

**Universidad Nacional Autónoma de México**

---

**From the Selected Works of Roberto Rodríguez-Gómez**

---

2003

# La evaluación institucional de las universidades españolas

Roberto Rodríguez-Gómez, *Universidad Nacional Autónoma de México*



Available at: [https://works.bepress.com/roberto\\_rodriguez/48/](https://works.bepress.com/roberto_rodriguez/48/)

# LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Acaba de ser publicado el Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades por el Consejo de Coordinación Universitaria de España<sup>1</sup>. Se trata de un documento de interés no sólo por su contenido, abundante en indicadores de desempeño de los programas académicos de las universidades públicas y particulares en ese país, sino por el proceso de cambio universitario que refleja. En España, y en la mayoría de los países europeos, la evaluación institucional se ha instalado como herramienta para promover procesos de mejora cualitativa y para avanzar en pro de objetivos de calidad y pertinencia. La iniciativa española de emprender un proceso de evaluación para la calidad universitaria se inscribe en un doble contexto: por un lado coincide con los lineamientos de desarrollo universitario convenidos en el marco de la Unión Europea y, por otro, se deriva del proceso de transformación del sistema universitario impulsado en España desde la década de los ochenta.

Al considerar la importancia de las dimensiones contextuales para entender el significado de este Informe Global, nos ha parecido apropiado incluir en la presente reseña algunas consideraciones preliminares que hacen alusión tanto al proceso de cambio universitario que se desarrolla en el marco de la Unión Europea, como a las etapas que ha recorrido la reforma en el contexto español. Se trata, en todo caso, de referencias generales que no pretenden más que introducir a los lectores mexicanos y latinoamericanos en la problemática que interpela el texto aquí reseñado.

## La reforma universitaria en el marco de la Unión Europea

En el proceso de construcción de la Unión Europea, las universidades son identificadas como instituciones estratégicas en vista de su potencial para contribuir a la formación de una identidad regional, así como por su papel en la formación de los recursos humanos y de conocimiento que se considera necesarios para avanzar en los propósitos del proyecto comunitario. Sobre el primero de estos aspectos, ha sido clara y reiterada la postura de los países promotores de Unión. El Comité de Educación de la Comunidad Económica Europea así lo manifestó desde las declaraciones de Stuttgart (Alemania 1985) y

<sup>1</sup> El autor agradece a Nuria Garreta Torner, Consejera Técnica de la Vicesecretaría de Estudios del Consejo de Universidades de España, sus gentiles gestiones para obtener oportunamente la versión escrita del Informe Global.

ROBERTO RODRÍGUEZ  
GÓMEZ\*

*Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria, Madrid, 2003.

\* Director de la Revista de la Educación Superior

Fontainebleau (Francia 1985). El Consejo Europeo, por su parte, ha confirmado esta posición en diversas oportunidades desde la década de los ochenta y hasta el presente<sup>2</sup>.

Los lineamientos de política de educación superior concernientes a la formación de profesionales y científicos en el marco de la Unión Europea, se han concentrado en torno de aspectos como el plurilingüismo, la movilidad estudiantil y docente, y particularmente sobre la formación de calidad centrada en un modelo de competencias profesionales convenido entre los países de la Unión. La prosecución de estos objetivos se ha buscado en dos vertientes. Por un lado, mediante el diseño e implantación de estrategias de calidad en lo que concierne a los sistemas de educación superior nacionales, como es el caso del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* de España al que se refiere la presente reseña y que abordaremos más adelante. Por otro, por medio de planes, programas y acciones de carácter regional, que implican acuerdos entre países para la configuración de una plataforma común, de naturaleza comunitaria.

El propósito de diseñar y operar dicha plataforma se viene concretando en la idea de un “espacio europeo de educación superior”. Está en marcha un calendario de reuniones y se aspira a culminar el proyecto en 2010 con fases bienales de acuerdo de nivel ministerial. En mayo de 1998, los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, firmaron un documento conocido como Declaración de la Sorbona, concebido como primer paso del proceso. En 1999 se celebró en Bolonia otra conferencia, que dio lugar a la declaración conjunta de los ministros de educación, suscrita por 29 representantes de los estados europeos. Desde entonces se han celebrado varias reuniones de seguimiento; algunas entre los rectores de las universidades europeas y otras de nivel ministerial, para ir trazando las rutas de este proceso y con el fin de supervisar las acciones convenidas<sup>3</sup>. Recientemente, el proyecto relativo al “espacio europeo de educación superior” se ha hecho extensivo a los países de la región latinoamericana y caribeña a través de los acuerdos firmados en la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) de Madrid (mayo 2002). Para el seguimiento de tales acuerdos existe en plan de acción y un programa de reuniones periódicas que se extiende hasta 2005<sup>4</sup>.

Desde la reunión de Bolonia de 1999 se perfilaron los objetivos

<sup>2</sup> Véase un recuento pormenorizado de este proceso en el artículo de S. Didou, “Políticas de educación superior en la Comunidad Económica Europea y en la Unión Europea: Balance y perspectivas”, en S. Didou, J.J. Ramírez, A. Mungaray, J.M. Ocegueda y R. Rodríguez, *Integración económica y políticas de educación superior*, México, ANUIES, 1998, pp. 31-124.

<sup>3</sup> Para una visión general de este proceso, el lector puede consultar mi artículo “Un modelo universitario para el siglo XXI”, en: *Campus Milenio*, 12 de diciembre de 2002.

generales de la iniciativa: la adopción de un sistema compatible de titulaciones, cuyo paso inicial es un “suplemento de diploma”; la adopción de una estructura común de ciclos; el establecimiento regional del sistema de créditos; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad mutuamente reconocido; la promoción de la dimensión europea en el currículo de la educación superior; y la promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades.

Aunque las propuestas de reforma convenidas en el marco de la Unión Europea son un referente de primera importancia para comprender el sentido de las transformaciones universitarias de los países europeos, también es discernible un segundo referente, que atiende a las necesidades diagnosticadas por las propias instituciones y por las instancias de coordinación de los sistemas, tanto como a propósitos de política pública derivados de los planes sectoriales de cada gobierno. La consideración de este último aspecto, de carácter eminentemente político, permite ponderar tanto el sentido general de los cambios académicos sugeridos como la prioridad que, desde el gobierno, se confiere a las propuestas de reforma. Por ello, antes de entrar en el análisis del texto propiamente dicho, haremos una breve referencia al contexto de reforma universitaria en la España de los últimos años.

### **La reforma universitaria en España**

En el marco de la transición democrática española de los años ochenta, el sistema universitario fue objeto de una reforma de amplio alcance, plasmada en primer lugar en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 aprobada por el entrante gobierno socialista de Felipe González. Con base en esta norma, y siguiendo los preceptos de la nueva Constitución española, el sistema de universidades públicas pasó de ser una estructura primordialmente centralizada a un sistema desconcentrado, en que las responsabilidades de gestión y subsidio son compartidas por los gobiernos autonómicos y la administración general del Estado. El proceso de traslado de competencias administrativas culminó hacia 1996<sup>5</sup>. En este modelo, el Estado español se reserva atribuciones normativas, de regulación laboral y académica y de regulación general de las políticas de acceso y permanencia en las universidades, además funge

<sup>4</sup> Junto al proceso general de construcción del escenario latinoamericano y caribeño para su inserción en la iniciativa universitaria de la Unión Europea se ha incentivado la cooperación entre Europa y América Latina en materia de evaluación. Al respecto cabe citar las actividades del Seminario Internacional Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Enseñanza Superior que se llevó a cabo en Madrid los primeros días de febrero de 2003. Véase al respecto: J. Mendoza, “Camino a una educación global”, en *Campus Milenio*, (27 de febrero de 2003).

como la entidad coordinadora del sistema en su conjunto a través de un ministerio central. Las competencias reservadas a las regiones, a través de los gobiernos autónomos, son fundamentalmente las de crear, desarrollar y dirigir las universidades públicas y supervisar a las particulares, todo ello en el ámbito territorial respectivo<sup>6</sup>. El proceso de descentralización abierto por la LRU propició, entre otros efectos, el crecimiento y diversificación del sistema de universidades públicas, así como la participación de iniciativas privadas.

Durante la primera mitad de los noventa la reforma universitaria fue profundizada en varios sentidos. En 1990 se aprobó la Ley de Ordenación General del Sistema Universitario (LOGSE). Esta disposición se refiere al sistema educativo en su conjunto (régimen general y régimen especial) excepto las universidades. No obstante, introduce el concepto de “calidad de la enseñanza” como un objetivo central del cambio educativo y, con ello, establece una prioridad que, desde luego, también habría de orientar el futuro de la gestión en el sistema educativo superior<sup>7</sup>. En la exposición de motivos de la LOGSE se precisa tal prioridad en los siguientes términos: “Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo el proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa.”

El enfoque de calidad propuesto en la LOGSE conectó con relativa facilidad con la dinámica de cambio en que estaban inmersas las universidades a raíz del proceso comunitario ya comentado en el apartado anterior. Todo ello dio lugar a que en 1995 se adoptara el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (formalizado en el Real Decreto 1947/1995, del primero de diciembre de ese año).

El cambio de gobierno de 1996, con la llegada al poder del Partido Popular mediante una fórmula de gobierno encabezada por José María Aznar, reencauzó la dirección del proceso de reforma universitaria a través de varias estrategias, algunas muy debatidas. Pero también se mantuvieron líneas de continuidad, entre ellas el propósito de evaluar la calidad de las universidades a través del programa convenido en 1995

---

<sup>5</sup> Cf. I. Crespo Martínez, “La reforma universitaria en España: balance y perspectivas” en, *El Príncipe*, núm. 46 (2002). URL: <http://www.elprincipe.com/univer/actualidad/index47.shtml>

<sup>6</sup> Sobre la trayectoria de la reforma universitaria española desde los ochenta hasta el presente, recomiendo al lector la obra: de J. Ma. Luxán (Ed.), *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial, 1998.

<sup>7</sup> Cf. J. V. Salcines y Ma. J. Freire, “La Universidad española ante los nuevos retos”, en R. Rodríguez (coord.), *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*, Madrid, NetBiblio y Riseu, 2002, pp. 19-56.

y abrir perspectiva a la implantación de esquemas de aseguramiento y certificación de la calidad de la educación superior. En seguida nos internaremos en las características del Plan Nacional y en el informe de su primera etapa. Antes de ello conviene cerrar este apartado haciendo referencia a los cambios plasmados en el sistema universitario durante la gestión de Aznar e indicar su conexión con el proceso abierto por el plan de evaluación para la calidad.

A finales de los noventa, por encomienda de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRU), se estableció una comité de expertos encabezado por Josep M. Bricall, ex rector de la Universidad de Barcelona y ex presidente de los rectores europeos. En abril de 2000 fue presentado el reporte correspondiente: *Informe sobre la Universidad 2000*, también conocido como el informe Bricall. Se trata de un texto muy amplio que contiene un diagnóstico general del sistema universitario español y un variado conjunto de recomendaciones de cambio<sup>8</sup>. Al respecto de la promoción de la calidad, el Informe Bricall propone la formulación de planes estratégicos en cada unidad universitaria, dentro de los cuales se estipulen programas de calidad. Los programas de calidad deben ser formulados por grupos de trabajo compuestos por profesores y técnicos, apoyados por un consejo asesor externo y respaldados por las autoridades de cada institución. Asimismo, se propone la formación de unidades o consorcios de evaluación como organismos independientes radicados en las Comunidades Autónomas. Se propone, por último, la formación de una agencia de acreditación que cumpla su cometido con independencia de los procesos de evaluación y con posterioridad a los mismos.

No todas las recomendaciones del Informe Bricall se habrían de plasmar en políticas, pero sus perspectivas sobre la evaluación y la calidad encontrarán reflejo en el contenido de la Ley Orgánica de Universidades de 2001. Esta ley, punto culminante de las propuestas de reforma universitaria del régimen de Aznar, fue aprobada por el Pleno del Congreso de los Diputados el 20 de diciembre de 2001. Antes y sobre todo después de su aprobación, la LOU ha sido objeto de amplia discusión y materia de controversia en el gremio académico, los estudiantes y aún entre las autoridades universitarias. Sin entrar en el terreno del debate originado por la nueva ley, baste señalar que ella autoriza una serie de instancias para cumplir con los propósitos de evaluación del sistema universitario, así como para desempeñar tareas específicas de acreditación y certificación. Así, en efecto, la aprobación de la LOU

<sup>8</sup> Sobre el Informe Bricall abundan las reseñas, análisis y comentarios. Una sistematización de los reportes de prensa se localiza en el sitio URL: <http://www.ua.es/up/bricall/bricall/bricall2.html>. En R. Rodríguez, "El debate internacional sobre la reforma de la educación superior. Perspectivas nacionales", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 7, 2001, el lector encontrará una comparación entre los informes Bricall, Dearing (Reino Unido) y Attali (Francia).

se intersecta con el proceso de evaluación de la calidad universitaria en curso y le imprime nuevas orientaciones.

El título V de la LOU se refiere específicamente a las instancias y procesos de evaluación universitaria, concebida como un instrumento de promoción de la calidad. En la parte normativa de dicho título se indican como objeto de evaluación, certificación y acreditación: la enseñanza para la obtención de títulos y grados académicos, las actividades de docencia, investigación y gestión del profesorado; las actividades, programas, servicios y gestión de las instituciones; otras actividades y programas de fomento de la calidad de la docencia y la investigación por parte de las Administraciones públicas. También se indica que “las funciones de evaluación, y las conducentes a la certificación y acreditación corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y a los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine, en el ámbito de sus respectivas competencias, sin perjuicio de las que desarrollen otras agencias de evaluación del Estado o de las Comunidades Autónomas” (Art. 32). Finalmente, sobre la Agencia que concentrará las funciones de evaluación, certificación y acreditación, se prevé su autorización por el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, que según la propia LOU es el máximo órgano de consulta y coordinación del sistema universitario, y previo acuerdo del Consejo de Ministros (Art. 33).

Aunque la LOU perfila la evaluación, acreditación y certificación mediante instancias independientes del gobierno universitario y del Estado, no desautoriza el trabajo de los grupos evaluadores formados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de 1995. Este doble posicionamiento hace pensar en una fase de transición: de un modelo que combina la autoevaluación y la evaluación externa, hacia un modelo en que predominará el juicio valorativo exterior. En todo caso, esta fase de transición ha dado lugar a la formación de un sistema de evaluación más o menos complejo, en que conviven instancias de evaluación (grupos y gabinetes) formados en las universidades, agencias de acreditación en las Comunidades Autónomas<sup>9</sup>, y la posibilidad de una Agencia de carácter nacional, vinculada con un sistema internacional de agencias homólogas, que cumpla los dos propósitos: evaluar y acreditar.

### **El Plan Nacional de evaluación de la calidad universitaria**

Como ya se indicó, el 1.º de diciembre de 1995 se aprobó el Real Decreto 1947/1995, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación

<sup>9</sup> Entre las agencias regionales establecidas y operando cabe mencionar, a guisa de ejemplo, la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* y la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas*.

de la Calidad de las Universidades (PNECU), decreto publicado en el Boletín Oficial de España el 9 de diciembre del mismo año. En la norma se anotan como antecedentes del Plan, el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, aprobado por el Consejo de Universidades en septiembre de 1992, y el Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, patrocinado y desarrollado por la Unión Europea en los primeros años noventa. Asimismo, se indica que la iniciativa del PNECU surge del Consejo de Universidades y es ratificada tanto por el Ministro de Educación y Ciencia como por el Consejo de Ministros. Los objetivos asignados al Plan Nacional son:

- a) Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades,
- b) Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea, y
- c) Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

Se prevé que el Plan dure cinco años, que se revise anualmente y que se ejecute a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional en los que participen universidades públicas y privadas. El PNECU establece dos tipos de proyectos de evaluación, por los que las universidades pueden escoger: proyectos globales (para una o varias universidades) y proyectos temáticos, que se refieren a una titulación o a un conjunto de titulaciones del mismo campo científico. El Real Decreto estipula una metodología mixta para los proyectos de evaluación (autoevaluación y evaluación externa). El Consejo de Universidades diseñó la Guía de Evaluación común para los evaluadores internos y externos, y también se encargó de la distribución de los protocolos y tablas de datos para el PNECU.

