de evaluación externa del profesorado elaborado por la ACAP ha contribuido a romper una tradición evaluativa de la Universidad en la que la arbitrariedad de las decisiones, a falta de mecanismos transparentes en las decisiones de los evaluadores, dejaba en una gran indefensión a los sujetos evaluados. Creemos, además, que el baremo de la ACAP supone una especie de «guía didáctica» para el profesorado que quiere acceder a las distintas

figuras de contratación, de forma que sabe de antemano qué se le exige y cómo debe completar su currículum.

Estamos convencidos de que esta meta de objetivar los méritos y de dar a conocer, con anterioridad a las evaluaciones, los mínimos necesarios para superar una evaluación externa, son el camino para garantizar una evaluación de calidad y será señal definitoria de las mejores instituciones de evaluación. Creemos que se trata de algo indispensable para garantizar los derechos de las personas sometidas a evaluación: Transparencia, equidad objetividad, publicidad, normalización y participación deberían ser referentes en la evaluación de los profesores, y en esta línea deberían entrar organismos como la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) o la propia ANECA. Dichos referentes deberían ser también impulsados por los responsables políticos de las administraciones educativas.

Esta objetivación de los méritos también puede contribuir a una más adecuada valoración de los becarios y profesores jóvenes por parte de sus *formadores* (catedráticos o titulares, jefes de departamento, etc.), de modo que para promocionar, deberá quedar patente su trabajo en las investigaciones, firmando los artículos de investigación en los que colaboren, certificando su dedicación docente... Así, dichos formadores deberán ayudar y exigir a sus discípulos para que consigan superar las evaluaciones externas, invitándoles a participar en sus trabajos, fomentando sus estancias en el extranjero, motivándolos en su formación como docentes, etc.

Por otra parte, también debemos ser conscientes de los peligros de una excesiva *meritocracia*, de una acumulación de certificaciones poco valiosas. Debemos estar atentos en el futuro por si se diera esta situación, corregirla.

Debemos también tener en cuenta la relación coste-beneficio de las evaluaciones, ya que, como hemos comentado, la situación actual de transformación de los contratos administrativos en laborales ha sido tremendamente ineficiente para continuar en una situación similar a la anterior a la evaluación, quedando más de la mitad del profesorado (todos los numerarios) sin evaluación externa y obligatoria de sus méritos. Posiblemente, una adecuada política de incentiación por méritos, exigente pero bien recompensada, tanto para contratados como para funcionarios, pueda ser una vía sugerente para aumentar las cotas de calidad.

Una vez que lleguemos a 2008 (suponiendo que se mantenga esa fecha como límite para la transformación de los contratos), se producirá una bajada y estabilización en el número de solicitudes de evaluación. Será un buen momento para revisar los modelos evaluativos utilizados y plantearse el perfil del nuevo profesorado que queremos, de cara a las numerosas jubilaciones que se producirán en los próximos 10-15 años.

Para entonces sería deseable un cierto reconocimiento entre las evaluaciones de las distintas agencias de calidad, ya que hoy todavía es claramente un objetivo lejano y que sigue perjudicando a universidades sin agencia propia, como es el caso de la UNED, dejándola en inferioridad de condiciones frente a sus homólogas de Madrid.

De cara a un futuro inmediato, debemos acometer con firmeza los retos que supone el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los atractivos cambios que se sugieren, como centrar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos, suponen ciertos cambios organizativos y didácticos que difícilmente se acometerán a coste cero, como se viene imponiendo en los nuevos programas oficiales de posgrado.

Será una cuestión vital que el profesorado vea estos cambios como algo positivo para los alumnos y para su propio trabajo, y no sólo «el mismo perro con distinto collar». Esto nos encamina otra vez a una de las tesis que hemos defendido en este artículo: la importancia de la dimensión docente del profesorado universitario. El EEES, por fortuna, potencia esta dimensión, por lo que deberá ser tenida muy en cuenta en los incentivos para el profesorado, al igual que sucede con la investigación. Debemos desterrar, de una vez por todas, la expresión «carga docente», resultado de su desconsideración a lo largo de tantos años en nuestras universidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACAP (2004): *Indicadores de seguimiento de la primera convocatoria de evaluación del profesorado para su contratación por las Universidades de Madrid*, Ed. ACAP (Comunidad de Madrid), Madrid.
- ACUERDO DEL COMITÉ DE DIRECCIÓN DE LA ACAP de 21 de noviembre de 2005 por el que se modifican los criterios de evaluación, el baremo para la contratación de profesorado universitario por las universidades de Madrid y el procedimiento de evaluación, vigentes en virtud del Acuerdo de 16 de noviembre de 2004.
- ACUERDOS DEL COMITÉ DE DIRECCIÓN DE LA ACAP de 20 de octubre de 2003 y de 16 de noviembre de 2004 por el que se aprueban los criterios de evaluación y el baremo para la contratación de profesorado universitario por las universidades de Madrid y se determina el procedimiento de evaluación.
- BUELA-CASAL, G.; PAGANI, R.; VADILLO, O.; AGUDELO, D.; BERMÚDEZ, M. P.; BRETÓN-LÓPEZ, J.; GUTIÉRREZ, O.; SIERRA, J. C., y TEVA, I. (2006): *Estudio comparativo de indicadores de calidad de las Universidades*, en prensa.
- EL PAÍS (2004): «El Defensor del Pueblo cuestiona la «transparencia y objetividad» de la ANECA», en *Diario El País*, 2 de febrero de 2004.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004): *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*, Ed. Arcos-La Muralla, Madrid.



- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2004): *Proyecto docente e investigador. Pruebas de habilitación nacional a Profesor Titular de Universidad*. Inédito.
- (Coord.) (2006): *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*, Coed. Encuentro-Narcea. En prensa.
- LEY 15/2002, de 27 de diciembre, de creación de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las universidades de Madrid.
- LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C., y GONZÁLEZ GALÁN, A. (2001): *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ORDEN HOZ, A. DE LA (1992): *Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. Ponencia*, Actas del Congreso Internacional de Universidades, Madrid, UCM.
- PÉREZ JUSTE, R. (2005): «Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración», en *Revista Educación XXI*, n.º 8, UNED.
- REAL DECRETO 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios.
- REAL DECRETO 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos
- REAL DECRETO 338/2005, de 1 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos
- REAL DECRETO-LEY 9/2005, de 6 de junio, por el que se prorroga el plazo previsto en la disposición transitoria quinta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, para la renovación de los contratos de los profesores asociados contratados conforme a la legislación anterior+
- ROSADO, M. J.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; VADILLO, O.; SIMÓN, L., y SERRANO, C. (2003): *Sistema de evaluación del profesorado universitario para su contratación por las universidades de Madrid*, Ed. Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP), Madrid.
- RUBALCABA BERMEJO, L. (2001): *De paladines, villanos y maestros: posiciones ante la reforma de la universidad*. En <<http://www.asociacion-universitas.es/documento.asp?id=3>> [Consulta: 1 marzo 2006].
- THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (STUFFLEBEAM, D. L., Chair) (1988): *The Personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994): *The Program Evaluation Standards*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1997): «Los criterios de valoración de la calidad de la investigación desde la doble perspectiva de los investigadores y de los organismos públicos que la promueven», en *Bordón*, 49 (4), 457-478.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea.