

Consejo de Universidades

**Plan Nacional de Evaluación
de la Calidad de las Universidades**

**Informe Anual
de la Segunda
Convocatoria**

Junio 2000



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE**

Consejo de Universidades

**Plan Nacional de Evaluación
de la Calidad de las Universidades**

**Informe Anual
de la Segunda
Convocatoria**

Junio 2000



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
CONSEJO DE UNIVERSIDADES

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.º I.P.O.: 176-00-125-9
I.S.B.N.: 84-369-3400-8
Depósito legal: M-37267-2000

Imprime: Grupo Industrial de Artes Gráficas
Ibersaf Industrial, S.L.

PRESENTACIÓN

El Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión del 1 de junio de 2000, celebrada en la Universidad de Granada, aprobó este Informe anual sobre la calidad de las Universidades, resultado del proceso de evaluación iniciado por Orden de 20 de abril de 1998 de convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, establecido por RD 1947/1995 de 1 de diciembre.

De las cuatro convocatorias realizadas, sólo la primera de 1996 y la segunda de 1998 han concluido, estando actualmente finalizando la de 1999 e iniciándose la de 2000. Entre las dos primeras se ha evaluado el 22% de las enseñanzas implantadas, y cuando culminen las cuatro convocatorias se habrá evaluado aproximadamente el 75% de las mismas.

El proceso interno de evaluación de la Universidad (con la fase de autoevaluación, de evaluación externa e informe institucional) tiene una duración aproximada de doce meses, a los que hay que añadir los necesarios para estudiar, analizar y sintetizar los informes recibidos y redactar este documento. Aunque el período completo puede parecer y es muy dilatado, mínimo un año y medio, lo cierto es que los primeros resultados, los que se obtienen de la reflexión interna de la propia unidad evaluada (titulación, departamento o servicio), están disponibles en la mayoría de los casos en menos de seis meses, momento en el que ya se inician algunas de las acciones destinadas a corregir los puntos débiles detectados.

Pero toda esta información, resultado del proceso interno, no puede quedar en cientos de informes con varios miles de páginas, por lo que se hace necesario que una institución de ámbito nacional, como en este caso es el Consejo de Universidades, culmine tan largo proceso en este Informe anual de síntesis (unos 25.000 registros con más de 50 variables), con el objetivo de informar sobre la calidad de las Universidades españolas a la sociedad en su conjunto, y en especial a las personas que han de tomar decisiones sobre el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

Por último, agradezco a todas las personas que han participado en las distintas fases de la evaluación (profesores, PAS, alumnos, graduados, profesionales externos, gestores de las universidades en los diferentes niveles, empleados públicos, etc., es decir, aproximadamente unas 4.000 personas) y las diversas instituciones (Universidades, Agencias Autonómicas, Administraciones de las Comunidades Autónomas, etc.) el esfuerzo realizado durante estos meses de trabajo, y muy especialmente a los miembros del equipo de expertos que han elaborado el presente documento.

Vicente ORTEGA CASTRO

Secretario General del Consejo de Universidades

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	3
0. RESUMEN EJECUTIVO.....	9
0.1 INTRODUCCIÓN.....	9
0.2 BALANCE DE LA CONVOCATORIA.....	9
0.3 SOBRE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.....	12
0.3.1 <i>Compromiso institucional.</i>	12
0.3.2 <i>Preparación.</i>	12
0.3.3 <i>Proceso de Autoevaluación.</i>	13
0.3.4 <i>Evaluación Externa.</i>	16
0.3.5 <i>Informe Final de las Titulación.</i>	17
0.4 SOBRE EL CONTENIDO.....	18
0.4.1 <i>Enseñanza.</i>	18
0.4.2 <i>Investigación.</i>	24
0.4.3 <i>Servicios y Gestión.</i>	26
0.5 EL INFORME FINAL DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS QUE HAN GESTIONADO DIRECTAMENTE SU PARTICIPACIÓN EN EL PLAN.....	27
0.6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	28
0.6.1 <i>De carácter general.</i>	28
0.6.2 <i>Sobre el papel de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas.</i>	28
0.6.3 <i>Referentes a las Universidades.</i>	29
1. PRESENTACIÓN	31
1.1 OBJETIVOS DEL INFORME ANUAL	31
1.2 PROCEDIMIENTO Y CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME ANUAL	31
2. INTRODUCCIÓN.....	34
2.1 EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES	34
2.1.1 <i>Antecedentes.</i>	34
2.1.2 <i>Finalidad.</i>	35
2.1.3 <i>Procedimiento de evaluación.</i>	35
2.1.4 <i>Organización del Plan Nacional.</i>	40
2.1.5 <i>La participación de las Comunidades Autónomas.</i>	41
2.2 BALANCE DE LA CONVOCATORIA DE 1998.....	44
2.2.1 <i>Universidades participantes.</i>	44
2.2.2 <i>La participación de la comunidad universitaria.</i>	47
2.2.3 <i>Las acciones especiales.</i>	47
2.2.4 <i>El cumplimiento de las fases.</i>	47

3. SOBRE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.....	49
3.1 INTRODUCCIÓN.....	49
3.2 COMPROMISO INSTITUCIONAL.....	49
3.2.1 <i>Cumplimiento del proyecto</i>	50
3.3 PREPARACIÓN.....	50
3.3.1 <i>Las unidades de análisis</i>	50
3.3.2 <i>Adaptaciones de la Guía de Evaluación</i>	53
3.3.3 <i>El trabajo de las unidades técnicas</i>	54
3.3.4 <i>Disponibilidad de datos</i>	55
3.4 AUTOEVALUACIÓN.....	56
3.4.1 <i>La decisión de participar en la evaluación</i>	56
3.4.2 <i>Organización del proceso</i>	56
3.4.3 <i>Calidad de los productos</i>	58
3.5 EVALUACIÓN EXTERNA.....	61
3.5.1 <i>Objetivos de la Evaluación Externa</i>	61
3.5.2 <i>Tareas previas del Comité de Evaluadores Externos</i>	62
3.5.3 <i>Visita a la unidad evaluada</i>	62
3.5.4 <i>Plan de trabajo y temporalización</i>	63
3.5.5 <i>Cuestiones de procedimiento</i>	64
3.5.6 <i>Elaboración del informe</i>	65
3.5.7 <i>Contenidos</i>	65
3.5.8 <i>Diagnóstico de puntos fuertes en los Informes de Evaluación Externa</i>	65
3.5.9 <i>Diagnóstico de puntos débiles en los Informes de Evaluación Externa</i>	66
3.5.10 <i>Propuestas de mejora en los Informes de Evaluación Externa</i>	67
3.6 INFORME FINAL DE LAS TITULACIONES.....	67
3.6.1 <i>Objetivo</i>	67
3.6.2 <i>Características</i>	68
3.6.3 <i>Metodología y contenidos</i>	69
3.7 INFORME FINAL DE UNIVERSIDAD.....	70
4. SOBRE EL CONTENIDO.....	71
4.1 INTRODUCCIÓN.....	71
4.2 ENSEÑANZA.....	73
4.2.1 <i>Contexto Institucional</i>	73
4.2.2 <i>Metas, Objetivos y Planificación</i>	79
4.2.3 <i>El programa de formación</i>	85
4.2.4 <i>Desarrollo de la enseñanza</i>	96
4.2.5 <i>Resultados de la enseñanza</i>	100
4.2.6 <i>Alumnos</i>	103

4.2.7	<i>Recursos Humanos</i>	105
4.2.8	<i>Instalaciones y recursos</i>	109
4.2.9	<i>Relaciones Externas</i>	111
4.3	INVESTIGACIÓN.....	114
4.3.1	<i>Introducción</i>	114
4.3.2	<i>Contexto</i>	115
4.3.3	<i>Objetivos</i>	118
4.3.4	<i>Recursos</i>	120
4.3.5	<i>Estructura</i>	122
4.3.6	<i>Resultados</i>	125
4.3.7	<i>Rendimiento y calidad</i>	127
4.4	SERVICIOS Y GESTIÓN.....	128
4.4.1	<i>Introducción</i>	128
4.4.2	<i>Puntos fuertes</i>	130
4.4.3	<i>Puntos débiles</i>	131
4.4.4	<i>Propuestas de mejora</i>	132
4.4.5	<i>Conclusiones y recomendaciones</i>	133
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134
5.1	INTRODUCCIÓN.....	134
5.2	VALORACIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.....	134
5.3	VALORACIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA.....	135
5.3.1	<i>Compromiso Institucional</i>	135
5.3.2	<i>Preparación</i>	137
5.3.3	<i>Autoevaluación</i>	140
5.3.4	<i>Evaluación Externa</i>	142
5.3.5	<i>Informes Finales de Titulación</i>	143
5.3.6	<i>Informe Final de Universidad</i>	143
5.4	VALORACIÓN SOBRE LA INFORMACIÓN GENERADA PARA LA TOMA DE DECISIONES.....	144
5.4.1	<i>Enseñanza</i>	144
5.4.2	<i>Investigación</i>	150
5.4.3	<i>Servicios y gestión</i>	154
5.5	RECOMENDACIONES DEL COMITÉ TÉCNICO.....	154
5.5.1	<i>De carácter general</i>	154
5.5.2	<i>Sobre el papel de los Gobiernos Regionales</i>	155
5.5.3	<i>Referentes a las Universidades</i>	156
6.	ANEXOS	158
6.1	MIEMBROS DEL COMITÉ TÉCNICO.....	158

6.2 EQUIPO PARTICIPANTE EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME	159
6.3 SIGLAS UTILIZADAS	160
6.4 INFORMES EMITIDOS	161
6.5 ÍNDICE DE UNIVERSIDADES	167
6.6 CRITERIOS Y HERRAMIENTAS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME.....	169

0. RESUMEN EJECUTIVO

0.1 INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) establece la elaboración de un informe de resultados de cada una de sus convocatorias. Hasta el momento se han realizado tres convocatorias, la primera en 1996, la segunda en 1998 y la tercera en 1999, estando próxima la cuarta de 2000. Con el presente informe se da cuenta de las actividades realizadas y resultados obtenidos dentro de la segunda convocatoria.

El objetivo de este informe es facilitar información a la sociedad y a los responsables de la gestión educativa sobre el procedimiento de evaluación seguido y de los resultados obtenidos, haciendo un balance de puntos fuertes y débiles y un conjunto de propuestas de mejora estructuradas.

Este informe se ha realizado basándose en los criterios establecidos por el Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y utilizando, como fuentes de información, los diferentes documentos e informes que se han generado a lo largo de todo el proceso de evaluación seguido por las diferentes unidades participantes. Como producto de este proceso, además de este informe, se han realizado informes individualizados para las universidades participantes en las que se analiza con más detalle aspectos específicos de los resultados de la evaluación en cada institución.

Este análisis ha dado lugar a diversos ficheros informatizados que suman unos 25.000 registros con más de 50 variables controladas. Además se ha realizado el volcado y análisis de diferentes indicadores propuestos en la *Guía de Evaluación*.

Las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña disponen de sus propias agencias que gestionan el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, por lo que no se han utilizado los documentos de las universidades de estas comunidades en este informe. Sin embargo, se han tenido en cuenta tanto la información cuantitativa como las principales conclusiones del informe *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya. Informe 1999*, elaborado por L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. La Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas ha elaborado un Informe Final de la Convocatoria 98 del PNECU, cuyos resultados generales se han integrado en este informe.

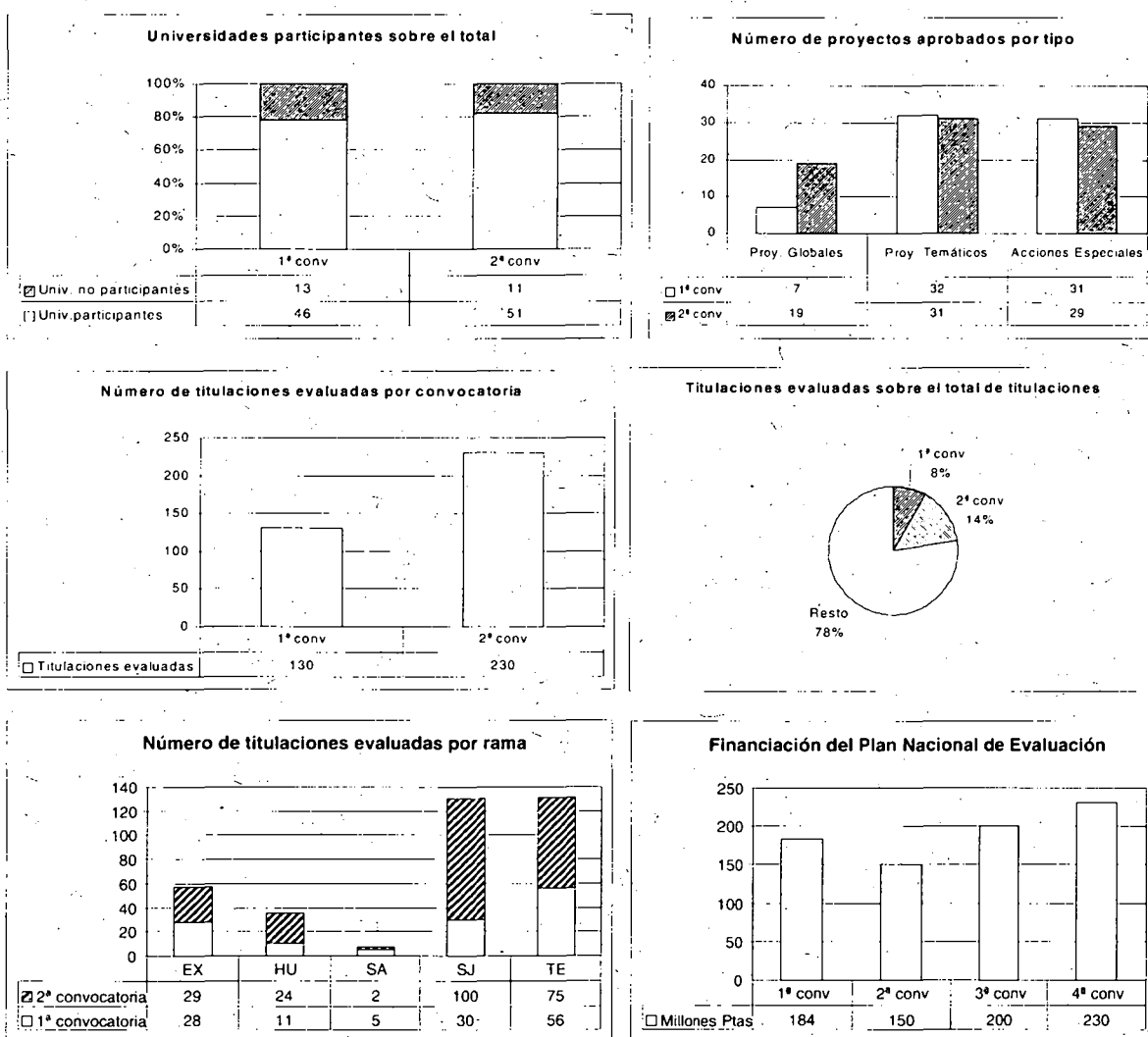
Este *resumen ejecutivo* es una síntesis del informe completo que se presenta en los apartados siguientes.

0.2 BALANCE DE LA CONVOCATORIA

A la segunda convocatoria del PNECU (1998) presentaron sus proyectos 51 universidades, es decir, el 82% del total de universidades. Esta cifra supone la *casi total participación* si se tiene en cuenta que algunas de las universidades existentes eran de tan reciente creación que no se recomendaba su participación en el PNECU. De las 47 universidades públicas, 45 (96%) presentaron sus proyectos: 29 en el programa general, 9 en Andalucía y 7 en Cataluña. De estas universidades públicas, sólo la Universidad de Valencia y la Universidad Rey Juan Carlos no presentaron proyectos. En este último caso, debe tenerse en cuenta que el curso 97/98 fue el de su creación. De las universidades privadas, 6 presentaron sus proyectos: 4 en el programa general y 2 en Cataluña.

Los 51 proyectos presentados han supuesto la evaluación de 230 titulaciones, junto con los departamentos y servicios vinculados a estas titulaciones. Esto ha supuesto un incremento del 77% en el número de titulaciones evaluadas, respecto a la convocatoria anterior. En estas dos convocatorias se han evaluado en torno a un 22% del total de las titulaciones existentes en el conjunto de las universidades. Además se han evaluado diversas unidades de las áreas de servicios y gestión de las universidades.

Por ramas, el mayor número de titulaciones evaluadas corresponde a las ciencias sociales y jurídicas y a las técnicas, correspondiendo también a estas ramas, el mayor incremento entre las dos convocatorias. Este hecho es lógico si se considera que en estas dos ramas existen muchas más titulaciones que en el resto. Cabe destacar en este apartado la iniciativa de *L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* de realizar evaluaciones transversales. Es decir, la misma titulación en varias universidades. En 1998 se han evaluado 5 titulaciones diferentes con este procedimiento.



En la segunda convocatoria el Ministerio de Educación y Cultura aportó la cantidad de 150 millones de pesetas, lo que supuso una reducción del 18% respecto a la convocatoria anterior. Sin embargo, en las convocatorias siguientes se ha incrementado este presupuesto hasta los 230 millones, lo que supone un incremento del 25% respecto a la primera convocatoria. No obstante, el

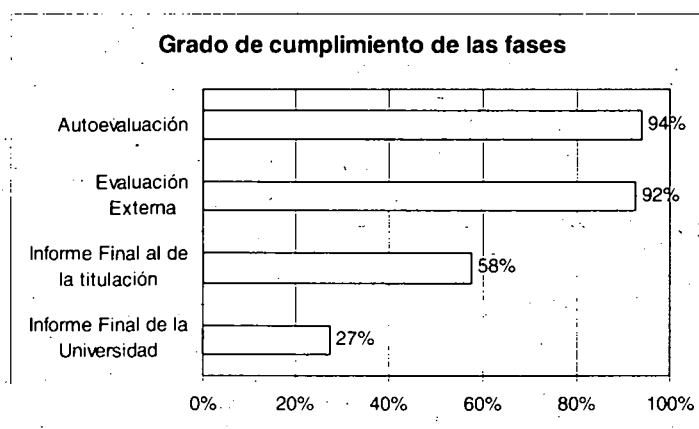
coste total de este proceso de evaluación es mayor. Existen otras dos fuentes de financiación para ello. Por una parte, las propias universidades que cubren la mayor parte del gasto. Por otra, algunos gobiernos autónomos disponen de financiación complementaria específica para apoyar al PNECU. La estimación aproximada del coste total es de 600 millones de pesetas, lo que supondría que la financiación otorgada por el Ministerio de Educación y Cultura cubre en torno al 25% del gasto. De forma general, las propias universidades cubren la mayor parte del gasto de esta evaluación, aunque las aportaciones de las Comunidades Autónomas es desigual. Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, la Generalitat aporta un 55% del coste total, siendo la aportación del MEC del 25% y las propias universidades un 20%.

En las distintas fases de la evaluación (Autoevaluación y Evaluación Externa) han participado aproximadamente unas 4.000 personas, entre los que se incluyen estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios, alumnos graduados, profesionales externos y gestores de las universidades en sus diferentes niveles. De éstas, han recibido cursos de formación la totalidad de los evaluadores externos y gran parte de los miembros de los Comités de Autoevaluación, hasta un total de 900 personas.

Además de los proyectos de evaluación, se concedieron acciones especiales a 29 universidades, orientadas fundamentalmente a actividades de formación en temas de evaluación y mejora de la calidad y seminarios de debate sobre temas metodológicos, así como sobre la mejora de la calidad de las universidades en todos sus ámbitos. Asimismo, se ha financiado la realización de nuevos materiales para la evaluación y la revisión de los existentes. El grado de cumplimiento de estas acciones es similar al de las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa, es decir, superior al 95%. Hay que resaltar la importancia que han tenido determinadas acciones especiales, que han permitido la formación de los Comités de Autoevaluación.

Una vez examinados los diferentes informes elaborados, se puede afirmar que al cierre del plazo de recepción de documentación, 31 de enero de 2000, *las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa se han cumplido casi en su totalidad, mientras que los Informes Finales de Titulación se han elaborado en algo más de la mitad de los casos y los Informes Finales de Universidad sólo en algo más de un cuarto de las universidades participantes.* Por lo que respecta al grado de cumplimiento de la elaboración del informe final de las universidades ha sido del 100% en aquellas que han participado a través de la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*.

Dado que estos datos se han tomado casi 18 meses después del inicio del proceso, parece conveniente revisar la necesidad, utilidad o estructura de los Informes Finales de Titulación y de Universidad, así como la duración necesaria y deseable de un proceso de evaluación.



0.3 SOBRE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

0.3.1 *Compromiso institucional*

Los informes realizados por las universidades destacan la continuidad y la expansión de su participación en el PNECU como primeras evidencias del compromiso institucional con la evaluación y con la calidad de estas instituciones. Esta segunda convocatoria del PNECU refleja, en este contexto, una consolidación bastante generalizada de las unidades técnicas creadas en la primera convocatoria. La implicación de algunas universidades ha destacado tanto por la magnitud del proyecto de evaluación como por su contextualización en un Plan Institucional de Calidad. Sin embargo, la escasez de informes finales sobre la participación de las universidades en esta convocatoria hace difícil extraer conclusiones globales tanto sobre el grado de alcance de los objetivos de las instituciones en el PNECU como sobre el logro relativo de los objetivos propios del Plan, aunque en los informes presentados sí se constata un alto grado de cumplimiento del compromiso asumido por las universidades en sus proyectos.

0.3.2 *Preparación*

0.3.2.1 *Estructura y unidades de análisis*

La mayoría de las universidades ha realizado el proceso de evaluación siguiendo, en líneas generales, las dimensiones de análisis de la *Guía de Evaluación* del PNECU. El análisis ha dado prioridad a la enseñanza frente a la investigación, y a estas dos funciones con respecto a los servicios. El PNECU no parece haber logrado el objetivo de promover la reflexión estratégica en el ámbito de la investigación y los servicios en la misma medida que en la enseñanza.

Algunas universidades han reinterpretado la unidad de análisis de la enseñanza para adaptarla a la realidad organizativa de sus centros. Estas adaptaciones intentan resolver el problema planteado por la evaluación de titulaciones que comparten personal (profesorado y personal de administración y servicios), servicios e instalaciones en un mismo centro. La solución más frecuente a esta cuestión ha sido constituir un Comité de Evaluación conjunto, presentando diferentes tipos de Informes de Autoevaluación. ***Los mejores procesos de evaluación se han logrado cuando se elabora un informe conjunto señalando los aspectos comunes y distinguiendo las especificidades de cada titulación del centro.*** Por lo tanto, futuras convocatorias del PNECU deberían resolver la ambigüedad en la definición de la unidad *titulación* y promover la evaluación conjunta de enseñanzas afines.

La falta de coincidencia en la unidad más adecuada para el análisis de la enseñanza, la investigación y los servicios ha llevado a sugerir la posibilidad de independizar los procesos de evaluación de las distintas funciones. No obstante, las experiencias de comités separados para la evaluación de la enseñanza y de la investigación muestran una mayor dificultad para realizar una reflexión integradora sobre el funcionamiento global de la institución y sus unidades organizativas. Puesto que el diseño actual del PNECU refleja el objetivo de promover esta reflexión, la adopción de estas propuestas metodológicas implicaría el replanteamiento del objetivo o la necesidad de mecanismos adicionales para asegurar su logro.

0.3.2.2 *Adaptaciones de la Guía de Evaluación*

La mayoría de los informes señalan la adecuación y la utilidad de la Guía de Evaluación, especialmente en el ámbito de la enseñanza. En cambio, son relativamente frecuentes las

críticas al protocolo y las tablas de investigación y de gestión. Algunos Comités de Evaluación han cuestionado la adecuación del modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) para el análisis de las unidades de servicios vinculadas a titulaciones o centros, ya que el modelo parece más apropiado para el análisis de servicios completos. No obstante, su aplicación, en algunas universidades, a los servicios administrativos de los centros ha mostrado la viabilidad de la aplicación del modelo EFQM a este análisis.

Asimismo, suele criticarse la reiteración y la falta de adecuación del protocolo de investigación para ser aplicado a un área científica determinada. Estas críticas parecen surgir en el contexto de las expectativas de un protocolo cerrado y específico para el área analizada, pues los comités no han abordado la adaptación del protocolo de evaluación a su propia realidad ni aprovechan la flexibilidad implícita en la pluralidad de productos de investigación que la *Guía de Evaluación* toma en consideración (ambas, orientaciones metodológicas explícitas de la *Guía de Evaluación*).

En algunas universidades y en las agencias de Andalucía y Cataluña se han realizado adaptaciones y mejoras metodológicas enriquecedoras del PNECU, como la adaptación del protocolo EFQM para analizar la Gestión de la Calidad de la enseñanza en las titulaciones evaluadas. El desarrollo más frecuente ha sido el de cuestionarios y protocolos de entrevista para recoger la opinión de los distintos colectivos implicados en las titulaciones con objeto de enriquecer, fundamentar y legitimar la reflexión de los Comités de Evaluación. Las encuestas desarrolladas para recabar opiniones sobre todos los aspectos de la *Guía de Evaluación* han sido criticadas por su complejidad y han requerido un gran esfuerzo para recoger e interpretar datos, cediendo el protagonismo del proceso de autoevaluación a las unidades técnicas.

Los informes evidencian la consolidación de las unidades técnicas (lo que puede considerarse un logro diferido de la primera convocatoria del PNECU). Los Comités de Autoevaluación y de Evaluación Externa han valorado muy positivamente el apoyo recibido de las unidades técnicas (el 60% de las valoraciones fueron positivas) y su creación ha surgido como una de las propuestas prioritarias en las universidades donde aún no existían.

Uno de los puntos más débiles del sistema universitario, que ya se señaló en la primera convocatoria y que en ésta se vuelve a constatar, es la inadecuación de los sistemas de información, que poseen las universidades, para proveer datos útiles para la evaluación y la toma de decisiones estratégicas. Este problema es especialmente importante en relación con la investigación y los servicios. En la investigación, esta carencia se refleja en que un 41% de los datos requeridos por las tablas de la *Guía* no han sido presentados y sólo tres universidades aportan la totalidad de los datos requeridos por la *Guía de Evaluación* para los servicios.

0.3.3 Proceso de Autoevaluación

0.3.3.1 La decisión de participar en el proceso

El proceso de decisión más habitual (56%) para participar en esta convocatoria ha sido un acuerdo de los órganos de gobierno de la titulación tras una propuesta de la universidad, aunque también se encuentran casos de convocatorias abiertas dentro de una universidad, de iniciativas de la propia titulación o centro (en 4 universidades) o de decisiones tomadas directamente por los órganos de gobierno (en 8 universidades). Aunque en este último tipo de decisión se constata cierta tendencia de los comités a percibir el proceso de evaluación como externo a la titulación, la legitimidad del proceso y la implicación de los distintos colectivos dependen menos del origen de la decisión que de la gestión posterior del proceso de autoevaluación.

0.3.3.2 Organización del proceso

En la *constitución de los Comités de Autoevaluación se ha contado con representación de los responsables académicos y del profesorado de las titulaciones*. Apartándose de las recomendaciones de la *Guía de Evaluación, hubo ausencia de estudiantes en 5 universidades, de PAS en 3, y del profesorado* (sólo representado por cargos académicos) *en una universidad*. Estas ausencias aumentan el riesgo de autocomplacencia por parte de los responsables del proceso de enseñanza en su autoevaluación (y han sido criticadas por los Comités de Evaluadores Externos), aunque puedan ser compensadas reforzando los mecanismos de consulta, discusión y aprobación de los informes.

Se constata la escasa atención a dimensiones centrales del análisis de la enseñanza (como Metas y Objetivos, Programa de Formación, el Desarrollo y los Resultados) y de la investigación (como Objetivos, Estructura, Resultados y Rendimiento) en las conclusiones de la evaluación (en puntos fuertes y débiles y en propuestas de mejora). Por ejemplo, son excepcionales los Informes de Autoevaluación que han discutido el contenido de los programas de las asignaturas o su coherencia con los objetivos del plan de estudios y con las actividades docentes; o la evolución de la actividad y los resultados de las distintas líneas de investigación.

Los *Comités de Autoevaluación han organizado su trabajo mediante la constitución de subcomités de enseñanza, investigación y/o gestión para la elaboración de los apartados correspondientes del Informe de Autoevaluación* (en el 89% de los Informes de Autoevaluación que incluyen esta información). La organización de comités independientes para la enseñanza (por titulación) y la investigación (por departamento) parece haber facilitado y agilizado su labor. Sin embargo, según los informes de las titulaciones, esta subdivisión no ha mejorado de forma sustancial la profundidad del análisis de cada función ni se ha facilitado la integración entre ellas.

Las jornadas de formación organizadas por el PNECU son un elemento introductorio fundamental para el proceso de evaluación. La jornada de formación parece ser altamente eficiente en esa función, pues la mayoría de los Comités de Evaluación han valorado positivamente la utilidad de la formación proporcionada por el PNECU. Sin embargo, se evidencian dificultades para conceptualizar y evaluar los procesos de enseñanza, investigación y gestión.

Muchas universidades han dedicado especial atención a la realización de actividades de información (folletos, carteles, difusión en la web, reuniones), consulta y participación durante la autoevaluación. Merece mención especial, en este contexto, la iniciativa tomada en algún caso de difundir los informes de autoevaluación a las organizaciones sociales y profesionales pertinentes.

Los Informes de Evaluación Externa constatan la dificultad para lograr una implicación efectiva del conjunto de las titulaciones. En muchos casos, las reticencias iniciales aparecen asociadas a la carga de trabajo y al escepticismo sobre la utilidad del proceso. En estos casos, los mensajes institucionales no parecen haber transmitido efectivamente la importancia del proceso. En general, estas reticencias se han debilitado al percibirse la utilidad de la evaluación, al menos, para la unidad evaluada. En algunos casos, se ha llegado a generar la motivación interna necesaria para dar continuidad a la evaluación en planes propios de mejora.

0.3.3.3 Calidad de los productos del proceso

El proceso de evaluación ha servido para un análisis bastante exhaustivo de la enseñanza y de la investigación en las titulaciones evaluadas. En primer lugar, el análisis de los Informes de

Autoevaluación recibidos nos permite constatar que *la Guía de Evaluación parece un instrumento útil para la evaluación de la enseñanza*: un 79% de los temas planteados ha recibido alguna descripción y un 59% alguna valoración en los Informes de Autoevaluación. El Contexto de la titulación y los Resultados reciben descripción con especial exhaustividad por los Comités de Autoevaluación, mientras los Recursos Humanos y los Comentarios sobre la evaluación son descritos con menor detalle. *La Guía de Evaluación parece, asimismo, promover un análisis sustentado sistemáticamente en evidencias*, pues el 64% de las descripciones y el 53% de las valoraciones realizadas en la evaluación de la enseñanza se fundamentan claramente en evidencias (en el tratamiento del Desarrollo de la Enseñanza y de los Recursos Humanos en menor medida que en la discusión del Contexto de la titulación o de los Resultados de la Enseñanza).

El seguimiento de la *Guía de Evaluación* es similar en investigación: un 78% de los temas propuestos han recibido alguna descripción y un 63% alguna valoración por parte de los Comités de Autoevaluación. La dimensión de Recursos es tratada con especial exhaustividad en detrimento de los Objetivos y la Estructura de la investigación. Sin embargo, *la Guía de Evaluación parece ayudar en menor medida a un análisis profundo de las dimensiones de la investigación*, pues sólo un 58% de las descripciones y un 46% de las valoraciones han aparecido sustentadas claramente en evidencias.

La mayoría de los informes ha identificado bastante sistemáticamente los puntos fuertes y débiles de las dimensiones analizadas. El análisis de la enseñanza tiende a ser más exhaustivo, en línea con la centralidad otorgada a esa función en la evaluación de muchas titulaciones: Un 28% de los temas propuestos en enseñanza y un 24% de los propuestos en investigación han originado la identificación de puntos fuertes o débiles. Dimensiones como el Desarrollo y los Resultados de la Enseñanza han sido tratadas con menor profundidad que el Contexto y las Relaciones Externas. Asimismo, la dimensión de Objetivos ha sido tratada con menor profundidad que la de Recursos de la Investigación. El análisis de los Informes de Autoevaluación ha permitido constatar que el 93% de esas conclusiones guardan coherencia con los datos y análisis previos (un 73% de forma explícita y clara). La dimensión de Recursos Humanos (PAS) e Instalaciones también ha recibido mayor atención en los análisis de los servicios y de la gestión.

Las propuestas de mejora de estos Informes de Autoevaluación se concentran, relativamente, en las instalaciones y los recursos en ambas funciones (23% en enseñanza y 45% en investigación), en detrimento de dimensiones descritas y valoradas como el Desarrollo (9%) y los Resultados de la Enseñanza (donde sólo el 3% de los temas han dado lugar a alguna propuesta). La seriedad del análisis de los Comités de Autoevaluación se refleja tanto en esa coherencia como en el equilibrado incrementalismo de las propuestas, pues el 36% implicaban una decisión de reorganización o redistribución interna de recursos disponibles y un esfuerzo asumible por los propios departamentos o centros frente a sólo un 21% de las propuestas que requerían recursos adicionales de la institución o externos. Las propuestas se orientan, por lo tanto, a un incremento de la eficacia y de la eficiencia de la institución.

Pocos informes han intentado integrar los análisis de las diferentes dimensiones de la enseñanza, la investigación y la gestión, y ninguno una integración satisfactoria entre esas funciones. El análisis de los Informes de Autoevaluación revela que sólo un 38% de las titulaciones evaluadas han realizado un esfuerzo de integración entre las dimensiones de la enseñanza, y un escaso 18% lo han hecho en investigación o servicios, mientras un 20% abordan la integración entre las funciones (la integración es significativa sólo en 7 universidades). La integración de la diversidad de opiniones existente en la titulación evaluada (apreciable en un 29 % de Informes de Autoevaluación) es tan frecuente como el descubrimiento de discrepancias por la evaluación externa (por un 20% de los Informes de Evaluación Externa).

La mayoría de los informes coinciden en señalar la utilidad del proceso de evaluación institucional para aclarar los objetivos estratégicos de las unidades evaluadas, conocer más

sistemáticamente su funcionamiento, y abordar el diseño de actuaciones de mejora (85% de los Informes de Autoevaluación que han discutido la cuestión valoran positivamente el proceso). Las excepciones suelen argumentar que el proceso de evaluación ha significado una sobrecarga de trabajo para mostrar problemas ya conocidos. El impacto sobre el conjunto de la institución parece más incierto, dada la incertidumbre sobre la utilización institucional de los resultados para reconocer la calidad y promover su mejora. Se han desarrollado contados planes de calidad que den coherencia y legitimen las propuestas de mejora surgidas de la participación en el PNECU y aseguren su seguimiento (reforzando, a su vez, la percepción de la utilidad del esfuerzo evaluativo en las unidades).

0.3.4 Evaluación Externa

Los Comités de Evaluadores Externos han tenido insuficiente formación metodológica. Esta carencia se advierte en la dependencia general que en general han tenido de los Informes de Autoevaluación, ya que los sesgos metodológicos advertidos en los Informes de Autoevaluación se suelen repetir, con escasas correcciones, en los Informes de Evaluación Externa.

El actual calendario del PNECU y la escasez de planes de seguimiento posterior facilitan la dilación del proceso de evaluación, pues los Comités de Evaluación tienden a percibir como finalizada su función tras la visita del Comité de Evaluación Externa.

Asimismo, es necesario asegurar la comprensión de las funciones que la Evaluación Externa tiene como contraste y complemento de la Autoevaluación remarcando su función de sanción y estímulo del proceso anterior.

Las visitas a la unidad evaluada han sido uno de los puntos fuertes del proceso de Evaluación Externa, a tenor de las abundantes menciones a su utilidad y al buen clima establecido entre los distintos Comités de Evaluadores Externos y las unidades visitadas. Como punto débil del proceso de Evaluación Externa, relacionado con la visita, se advierte la irregular participación de las audiencias.

La falta de información y divulgación del proceso de evaluación, contrastada en muchos de los informes de los Comités Externos es otro de los puntos débiles. Ello hace que muchos miembros convocados a las audiencias desconozcan los trabajos previos de evaluación realizados por su unidad, así como facilita la poca participación en las audiencias seleccionadas y, sobre todo, en la audiencia pública.

Los programas de visita se han respetado y han sido suficientes en el conjunto del proceso de Evaluación Externa, con la necesaria flexibilidad de los distintos Comités de Evaluadores Externos para adaptar el horario real a las necesidades de su visita, cuando ha sido necesario.

No se han detectado desequilibrios significativos en la composición de los Comités de Evaluación Externa, nombrados por el Comité Técnico Nacional o por las Agencias de Andalucía y Cataluña. No obstante, una consulta previa con las distintas Universidades sobre la estructura más idónea de sus Comités de Evaluadores Externos pueda mejorar la eficacia de su composición.

Se advierte cierto retraso en la redacción y envío de los Informes de Evaluación Externa. Un importante punto débil del proceso es la falta de mecanismos de actuación sobre los Comités de Evaluadores Externos que no remiten los informes encargados.

En la enseñanza se señalan puntos fuertes de forma especial en los apartados de Instalaciones y Recursos (19%), Programa de formación (18%), Desarrollo de la enseñanza (10%) y Recursos Humanos (14%). La experiencia académica de los Comités de Evaluadores Externos parece moverse en este terreno con mayor capacidad crítica. Llama la atención las escasas referencias del diagnóstico a los apartados de Metas y Objetivos (7%), en Relaciones Externas (8%) y en Resultados de la Enseñanza (8%). Con ello, se advierte cómo el proceso de evaluación ha tendido a centrarse en los aspectos intermedios de la enseñanza (Procesos y Recursos), pero ha venido a atender en menor medida los aspectos de Planificación de la enseñanza y de la eficiencia del proceso.

En la investigación, servicios y gestión se han señalado muchas menos fortalezas y debilidades, lo que incide en la idea de las dificultades metodológicas del procedimiento y herramientas. En el caso de gestión puede verse agravado por el hecho de que muchos de los miembros de los Comités de Evaluadores Externos no tienen suficiente experiencia de gestión universitaria como para poder analizar de forma eficiente esta dimensión.

La distribución de puntos débiles y sus sesgos metodológicos coinciden punto por punto con lo reseñado en puntos fuertes. Sólo se advierte la tendencia general de todo el proceso evaluador de reconocer un mayor número de puntos débiles que de fortalezas.

En investigación destaca el hecho de que las fortalezas advertidas en resultados (12%) y rendimiento (20%) superan a las escasas debilidades señaladas (12% entre ambos).

Las Propuestas de Mejora muestran la misma distribución que la advertida en puntos débiles y puntos fuertes, hecho esperable al mostrar los Informes de Evaluación Externa una coherencia entre propuestas de mejora y su diagnóstico de puntos fuertes y puntos débiles.

El sesgo advertido a favor de la enseñanza, está aquí más acentuado, pues más del 90% de las propuestas de mejora realizadas en el conjunto de los Informes de Evaluación Externa se refieren a esta dimensión. No obstante, muestra de la utilidad del proceso de Evaluación Externa es el hecho de que al menos el 42% de las propuestas de mejora realizadas en el conjunto de los informes han sido también apoyadas por los evaluadores externos.

0.3.5 Informe Final de la Titulación

Se han recibido Informes Finales de Titulación de 23 universidades diferentes, y en todos ellos *se recogen de forma explícita propuestas de mejora*, con lo que se han incrementado de forma significativa los diagnósticos y acciones de mejora de las fases de Autoevaluación y de Evaluación Externa, manifestándose en ellos, una *alta coherencia* entre los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora. Una clara fortaleza del proceso evaluador es cómo todos los Informes Finales de Titulación se orientan hacia establecer acciones de mejora, aunque estén necesitadas en muchos de los informes de mayor concreción técnica (como es la priorización, la determinación de plazos, la implementación de medios y la indicación del agente responsable, etc.). Sin embargo, es el establecimiento de acciones de mejora la fase fundamental del Informe Final de Titulación y en ellos sólo suelen sumarse las propuestas de mejora de la Autoevaluación y la Evaluación Externa, salvo en caso de clara contradicción. Por desgracia, estas propuestas de mejora carecen de un plan de seguimiento explícito.

No se tienen evidencias de cómo se han contrastado los Informes de Autoevaluación y los Informes de Evaluación Externa o cómo se ha determinado la importancia relativa otorgada a la Autoevaluación y a la Evaluación Externa.

En los pocos casos en los que se ha elaborado el Informe Final de Universidad se constata que: a) ha mejorado sensiblemente la concreción y la operatividad de las fases anteriores del proceso evaluador y b) se ha alcanzado un compromiso institucional explícito de mejora.

Hay un desfase en el calendario de entrega de estos informes finales. Es necesario determinar las causas de estos retrasos a fin de corregir el calendario proyectado con los ajustes imprescindibles para que las Universidades puedan remitir sus informes finales o, de observarse incumplimientos injustificados por parte de las Universidades, introducir mecanismo para obligar a cumplir el calendario de envíos de los informes (como puede ser el vincular la financiación al cumplimiento de plazos).

0.4 SOBRE EL CONTENIDO

0.4.1 Enseñanza

0.4.1.1 Contexto institucional

El análisis del Contexto Institucional constituye la base para una planificación viable y adecuada que tome en consideración la realidad de la institución y la necesaria pertinencia social y económica. Sin embargo, las titulaciones participantes no han desarrollado adecuadamente este análisis abordándolo de forma superficial y poco exhaustiva. Salvo excepciones, no se aportan elementos, cuantitativos y cualitativos, suficientes para abordar una verdadera planificación de la unidad. Así, se observa que la mayor parte de los análisis y valoraciones realizados por los Comités se refieren al contexto interno de la universidad. Los análisis sobre la realidad externa, el contexto social, cultural, económico y laboral son mucho más esporádicos y/o superficiales. De alguna manera, *se refleja la ausencia de una cultura proactiva que busque la pertinencia social y económica de las titulaciones.*

El apartado que recoge mayor número de comentarios, valoraciones y propuestas de mejora es el de las relaciones entre centro y departamentos con responsabilidad de gestión sobre la titulación evaluada. Es frecuente que las unidades evaluadas manifiesten que *los intereses de la titulación no están adecuadamente defendidos por la dirección del centro y, sobre todo, por los departamentos. Asimismo, son numerosas las referencias a los problemas de coordinación e indefinición de funciones y responsabilidades entre centro y departamentos.*

Por otro lado, el liderazgo de los equipos directivos y los estilos de gestión reciben también considerable atención por parte de los Comités de Evaluación. En general, la valoración sobre este aspecto no es negativa aunque se aportan numerosas propuestas que hacen referencia a la necesidad de mejorar los canales de comunicación, la transparencia, la dedicación y la monitorización de las reuniones de los órganos colegiados.

Finalmente, en algunos casos, las unidades evaluadas manifiestan un cierto sentimiento de marginalidad y ausencia de peso político en las decisiones de los máximos órganos de gobierno de la universidad. Este hecho apunta a la necesidad de avanzar en la cohesión organizativa de algunas universidades mediante políticas específicas en este sentido.

0.4.1.2 Metas, Objetivos y Planificación

Como primera y más importante constatación en este apartado, hay que subrayar la *ausencia prácticamente general de una formulación adecuada y suficiente de las metas y objetivos* de las titulaciones evaluadas. Este hecho pone en evidencia que nuestras universidades no han puesto en marcha procesos de planificación que den lugar a la identificación precisa y operativa de las metas y objetivos de cada una de sus unidades. No obstante, puede afirmarse que el proceso de evaluación ha permitido a las titulaciones participantes tomar conciencia de esta carencia y, en muchos casos, plantear entre sus acciones de mejora prioritarias la adecuada formulación de sus metas y objetivos.

Por otro lado, las titulaciones participantes se muestran mayoritariamente *satisfechas con la demanda de sus estudios y la preparación previa y motivación de los alumnos que acceden*. Sin embargo, también aparece un importante aunque minoritario grupo de unidades que ve con preocupación el descenso de la demanda y, asociado a ello, una menor preparación y motivación del alumnado que accede.

Finalmente, es preciso destacar también la casi generalizada *ausencia de estudios sistemáticos sobre la inserción laboral de los titulados y las demandas del mercado de trabajo*. Resulta profundamente significativo que las titulaciones participantes carezcan de datos fiables sobre el éxito laboral de sus graduados y sobre el perfil profesional demandado por el mercado de trabajo.

0.4.1.3 El programa de formación

Como constatación general, puede afirmarse que las unidades evaluadas han dedicado un considerable esfuerzo a reflexionar sobre el Programa de Formación. Por lo tanto, se constata que los Comités de Evaluación son conscientes de la trascendencia para la calidad de su oferta de las cuestiones relativas al diseño y estructura del currículum.

En lo referente a la estructura y diseño general del Plan de Estudios, los Comités de Evaluación *valoran, en general, positivamente el nivel de optatividad, la dimensión práctica y las posibilidades de definir itinerarios curriculares diversos de los nuevos Planes de Estudio*. Dentro de esta valoración positiva, las unidades evaluadas se plantean importantes acciones de mejora destinadas a resolver algunas deficiencias importantes en sus planes de estudios para desarrollar adecuadamente los objetivos planteados en la Reforma. *Tres áreas de mejora frecuentemente mencionadas son las siguientes: aumento y mejora de la opcionalidad, mejora cuantitativa y cualitativa de la dimensión práctica y disminución de la carga lectiva total que soportan los alumnos*.

Merece una mención especial la existencia de titulaciones que no han emprendido aún la necesaria reforma de sus planes. Un ejemplo extremo es la titulación de Derecho de varias Universidades con un Plan de Estudios de 1953.

Las características, pertinencia y dimensión de los *programas de las asignaturas* han sido aspectos sobre los que los Comités de Evaluación han realizado una reflexión en profundidad. La valoración de los mismos es, en general, positiva destacando el avance logrado en este aspecto con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio.

Sin embargo, en numerosas ocasiones las unidades evaluadas aprecian importantes desajustes en los programas de las asignaturas. La reflexión sobre esta cuestión permite apuntar hacia una insuficiente o inadecuada coordinación y colaboración entre todos los implicados. En efecto, se ha

detectado en muchos casos una situación manifiestamente mejorable en lo que se refiere a la coordinación entre los departamentos implicados en una titulación. Este déficit es también generalizable a la necesaria coordinación entre los profesores de un mismo departamento que comparten responsabilidad docente en un mismo título. Las consecuencias de esta falta de coordinación dan lugar a deficiencias en los contenidos de los programas de los programas del título tales como: inadecuación a los objetivos; solapamientos, lagunas y deficiente secuenciación; excesivo volumen para el número de créditos asignados, insuficiente actualización y/o ausencia de procesos de revisión; etc.

La operativización de *la dimensión práctica del currículum* es otra cuestión central en los análisis y reflexiones de los Comités de Evaluación participantes. Se puede observar una valoración equilibrada de esta cuestión detectándose una cierta satisfacción por los logros alcanzados pero planteando importantes áreas de mejora. Estas mejoras se centran fundamentalmente en el desarrollo del denominado *Prácticum*. La reciente incorporación en los títulos de esta modalidad de enseñanza ha supuesto un importante desafío para nuestras universidades. Este hecho puede explicar las deficiencias detectadas en algunos casos. Entre otras propuestas de mejora formuladas pueden destacarse las que hacen referencia a un mejor tutelaje y seguimiento de los alumnos así como a una mejora tanto cuantitativa como cualitativa de las relaciones con las empresas e instituciones que acogen a los alumnos para la realización de una parte de su aprendizaje.

Finalmente, hay que señalar la *buena situación observada respecto a la existencia de Guías Académicas que recogen adecuadamente el conjunto de programas de las asignaturas de una titulación*. Estos documentos son un elemento muy importante por cuanto reflejan la adecuada planificación de las actividades así como la atención a las necesidades de información de los alumnos.

En muy contadas ocasiones, las unidades evaluadas han detectado la ausencia de la mencionada Guía Académica. Con mayor frecuencia han aparecido algunas valoraciones relativas a la insuficiente elaboración de los programas que contiene la Guía Académica de forma que incluya los objetivos, la metodología y la evaluación además de los contenidos y la bibliografía.

0.4.1.4 Desarrollo de la enseñanza

A pesar de los esfuerzos normativos y de difusión de la acción tutorial constatada en algunas de las titulaciones evaluadas, los estudiantes realizan un *uso poco adecuado y escaso de las tutorías*, concentrándolo mayoritariamente en las fechas previas a los periodos de evaluación o durante los exámenes y no a lo largo del curso.

Como propuestas de mejora, se señalan todas aquellas encaminadas a aumentar la efectividad y el uso de las tutorías a lo largo de toda la carrera, dándole, en algunos casos, un enfoque mucho más personalizado creando la figura del profesor tutor para cada alumno durante toda la permanencia en el centro.

Existe una *preocupación latente por iniciar experiencias de docencia innovadoras* utilizando recursos multimedia, técnicas audiovisuales, etc., dado que la clase magistral sigue siendo la principal estrategia docente utilizada, lo cual genera un cierto descontento, principalmente entre los alumnos, tal como queda reflejado en algunos informes de las distintas titulaciones evaluadas. Las causas de este fenómeno son muy diversas. Entre otras se apuntan la falta de actividades de formación y asesoramiento pedagógico para el profesorado universitario y la necesaria mejora de los equipamientos y los recursos destinados a la docencia. La reducción del tamaño de los grupos es una buena oportunidad para introducir estrategias didácticas innovadoras.

El *nivel de cumplimiento del desarrollo de los programas de las asignaturas es prácticamente total* en las titulaciones evaluadas.

Existe una *adecuada oferta de cursos y actividades de formación complementaria* aunque los alumnos manifiestan la dificultad para asistir por el excesivo trabajo que tienen.

Existe una manifiesta *preocupación por incrementar los convenios de colaboración con empresas e instituciones* para el desarrollo de prácticas de alumnos y por la dimensión europea del programa, que se plasma mediante la firma de acuerdos con diversas instituciones públicas y privadas y con diferentes universidades extranjeras.

No se tiene un conocimiento muy preciso sobre la carga de trabajo que comporta cada asignatura ni sobre el nivel de exigencia a los alumnos, pero parece claro, si nos atenemos a los informes de las titulaciones evaluadas, que *la carga lectiva total es elevada y que la carga de trabajo de los alumnos está mal planificada*. En algunos informes, se señalan como inadecuadas las estrategias de estudio del alumnado, la alta carga docente y la sobrecarga de trabajo para el alumnado.

En cuanto al nivel de *dificultad de los estudios*, los informes reflejan diferencias entre las opiniones del profesorado y de los estudiantes. La dificultad es mucho más elevada para los estudiantes, tanto por el nivel de exigencia como por el tiempo que los alumnos han de dedicar a su formación, medidas tanto en horas de clase como de estudio personal.

En la mayoría de las titulaciones evaluadas están establecidos los *mecanismos y los criterios de evaluación*, aprobados por los órganos de gobierno de las distintas facultades y escuelas y publicados en las respectivas guías docentes u otros mecanismos de difusión. Incluso en algunos informes se constata que el sistema de evaluación tiene mecanismos para asegurar la transparencia y el respeto a los derechos de los alumnos en todas las fases. Los criterios de evaluación están definidos, se comunican y son conocidos. Igualmente se observa una *correcta planificación, información y cumplimiento de los horarios de los exámenes*.

0.4.1.5 Resultados de la enseñanza

Aunque no en todos los informes aparecen datos o valoraciones sobre los indicadores de rendimiento, los datos disponibles sobre resultados de enseñanza apuntan hacia una *baja tasa de éxito* (proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos que se presentan), *baja tasa de rendimiento* (proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados) y *altas tasas de abandono*, especialmente en primer curso.

En muchas de las titulaciones evaluadas se coincide como elemento de reflexión la baja tasa de presentados entre los alumnos de primer curso y el alto índice de abandono en este colectivo, lo que conlleva a diseñar e implantar medidas correctoras, si bien estos resultados son variables en función de las titulaciones o áreas concretas.

En una gran parte de las titulaciones evaluadas, se constata que *pocos alumnos finalizan los estudios en el tiempo previsto en los planes de estudio*, hecho que pone en relieve el bajo rendimiento académico en todos los niveles. Este bajo rendimiento es uno de los puntos más débiles del sistema. Las altas tasas de retraso se traducen en una alta duración media de los estudios. Cabe señalar la preocupación por buscar soluciones para paliar este alto grado de fracaso académico.

A pesar de que en algunas titulaciones no se realiza seguimiento de sus titulados o diplomados, por lo que se desconoce el resultado final de la enseñanza, hay constancia de que **los alumnos egresados consideran la formación recibida clave para su empleo y destacan la utilidad de las enseñanzas recibidas**. En algunas universidades se ha propuesto como mejora, la elaboración de un sistema de recogida de información (encuestas a graduados, empresas, etc.) que les permita tener una retroalimentación sobre sus titulados.

0.4.1.6 Alumnos

Las unidades evaluadas han hecho un **notable esfuerzo para incrementar la información que reciben los estudiantes**, tanto en las etapas previas al acceso a la Universidad, organizando jornadas de puertas abiertas, seminarios de orientación a los alumnos de secundaria, publicando informes de interés orientados a este colectivo, etc., como durante su estancia en la misma. Se destaca la calidad de información que reciben los estudiantes aunque, en ocasiones se apunta como punto débil la escasa orientación dirigida a alumnos con dificultades académicas.

En cuanto a los niveles de participación y representación, a pesar de que estatutariamente, la presencia de los estudiantes en los órganos de gobierno está regulada y reciben una información considerada correcta sobre sus derechos, en la práctica **la participación de los estudiantes en las elecciones de sus representantes es muy baja**. Esta es una constante que aparece en muchas de las titulaciones evaluadas. Los alumnos **también participan poco en las asociaciones de estudiantes, en la vida de los centros y en el aula**. Igualmente se observa una progresiva falta de participación del alumnado en la vida universitaria en los cursos altos. Donde más se advierte participación de los alumnos es en las encuestas de evaluación de los profesores que se realizan anualmente con publicación de sus resultados.

Respecto a la orientación profesional, se constata como **deficiente la orientación académica y laboral dirigida a los estudiantes** lo que conlleva a plantear propuestas de mejora que impliquen organizar en el centro actividades que faciliten al alumno orientarse en su elección curricular y en la búsqueda de empleo o asesorar al alumnado sobre especialización profesional creando los medios e instrumentos necesarios incluso desde el inicio de los estudios. A pesar de ello, se detectan esfuerzos notables de algunas universidades para desarrollar seminarios de orientación sobre la actividad profesional a sus titulados, así como algunos servicios destinados a este colectivo: bolsas de trabajo, servicios de asesoramiento, etc.

0.4.1.7 Recursos humanos

La valoración que se hace del profesorado de las titulaciones evaluadas en general es muy elevada. El punto fuerte más destacado es la adecuación del perfil de formación a los objetivos de la titulación evaluada en cada caso, destacando la elevada preparación y el alto grado de interés por la docencia. Este interés se plasma en una **preocupación creciente por la formación del profesorado**, destacando su importancia en relación con la calidad de la enseñanza. A pesar de esta preocupación, se constata la **carencia de programas de formación docente del profesorado, de programas de innovación y ayuda a la docencia, así como de directrices para la formación**. La necesidad de formación docente del profesorado se hace más acuciante en el caso del profesorado sin experiencia y de reciente incorporación a la universidad. En consonancia con esto, se **propone desarrollar programas para la formación docente del profesorado y apoyo a la innovación, tanto para los nuevos profesores, como para el profesorado permanente**, considerados como un recurso imprescindible para la mejora de la calidad de las universidades.

El punto débil más destacado por más de la mitad de las universidades es la falta de idoneidad de las estructuras de la plantilla en las titulaciones evaluadas. Aunque no en todos los casos, se señala un *escaso número de doctores en algunas titulaciones y el elevado porcentaje de profesorado no permanente a lo que se une la falta de criterios de plantilla y normativa que regula la política de promoción del profesorado*. Se contempla como propuesta de mejora en las unidades evaluadas la *necesidad de consolidar las plantillas e incrementar el número de doctores* en algunas titulaciones.

Se generaliza un *bajo nivel de aceptación del proceso de evaluación del profesorado*. Sólo en algunos casos se realiza una valoración positiva de la evaluación de la docencia donde sus sistema y su repercusión en la calidad de la enseñanza ha merecido una alta valoración por parte de los Evaluadores Externos.

En algunas universidades se destacan como puntos débiles, el profesorado, la gestión de la docencia y la *falta de mecanismos para conocer ausencias y sustituciones*.

4.2.7.2 Personal de Administración y Servicios

El punto fuerte destacado con mayor frecuencia por las universidades evaluadas es la *valoración positiva de las prestaciones que realiza el PAS en las diferentes titulaciones y servicios*. Sin embargo, se señala una *reducida plantilla* en bastantes de las titulaciones evaluadas y la falta de adecuación a las necesidades de la titulación.

Se señala la *escasez de propuestas y directrices para la formación del PAS* en la mayor parte de las universidades y *el reconocimiento de las actividades mediante incentivos y recursos para mejorar la calidad*.

Una parte considerable de las titulaciones evaluadas *valora negativamente los horarios*, resultando inadecuada fundamentalmente la inexistencia de horarios de tarde, con lo que no se cubren las necesidades de la titulación. Se sugiere una mayor flexibilidad y adaptación en función de las necesidades.

0.4.1.8 Instalaciones y recursos

El punto más importante a tener en cuenta en este apartado es que *existen grandes diferencias entre los recursos disponibles en las distintas instituciones y unidades evaluadas*.

Las *instalaciones son un punto débil destacado en gran parte de las unidades evaluadas*, señalándose en algunos casos la existencia de edificios obsoletos y la falta de espacio para atender las necesidades de las titulaciones, así como la carencia de *recursos tecnológicos y aulas de informática*. Sin embargo, en este punto algunas unidades han sido muy bien valoradas y se reconoce un *crecimiento importante de los recursos en general* en los últimos años.

La biblioteca es considerada como un punto débil por un tercio de las universidades, destacando en primer lugar la falta de capacidad, seguida de la inadecuación de fondos y un equipamiento insuficiente. No obstante, la situación varía entre universidades, e incluso dentro de una misma universidad.

Se señala también en algunos informes la *falta o inadecuación de medidas de seguridad, fundamentalmente en los laboratorios.*

0.4.1.9 Relaciones externas

En la mayoría de las unidades evaluadas se constata un *incremento de las relaciones externas, principalmente en el ámbito internacional*, valorándose positivamente por parte de los diferentes comités la consolidación y auge de las mismas.

El punto fuerte más destacado por la mayoría de las unidades evaluadas son las *relaciones de la titulación con organizaciones empresariales del entorno*. La cooperación con las empresas se traduce en un aumento del número de becas para alumnos y la posibilidad de incrementar las prácticas en empresa. Además, permiten una mayor proyección de las titulaciones en la sociedad, a la vez que abren nuevos cauces para recabar información sobre la adecuación de la formación recibida por los estudiantes y sus carencias más importantes respecto a las competencias necesarias en un mercado de trabajo dinámico y cambiante. Con el fin de seguir potenciando estas relaciones se propone la inclusión de las prácticas en empresa como materia optativa incluida en los planes de estudio.

También se considera necesario *realizar estudios sobre las características del mercado laboral, el empleo, demanda y seguimiento de graduados*, utilizando la información obtenida mediante las relaciones con el mundo empresarial, como mecanismo de retroalimentación para mejorar la calidad de la enseñanza.

Se valora como punto fuerte, *la participación en programas de cooperación europeos como ERASMUS y SÓCRATES e iberoamericanos como INTERCAMPUS*. No obstante, en algunas universidades se considera todavía escasa la participación de profesores y alumnos en ellos. A pesar del incremento notable y la valoración positiva de la participación en programas europeos, destacan como puntos débiles *la escasez de intercambios a nivel nacional y la falta de coordinación académica entre universidades de la Unión Europea*.

0.4.2 Investigación

0.4.2.1 Contexto

Uno de los aspectos más valorados en este apartado es el *desarrollo de actividades de Tercer Ciclo (doctorado) y la implicación del profesorado en él mismo*, a pesar de insistirse en que es escaso el reconocimiento de esta docencia. Es común la opinión de que la actividad investigadora y la actividad docente en el Tercer Ciclo debe tenerse en cuenta de una manera más explícita como parte de la actividad académica del profesorado.

Esta opinión está en consonancia con la percepción de una *excesiva carga docente, como un factor importante que dificulta la dedicación del profesorado a la investigación*. Se propone disminuir esta carga, tanto en número de horas como en número de asignaturas, procurando darse una mayor estabilidad y continuidad en la docencia de las asignaturas asignadas a un profesor.

Otro de los elementos que se señalan como posible medio para facilitar la actividad investigadora es introducir modificaciones en el *calendario docente* del profesorado de forma que exista la posibilidad de concentrar la docencia en un determinado cuatrimestre.

Se detectan *dificultades de relación o actuaciones coordinadas entre los centros y departamentos* de una misma universidad. Este hecho se señala también en otros apartados de este informe.

Se plantea la necesidad de *revisar las divisiones de los departamentos* con el fin de que se puedan establecer unidades más próximas a los grupos de investigación. Las agrupaciones actuales provocan en ocasiones cierta dispersión geográfica de los profesores de un departamento en diferentes centros de forma que se dificulta el uso conjunto de recursos y las relaciones entre el profesorado.

Por último, en este apartados se insiste en la necesidad de *favorecer políticas de iniciación y formación del personal docente e investigación*.

0.4.2.2 *Objetivos*

Al igual que en la enseñanza, se manifiesta una *falta de formulación explícita de objetivos y planes en el ámbito de las actuaciones de investigación*. Cuando son formulados, los son más bien en el nivel de grupos concretos, y no tanto a nivel departamental. Parece necesario, por lo tanto, promover la formulación de objetivos de investigación dentro del departamento a partir del debate interno y del consenso.

Falta una política de información o de difusión de la actividad investigadora a todos los miembros de los departamentos. Se propone *mejorar la información y seguimiento de las actividades investigadores de los departamentos*, a través de diferentes mecanismos como registro de las investigaciones en curso, seminarios periódicos, memorias, guías de investigación, etc.

0.4.2.3 *Recursos*

Se constata un reconocimiento del *incremento de la dedicación a la investigación en las universidades en los últimos años*. Este profesorado manifiesta una *alta motivación por implicarse en actividades investigadoras*. Sin embargo, en la estructura de los recursos humanos de las universidades, se observa la escasez de personal de apoyo a la investigación, técnico, administrativo, ayudantes y becarios. Se propone un aumento general del personal dedicado a la investigación.

Los departamentos disponen de recursos humanos, materiales y económicos que pueden gestionar de diferente formas para el desempeño de las actividades de investigación. Se constata una *evolución positiva en la captación de recursos económicos externos*, principalmente a través de proyectos y contratos artículo 11 de la LRU. Aun así, se insiste en la insuficiente financiación e infraestructuras disponibles para investigar. Además del aumento general de los recursos, se propone *incitar a los departamentos a la búsqueda de fuentes de financiación externa*, acudiendo a las diferentes convocatorias de proyectos y contratos de distintas entidades u organismos.

Por otra parte, se plantea la **necesidad de establecer criterios vinculados a la calidad para dotar de recursos a los departamentos o grupos de investigación**, aumentar las dotaciones, creación de nuevas infraestructuras como despachos, bibliotecas, laboratorios..., es decir, para la distribución interna de los fondos disponibles.

0.4.2.4 Estructura

En muchos casos, se **valora positivamente la estabilidad y consolidación de las líneas y grupos de investigación, así como la existencia de nuevas líneas y campos de investigación**. Cualquier iniciativa en esta orientación es propuesta de forma general. Se ha aumentado la colaboración entre diferentes áreas científicas y departamentos y se propone seguir incidiendo en ese objetivo con el fin de que los grupos puedan optar a grandes proyectos y resulten más competitivos.

También **se han incrementado las relaciones entre universidades, instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales**. Se proponen como mejoras el seguir fomentando estas relaciones, promoviendo incluso desde los propios departamentos, un plan para dar a conocer en el entorno local y regional las posibles vías de colaboración en materia de investigación entre el departamentos y las empresas e instituciones. Como vía para apoyar esta difusión se propone crear e implantar de modo generalizado un sistema ágil de información de resultados de investigación en los departamentos con el fin de facilitar su difusión y, por tanto, su conocimiento por parte de la comunidad universitaria.

Por último en este apartado, se señala la necesidad de **disminuir la carga de gestión administrativa de los proyectos y actividades de investigación**, en general, y en especial la que soporta el profesorado.

0.4.2.5 Rendimiento y calidad

Se han incrementado los niveles de solicitud de proyectos y becas de investigación, así como de éxito de las becas y proyectos solicitados en convocatorias ajenas a las de la propia universidad. Sin embargo, en algunos casos esta actividad se realiza por parte de un pequeño número de personas, lo que hace disminuir los niveles de productividad del conjunto de los departamentos.

Las mejoras señaladas hasta ahora han incidido en un **crecimiento sostenido de los resultados de investigación**, en cuanto a número de publicaciones, tesis leídas, contribuciones en congresos, etc., **y la calidad de estos resultados**, que cada vez más tienen una mayor proyección internacional. En algunas áreas parece, sin embargo, que debe todavía hacerse un esfuerzo por fomentar la producción científica (realización de tesis doctorales, asistencia a congresos y publicación en revistas internacionales). A pesar de esta constatación, en muchas áreas se ha expuesto la dificultad de valorar la calidad de los resultados por falta de criterios externos para la evaluación de la calidad, lo que supone una limitación tremendamente importante.

0.4.3 Servicios y Gestión

La evaluación de los servicios y la gestión sigue siendo muy desigual y escasa en esta segunda convocatoria. Aún así, se pueden presentar algunos resultados.

Existe *poca planificación estratégica en el desarrollo de la gestión y pocos objetivos definidos en servicios de centros*. Sin embargo, se pueden encontrar algunos planes y objetivos definidos, así como un compromiso de mejora en diferentes niveles dentro de la institución. Este compromiso se acentúa en algunos casos debido a las características del personal en cuanto a juventud, valor humano, experiencia, dedicación, esfuerzo y, especialmente, su actitud positiva ante los cambios.

Los *procesos de gestión no están identificados ni definidos, ni hay mediciones sistemáticas sobre los resultados de los mismos*. Se plantea como necesaria la identificación, definición, documentación y mejora de los procesos clave, así como la creación de manuales de procesos.

Existe una *ausencia general de mecanismos para conocer la satisfacción de los usuarios y del personal*. Cuando los hay, no pueden considerarse como mecanismo periódico y sistemático, para conocer y utilizar la opinión del usuario para la mejora del servicio. Disponer de esta información es otra de las propuestas planteadas.

Las *funciones del personal están, en general, poco definidas*. Esto se manifiesta en la descoordinación entre servicios centrales y servicios de centro, y entre éstos y los equipos directivos de centro. Se propone el desarrollo de acciones orientadas a mejorar la coordinación en general de los servicios y la gestión.

Los *mecanismos de incentivación y motivación del personal son pocos o nulos*. Existe una *carencia de cursos específicos para el PAS, principalmente sobre temas relacionados con las propias funciones y, específicamente, con técnicas de atención al público*. Se propone un análisis de las necesidades de dotación de PAS, el diseño de planes de formación específicos, y establecimiento de mecanismos para incentivar y motivar a este colectivo, en general, y en especial para incentivar la participación en la vida universitaria.

Se propone un *incremento en la insuficiente dotación de personal para cubrir las distintas necesidades de administración y servicios*.

0.5 EL INFORME FINAL DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS QUE HAN GESTIONADO DIRECTAMENTE SU PARTICIPACIÓN EN EL PLAN

Las Comunidades Autónomas Andaluza y Catalana, que disponen de sus propias agencias, han gestionado la participación de sus universidades respectivas en el PNECU, previo convenio entre el Ministerio y la Comunidad Autónoma.

Para la redacción del presente informe se han tenido en cuenta las conclusiones y datos del informe *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya. Informe 1999*, redactado por la agencia catalana. Este informe se encuentra disponible en www.agenqua.org. En este caso, se ha desarrollado un proyecto piloto consistente en elaborar, para cada titulación evaluada, un resumen de los aspectos más destacados de los informes interno y externo. Además, se ha recogido una serie de indicadores que sintetizan aspectos relativos al acceso del alumnado, los planes de estudio, las tasas de éxito y fracaso, el valor medio de alumnos por grupo y la dedicación del profesorado.

Con la información de las universidades Andaluzas, la agencia andaluza ha redactado un informe complementario que está disponible en www.uca.es/UNICAIUA, y cuyas conclusiones generales se han integrado en éste.

Por lo tanto, no se ha analizado ningún informe de Autoevaluación, Evaluación Externa o final de titulación de estas dos comunidades autónomas. Esto supone que no se hayan utilizado ejemplos de estas universidades en la elaboración de este informe.

0.6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

0.6.1 *De carácter general*

Esta segunda fase del PNECU permite extraer algunas conclusiones de carácter general que llevan implícitas las siguientes conclusiones:

- Para llevar a cabo con eficiencia y eficacia la evaluación de la calidad de las universidades españolas es necesario estructurar debidamente el sistema de agencias regionales, que pueden incluir una o varias comunidades autónomas, con las de una agencia estatal que coordinase las agencias regionales, en especial todo lo referente a la metodología de la evaluación y a la información a la sociedad. Para establecer esta infraestructura es necesario que tanto el estado como las comunidades autónomas aporten los recursos económicos adecuados.
- La transparencia de los procesos que realizan las universidades es un deber de toda institución pública, señalado especialmente en la Declaración de Bolonia. En las fases consecutivas del PNECU se deberá profundizar en esta transparencia, proporcionando una mayor y más detallada información a los ciudadanos de la que hasta ahora ha sido posible. Para ello se deberá plantear el avanzar en tres direcciones:
 - La preparación y posterior publicación de informes detallados sobre las evaluaciones de las titulaciones, de los departamentos y de las universidades.
 - La preparación de un sistema de indicadores que faciliten información cuantitativa sobre diversos aspectos de la función que realizan las universidades.
 - Iniciar el desarrollo de un sistema de valoración de las titulaciones y de los departamentos que sean dadas a conocer al conjunto de la sociedad y a propia institución, en función del tipo de información y el posible destinatario interesado en la misma.
- Para avanzar en la mejora de la evaluación se recomienda hacerlo expresamente en el proceso de evaluación externa que debe ser reconsiderado en conjunto, haciendo más explícitos los aspectos clave para la mejora de la calidad. Se recomienda preparar una nueva guía, definiendo de forma más clara el papel de los evaluadores externos, los indicadores de calidad que deben utilizar, estableciendo marcos de referencia que les sean útiles. Para obtener una mejor imagen más clara de la calidad convendría disponer durante la evaluación externa de documentos tales como los trabajos finales de la carrera, los modelos de exámenes y los libros o apuntes que se utilizan. Finalmente convendría profundizar en la formación de los comités externos y replantearse su tamaño y composición.

0.6.2 *Sobre el papel de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas*

Los gobiernos autonómicos deben asumir mayor protagonismo en la gestión de los Planes de Evaluación a cuyo fin se formulán las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar el marco legal que clarifique las relaciones entre el estado, las comunidades autónomas y las universidades en relación con los procesos de evaluación.

- Consolidar y crear las Agencias, Consorcios y Servicios necesarios que permitan organizar y realizar los procesos de evaluación institucional de forma independiente y eficaz en todas las instituciones universitarias.
- Establecer sistemas para estimular políticas de evaluación en las instituciones universitarias y recompensar cuantos esfuerzos se realicen para mejorar la calidad de las prestaciones.

Los gobiernos autonómicos deberán estimular especialmente los procesos de planificación como estrategia fundamental para promover cambios y mejoras dentro de las Universidades. De manera especial:

- Potenciar los procesos de planificación estratégica que definan la misión y objetivos de las instituciones universitarias a largo plazo.

Los gobiernos autonómicos deberán velar para que los procesos de evaluación tengan consecuencias que sean tangibles para los diversos sectores implicados. Con este fin cabe promover las siguientes estrategias:

- Difundir los resultados de los procesos de evaluación entre todos los sectores sociales implicados con el fin de que los resultados sean conocidos por todos.
- Promover el intercambio de experiencias y procedimientos relativos a prácticas positivas entre las instituciones que lleven a cabo programas orientados a mejorar la calidad.
- Establecer sistemas de financiación, mediante el oportuno contrato programa, que tenga en cuenta los resultados y las mejoras que se deriven de los procesos de evaluación, pudiendo establecer premios con el fin de estimular la competitividad entre las instituciones.

0.6.3 Referentes a las universidades

Las universidades deberán fomentar estrategias que faciliten la participación e implicación de los miembros de la comunidad universitaria en los procesos de autorregulación. Con este fin se considera procedente:

- Intensificar los sistemas de planificación en todas las unidades y servicios de la institución con el fin de que exista una formulación clara sobre los objetivos que se pretenden lograr y las acciones que se deben realizar para conseguirlos.
- Sensibilizar a los miembros de la comunidad potenciando una cultura favorable hacia la planificación y evaluación como estrategias de autorregulación necesarias para promover cambios y mejoras en las instituciones universitarias.

Las universidades deberán dotar de recursos y medios con el fin de que la gestión de los procesos de evaluación se lleve a cabo adecuadamente. Se deberá:

- Racionalizar las diversas bases de datos y recursos con que cuenta la institución con el fin de facilitar la información necesaria para realizar los procesos de evaluación institucional.

- Dotar de las Unidades Técnicas de Evaluación de personal adecuado y de recursos necesarios para que puedan realizar eficazmente su tarea de apoyo a los comités de evaluación.
- Velar especialmente para que los procesos de selección de los miembros de los comités se efectúe de forma correcta y para que éstos puedan desarrollar su tarea de forma independiente y eficaz.

Las universidades deberían asumir públicamente un compromiso institucional con los procesos de evaluación cuidando especialmente de:

- Crear las estructuras necesarias dentro de la institución universitaria – Comités, Vicerrectorados, Servicios... – que lideren este proceso de forma clara y eficaz.
- Velar para que todos los procesos se lleven a cabo de forma correcta y se cumplan los plazos y requisitos que conlleva la participación en el PNECU.
- Difundir los resultados de los procesos dentro de la comunidad universitaria y tomar las decisiones pertinentes de forma que a la vista de las consecuencias todos pueden considerar la evaluación institucional como una estrategia que ofrece “credibilidad” para promover cambios y mejoras en relación con la calidad.

Las universidades deberían establecer mecanismos para tratar de evitar algunos problemas señalados en prácticamente todas las titulaciones evaluadas. En ese sentido, sería deseable:

- Establecer mecanismos para garantizar la planificación y coordinación de la enseñanza. De igual modo, se deberían establecer mecanismos que coordinaran la investigación.
- Establecer sistemas activos de seguimiento del avance académico de los alumnos, incluso con tratamiento individualizado en aquellos casos en que fuera necesario.
- Establecer sistemas de seguimiento de la inserción laboral y de las necesidades de cualificación, tanto de los graduados como del entorno socioeconómico, como ya se ha hecho en algunas universidades.





1. PRESENTACIÓN

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) establece la elaboración de un informe de resultados de cada una de sus convocatorias. Hasta el momento se han realizado dos convocatorias, la primera, en 1996 y la segunda, en 1998. Con el presente informe se da cuenta de las actividades realizadas y resultados obtenidos dentro de la segunda convocatoria.

1.1 OBJETIVOS DEL INFORME ANUAL

De forma general, el objetivo de este informe es facilitar información a la sociedad y a los responsables de la gestión educativa sobre el procedimiento de evaluación seguido y de los resultados obtenidos. Este objetivo se concreta en:

- a. Hacer un balance general del desarrollo de la segunda convocatoria que recoja las actividades de coordinación y gestión del Plan, tanto desde el Consejo de Universidades como de las agencias de las Comunidades Autónomas y desde cada una de las universidades participantes.
- b. Hacer un balance de los puntos fuertes y puntos débiles contenidos en los distintos documentos que se han generado durante el proceso de evaluación en todos los ámbitos de la actividad universitaria: la enseñanza, la investigación, los servicios y la gestión de las universidades.
- c. Hacer un balance de las propuestas de mejora surgidas de la evaluación, tanto en aspectos de contenido como metodológicos.

1.2 PROCEDIMIENTO Y CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME ANUAL

El procedimiento o fases seguidas para la redacción del presente informe anual han sido:

- a. Constitución de un equipo de trabajo de expertos nacionales para asistir en la redacción de este informe al Comité Técnico. La estructura y composición del equipo se detallan en el apartado 6.2.
- b. Elaboración de los criterios con los cuales se han analizado los diferentes informes, que se encuentran recogidos en el documento *Criterios y Herramientas para el Análisis*, que se incluye en el apartado 6.6 del anexo. En resumen, se han descrito las dimensiones descriptiva y valorativa de los informes, valorando la presencia de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora. Además, sobre los distintos puntos señalados, se ha analizado la coherencia, la operatividad, la precisión en aspectos de planificación (responsable, prioridad y plazos), la dimensión incrementalista y la sanción por parte de los evaluadores externos. Sobre el procedimiento, se ha analizado el compromiso institucional, la composición del comité, la organización interna del trabajo de los comités, la difusión de la información, la participación de la comunidad implicada, la eficiencia del trabajo de los comités y el papel de las unidades técnicas, entre otros.
- c. Análisis de los diferentes informes de acuerdo con los criterios elaborados. Se ha recogido información cualitativa y cuantitativa de todos los documentos de Autoevaluación, Evaluación Externa, informes finales de titulación e informes de universidades disponibles. La fecha de

finalización de recepción de documentos para el análisis ha sido el 31 de enero de 2000. Este análisis ha dado lugar a diversos ficheros informatizados que suman unos 25.000 registros con más de 50 variables controladas. Además, se ha realizado el volcado y análisis de diferentes indicadores propuestos en la *Guía de Evaluación*.

- d. Realización de un informe para cada universidad participante con dos grandes ámbitos de análisis: el contenido o dimensiones de la actividad universitaria evaluada en esta segunda convocatoria y la metodología o el proceso de evaluación seguido en su universidad.
- e. Envío del informe para las universidades participantes al responsable del proceso de evaluación institucional de su universidad, con el fin de que pueda incorporarse algún comentario.
- f. Elaboración del Informe Anual de la Convocatoria de 1998 del PNECU. Para esta redacción se han utilizado los informes individuales elaborados para cada universidad, las bases de datos elaboradas como resultado del análisis de los informes y los datos e indicadores disponibles en los distintos documentos manejados. La *Guía de Evaluación* del Consejo de Universidades (1998) es el documento base sobre el que se ha estructurado este informe. No se ha utilizado ninguna fuente de información ajena al propio proceso de evaluación del PNECU.
- g. Integración de la información obtenida del proceso de evaluación gestionado por las Agencias de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña en el Informe Anual.

El *calendario* seguido para la elaboración de este informe ha sido el siguiente:

<i>Fase</i>	<i>Comienzo</i>	<i>Fin</i>
1. Preparatoria: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y aprobación del proyecto por parte del Comité Técnico • Clasificación de la documentación • Constitución y formación de los equipos de trabajo 	1/11/99	1/12/99
2. Análisis de la documentación <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los informes y extracción de la información cualitativa • Lectura de los informes y extracción de los indicadores seleccionados 	2/12/99	31/01/00
3. Elaboración de los borradores para universidades <ul style="list-style-type: none"> • Redacción de los borradores • Revisión de los borradores para las universidades por parte del CT 	16/01/00	29/02/00
4. Elaboración del Informe Anual <ul style="list-style-type: none"> • Redacción del borrador • Revisión del borrador por parte del CT 	1/02/00	15/03/00
5. Redacción final y entrega	16/03/00	23/03/00

Durante este periodo, los miembros del equipo realizaron diversas *reuniones de trabajo y seguimiento*. Los miembros del Comité Técnico Delegado se mantuvieron en contacto con el resto del equipo durante todo el proceso con una frecuencia semanal aproximada. Además de estos contactos, se establecieron las siguientes reuniones:

<i>Día</i>	<i>Asistentes</i>	<i>Objetivos</i>
18/11/99	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador - Equipo de responsables	- Elaboración y aprobación del proyecto - Aprobación de criterios y herramientas de análisis
01/12/99	- Coordinador - Equipo de Responsables - Equipo de Analistas	- Formación del equipo de analistas
19/01/00	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador	- Revisión de los borradores de informes para las universidades - Establecimiento de líneas principales para el Informe Anual
24/02/00	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador - Equipo de responsables	- Revisión del borrador del Informe Anual

Dado que las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña (ver apartado 2.1.5) han gestionado los proyectos del Plan Nacional a través de sus propias agencias, no se han redactado informes para las universidades de estas dos Comunidades Autónomas.

Para la redacción del presente Informe se han tenido en cuenta las conclusiones y datos del informe *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya. Informe 1999*. Este informe se encuentra disponible en www.agenqua.org. Con la información de las universidades andaluzas, se ha redactado un informe complementario que está disponible en www.uca.es/UNICALUA y cuya información general está integrada en éste. Por lo tanto, no se ha analizado ningún informe de Autoevaluación, Evaluación Externa o final de titulación de estas dos comunidades autónomas. Esto supone que no se hayan utilizado ejemplos de estas universidades.

Las descripciones y valoraciones realizadas en este Informe Anual del PNECU son ejemplificadas, en los casos pertinentes, con referencias a las experiencias concretas de evaluación en las distintas universidades. Estos ejemplos han sido identificados en el análisis previo de los informes de evaluación de titulación y de universidad, sin incluir las gestionadas por las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña, por los motivos citados. ***Los ejemplos intentan ilustrar prácticas de calidad y necesidades de mejora en la metodología del PNECU o en las actividades evaluadas. No se pretende valorar, por este medio, a las unidades evaluadas (función que corresponde a los informes de evaluación respectivos) ni a las universidades participantes en esta Convocatoria*** (pues, la responsabilidad sobre el desarrollo del proceso corresponde más a los Comités de Evaluación y/o a las unidades técnicas que a la universidad en su conjunto). Tampoco se pretende sugerir una norma general que desatienda a los condicionantes del proceso de evaluación y del funcionamiento de cada universidad participante. Por el contrario, esta ejemplificación tiene ***la intención de reflejar la enriquecedora pluralidad del sistema universitario***, constatada en esta evaluación de su calidad. Por ello, las experiencias citadas deben interpretarse como instancias particulares del proceso general del PNECU y del funcionamiento global del sistema universitario.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

2.1.1 Antecedentes

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, en su exposición de motivos, reseña la calidad como un deber de la universidad ante la sociedad, calidad extensible a las dos actividades –docente e investigadora– esenciales de las instituciones universitarias. Dentro de este marco legal, se planteó la necesidad de incorporarse a las tendencias de los países de nuestro entorno en materia de evaluación de la Enseñanza Superior.

Por ello, en septiembre de 1992, el Pleno del Consejo de Universidades, aprobó un *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*, que con participación de diecisiete Universidades se llevó a cabo en el período 1992-94. A este programa se unió la participación de España en el *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-1995)*, patrocinado y desarrollado por la Unión Europea.

Estos programas han servido para crear actitudes favorables a la evaluación institucional como elemento de impulso de políticas de calidad, para desarrollar y poner a punto metodologías de actuación y para incidir en el papel protagonista de las propias instituciones universitarias y sus órganos rectores en el proceso de evaluación institucional.

Como consecuencia de ello, por iniciativa del Consejo de Universidades, y a propuesta del Ministerio de Educación, el Gobierno estableció a través del Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1995), el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* con una duración de cinco años, ejecutable a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional de calidad presentados por universidades públicas y privadas.

La Orden del Ministro de Educación y Ciencia de 21 de febrero de 1996 (BOE de 28 de febrero de 1996) procedió a realizar la convocatoria de la primera anualidad del Plan Nacional y, a propuesta de la Secretaría General del Consejo de Universidades, de acuerdo con las recomendaciones del Comité Técnico del Plan, fue aprobada por Orden de la Ministra de Educación y Cultura de 30 de octubre de 1996 (BOE de 8 de noviembre de 1996). Las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña firmaron convenios para gestionar las evaluaciones en sus respectivas comunidades. En esa convocatoria participaron 46 Universidades, públicas y privadas que presentaron 7 proyectos globales, 32 temáticos, y 31 acciones especiales para dotar a la universidad de oficinas de evaluación. Se evaluaron 130 titulaciones. El Ministerio de Educación y Cultura financió la realización de los proyectos de evaluación con 184 millones de pesetas. El Informe Final de esta convocatoria se aprobó en el Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión de 18 de diciembre de 1997.

Por Orden de 20 de abril de 1998 (BOE de 28 de abril de 1998) se realizó la segunda convocatoria que fue resuelta por Orden de 17 de junio de 1998 (BOE de 24 de junio de 1998). El presente Informe es el resultante de esta segunda convocatoria de 1998.

2.1.2 Finalidad

Los objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, contemplados en el artículo 1 del Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre (BOE de 9 diciembre de 1995), son los siguientes:

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

Estos objetivos responden al supuesto según el cual la responsabilidad social de una institución universitaria no se agota en el cumplimiento formal de las normas jurídicas que regulan su funcionamiento y definen sus obligaciones institucionales, sino que incluye también, como contrapartida a su elevado nivel de autonomía institucional, la obligación de perseguir activamente la excelencia académica y los niveles más altos de calidad en todos los servicios que presta.

La evaluación de la calidad universitaria responde, desde la autonomía de las instituciones, a las exigencias internas de mejorar la calidad, proporciona elementos para la adopción de decisiones en políticas universitarias, da cuenta del rendimiento de la institución en relación con los recursos que la sociedad pone a su disposición y facilita la cooperación y movilidad entre las diferentes universidades.

Las características del Plan corresponden a la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la Enseñanza Superior* del 24 de septiembre de 1998 (98/561/CE).

Las experiencias del Programa Experimental del Consejo de Universidades (1992-1994) y del Proyecto Piloto de la Unión Europea (1994-1995), han permitido la adopción de un modelo de evaluación equivalente al empleado en países con más experiencia en evaluación universitaria. La Comisión Europea enfatiza que la utilización de un método común, no pretende conseguir una clasificación jerárquica, sino que considera que *los métodos de evaluación de calidad son reglas de procedimiento, pero no de contenido. Esto quiere decir que se define el procedimiento de evaluación de la calidad (quién participa, en qué condiciones, qué aspectos serán examinados, etc.), pero sin establecer qué criterios determinan la calidad de una institución.*

El PNECU no establece de antemano qué universidades, titulaciones, departamentos u otras unidades van a ser evaluadas en cada convocatoria; opta por que sean éstas las que determinen su alcance al solicitar una subvención para un proyecto concreto. La evaluación es llevada a cabo de acuerdo con las prescripciones establecidas en la *Guía de Evaluación*, la cual ha sido diseñada como un método general, y no como un cuestionario, para facilitar la revisión de las principales características del sistema universitario.

2.1.3 Procedimiento de evaluación

El proceso de evaluación se inicia, una vez aprobado el proyecto por el Consejo de Universidades o por la Agencias de las Comunidades Autónomas, con una fase de revisión interna o Auto-evaluación, seguida de otra de Evaluación Externa y concluye con la redacción de un informe que la Universidad debe hacer público, en el que se señalen los objetivos, la situación, los puntos

fuertes y débiles y las acciones de mejora de la calidad que deberá emprender la institución a la vista de la evaluación realizada.

2.1.3.1 *Solicitud y modalidades de participación*

En el Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1995), por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se establece que las convocatorias anuales de proyectos de evaluación serán realizadas por el Ministro de Educación y Ciencias, a propuesta del Consejo de Universidades.

En las convocatorias se especificarán las modalidades de proyectos de evaluación, los requisitos para participar en ellas y la financiación de los mismos. El Consejo de Universidades, a través de su Comisión de Coordinación y Planificación, establecerá los mecanismos de inclusión de las propuestas de las Comunidades Autónomas en el Plan Nacional de Evaluación.

En el artículo 4, del citado Real Decreto, y en la Orden de 20 de abril de 1998 (BOE de 28 de abril de 1998) de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se especifica el contenido de los proyectos de evaluación que podrán ser *temáticos* o *globales*. En ambos supuestos, los proyectos de evaluación seguirán una metodología mixta, de Autoevaluación y Evaluación Externa, considerando siempre la titulación como unidad mínima evaluable. Sin embargo, la evaluación tendrá por objeto, de forma integrada, la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios. La duración de un proyecto de evaluación será de un año, sin perjuicio de que para proyectos globales pueda establecerse una duración superior en fases anuales. Junto a éstos, las Universidades podrán presentar propuestas de *acciones especiales* gestionadas por una o varias universidades. Estas son las condiciones establecidas para cada una de las modalidades.

- Los *proyectos globales* se referirán a una Universidad considerada en su conjunto. Podrán presentar un proyecto de evaluación global para la convocatoria de 1998 las Universidades que hayan evaluado en la convocatoria de 1996 al menos dos titulaciones.
- Los *proyectos temáticos* se referirán a una titulación o a un conjunto de titulaciones del mismo campo científico-docente en una o varias universidades. Las titulaciones serán elegidas por cada universidad entre las que se impartan en un mismo centro, pertenezcan a una misma rama o aquellas cuya agrupación esté debidamente justificada para facilitar el proceso de evaluación institucional.
- Las *acciones especiales* podrán referirse, entre otras, a los siguientes aspectos: infraestructura necesaria para los procesos de evaluación, elaboración de metodología de evaluación y acciones de mejora de la calidad.

2.1.3.2 *Autoevaluación*

La Autoevaluación es un mecanismo a través del cual la comunidad universitaria, mediante un proceso de reflexión participativa, describe y valora su realidad. La Autoevaluación es esencial para implicar a la comunidad universitaria en la mejora de la calidad.

Para llevar a cabo la Autoevaluación se requiere:

- Gran motivación interna para emprender una evaluación con el objetivo claro de mejorar la calidad.

- Voluntad de la comunidad para realizar el análisis y la valoración de las metas y logros en el marco de relaciones globales de la universidad.
- Que el proceso siga el planteamiento y las directrices de la *Guía de Evaluación*.
- Formular propuestas concretas para mejorar la calidad y definir las estrategias para su logro.
- Seguir procedimientos (consultas, audiencias) que permitan recoger la opinión de la comunidad universitaria.

Los grupos encargados de la evaluación son los *Comités de Autoevaluación*, formados por un número reducido de personas, con competencia en cada uno de los ámbitos evaluados. Los Comités de Autoevaluación deben estar formados por miembros de la titulación o unidad evaluada y su composición debe reflejar la organización interna de la institución, es decir, debe haber responsables académicos, profesores, personal de administración y estudiantes. Se nombrará a un presidente que será el encargado del contacto con el comité de expertos externos y con el Comité de Evaluación de la universidad. El presidente será el responsable de coordinar la elaboración del informe de Autoevaluación.

Si la Universidad lo cree conveniente puede crearse un Comité de Autoevaluación por cada departamento vinculado a la titulación evaluada. Sus integrantes deberán representar las líneas de investigación y grupos de trabajo existentes en el departamento y contarán con la suficiente autoridad y legitimidad académica.

En los proyectos globales, se creará un Comité de Autoevaluación para cada uno de los servicios, Biblioteca Central, Servicio de alumnado, comedores, etc., responsable de la elaboración de los Informes de Autoevaluación correspondientes.

El proceso de Autoevaluación empieza en la recogida y sistematización de información sobre la unidad evaluada. Esta información puede contener estadísticas y datos de gestión, documentos, opiniones y valoraciones originadas en el proceso de evaluación. El análisis recorrerá los *inputs*, los procesos y los resultados y se plasmará en el Informe de Autoevaluación.

En el Informe de Autoevaluación se diferencian dos partes: por un lado, un análisis objetivo y riguroso de la realidad de la unidad evaluada donde se resaltan los aspectos fuertes y débiles de la misma. Por otro, la propuesta razonada y fundamentada de una serie de mejoras en las que se definan la prioridad, los procedimientos para poder llevarlas a cabo y los niveles institucionales implicados en cada una de ellas.

Los tipos de información en los que puede basarse el Informe de Autoevaluación son los siguientes:

- Información objetiva, cuantitativa o cualitativa, debidamente documentada.
- Información documentada pero basada en opiniones de miembros de la comunidad universitaria.
- Inferencias/juicios de valor del Comité de Evaluación apoyados en la información.
- Inferencias/juicios de valor del Comité de Evaluación sin apoyo de información documentada.

La elaboración del Informe de Autoevaluación es responsabilidad del Comité de Autoevaluación de la titulación, que seguirá la secuencia de los apartados de la *Guía de Evaluación* del Consejo de Universidades. Los distintos puntos que conforman cada uno de los apartados no han de tomarse como preguntas de un cuestionario, sino como elementos para analizar y valorar y como esquema general de construcción del Informe de Autoevaluación.

Cada apartado del Informe de Autoevaluación debe concluir con una síntesis de los puntos fuertes y débiles, así como de la explicitación de los objetivos y acciones pertinentes para mejorar la situación presente. El Comité hará cuantas consideraciones crea necesarias a efectos de ofrecer a los destinatarios del Informe de Autoevaluación, un marco preciso para poder interpretar correctamente su contenido.

Los destinatarios del Informe de Autoevaluación son:

- *La comunidad de la unidad evaluada.* Necesariamente deberán disponer del Informe de Autoevaluación los integrantes de las audiencias que informarán al Comité de Expertos Externos.
- *El Comité de Expertos Externos.*
- Un ejemplar del Informe de Autoevaluación deberá enviarse a la Oficina Técnica del Plan Nacional o a la Agencia de la Comunidad Autónoma correspondiente y a la Administración Educativa.

Las características que definen el Informe de Autoevaluación son:

- Apoyarse en evidencias.
- Ha de tener un alto consenso de la comunidad que pertenece a la unidad evaluada.
- Ha de explicitar las principales fortalezas y debilidades.
- Debe concluir con una propuesta detallada de acciones de mejora.

2.1.3.3 *Evaluación Externa*

El Informe de Autoevaluación se contrasta mediante una Evaluación Externa, que realiza un *Comité de Expertos Externos* (Comité de Evaluadores Externos) ajenos a la Universidad evaluada.

El Comité de Expertos Externos tendrá una composición equilibrada donde se conjuguen experiencias de tipo académico, investigador, profesional y evaluativa. De esta manera, deberá cuidarse que las personas del Comité puedan cubrir los siguientes perfiles:

- *Experto académico.* Será un profesor universitario con amplia experiencia y prestigio en el campo académico de la titulación a evaluar y que proceda de una Universidad distinta a la evaluada. Asimismo, sería estimable que hubiese desempeñado cargos de responsabilidad en los diversos órganos universitarios y es importante que su preparación y trayectoria investigadora presten legitimidad a los juicios del Comité.
- *Representante del mundo empresarial.* Será un profesional con amplia experiencia, en el campo laboral propio de la titulación evaluada que pueda aportar a la universidad los

nuevos requerimientos de la empresa en la formación de los titulados, o la experiencia de técnica en la actividad de la unidad evaluada.

- *Experto en metodología de la enseñanza y la evaluación universitaria.* Será un profesional (procedente del campo universitario o externo a él) con conocimientos y experiencia en metodología de la evaluación de programas o evaluación institucional. En especial, es recomendable que haya participado en otros procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

El nombramiento de los miembros del Comité de Expertos Externos lo propone el Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación o, en su caso, las Agencias de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña. Las funciones asignadas al Comité Técnico podrán desarrollarse salvaguardando los principios de coherencia científica, a través de los convenios con las Administraciones Educativas Autonómicas.

El Comité de Expertos Externos, después de analizar el Informe de Autoevaluación, visitará la unidad evaluada, se entrevistará con distintos colectivos y elaborará el *Informe de Evaluación Externa*. Este informe se remitirá al Comité de Autoevaluación que, una vez analizado, incorporará las recomendaciones y sugerencias al Informe de la titulación, o unidad evaluada.

El Informe de Evaluación Externa expresará la valoración del diseño, la organización y el desarrollo del proceso de evaluación de la enseñanza, la investigación y los Servicios con relación a los objetivos de las unidades evaluadas, a fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora.

El Informe de Evaluación Externa debe reflejar la opinión del comité en su conjunto. El responsable de la redacción final es el Presidente del Comité de Expertos Externos, quien con los informes parciales de cada miembro del comité, elaborará un primer borrador de Informe al que los distintos miembros aportarán sugerencias y propuestas, a fin de lograr que el Informe de Evaluación Externa represente la opinión del comité. El Informe será claro y preciso en la descripción de la calidad de la unidad evaluada, de sus problemas, de las razones que sostienen esos problemas, de las acciones posibles para afrontarlos, del procedimiento y metodología seguido en el proceso de Autoevaluación, etc.

El destinatario de este documento es la unidad evaluada, representada por el Comité de Autoevaluación, a quien el Presidente remitirá el Informe en el plazo máximo de un mes después de finalizar la visita.

El Presidente debe enviar una copia del Informe a la Oficina Técnica del Plan Nacional de Evaluación o a la Agencia de la Comunidad Autónoma correspondiente y a la Administración Educativa.

El Informe de Evaluación Externa reunirá las siguientes características:

- Apoyarse en evidencias.
- Estar consensuado entre los miembros del comité.
- Subrayar las fortalezas y debilidades más significativas.
- Proponer acciones de mejora pertinentes para superar los puntos débiles.

2.1.3.4 *Informe final*

La síntesis del Informe de Autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa dará lugar al *Informe de Evaluación de la titulación* o unidad evaluada, al que se dará difusión dentro de la comunidad de la unidad evaluada, que es a quien corresponde aplicar las propuestas de mejora de la calidad.

Cada Universidad, al final del proceso de evaluación, reunirá los resultados de las distintas evaluaciones en un *Informe sobre la Calidad de la Universidad* donde se expondrán los puntos fuertes y débiles y se indicarán las propuestas de mejora. Este informe debe representar el compromiso institucional de la voluntad de calidad ya que en él se establecerá el diseño y priorización de los planes de mejora.

El Consejo de Universidades será el encargado de la redacción del *Informe sobre los Resultados de cada Convocatoria* y dará cuenta públicamente de la Calidad de las Universidades evaluadas. Las Agencias de las Comunidades Autónomas que hayan firmado convenio con el MEC redactarán un informe sobre los resultados de las evaluaciones correspondientes a cada comunidad. La información obtenida del proceso de evaluación gestionado por estas agencias (en la actualidad Andalucía y Cataluña) se integrarán en el informe final.

El proceso de evaluación, no acaba en el informe, ha de someterse a reflexión y análisis para asegurar las condiciones y el contexto en el que se pongan en marcha las propuestas de mejora de la calidad. Éstas deben contar con los mecanismos de seguimiento.

El aspecto más significativo en un modelo de evaluación institucional orientado a la mejora de la calidad, es el diseño y ejecución de las propuestas de mejora de la calidad. Para ello hay que contar con la aceptación y el compromiso institucional para poder llevarlo a cabo. Forman parte de la voluntad de mejorar, la provisión de recursos, así como la clara definición de objetivos, acciones e indicadores de éxito.

Finalmente, la siguiente fase de evaluación nos permitirá valorar los cambios reales realizados para la mejora de la calidad de la titulación o unidad evaluada. De este modo se inicia un nuevo ciclo de evaluación continua de la calidad.

2.1.4 *Organización del Plan Nacional*

2.1.4.1 *El Comité Técnico*

El acuerdo del Consejo de Universidades de 25 de septiembre de 1995, recogido en el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1995), encomienda al Secretario General del Consejo de Universidades la gestión y coordinación del Plan Nacional de Evaluación, para lo cual contará con la asistencia de un Comité Técnico. Según este acuerdo, el Comité Técnico será presidido por el Secretario General del Consejo de Universidades y estará formado por expertos en evaluación de la enseñanza, la investigación y de la gestión universitaria, nombrados por el presidente del Consejo. Serán miembros natos del Comité Técnico el Director General del Ministerio de Educación y Cultura con competencias en materia de enseñanza universitaria, que actuará de Vicepresidente del Comité Técnico, el Director de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, y el Vicesecretario del Consejo de Universidades del que dependa la Oficina de Gestión de Evaluación

Al Comité Técnico le corresponden las siguientes funciones:

1. Aprobar los protocolos, guías y normas técnicas para la evaluación de la calidad de las universidades.
2. Evaluar la calidad y viabilidad de los proyectos presentados por las universidades.
3. Organizar la formación y preparación de evaluadores de las universidades.
4. Nombrar a los evaluadores externos que participen en cada proyecto.
5. Aprobar un informe sobre cada proyecto de evaluación.
6. Colaborar con el Secretario General en la elaboración de un informe anual sobre la calidad de las universidades, que será sometido a dictamen de la Comisión de seguimiento para su aprobación en el Pleno del Consejo de Universidades.
7. Asesorar al Secretario General en todos los temas relacionados con el Programa Nacional de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades.

El Comité Técnico del Plan ha elaborado la documentación técnica necesaria para desarrollar el proceso de evaluación integrada por los siguientes documentos: *Guía de Evaluación*, *Guía de Evaluación de evaluadores externos* y material para las sesiones de formación de los Comités de Evaluación.

La composición actual del Comité Técnico se encuentra en el apartado 6.1 del anexo.

2.1.4.2 La Oficina de Gestión del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en el Consejo de Universidades

Para atender al Secretario General en las tareas derivadas de la coordinación y gestión del Plan, el Consejo de Universidades propuso crear, en la Secretaría General, una Oficina de Gestión de Evaluación de la Calidad de las Universidades, dotada de personal cualificado para las tareas de evaluación, dirigida por un Vicesecretario del Consejo.

Hasta la fecha, no ha sido creada la Oficina de Evaluación prevista en el Plan Nacional de Evaluación. Para facilitar su gestión, el Secretario General del Consejo de Universidades encomendó a la Vicesecretaría de Estudios, en enero de 1996, desarrollar las funciones previstas para la Oficina de Gestión. Actualmente, trabajan para el Plan Nacional, desde la Vicesecretaría de Estudios del Consejo de Universidades, una consejera técnica, una jefe de servicio y dos operadoras.

2.1.5 La participación de las Comunidades Autónomas

Según lo establecido en el artículo decimotercero de la convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades correspondiente a 1998, las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña establecieron convenios para asumir la gestión de proyectos de evaluación de la calidad de las universidades en su territorio (valoración, resolución, concesión de la financiación y seguimiento). En este apartado se expone lo realizado por cada una de las comunidades dentro de la segunda convocatoria.

2.1.5.1 *La Comunidad Autónoma de Andalucía*

Las universidades andaluzas participaron a través del Consejo Andaluz de Universidades en la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con un proyecto del tipo de acción conjunta consistente en estudiar la necesidad y viabilidad de la organización y puesta en funcionamiento de la *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas*. Con la denominación de *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* se constituye un Consorcio con la participación de la Junta de Andalucía, mediante la Consejería de Educación y Ciencia, la Universidad de Almería, la Universidad de Cádiz, la Universidad de Córdoba, la Universidad Granada, la Universidad de Huelva, la Universidad de Jaén, la Universidad de Málaga, la Universidad de Sevilla, la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide.

La *Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas* tiene como objetivos

- a) Promover y difundir una cultura de la calidad, en el ámbito de las Universidades Andaluzas, que permita enriquecer la reflexión sobre el papel de las universidades en relación a la sociedad.
- b) Salvaguardar la calidad de la enseñanza superior en los ámbitos de la docencia, la investigación, la gestión y la prestación de servicios.
- c) Ayudar a los centros de enseñanza superior a utilizar las técnicas de garantía de la calidad como mecanismos orientadores que garanticen la flexibilidad organizativa y aporten una mejora permanente.
- d) Velar por que los sistemas de garantía de la calidad se basen en los principios de autonomía e independencia de las autoridades encargadas de la evaluación; la adecuación de los procedimientos; la conjunción de la evaluación interna y externa; la participación de todos los interesados y la publicación de los informes de evaluación.
- e) Promover la adopción de medidas de seguimiento que permitan a los centros de enseñanza superior aplicar sus planes de mejora.
- f) Velar por que se conceda una gran prioridad al intercambio permanente de experiencias y la cooperación en materia de garantía de la calidad.

La UCUA se estructura en los siguientes órganos de gobierno: el Consejo Rector y el Director de la Unidad. Además, la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas contará con un Consejo Ejecutivo, con la composición y funciones que se acuerden por el Consejo Rector, y del que formarán parte representantes de la Consejería de Educación y Ciencia, de los Equipos Rectorales y de los Consejos Sociales. Asimismo, contará con un Consejo Asesor, formado por especialistas en sistemas de garantía de la calidad y evaluación institucional, con la composición y funciones que se acuerden por el Consejo Rector, y del que formarán parte representantes de la Consejería de Educación y Ciencia, de los Equipos Rectorales y de los Consejos Sociales.

Una vez creada la UCUA, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía firmó con el Ministerio de Educación y Ciencia un convenio para la gestión de los proyectos de la segunda convocatoria del Plan Nacional de Evaluación. La convocatoria se resolvió por parte de la UCUA, siendo aprobados todos los proyectos de evaluación de titulaciones presentados. En esta convocatoria han participado todas las Universidades Andaluzas, incorporándose respecto a la anterior las Universidades de Huelva, Jaén, Málaga y Pablo de Olavide. El Comité Ejecutivo de la UCUA ha actuado como Comité Técnico en lo referente a las Universidades Andaluzas.

2.1.5.2 La Comunidad Autónoma de Cataluña

Con el reto de mejorar la calidad de los servicios universitarios, el 26 de septiembre de 1996 las universidades públicas de Cataluña, representadas por sus rectores y la Generalitat de Cataluña, representada por el *Comissionat per a Universitats i Recerca*, acordaron constituir conjuntamente, bajo la figura legal de un consorcio, la *L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. El primer objetivo señalado en sus estatutos es llevar a cabo la evaluación del sistema universitario en Cataluña. La creación de la *Agència* está en la línea propuesta por el Comité Económico y Social de la Unión Europea que recomienda la creación de sistemas transparentes para avanzar en el uso de técnicas de garantía de la calidad con la misión de servir de apoyo a las universidades y sentar las bases para la cooperación y el intercambio de experiencias mutuas.

La Generalitat de Cataluña y el Ministerio de Educación y Cultura firmaron un acuerdo por el cual esta asumía la gestión del Plan Nacional en Cataluña. Su puesta en marcha se materializa por parte de la Generalitat con la Resolución de la Presidencia de 20 de marzo de 1996.

El Consejo de Dirección de la Agencia está formado por los rectores y los presidentes de los consejos sociales de las siete universidades públicas catalanas, tres miembros del *Comissionat per a Universitats i Recerca* – el gerente, el director general de universidades y el director general de investigación- y los órganos unipersonales de gobierno de la Agencia: el presidente, el director y el secretario. Su función es definir las líneas básicas de actuación de la Agencia. Asimismo, aprueba el informe final del proceso de evaluación de la calidad de las universidades.

Con la finalidad de asesorar en temas relacionados con la evaluación existen tres comisiones de trabajo integradas por miembros de las universidades, la primera formada por los vicerrectores académicos responsables del aseguramiento de la calidad, la segunda formada por los responsables de los programas de calidad de los consejos sociales y la tercera integrada por las unidades técnicas de las universidades.

El marco de la Agencia ha facilitado en gran medida la cooperación y el intercambio de experiencias entre universidades merced al clima de diálogo y cooperación que se ha establecido en dichas comisiones. Esta actitud de franca colaboración ha permitido avanzar a buen ritmo en la planificación y mejora de la metodología de evaluación.

La planificación del proceso de evaluación de las universidades catalanas se lleva a cabo anualmente mediante la implicación conjunta de las universidades, que son las que deciden las titulaciones que se tendrán que evaluar, y la Agencia que es quien coordina las universidades públicas con el fin de evaluar simultáneamente, siempre que sea posible, todos los centros de la misma especialidad en lo que se denomina evaluación transversal.

Durante 1998, las labores desarrolladas por la Agencia en los proyectos de evaluación han incidido en tres grandes áreas: el desarrollo y adecuación de la metodología, la planificación y coordinación de la Evaluación Externa, y la formación de los colectivos implicados en los procesos de evaluación.

- En lo referente a la metodología, la Agencia ha elaborado los soportes documentales utilizados en los proyectos de evaluación del año 1998 y ha comenzado a preparar nuevos documentos para los proyectos de 1999.
- Por lo que hace referencia a la Evaluación Externa, la Agencia ha creado una extensa base de datos con nombres de académicos y profesionales de reconocido prestigio que han expresado su disponibilidad para colaborar en el proceso de evaluación. Así para el programa de 1998 se han constituido un total de 46 comités, que han supuesto 150

nombramientos. Se ha contado con la participación de 47 académicos, 49 profesionales, 33 metodólogos y 21 titulados jóvenes. Con la finalidad de introducir nuevos referentes y mantener el carácter independiente y equilibrado de los comités, cerca de un 35% de los nombramientos por la Agencia han sido a personas de fuera de Cataluña.

- Finalmente, en relación con la formación, aspecto clave para el buen desarrollo del proceso, la Agencia ha organizado jornadas de trabajo sobre la evaluación institucional dirigidas a todos los comités que se han visto implicados en el proceso.

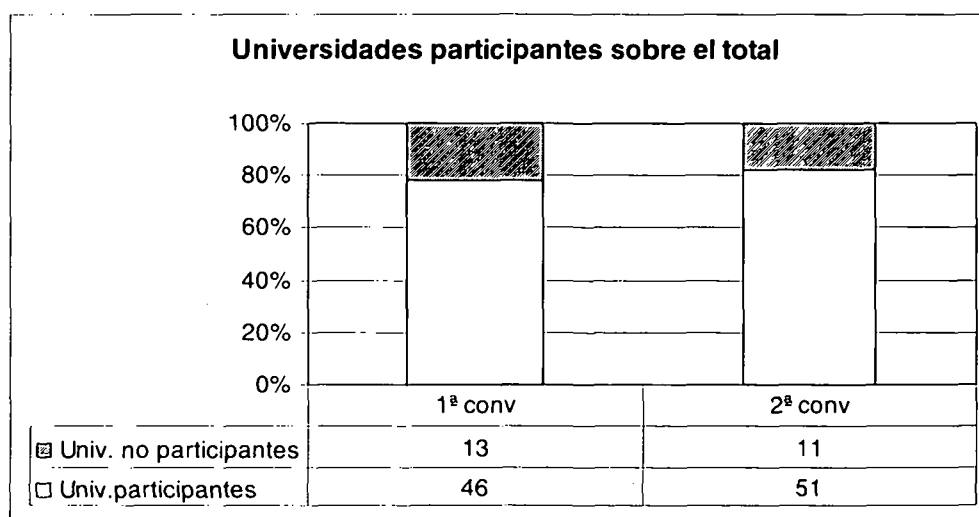
La Agencia ha publicado ya su informe 1999 *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya*. El informe introduce elementos de información singular y precisa sobre cada una de las titulaciones evaluadas. De este modo se cumple el objetivo de proporcionar a la sociedad una información que permita a los ciudadanos conocer con más detalle y rigor la realidad de las universidades catalanas.

2.2 BALANCE DE LA CONVOCATORIA DE 1998

2.2.1 Universidades participantes

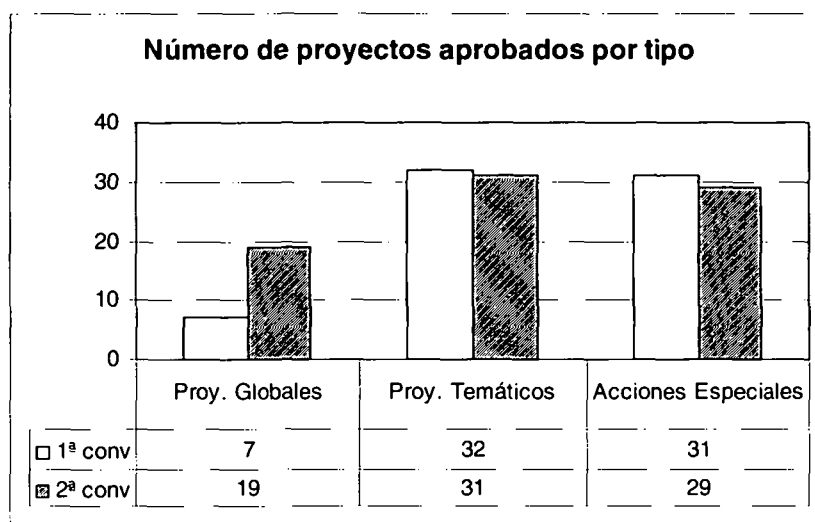
A la segunda convocatoria del PNECU (1998) presentaron sus proyectos 51 universidades, es decir, el 82% del total. Esta cifra supone la *casi total participación* si se tiene en cuenta que algunas de las universidades existentes eran de tan reciente creación que no se recomendaba su participación en el PNECU. De las 47 universidades públicas, 45 (96%) presentaron sus proyectos: 29 en el programa general, 9 en Andalucía y 7 en Cataluña. De estas universidades públicas, sólo la Universidad de Valencia y la Universidad Rey Juan Carlos no presentaron proyectos. En este último caso, debe tenerse en cuenta que el curso 97/98 fue el de su creación. De las universidades privadas, 6 presentaron sus proyectos: 4 en el programa general, 2 en Cataluña. De todos los proyectos presentados, sólo la Universidad de Oviedo no lo llevó a cabo.

En el apartado 6.4 del anexo se presenta una tabla donde se refleja la participación de las diferentes universidades.

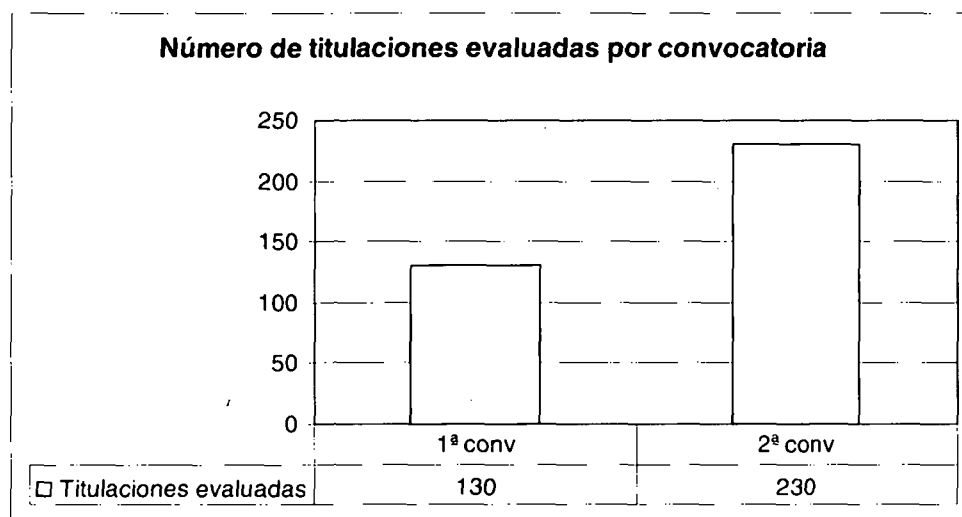


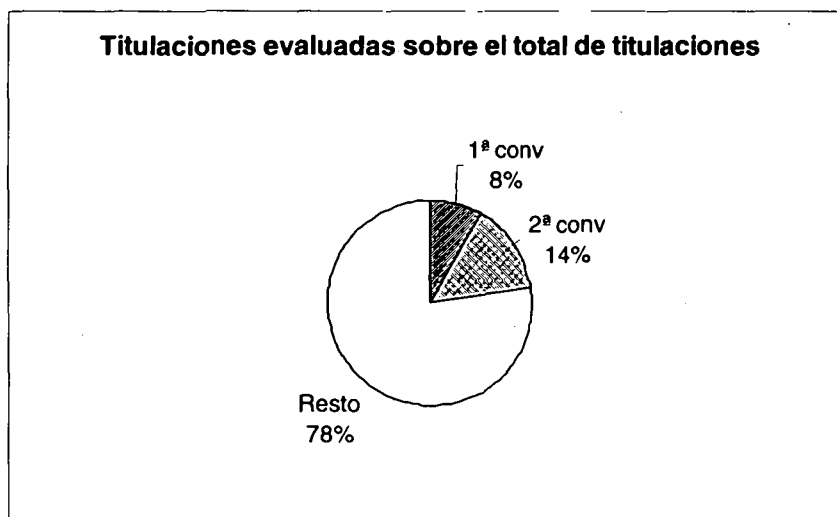
En el siguiente gráfico se presentan los datos de los proyectos presentados por modalidad de participación y en comparación con la convocatoria anterior. En él se puede observar el incremento

total de participación y una clara tendencia al desarrollo de proyectos globales, tal y como pretende el PNECU.

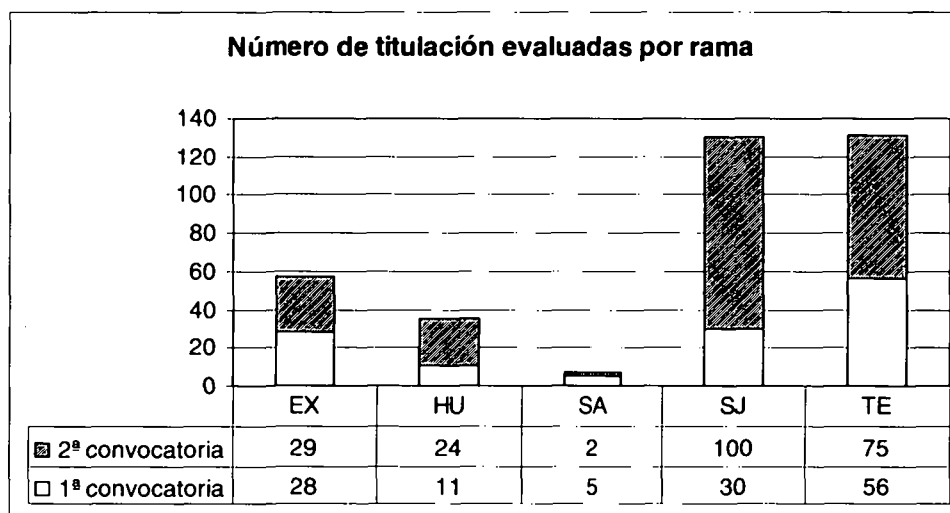


Los 51 proyectos presentados han supuesto la evaluación de 230 titulaciones, junto con los departamentos y servicios vinculados. Esto ha supuesto un incremento del 77% respecto a la convocatoria anterior. En estas dos convocatorias se han evaluado en torno a un 22% del total de las titulaciones existentes en el conjunto de las universidades. Además se han evaluado diversas unidades de las áreas de servicios y gestión de las universidades. Además se han evaluado diversas unidades del área de gestión de las universidades, de las que se da cuenta en el apartado 4.4 .

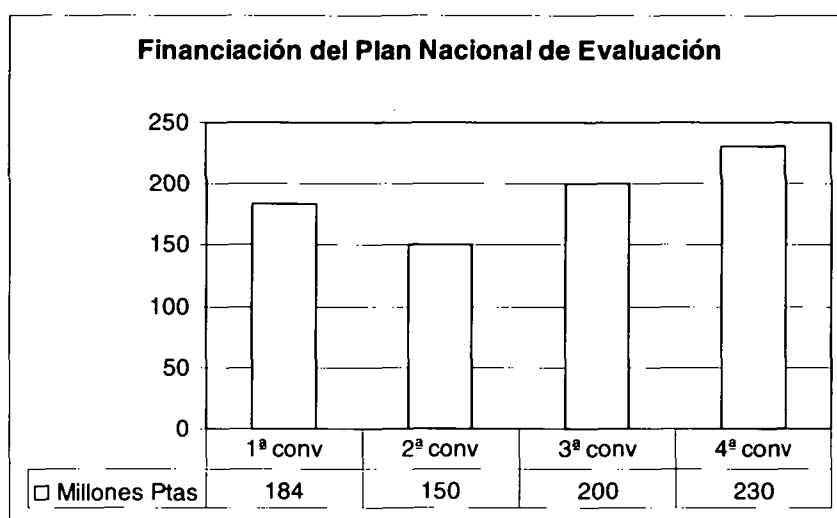




Por ramas, el mayor número de titulaciones evaluadas corresponde a las ciencias sociales y jurídicas y a las técnicas. El incremento mayor entre las dos convocatorias se ha dado en las ciencias sociales y jurídicas. Esto se debe en parte a que estas dos ramas tienen muchas más titulaciones que el resto. Cabe destacar en esta apartado la iniciativa de la Agencia Catalana de realizar evaluaciones transversales. Es decir, la misma titulación en varias universidades. En 1998 se han evaluado 5 titulaciones diferentes con este procedimiento



En la segunda convocatoria el Ministerio de Educación y Cultura aportó la cantidad de 150 millones de pesetas, lo que supuso una reducción del 18% respecto a la convocatoria anterior. Sin embargo, en las convocatorias siguientes se ha incrementado este presupuesto hasta los 230 millones, lo que supone un incremento del 25% respecto a la primera convocatoria. No obstante, el coste total de este proceso de evaluación es mayor. Existen otras dos fuentes de financiación para ello: por una parte, las propias universidades que cubren la mayor parte del gasto; por otra, algunos gobiernos autónomos disponen de financiación complementaria específica para apoyar al PNECU. La estimación aproximada del coste total es de 600 millones de pesetas, lo que supondrá que la financiación otorgada por el Ministerio de Educación y Cultura cubre en torno al 25% del gasto.



2.2.2 *La participación de la comunidad universitaria*

Se han realizado diferentes reuniones de formación durante el curso 98/99 para los distintos participantes en los procesos de evaluación. A estas jornadas han asistido unas 900 personas entre miembros de unidades técnicas, comités de Autoevaluación y evaluadores externos.

Además de estos asistentes, muchas más personas han participado en las distintas fases de la evaluación (Autoevaluación y Evaluación Externa) hasta un total de 4.000, entre los que se incluyen estudiantes, profesorado, personal de administración y servicios, alumnos graduados, profesionales externos de reconocido prestigio y gestores de las universidades en sus diferentes niveles.

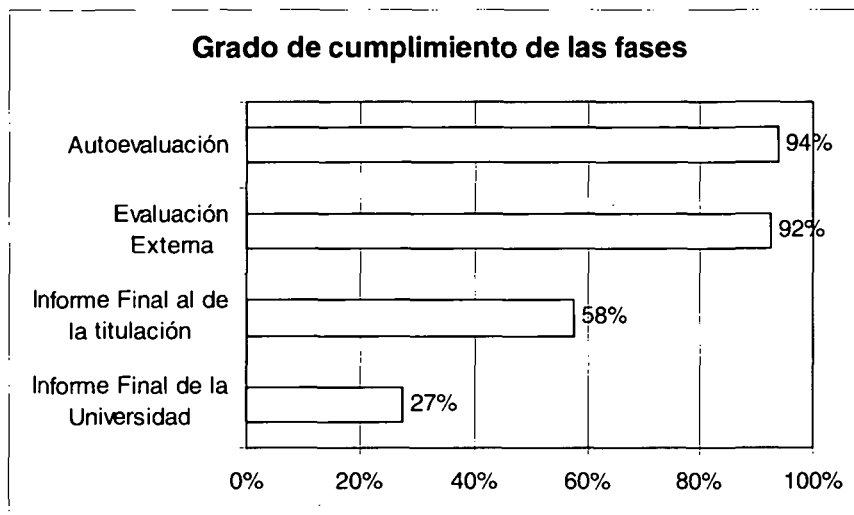
2.2.3 *Las acciones especiales*

En la convocatoria de 1998 se concedieron acciones especiales a 29 universidades. Un parte importante de las mismas se orientaron a actividades de formación en temas de evaluación y mejora de la calidad, especialmente para los participantes en la Autoevaluación y la Evaluación Externa. También se organizaron diversos foros y seminarios de debate sobre temas metodológicos, así como sobre la mejora de la calidad de las universidades en todos sus ámbitos. Un último aspecto abarcado por estas acciones ha sido la elaboración de nuevos materiales para la evaluación y la revisión de los existentes. En general, estas jornadas han contado con la colaboración de otros organismos de la administración educativa estatales, regionales y locales. Aunque la heterogeneidad de estas acciones hace difícil realizar una síntesis de los resultados. Sin embargo, se puede concluir que el grado de cumplimiento de estas acciones es similar al de las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa, es decir, por encima del 95%. Dado que gran parte del proceso ha dependido de estas acciones especiales, teniendo en cuenta que a través de ella se realizó la formación de los participantes, se puede deducir que los resultados han sido satisfactorios.

2.2.4 *El cumplimiento de las fases*

Una vez examinados los diferentes informes elaborados (ver apartado 6.4. del anexo), se pueden establecer los porcentajes de cumplimiento de las distintas fases previstas. En el siguiente gráfico se presentan estos datos. Como se puede ver, la fase de Autoevaluación y Evaluación Externa se han cumplido casi en su totalidad, mientras que los informes de titulación se han elaborado en algo más de la mitad de los casos y los finales de universidad en algo más de un cuarto (en el caso de

Cataluña el grado de cumplimiento de las universidades en lo que se refiere al informe final ha sido del 100%). Dado que estos datos se han tomado casi 18 meses después del inicio del proceso, *parece conveniente revisar la necesidad, utilidad o estructura de los informes finales de titulación y universidad, así como la duración necesaria y deseable de un proceso de evaluación.*



3. SOBRE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar los procesos de evaluación desarrollados en las universidades en el marco de la Convocatoria 1998 del PNECU y sus resultados desde el punto de vista metodológico. Para ello, se ha realizado un prolijo análisis de los informes elaborados en las distintas fases del proceso de evaluación (autoevaluación, evaluación externa, informe final) de las titulaciones participantes y de los Informes Finales de Universidad disponibles hasta finales de 1999. El análisis sistemático ha producido cuantiosa información tanto sobre el contenido, como sobre la metodología utilizada en cada titulación y universidad. Mientras el análisis del contenido será abordado en el capítulo siguiente, este capítulo se centra en los procedimientos e instrumentos de evaluación aplicados, su adecuación a la metodología propuesta por el PNECU y las posibles repercusiones de esa metodología sobre los resultados del proceso de evaluación. El fin último de este análisis es valorar la utilidad de los instrumentos del PNECU para la evaluación de las universidades, identificando tanto las necesidades de mejora metodológica como las prácticas, adaptaciones e innovaciones enriquecedoras. El capítulo está organizado en torno a las principales fases del proceso de evaluación: compromiso institucional con el proceso, preparación, autoevaluación, evaluación externa, y elaboración de los informes finales de titulación y universidad. La síntesis de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora metodológica del PNECU que se derivan de este análisis es presentada en el apartado correspondiente del capítulo de Conclusiones y Recomendaciones de este Informe.

El calendario general del proceso de evaluación de esta Convocatoria del PNECU no puede ser descrito con precisión, por su relativa variación entre las distintas universidades y por la escasez de referencias a la temporalización en los informes. A grandes rasgos, el proceso de evaluación se ha iniciado en las universidades con la preparación del proyecto y la recogida de información (desde abril de 1998). La fase de autoevaluación puede considerarse iniciada con los Seminarios de Formación de los Comités de Evaluación de las titulaciones, organizados por el PNECU en octubre de ese año, y finalizada con la entrega de los informes de autoevaluación en marzo de 1999. La fase de Evaluación Externa, puede considerarse iniciada con la Jornada de Formación de los Evaluadores Externos en ese mismo mes. La mayoría de las visitas externas se desarrollaron entre mediados de abril y finales de mayo, finalizando esta fase con la entrega de los Informes de Evaluación Externa entre junio y julio de 1999. La elaboración de los Informes Finales de Titulación puede considerarse iniciada en ese momento aunque parece haber sido abordada entre septiembre y diciembre, condicionando la elaboración de los Informes Finales de Universidad (la mayoría de los cuales no se han finalizado en enero de 2000).

3.2 COMPROMISO INSTITUCIONAL

Los informes de las universidades destacan la continuidad y la expansión de su participación en el PNECU como primeras evidencias del compromiso institucional con la evaluación y con la calidad de estas instituciones. Esta segunda convocatoria del PNECU refleja, en este contexto, una *consolidación bastante generalizada de las unidades técnicas* creadas en la primera convocatoria. La implicación de algunas universidades ha destacado tanto por la magnitud del proyecto de evaluación como por su contextualización en un Plan Institucional de Calidad. Por un lado, el Plan de Calidad da coherencia y facilita la realización y el seguimiento de las actuaciones de mejora derivadas de esta evaluación. Por otro, ambos planes refuerzan sinérgicamente la cultura de la calidad que se intenta difundir al conjunto de la comunidad universitaria. Sin embargo, la escasez

de informes finales sobre la participación de las universidades en esta convocatoria (una demora del proceso que será analizada más adelante) hace difícil extraer conclusiones globales tanto sobre el grado de alcance de los objetivos de las instituciones en el PNECU como sobre el logro relativo de los objetivos propios del Plan.

3.2.1 *Cumplimiento del proyecto*

Aunque son contados los Informes Finales de Universidad recibidos hasta finales de diciembre de 1999 (Universidades Complutense de Madrid, Jaume I de Castellón, León, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra), **los informes previos presentados permiten constatar un alto grado de cumplimiento del compromiso asumido por las universidades en sus proyectos.** Sólo se han presentado cuatro casos en los que se han evaluado menos titulaciones que las propuestas (Ingeniería de Montes en la Universidad de Santiago, dos titulaciones de la Escuela de Informática en la UNED., 5 de 12 especialidades de Maestro en Zaragoza, 7 de 23 titulaciones en la Complutense de Madrid). En otros dos casos, se han sustituido titulaciones, atendiendo a circunstancias imprevistas en planes plurianuales de evaluación. En estos casos (Universidades de Salamanca y Autónoma de Madrid), el número finalmente evaluado de titulaciones supera, incluso, al propuesto. Por último, las Universidades de Valladolid y de Extremadura han añadido, respectivamente, titulaciones de dos centros (y un servicio), y una especialidad a las previstas en sus proyectos para esta convocatoria. También han enviado Informe Final de Universidad a la Agencia Catalana todas las universidades evaluadas en esta comunidad.

Los informes recibidos permiten, asimismo, constatar el cumplimiento de las fases de autoevaluación y evaluación externa en la práctica totalidad de las universidades participantes en esta convocatoria del PNECU (ver apartado 2.2.4). Descontando las desviaciones antes apuntadas de los proyectos originales, se ha recibido la práctica totalidad de los Informes de Autoevaluación (exceptuando los de la Universidad de Almería, Málaga, Oviedo y cuatro titulaciones de Granada) y de los Informes de Evaluación Externa de las titulaciones evaluadas (no existiendo constancia documental de las evaluaciones externas en las Universidades Politécnica de Madrid y La Coruña). La culminación de la fase de síntesis final, no obstante, parecía sufrir una demora bastante generalizada pues, hasta finales de enero de 2000, no se disponía de Informes Finales de Titulación en numerosas universidades (ver apartado 6.4 del anexo).

3.3 PREPARACIÓN

3.3.1 *Las unidades de análisis*

La mayoría de las universidades ha realizado el proceso de evaluación siguiendo, en líneas generales, la estructura (ámbitos y dimensiones de análisis) de la Guía de Evaluación del PNECU. Los Informes de Autoevaluación de las titulaciones evaluadas se han apartado seriamente de ese protocolo sólo en los siguientes casos: los Informes de Autoevaluación no siguen las dimensiones de análisis de la *Guía de Evaluación* ni distinguen entre las titulaciones evaluadas en el CS de Informática de La Laguna y en la Facultad de Ciencias Jurídicas de Las Palmas de Gran Canaria; el Informe de Autoevaluación de la ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos de La Coruña es meramente descriptivo en Enseñanza y se aparta seriamente de la estructura de la *Guía de Evaluación* en Investigación; y esta actividad no es evaluada en los Informes de Autoevaluación de la Complutense de Madrid y de la UNED.

Las principales desviaciones del diseño de la evaluación en el Plan surgen de la prioridad otorgada al análisis de la enseñanza frente al de la investigación y de estas funciones con

respecto a los servicios. Esta jerarquización ha influido en la calidad de las evaluaciones de las dos últimas funciones (tanto en la obtención y en la presentación de los datos como en la exhaustividad y la profundidad de los análisis y las conclusiones). Este sesgo parece haber sido compartido por los Comités de Autoevaluación y los externos, pues éstos últimos no lo han corregido y, en muchos casos, ni siquiera lo han criticado. Entre los factores que podrían justificar esta jerarquización pueden citarse:

- La centralidad de la enseñanza en la orientación de la universidad o la titulación.
- La necesidad de adaptar la *Guía de Evaluación* a las características concretas del área de investigación o la organización de los servicios evaluados (que se convierte en un obstáculo ante la escasa disposición de los comités a abordar esta tarea).
- La dificultad relativa para obtener con fiabilidad los datos requeridos para el análisis en estos ámbitos (por la precariedad de los sistemas de información y, en el ámbito de la investigación, por la mayor fragmentación objetiva de esta actividad, generalmente librada a la iniciativa individual del profesorado).
- La dificultad para valorar con validez los indicadores de la actividad investigadora y el coste que pudieran representar esas valoraciones para la imagen de la unidad en una dimensión especialmente importante para el prestigio.
- El escaso conocimiento del funcionamiento de la organización universitaria por los colectivos de profesorado y estudiantes.
- La ausencia de una tradición de reflexión colectiva sobre las líneas estratégicas en la investigación y en la gestión y los servicios universitarios.

En cualquier caso, el PNECU ha alcanzado el objetivo de promover la reflexión estratégica en el ámbito de la enseñanza, pero no en la misma medida de la investigación y los servicios. Para intentar re-equilibrar la importancia asignada al análisis de ambas funciones, se podría reforzar la demanda de un análisis integrador en los distintos informes. Con ese objetivo, se podría, por un lado, facilitar la obtención de información sobre la actividad investigadora de fuentes más sistemáticas, por el momento, que los sistemas de información de las universidades (por ejemplo, datos agregados de los Planes Nacionales y Autonómicos de I+D, ANEP, CNEAI) y, por otro lado, reforzar la información y la capacidad de análisis de los Comités de Evaluación en el ámbito de la gestión y los servicios (contemplando, quizás, una mayor participación de las estructuras gerenciales en el proceso).

El ejemplo extremo de esta tendencia ha sido la presentación de un proyecto dedicado exclusivamente a la evaluación de la enseñanza, y específicamente orientado a la evaluación de la implantación de los nuevos planes de estudio (de un gran número de titulaciones), en una universidad (Complutense de Madrid). En numerosas universidades, esa orientación ha llegado al extremo de excluir los servicios (entre los que se consideran, generalmente, los servicios administrativos, la biblioteca, y los servicios de reprografía) del análisis de las titulaciones (por ejemplo, Alcalá de Henares, Alicante, La Coruña). En algún caso, esta exclusión ha sido justificada por considerarlos extensiones de una unidad organizativa más centralizada (del centro o de la universidad, por ejemplo, en Antonio de Nebrija y en la Pública de Navarra), o por la existencia de planes específicos de mejora continua de la calidad (EFQM en la Carlos III de Madrid, Informe de Gerencia sobre un Plan de Calidad en la de Cantabria). Ante la misma disyuntiva, algunas universidades han optado, con provecho (pese a otras limitaciones de esas experiencias), por analizar los servicios centrales (Alicante) o los servicios pertinentes del centro donde se imparte la

titulación evaluada (Burgos, Extremadura, Islas Baleares, Murcia). En pocos casos, esta jerarquización ha repercutido en la ausencia de departamentos relevantes para la evaluación de la investigación (Universidad de Alicante, de Cantabria, Trabajo Social en Castilla-La Mancha, Antonio de Nebrija, Vigo, Zaragoza, UNED). Por el contrario, algunas universidades han adaptado la metodología para jerarquizar el departamento como *unidad de análisis* de la investigación, creando Comités de Evaluación o ponencias específicas (Burgos, Islas Baleares, León, Salamanca, Valladolid o Politécnica de Valencia). Sin embargo, la inclusión de todas las unidades o secciones departamentales implicadas en una titulación ha redundado en una fragmentación excesiva del objeto de análisis (como en los informes de las Universidades Carlos III de Madrid y Valladolid), que parece desaconsejable. El objeto de la evaluación institucional de la investigación se difumina totalmente tanto cuando se analizan conjuntamente los departamentos del centro (como en Islas Baleares, Politécnica de Madrid y San Pablo CEU) como cuando el análisis se limita a la presentación de la actividad de los investigadores individuales (en base a las memorias de departamento o encuestas específicas, como en La Coruña), pues ambos extremos dejan sin examinar a las unidades organizativas (el área o el departamento) que modulan el funcionamiento *colectivo* de la investigación universitaria.

Finalmente, algunas universidades han reinterpretado la *unidad de análisis* de la enseñanza para adaptarla a la realidad organizativa de sus centros. Estas adaptaciones intentan resolver el problema planteado por la evaluación de titulaciones que comparten personal (PDI y PAS), servicios e instalaciones en un mismo centro. Un dilema metodológico que aparece en este contexto es la organización o no de comités y de informes independientes para esas titulaciones. La solución más frecuente a esta cuestión ha sido constituir un Comité de Evaluación (y realizado una evaluación externa) conjunta, presentando diferentes tipos de Informes de Autoevaluación: algunas universidades (Islas Baleares, Complutense de Madrid, Las Palmas de Gran Canaria, UNED.) han adoptado al centro como *unidad* y presentado un informe sin distinguir entre las titulaciones evaluadas. En otras (Alcalá de Henares, Extremadura, La Laguna, León, Murcia, San Pablo CEU, Zaragoza), se han analizado globalmente, aunque puedan presentarse los datos específicos, especialidades (como las de Magisterio) o titulaciones afines (como enseñanzas de ciclo corto y largo, ingenierías técnicas y superiores del mismo área). Estas agrupaciones pueden estar organizativamente más justificadas que en la actividad investigadora. La pérdida relativa de información –con el riesgo de perder, como en Ciencias de las Islas Baleares, la posibilidad de atender a las especificidades de cada titulación (la *unidad funcional del proceso* de enseñanza-aprendizaje)– depende del grado de independencia y de diversidad entre los procesos de enseñanza agrupados.

Los mejores resultados, para esta cuestión, han surgido de los informes conjuntos que señalan los aspectos comunes y distinguen las especificidades de cada titulación del centro (Autónoma de Madrid, Jaime I de Castellón, Salamanca, Valladolid, Vigo). Es más, la experiencia demuestra que la elaboración de informes independientes no ha significado una mayor profundidad en el análisis de cada especialidad sino una reiteración de los datos y valoraciones (Ing. Informática en la Universidad de Alicante, Ing. Agrónomos en Castilla-La Mancha). Esta opción podría resolver, además, algunas de las dificultades organizativas surgidas al intentar evaluar los servicios vinculados a las titulaciones siguiendo el diseño actual del PNECU. Por lo tanto, parece deseable promover la evaluación conjunta de enseñanzas afines e insistir más en la realización de síntesis de los aspectos comunes a las distintas unidades evaluadas.

La falta de coincidencia en la *unidad* más adecuada para el análisis de la enseñanza, la investigación y los servicios ha llevado a sugerir la conveniencia de independizar los procesos de evaluación de las distintas funciones. La experiencia de las universidades que, como hemos notado, han constituido comités separados para la evaluación de la enseñanza y de la investigación muestra que el aumento en la eficacia (con un coste organizativo mayor) va acompañada de una mayor dificultad para realizar una reflexión integradora sobre el funcionamiento global de la institución y sus unidades organizativas. Puesto que el diseño actual del PNECU refleja el objetivo de promover esta

reflexión, la adopción de estas propuestas metodológicas implicaría el replanteamiento del objetivo o la necesidad de mecanismos adicionales para asegurar su logro.

3.3.2 Adaptaciones de la Guía de Evaluación

La mayoría de los informes señalan la adecuación y la utilidad de la Guía de Evaluación (73% de los Informes de Autoevaluación que la han valorado), especialmente en el ámbito de la enseñanza (excepto en la Universidad Pública de Navarra, donde no la encuentran adecuada a su estructura departamental, y algunos comités en las universidades de León y Salamanca). **En cambio, son relativamente frecuentes las críticas al protocolo y las tablas de investigación y de gestión.** Distintos Comités de Evaluación han cuestionado la adecuación del modelo EFQM para el análisis de las unidades de servicios vinculadas a titulaciones o centros (por ejemplo, en las Universidades de Castilla-La Mancha, Islas Baleares, La Rioja y Navarra). Efectivamente, en principio, este modelo parece más apropiado para el análisis de servicios completos, como el caso del Servicio de Alumnos en la Universidad de Valladolid. Así, algunas universidades han optado por realizar adaptaciones del protocolo de gestión (Burgos, La Laguna, La Rioja, Murcia) o por recoger las opiniones de usuarios y del personal (Autónoma de Madrid, Castilla-La Mancha, Islas Baleares, Jaime I de Castellón, La Laguna, León, Miguel Hernández, Salamanca, Valladolid, Zaragoza). Sin embargo, la aplicación del protocolo EFQM en otros casos (servicios administrativos en Ingeniería Industrial de la Universidad Pública de Navarra, Área de comunicación e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia y en la Universidad de Extremadura) muestra su viabilidad para el análisis de los servicios de los centros.

Asimismo, suele criticarse la reiteración y la falta de adecuación del protocolo de investigación para ser aplicado a un área científica determinada (por ejemplo, en las Universidades de Burgos, Jaime I de Castellón, Salamanca). Estas críticas parecen surgir en el contexto de las expectativas de un protocolo cerrado y específico para el área analizada, pues los comités no han abordado la adaptación del protocolo de evaluación a su propia realidad (en Valladolid han sido una excepción, aunque su adaptación se aleje de los objetivos del PNECU) ni aprovechan la flexibilidad implícita en la pluralidad de productos de investigación que la *Guía de Evaluación* toma en consideración (ambas, orientaciones metodológicas explícitas de la *Guía de Evaluación*). Los intentos de simplificar las tablas de datos requeridas por el PNECU (principalmente en investigación, como las universidades Carlos III de Madrid y de La Coruña, pero también en enseñanza, como las Islas Baleares) no han tenido un resultado satisfactorio y han sido generalmente criticados por las evaluaciones externas.

En numerosas universidades se han realizado adaptaciones y mejoras metodológicas enriquecedoras del PNECU, como la adaptación del protocolo EFQM para analizar la Gestión de la Calidad de la enseñanza en las titulaciones evaluadas de la Universidad del País Vasco. La adaptación más frecuente ha sido el desarrollo de instrumentos para recoger la opinión de los colectivos implicados en la enseñanza, la investigación y los servicios con objeto de enriquecer, fundamentar y legitimar el proceso de reflexión de los Comités de Evaluación (en Burgos, Cantabria, La Rioja, Navarra, Santiago, Valladolid y País Vasco, además de las ya citadas en el contexto de la gestión). Los cuestionarios desarrollados para cubrir todos los aspectos de la *Guía de Evaluación* han sido criticados por su complejidad y requerido un gran esfuerzo para recoger e interpretar datos, cediendo el protagonismo del proceso de autoevaluación a las unidades técnicas. El cuestionamiento ha adquirido especial relevancia en los contados universidades donde la autoevaluación de la enseñanza se ha centrado casi exclusivamente en esta metodología (Complutense de Madrid, Jaime I de Castellón, La Laguna). Esta estrategia puede ofrecer una visión de la opinión de los implicados en la titulación, pero no ayuda a orientar la autoevaluación hacia el análisis sustancial del proceso de enseñanza y sus resultados, desaprovechando los beneficios potenciales de la reflexión experta e integradora de los Comités de Evaluación.

3.3.3 *El trabajo de las unidades técnicas*

En general, los informes evidencian la consolidación de las unidades técnicas (lo que puede considerarse un logro diferido de la primera convocatoria del PNECU). Los Comités de Autoevaluación y de Evaluación Externa han valorado muy positivamente el apoyo recibido de las unidades técnicas (el 60% de las valoraciones fueron positivas) y su creación ha surgido como una de las propuestas prioritarias en las universidades donde aún no existían (San Pablo CEU, Santiago, Vigo). Casi todas estas unidades han asumido la función de proporcionar los datos de los servicios centrales requeridos por la *Guía de Evaluación* del PNECU en la mayoría de las universidades (además de las anteriores, sólo los informes de las universidades Carlos III de Madrid, Extremadura, Islas Baleares, Navarra, y UNED, indican que los propios comités hayan tenido que obtenerlos). Sin embargo, es difícil valorar su eficacia y eficiencia en esta función, dadas las dificultades para la obtención de datos que analizaremos más adelante (las valoraciones críticas de la eficacia de las unidades técnicas en 67% de los informes, por ejemplo Alicante, Castilla-La Mancha, Las Palmas de Gran Canaria, Salamanca, y Zaragoza, se originan en los retrasos y la falta de fiabilidad de los datos).

Más allá de esa función básica, el escaso consenso en cuanto a la definición de las funciones de las unidades técnicas ha dado origen a cierta diversidad en el grado de implicación y de responsabilidad de estas unidades en la evaluación de las titulaciones. Se pueden encontrar, con frecuencia, universidades donde el apoyo técnico se ha centrado en la provisión de datos y al asesoramiento a los Comités de Evaluación (como en las universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Burgos, La Laguna, y Pública de Navarra). Son menos frecuentes las universidades (como Antonio de Nebrija, León, y, en una titulación, Extremadura y Salamanca) donde las unidades técnicas hayan participado sustancialmente en la elaboración de los informes (especialmente, la síntesis del informe final de titulación) o donde, incluso, sus miembros hayan formado parte de los comités (Islas Baleares, Cantabria y en algunos comités del País Vasco), y es excepcional el caso de la Universidad Jaime I de Castellón, donde la unidad técnica ha asumido ambas responsabilidades. Estas últimas opciones entrañan un riesgo cierto de sustitución de la responsabilidad de la titulación sobre el análisis de su propio funcionamiento (y el consiguiente alejamiento de la titulación del proceso de evaluación y de sus consecuencias). Pese a ello, la eficacia o eficiencia de cada opción con relación a los objetivos del PNECU depende de la situación concreta de cada universidad y titulación en cuanto al liderazgo interno, a la disposición a invertir esfuerzo en la evaluación y la mejora, a la disponibilidad de recursos de apoyo, y finalmente a la capacidad de la titulación para realizar un análisis fiable y válido de las funciones evaluadas.

Esa sustitución no suele resolver (o, incluso, puede agudizar) los problemas organizacionales o la debilidad de la orientación hacia la calidad en la unidad evaluada, con lo que la evaluación podría tener hasta efectos contraproducentes en estos casos. La Oficina del PNECU y las unidades técnicas de las universidades deberían hacer más explícita la flexibilidad existente para modificar los proyectos de evaluación presentados atendiendo a estas eventualidades. A su vez, debería regularse más claramente la necesidad de informar a la Oficina del PNECU de las modificaciones realizadas durante el proceso.

Desde el punto de vista de la necesidad de conocimientos específicos para la autoevaluación, estas experiencias podrían cuestionar la adecuación del diseño de autoevaluación, de la formación impartida y de los instrumentos del PNECU para su aplicación con colectivos “no expertos” en el análisis de la enseñanza y de la investigación universitaria. Antes que sugerir la conveniencia de modelos más centrados en la evaluación externa (auditoría, indicadores), cuya contribución potencial a la mejora de los procesos internos es más indirecta, los procesos de evaluación de esta convocatoria muestran la viabilidad de la metodología de autoevaluación para la mayoría de las situaciones presentadas.

Sin embargo, estas situaciones plantean la conveniencia de seguir avanzando en el desarrollo metodológico del PNECU en varios sentidos. En primer lugar, sugiriendo criterios para la selección de titulaciones. En este sentido, es conveniente insistir en partir de la motivación de la unidad evaluada, que debería concretarse en una cierta voluntad inicial de participación de la titulación, más allá del indispensable interés de la institución. Otras recomendaciones sobre las condiciones que pueden facilitar el éxito del proceso de evaluación son la existencia de liderazgo apropiado en las unidades, las actitudes positivas con respecto a la calidad, la evaluación y la mejora, disposición a invertir el esfuerzo requerido, disponibilidad de asesoramiento pedagógico, apoyo técnico y disponibilidad de datos e instrumentos complementarios. En segundo lugar, sería deseable avanzar en el reforzamiento de la formación y el asesoramiento permanente a los Comités de Evaluación (un tema que abordaremos más adelante). Finalmente, debería orientarse aún más la *Guía de Evaluación* para facilitar su uso efectivo por los usuarios potenciales (en la mayoría de los casos carentes de los conocimientos especializados necesarios para el análisis de la enseñanza, por ejemplo), esquematizando mejor los procesos de enseñanza e investigación y orientando más claramente sobre la importancia relativa de las diferentes dimensiones del análisis (como hace el modelo EFQM para la gestión de la calidad).

3.3.4 Disponibilidad de datos

Los informes de la mayoría de las universidades evidencian que, aunque se han producido avances con respecto a la primera convocatoria, la inadecuación de los sistemas de información para proveer datos útiles para la evaluación y la toma de decisiones estratégicas sigue siendo uno de los puntos más débiles de la organización universitaria en España.

Reflejando el problema estructural señalado previamente, se constata una carencia general de datos fiables sobre las actividades de investigación y de servicios. En la investigación, esta carencia se refleja en que un 41% de los datos requeridos por las tablas de la *Guía de Evaluación* no han sido presentados. Esta carencia puede atribuirse a la escasa atención prestada a la planificación y a la elaboración estratégica colectivas en un ámbito en el que la iniciativa y el éxito son considerados cuestión individual. En los servicios, pocas universidades aportan la totalidad de los datos requeridos por la *Guía de Evaluación* (La Laguna, Pública de Navarra) e, incluso, en algunos de estos casos los datos (como la satisfacción del usuario, obtenida en las encuestas) no han sido utilizados en el análisis; en otras universidades (Alicante, Extremadura), la aplicación del protocolo EFQM ha servido para hacer evidente la necesidad de datos sistemáticos para orientar el funcionamiento y la mejora de los servicios.

Los resultados constituyen una dimensión clave donde la carencia de datos es bastante generalizada, tanto en investigación (la carencia de datos llega al 60% y al 56% de los Informes de Autoevaluación en la información sobre la concentración de directores de tesis, y sobre la el número de investigadores principales y la concentración relativa de proyectos e, incluso, al 49% de los Informes de Autoevaluación en el número de publicaciones por grupo de investigación) como en la enseñanza (un 31% de los Informes de Autoevaluación carecían de datos sobre abandono en los primeros años) y los servicios (aunque existen excepciones destacables en la enseñanza: las Universidades de Alcalá de Henares, Alicante, Burgos, Carlos III de Madrid, La Coruña, La Rioja, Salamanca, Vigo, y Valladolid también en gestión). Esta carencia refleja la escasa importancia otorgada desde la gestión universitaria a la eficacia y a la eficiencia de estos procesos, una tradición que el PNECU está contribuyendo a superar, así como la aún débil integración institucional de las unidades técnicas.

3.4 AUTOEVALUACIÓN

3.4.1 *La decisión de participar en la evaluación*

Los informes indican que el proceso de decisión más habitual (en un 56% de los casos válidos) ha sido un acuerdo de los órganos de gobierno de la titulación con una propuesta de la universidad (muchas veces, tras consulta interna). También se han realizado convocatorias abiertas dentro de la universidad (como en el País Vasco), iniciativas de la propia titulación o centro (universidades de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, San Pablo CEU, Valladolid) o una decisión exclusiva de los órganos de gobierno de la universidad (Carlos III de Madrid, Jaume I de Castellón, La Laguna, Las Palmas de Gran Canaria, León, Pública de Navarra, Salamanca, Santiago, UNED.). Aunque en este último tipo de decisión se observa cierta tendencia de los comités a percibir el proceso de evaluación como externo a la titulación, la legitimidad del proceso y la implicación de los distintos colectivos dependen menos del origen de la decisión que de la gestión posterior del proceso de autoevaluación.