Para la coordinación del PNECU se anticipó la formación de una Comisión Ejecutiva y un Comité Técnico, cuyos miembros fueron posteriormente designados por Orden de 13 de marzo de 1996. Asimismo, se determinó que la Secretaría General del Consejo de Universidades fungiera como la instancia de coordinación e impulso a la gestión del Plan, así como la responsable de presentar al Pleno el informe anual previsto en el propio decreto.

Posteriormente se estableció un tercer tipo de proyectos, adicional a los originalmente considerados en el decreto. Este tercer tipo subvenciona acciones para la creación de unidades técnicas de evaluación en las instituciones, la elaboración de metodologías de evaluación, y otras acciones específicas de mejora de la calidad. En 1996 se publicó la primera convocatoria de ayudas para la realización de actividades



de evaluación institucional y en 1998, 1999 y 2000 se dieron a conocer el resto de las convocatorias correspondientes a la primera fase del PNECU.

Además de la difusión del Informe Global 1996-2000 del PNECU, está en curso el II Plan de la Calidad de las Universidades (RD 408/2001) y en fase de diseño la intersección de este proceso con las acciones que realizará la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación prevista en la LOU. Se estima que la Agencia iniciará funciones con el curso 2002-2003, que operará en red con otras Agencias europeas y que colaborará con las instituciones homólogas de América Latina<sup>10</sup>. De este modo, se reitera el doble propósito que inspira los programas de evaluación para la calidad: mejorar las funciones de enseñanza e investigación, y participar a través de ello en el proyecto comunitario europeo, ahora hecho extensivo a la región de América Latina y el Caribe.

### **El Informe Global 1996-2000**

El texto del Informe Global está organizado en ocho capítulos que contienen el estudio sobre la infraestructura institucional, sobre los planes de estudio, y acerca de las funciones de enseñanza, investigación y los servicios universitarios. Además, un capítulo introductorio, uno de reflexión final y seis anexos al texto. El enfoque del reporte enfatiza el discernimiento de problemas y rezagos en las instituciones aunque también reporta los principales aspectos positivos y logros de desempeño. El texto se enriquece con la presentación de tabulados y gráficas que facilitan la identificación de las principales distribuciones en cada uno de los temas objeto de estudio. Conviene aclarar que la unidad de estudio del Informe Global son las “titulaciones” (el conjunto de programas académicos de las instituciones), es decir no se comparan resultados entre instituciones sino, en todo caso, entre áreas de conocimiento o ramas disciplinarias. El nivel de síntesis alcanzado en la presentación del Informe Global desaconseja un intento de resumen, en lugar de ello haremos mención de algunos resultados que, por comparación o contraste, pueden ser confrontados con las realidades universitarias que se viven en México y América Latina.

1. Oferta y demanda de la enseñanza universitaria. En este capítulo se hace notar que, en los últimos años, el número de titulaciones ha aumentado pero no el número de plazas que se ofrecen, excepto en

<sup>10</sup> Sin duda es un tema de interés comparar el planteamiento de esta Agencia con las fórmulas de acreditación que se siguen en los países latinoamericanos. Por ejemplo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) de Argentina, organismo dependiente del Ministerio de Educación, o con la recientemente instalada Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) de México que opera como una asociación civil con autoridad para autorizar agencias de acreditación profesional.

el área de ciencias de la salud. Ello se debe a la caída demográfica del grupo de edad correspondiente e implica un proceso de diversificación sin crecimiento; en consecuencia, un mayor grado de competencia entre instituciones para recibir estudiantes y una menor exigencia académica para el acceso a las universidades: en casi todas las titulaciones disminuye la nota de corte para el ingreso. A la vista de este fenómeno, en el 35% de las instituciones evaluadas se aprecia que la relación oferta-demanda es problemática. Por otra parte, en más del 40% de los casos se considera que la formación previa de los alumnos de nuevo ingreso es deficiente.

2. Plan de estudios. Con un sentido autocrítico hasta cierto punto sorprendente, el 78% de las titulaciones evaluadas valoran negativamente el diseño de su plan de estudios. En las titulaciones de Ciclo Corto esta ponderación aumenta hasta 88%. Las principales causas de insatisfacción son la duración del programa (en general se aprecia como insuficiente) y el propio diseño del plan (en general se aprecia como obsoleto). Tres cuartas partes de las titulaciones consideran necesario revisar el plan de estudios y, principalmente, buscar una mejor adaptación al mercado laboral y al entorno próximo.

3. Recursos. El capítulo correspondiente presenta indicadores sobre los recursos humanos, de infraestructura y económicos. Sobre el profesorado, el 73% de las titulaciones evaluadas considera que la estructura de la plantilla docente es inadecuada. Además, en la mayoría de dichas titulaciones, se considera que es necesario mejorar los mecanismos de contratación y promoción. También sobre la formación del profesorado la mirada es crítica: se pondera como insuficiente el nivel de formación, aunque se valora en positivo el interés del profesorado por mejorar así como, en general, la motivación del profesorado en su actividad profesional. Con respecto a la infraestructura institucional, una proporción importante de las titulaciones encuestadas considera que es necesario mejorar las instalaciones y los equipos existentes; aproximadamente en la mitad de los casos se reconocen insuficiencias en materia de recursos para la docencia, instalaciones y servicios complementarios. Sobre los recursos económicos es generalizada, aunque poco precisa, la queja de escasez financiera; en las titulaciones de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales hay una mayor insistencia en la necesidad de mejorar este aspecto.

4. Desarrollo de la enseñanza. Este aspecto se evalúa con base en la percepción de las necesidades de apoyo educativo a los estudiantes, la relación entre profesores y alumnos, el grado de participación estudiantil en la vida institucional, la organización general, la atención tutorial, metodología docente, evaluación de los aprendizajes y relaciones externas. Sobre lo primero, es general la percepción de mejorar los servicios de información, orientación y ayuda académica a los estudiantes, también es significativa la proporción de las titulaciones (43%) en que se reconoce la existencia de una sobrecarga de trabajo

estudiantil. La relación entre alumnos y profesores es valorada positivamente en la mayoría de los casos, sólo en un 8% de las titulaciones se considera necesario mejorar este aspecto. En cambio, en la mayoría de las titulaciones, se observa como escasa la participación estudiantil en la vida institucional y, en consecuencia, se propone mejorar el nivel de participación, potenciar la delegación de alumnos y establecer la figura del defensor de los estudiantes. Al respecto de la organización general de la función educativa universitaria, se destaca como el problema más importante la falta de coordinación entre departamentos y profesores. Aunque se reconoce la importancia de la evaluación docente, se aprecia como una práctica insuficiente por la carencia de mecanismos que lleven los resultados de las evaluaciones al terreno de la innovación. Sobre la atención tutorial, el 45% de las titulaciones reconoce que existe una escasa utilización de las tutorías y que no hay una cultura de atención tutelar del profesorado, también se propone mejorar, cuando existe, la función de la tutoría o establecerla en los casos en que no existe. La percepción sobre la metodología docente está muy dividida: en una tercera parte de los casos hay una valoración positiva, en otra tercer parte una ponderación negativa (que resalta el abuso de la clase magisterial) y en el resto una postura intermedia. Sobre la evaluación de los aprendizajes se reconoce la falta de innovaciones y un 21% de las titulaciones plantea la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación existentes. Por último, acerca de las relaciones entre la universidad y su entorno, en la mayor parte de las titulaciones evaluadas se reconoce como un aspecto insuficientemente analizado, aunque la mitad de ellas indica que se mantienen buenas relaciones con organizaciones empresariales, así como con universidades españolas y extranjeras.

5. Resultados de la enseñanza. Este tema, por cierto uno de los más controvertidos al darse a conocer los primeros datos del Informe Global, presenta algunos indicadores de desempeño. Por ejemplo, se estima que sólo el 26% de los alumnos graduados lo hace en los años previstos en el plan de estudios, que la tasa de abandono para el conjunto de las titulaciones es, también, de 26%, y que el 60% de los que abandona lo hace en el primer año de estudios. Por otra parte, el 39% de los informes de evaluación reconoce malos resultados en el rendimiento académico de los estudiantes.

6. Perfiles por ramas. El Informe Global incluye en este capítulo un desglose de los aspectos analizados para el conjunto según su distribución por ramas de conocimiento (ciencias de la salud, ciencias experimentales, ciencias sociales y jurídicas, enseñanzas técnicas, y humanidades), dentro de cada rama se distingue la situación entre los dos ciclos (corto y largo). Los resultados dados a conocer en el capítulo muestran una realidad heterogénea, las diferencias de datos y apreciaciones entre las diferentes ramas de conocimiento son significativas, como también lo son las diferencias entre los ciclos dentro de cada

rama, aunque tales diferencias son principalmente de grado (mayor o menor) con relación a los promedios del grupo total de titulaciones y, salvo excepción, no se contradicen las tendencias y pautas generales del conjunto.

7. Investigación. En el Informe Global se reconoce que la función de investigación fue evaluada con menor intensidad y detalle que la función docente, no obstante los indicadores considerados son de gran interés. Para comenzar, la investigación es valorada positivamente en la mayoría de los casos; se reconoce que esta actividad se ha desarrollado en poco tiempo y con importantes niveles de productividad e impacto, que el intercambio académico en este terreno es intenso aunque puede todavía potenciarse. Por otra parte, se presentan algunas críticas, específicamente sobre la calidad de los recursos humanos para la investigación. Es interesante notar que justamente el área de Ciencias Experimentales, en donde está más desarrollada la actividad de investigación, es a la vez la más crítica del nivel de formación de los investigadores. Además, se considera en general insatisfactoria la relación entre la investigación y la docencia, principalmente por el exceso de carga docente para los académicos dedicados a la investigación, pero se subrayan los efectos positivos que tiene en la docencia contar con una planta de profesores-investigadores. Se considera necesario mejorar la difusión de las actividades de investigación y perfilar de mejor manera los objetivos particulares que cumple la investigación en la tarea universitaria y contar con planes de actuación a nivel departamental. En este sentido, se considera imprescindible la definición de líneas prioritarias que guíen la actividad investigadora de los departamentos, así como el establecimiento de directrices para la creación y estructuración de líneas y grupos que orienten y faciliten la incorporación de profesores a la función de investigación.

8. Servicios. Este tema se refiere principalmente a las estructuras y procesos de gestión en las instituciones. En general se aprecia que la función se cumple satisfactoriamente, aunque hay todavía terreno para mejoras sustantivas, particularmente en lo que se refiere a las estructuras de coordinación interna y de vinculación con el entorno.

El Informe Global se cierra con una reflexión final que apunta a las necesidades de mejora del ejercicio: metodológicas, de administración y coordinación, de capacitación de los grupos evaluadores y de control de tiempos. También se hace notar que el ejercicio de evaluación en sus fases sucesivas debe adecuarse a las nuevas directrices contenidas en la LOU así como a las prácticas de evaluación institucional sugeridas en el entorno comunitario europeo.

Para finalizar esta reseña, conviene hacer notar que la primera etapa del PNECU se valora como exitosa, debido a que, en el transcurso de las cuatro convocatorias del programa, la mayor parte de las universidades y programas elegibles para la evaluación llevaron a cabo el ejercicio

correspondiente. El carácter no obligatorio de la evaluación, así como su naturaleza ni condicionante ni vinculante para la obtención de recursos extraordinarios (excepto para llevar a cabo la propia evaluación), son factores que explican el éxito de la iniciativa. Hay también efectos positivos ex-post-facto; en la mayoría de las instituciones se reconoce de el ejercicio dual de evaluación (interna y externa) ha sido útil para reconocer avances y limitaciones y, sobre todo, para apreciar la ruta que falta por recorrer para acercarse a los propósitos de calidad postulados.

Probablemente una de las mayores enseñanzas de este ejercicio radica en su valor como referente objetivo de la distancia que todavía existe entre la voluntad de cambiar y mejorar y la realidad que se vive en las instituciones y los programas. Disminuir esta distancia es sin duda el reto mayor de la universidad del siglo XXI. Por cierto no sólo en España.