3.4.2 *Organización del proceso*

Debido a la escasez de referencias en el apartado de desarrollo del proceso, es difícil realizar una valoración del mismo. Sin embargo, de las referencias disponibles, se pueden realizar algunos comentarios.

3.4.2.1 *Composición, representatividad y organización de los Comités de Evaluación*

Los informes analizados presentan escasas referencias al proceso seguido para elegir a los Comités de Evaluación y a su representatividad. En general, los comités han contado con representación de los responsables académicos y del profesorado de las titulaciones. Apartándose de las recomendaciones de la *Guía de Evaluación*, fue relativamente frecuente la ausencia de estudiantes (en el 29% de los Comités de Autoevaluación que hacen referencia al tema en el Informe de Autoevaluación, por ejemplo, en Antonio de Nebrija, Complutense de Madrid, Islas Baleares, Salamanca y San Pablo CEU), menos frecuente la ausencia de PAS (en el 25% de los Comités de Autoevaluación que hacen referencia al tema, Jaume I de Castellón, Antonio de Nebrija y Salamanca) y excepcional la del profesorado (sólo representado por cargos académicos en el comité de la Facultad de Ciencias Jurídicas de Las Palmas de Gran Canarias). Estas ausencias pueden aumentar el riesgo de autocomplacencia por parte de los responsables del proceso de enseñanza en su autoevaluación y han sido criticadas en muchos casos por los comités externos. Sin embargo, pueden ser compensadas reforzando los mecanismos de consulta, discusión y aprobación de los informes elaborados (como en Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, León y Salamanca).

Los informes presentan, asimismo, escasas referencias a la organización del trabajo de los Comités de Evaluación y su eficiencia. La referencia más frecuente es la organización de subcomités de enseñanza, investigación y gestión para la elaboración de los apartados correspondientes del informe de autoevaluación (en el 89% de los Informes de Autoevaluación que incluyen referencia). En universidades (como Burgos, Islas Baleares, León, Salamanca, Valladolid) donde se han organizado comités independientes para la enseñanza (por titulación) y la investigación (por departamento), esta extensión de los comités parece haber facilitado y agilizado su labor. De hecho, la mayor parte los comités de estas universidades culminaron la autoevaluación en menos de seis meses. Sin embargo, esta multiplicación de equipos es sustancialmente más costosa desde el punto de vista organizativo y del esfuerzo institucional porque exige mayor compromiso e implicación de la comunidad universitaria (abundando en un punto débil de la mayoría de los procesos de evaluación emprendidos en esta convocatoria). Finalmente, los informes

de las titulaciones indican que esta distribución del trabajo no ha mejorado de forma sustancial la profundidad del análisis de cada función ni ha facilitado la integración entre ellas.

El cumplimiento de los plazos del PNECU ha sido bastante desigual en las distintas universidades, pero no puede ser interpretado como un indicador externo de la eficacia de los comités, por la confluencia de otros factores en el retraso (las dificultades para obtener los datos de los sistemas de información y la realización de encuestas de opinión, entre los más citados).

3.4.2.2 *Sesiones formativas de los Comités de Evaluación*

La formación organizada por el PNECU es un elemento introductorio fundamental para el proceso de evaluación, hasta el punto que muchos comités se constituyen de hecho sólo en ese momento. La jornada de formación parece ser altamente eficiente en esa función, pues la mayoría de los Comités de Evaluación han valorado positivamente la utilidad de la formación proporcionada por el PNECU (el 60% de los Informes de Autoevaluación lo estiman así, aunque la mayoría de los comités de la Universidad de Salamanca opinan lo contrario). Sin embargo, la dificultad para conceptualizar y evaluar los procesos de enseñanza, investigación y gestión, reflejada en los informes de autoevaluación, puede indicar cierta insuficiencia de la formación (un extremo destacado en los Informes de Autoevaluación de Ing. Técnica Agrícola de Castilla-La Mancha, de la Complutense de Madrid y de La Rioja).

Esta limitación es difícilmente superable en el diseño actual de una jornada, pues sería tan difícil introducir más contenido en ese tiempo como extender el seminario (la experiencia de la formación complementaria a los comités de la Universidad del País Vasco es alentadora cuando la selección de titulaciones presta especial atención a la motivación hacia la evaluación; por el contrario, la mayoría de los Informes de Autoevaluación que han hecho referencia al tema –por ejemplo, en las universidades de las Islas Baleares, Jaume I de Castellón, Salamanca, y Vigo– constatan que la participación de los comités en las sesiones formativas suele ser bastante parcial, por lo que sería más difícil asegurarla un lapso mayor). Atendiendo a las limitaciones de disponibilidad y de motivación de los comités, las propuestas de mejora podrían ir en la dirección de ***reforzar la oferta de asesoramiento permanente y de materiales para el aprendizaje autónomo que pudieran ayudar a los Comités de Evaluación en su toma de decisiones y en el desarrollo de criterios de análisis.***

3.4.2.3 *Difusión y participación en el proceso*

Algunas universidades (Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Burgos, Cantabria, Islas Baleares, La Laguna, La Rioja, León, Murcia, Antonio de Nebrija, Salamanca, y San Pablo CEU) han dedicado especial atención a la realización de actividades de información (folletos, carteles, difusión en la *web*, reuniones), consulta y participación durante la autoevaluación. No obstante, la mayor parte de esas actividades ha tenido un carácter pasivo (pues un 57% de las actividades reseñadas consistió en folletos, encuestas, o exposición pública de informes). Merece mención especial en este contexto la iniciativa de difundir los informes de autoevaluación a las organizaciones sociales y profesionales pertinentes en la Universidad Pública de Navarra.

3.4.3 Calidad de los productos

3.4.3.1 Implicación de la comunidad universitaria

Las actividades de difusión y participación en esas universidades han repercutido en un mayor conocimiento de la comunidad universitaria y en una mayor implicación en el proceso de evaluación. En este contexto, sin embargo, numerosos comités han señalado su preocupación ante la dificultad para lograr una contribución efectiva de la representación de los estudiantes a los informes de autoevaluación (una propuesta en este sentido, realizada por un Comité de Evaluadores Externos en Burgos, sería la incorporación de alumnos de Tercer Ciclo). El análisis de los informes sugiere que la implicación de la titulación en el proceso aparece más regularmente relacionada con las actividades de difusión y participación que con la extensión de los Comités de Evaluación.

Pese a esos esfuerzos, los informes externos de las titulaciones evaluadas constatan frecuentemente la dificultad para lograr una implicación efectiva del conjunto de la titulación (un 44% de los Informes de Evaluación Externa que se han referido al tema han observado el desconocimiento del Informe de Autoevaluación y del proceso por las audiencias y otro 20% sólo conocía el Informe de Autoevaluación; las titulaciones evaluadas en Alcalá de Henares, Burgos y la E.U. Politécnica de Valladolid son excepciones, al igual que las actitudes abiertamente opuestas al proceso, como en las Ing. de Caminos, Canales y Puertos de I.a Coruña, en Ciencias de Islas Baleares o en Informática de Murcia). En muchos casos, las reticencias iniciales aparecen asociadas a la carga de trabajo y al escepticismo sobre la utilidad del proceso (en términos de las repercusiones de los resultados para los colectivos e individuos implicados, o del apoyo posterior de las instituciones a las actuaciones de mejora identificadas). Aunque la carga de trabajo pueda ser aliviada asignando recursos para el apoyo técnico a la titulación (como en la Autónoma de Madrid), ***los mensajes institucionales no parecen haber transmitido efectivamente la importancia del proceso para lograr disipar el escepticismo en las unidades evaluadas.***

En general, estas reticencias se han debilitado al percibirse la utilidad de la evaluación, al menos, para la unidad evaluada (como ejemplos, los procesos en las universidades Autónoma de Madrid, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, León, Salamanca, San Pablo CEU); en algún caso, incluso, se ha generado la motivación interna para dar continuidad a la evaluación en planes de propios mejora (Ing. Industrial en la Carlos III de Madrid, Químicas en Burgos, Informática en Murcia, y Ciencias Económicas y Empresariales en Valladolid).

3.4.3.2 Aspectos descriptivos, valoraciones, conclusiones y propuestas de los informes

Las limitaciones apuntadas en cuanto a los conocimientos especializados necesarios, a la motivación de los comités y a la disponibilidad de datos han condicionado, en parte, la exhaustividad y la profundidad en el análisis de las distintas dimensiones de la enseñanza, la investigación y la gestión. No obstante, el proceso de evaluación ha servido para un análisis bastante exhaustivo de la enseñanza y de la investigación en las titulaciones evaluadas.

En primer lugar, el análisis de los Informes de Autoevaluación recibidos nos permite constatar que la *Guía de Evaluación* parece un instrumento útil para la evaluación de la enseñanza: un 79% de los temas propuestos han recibido alguna descripción y un 59% alguna valoración por parte de los Comités de Autoevaluación. Aspectos centrales como el Contexto de la titulación y los Resultados reciben descripción con especial exhaustividad por los Comités de Autoevaluación (un 87% de los temas son abordados) mientras los Recursos Humanos y los Comentarios sobre la evaluación son descritos en menor medida (se tratan 74 y 71% de los temas). La *Guía de Evaluación* parece, asimismo, promover un análisis sustentado sistemáticamente en evidencias, pues el 64% de las descripciones y el 53% de las valoraciones realizadas en la evaluación de la enseñanza se

fundamentan en evidencias (en menor medida en el tratamiento del Desarrollo de la enseñanza, 54% y 49% respectivamente, y en de los Recursos Humanos, 58% y 46%; frente a un 74% y 85% en la discusión del Contexto de la titulación o el 77% y 67% en los Resultados de la enseñanza, pese a las dificultades en obtener los indicadores de rendimiento académico).

Pese a las críticas al protocolo de investigación, el seguimiento de la *Guía de Evaluación* en este apartado es similar: un 78% de los temas propuestos han recibido alguna descripción y un 63% alguna valoración por parte de los Comités de Autoevaluación. La dimensión de Recursos es tratada con especial exhaustividad (un 88% de los temas reciben descripción) frente a Objetivos y a Estructura (abordadas en 73% de los temas). Sin embargo, la *Guía de Evaluación* parece ayudar en menor medida a un análisis profundo de las dimensiones de la investigación, pues sólo 58% de las descripciones y un 46% de las valoraciones han aparecido sustentadas claramente en evidencias. Las dimensiones tratadas más exhaustivamente han sido, también, aquellas donde descripciones y valoraciones han tendido a aparecer más fundamentadas en datos: un 64% de las descripciones y 56% de las valoraciones realizadas sobre Recursos han sido claramente sustentadas por evidencias (además de 68% y 54%, respectivamente, en el análisis del Contexto; y de 70% y 59% en la dimensión de Resultados), mientras aparecen fundamentadas en evidencias sólo 53% de las descripciones y 39% de las valoraciones realizadas en cuanto a Objetivos; y 44% y 32%, respectivamente, en cuanto a Estructura).

Los mayoría de los informes ha identificado bastante sistemáticamente los puntos fuertes y débiles de las dimensiones analizadas. El análisis de la enseñanza tiende a ser más exhaustivo, en línea (como ya se ha comentado) con la centralidad otorgada a esa función en la evaluación de muchas titulaciones: Un 28% de los temas propuestos en enseñanza y un 24% de los propuestos en investigación han originado la identificación de puntos fuertes o débiles. Dimensiones centrales como el Desarrollo y los Resultados de la enseñanza parecen haber sido tratadas con menor profundidad (pues sólo se han identificado puntos fuertes o débiles en 21% de los temas de esas dimensiones, mientras el Contexto y las Relaciones externas los han dado origen en 40% y 36% de los temas propuestos por la *Guía de Evaluación*). Asimismo, la dimensión de Objetivos ha sido tratada con menor profundidad que la de Recursos en la investigación (16% frente al 55% de los temas propuestos han dado a puntos fuertes o débiles). En consecuencia, aunque el análisis de los Informes de Autoevaluación ha permitido constatar que el 93% de esas conclusiones guardan coherencia con los datos y análisis previos (un 73% de forma explícita y clara), esta última coherencia es de sólo el 68% en la dimensión del Desarrollo de la enseñanza. La dimensión de Recursos Humanos (PAS) e Instalaciones es también la que ha recibido mayor atención en los análisis de los servicios y de la gestión (las limitaciones ya señaladas en la evaluación de estas funciones en los Informes de Autoevaluación recibidos impide realizar un análisis cuantitativo fiable, paralelo al anterior, del tratamiento de las distintas dimensiones del protocolo EFQM de la *Guía de Evaluación*).

Lógicamente, la exhaustividad es menor al derivar las propuestas de mejora, porque sólo un 14% de los temas propuestos por la *Guía de Evaluación* en enseñanza y un 13% de los propuestos en investigación han dado origen a alguna propuesta. Las propuestas se concentran, relativamente, en las instalaciones y los recursos en ambas funciones (23% en enseñanza y 45% en investigación), en detrimento de dimensiones descritas y valoradas como el Desarrollo (9%) y los Resultados de la enseñanza (dónde sólo el 3% de los temas han dado lugar a alguna propuesta). No obstante, los análisis de los Informes de Autoevaluación constatan que las propuestas de mejora mantienen, en general, una coherencia alta con los puntos fuertes y débiles previamente identificados (93% son coherentes, 74% de forma explícita y clara). La seriedad del análisis de los Comités de Autoevaluación se refleja tanto en esa coherencia como en el equilibrado incrementalismo de las propuestas, pues el 36% implicaban una decisión de reorganización o redistribución interna de recursos disponibles y un esfuerzo asumible por las propios departamentos o centros frente a sólo un 21% de las propuestas que requerían recursos adicionales

de la institución o externos. Las propuestas se orientan, por lo tanto, a un incremento de la eficacia y de la eficiencia de la institución.

Frecuentemente, no obstante, las propuestas no han sido definidas operativamente (un 42% de las propuestas, ya que el 48% no precisa el agente implicado en la actuación, el 56% no ha precisado la prioridad y el 58% los plazos para la actuación). En este aspecto, destacan positivamente las universidades que han requerido a los Comités de Evaluación la síntesis de puntos fuertes y débiles y la formulación de las propuestas correspondientes en cada dimensión del análisis (por ejemplo, las Universidades Autónoma de Madrid, de Castilla-La Mancha, y del País Vasco). Las propuestas de mejora han tenido, entonces, un mayor grado de operatividad (al precisar más frecuentemente los agentes implicados, la prioridad, los plazos y los mecanismos de seguimiento para las mejoras). La diferencia es notable con las propuestas globales, menos formalizadas, que fueron también más frecuentemente contestadas por la evaluación externa (como en la Universidad Complutense de Madrid). Por lo tanto, esta mayor especificación de las propuestas de mejora podría incorporarse a la estructura de la *Guía de Evaluación* en futuras ediciones.

Finalmente, el análisis cualitativo de los Informes de Autoevaluación recibidos permite completar el análisis cuantitativo precedente, constatando que la escasa atención relativa a dimensiones centrales del análisis de la enseñanza (como Metas y Objetivos, Programa de Formación, el Desarrollo y los Resultados) y de la investigación (como Objetivos, Estructura, Resultados y Rendimiento) en las conclusiones de la evaluación (en puntos fuertes y débiles y en propuestas de mejora) ha aparecido acompañado de una menor profundidad de evaluación en las mismas dimensiones. Por ejemplo, son excepcionales los Informes de Autoevaluación que han discutido el *contenido* de los programas de las asignaturas *o su coherencia con los objetivos del plan de estudios y con las actividades docentes*; o la *evolución de la actividad y los resultados* de las distintas líneas de investigación. ***Las evidencias recogidas permiten sugerir que esta falta de atención no puede atribuirse exclusivamente a la Guía de Evaluación o a la escasez de datos porque, como hemos constatado, algunas de esas dimensiones han sido descritas y valoradas con validez con los datos disponibles (Desarrollo, Resultados de la enseñanza) y los Comités de Autoevaluación no carecían de datos relevantes en otras (Programa de formación, Estructura de investigación), mientras en las conclusiones adquieren centralidad dimensiones que no habían sido tratadas previamente con especial exhaustividad o profundidad (Instalaciones y Recursos). Por lo tanto, parece conveniente hacer más explícito en Guía de Evaluación el conjunto de las dimensiones clave de los procesos de la enseñanza, la investigación y, por supuesto, los servicios que deben ser valorados.***

3.4.3.3 *Análisis integrador*

Pocos informes han intentado integrar los análisis de las diferentes dimensiones de la enseñanza, la investigación y la gestión, y ninguno una integración satisfactoria entre esas funciones. El análisis de los Informes de Autoevaluación revela que sólo un 38% de las titulaciones evaluadas han realizado un esfuerzo de integración entre las dimensiones de la enseñanza, y un escaso 18% lo han hecho en investigación o servicios, mientras un 20% abordan la integración entre las funciones (la integración es significativa sólo en las Universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Carlos III y Complutense de Madrid, Murcia, Antonio de Nebrija y San Pablo CEU).

El reflejo explícito, e incluso la integración, de la diversidad de opiniones existente en la titulación evaluada (apreciable en un 29 % de Informes de Autoevaluación, como ejemplos, Biológicas y Magisterio de la Autónoma de Madrid, Ciencias de Islas Baleares, Químicas de Burgos y de La Rioja) es tan frecuente como el descubrimiento de esas discrepancias por la evaluación externa (por un 20% de los Informes de Evaluación Externa, por ejemplo, en varias titulaciones de la Universidad de León).

3.4.3.4 Utilidad e impacto del proceso de evaluación

Los mayoría de los informes coinciden en señalar la utilidad del proceso de evaluación institucional para aclarar los objetivos estratégicos de las unidades evaluadas, conocer más sistemáticamente su funcionamiento, y abordar el diseño de actuaciones de mejora (85% de los Informes de Autoevaluación que han discutido la cuestión valoran positivamente el proceso). Las excepciones (como titulaciones aisladas en las Universidades de Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Jaume I de Castellón, La Coruña, Las Palmas de Gran Canaria y León) suelen argumentar que el proceso de evaluación ha significado una sobrecarga de trabajo para mostrar problemas ya conocidos. Pero, incluso en esas circunstancias, puede constarse que el PNECU logra un impacto cierto sobre la cultura de la calidad en las unidades evaluadas.

El impacto sobre el conjunto de la institución parece más incierto, dada la incertidumbre sobre la utilización institucional de los resultados de la evaluación para reconocer la calidad y promover su mejora. Se han desarrollado contados planes de calidad que den coherencia y legitimen las propuestas de mejora surgidas de la participación en el PNECU y aseguren su seguimiento (reforzando, a su vez, la percepción de la utilidad del esfuerzo evaluativo en las unidades). Los procesos de evaluación en las Universidades de Burgos, Carlos III de Madrid, Jaume I de Castellón, León, Pública de Navarra, Salamanca y Valladolid podrían ser excepciones destacables en este aspecto.

3.5 EVALUACIÓN EXTERNA

3.5.1 Objetivos de la Evaluación Externa

La fase de Evaluación Externa de la segunda convocatoria del *Plan Nacional de Calidad de las Universidades* ha tenido los siguientes objetivos:

“Formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de las unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora. Es decir, analizar cómo una institución gestiona la calidad de su oferta educativa” (*Guía de Evaluación, 1998, pág. 108*).

El grado de cumplimiento de estos objetivos es satisfactorio. Esto se puede afirmar basándose en las siguientes evidencias:

1. Hay muy pocas titulaciones que, habiendo realizado la fase de Autoevaluación, no hay constancia de que hayan cumplido la fase de Evaluación Externa (La Coruña, Granada, Almería y Politécnica de Madrid).
2. No hay constancia de problemas graves en el desarrollo de la Evaluación Externa.
3. En su conjunto, los distintos Informes de Evaluación Externa han formulado numerosos juicios de valor siendo más numerosas las críticas (380) que las valoraciones positivas (256). Sin embargo, y teniendo en cuenta estos valores absolutos, se puede afirmar que, en consonancia con la orientación general PNECU, la Evaluación Externa ha hecho especial incidencia en la propuesta de acciones de mejora (633).

3.5.2 *Tareas previas del Comité de Evaluadores Externos*

Los distintos Informes de Evaluación Externa han sido muy parcos en la descripción y valoración del propio proceso de Evaluación Externa, por lo que no hay evidencias sobre el grado de cumplimiento de sus tareas y sobre la sistemática de su funcionamiento.

Sólo se pueden deducir ciertos aspectos como los siguientes:

- A) ***Los Comités de Evaluadores Externos han tenido poca formación metodológica.*** En algunos casos casi no se ha utilizado la metodología de la *Guía de Evaluación*, como el del Comité de Evaluadores Externos de Geografía, Historia e Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid. Así mismo, esta falta de formación ha impedido que los Comités de Evaluadores Externos hayan sabido adecuarse a circunstancias no previstas, como ocurre en la evaluación de la Universidad de Burgos en la que los distintos Comités de Evaluadores Externos no utilizaron la adaptación de *Guía de Evaluación* de la Gestión desarrollada por la propia Universidad.
- B) En ocasiones hay poco tiempo para analizar los Informes de Autoevaluación porque no se respeta el plazo establecido de un mes de antelación.
- C) ***Es bastante general la dependencia que del Informe de Autoevaluación tienen los distintos Comités de Evaluadores Externos en la realización de sus Informes.*** Así se observa, por ejemplo, en el complejo panorama de Evaluación Externa de la Universidad Complutense de Madrid, en la que se evalúan 16 titulaciones en ocho procesos de Autoevaluación y Evaluación Externa. En ella se advierte una clara correlación entre el contenido del Informe de Autoevaluación y el Informe de Evaluación Externa. Los sesgos metodológicos advertidos en los Informes de Autoevaluación se suelen repetir, con ciertas correcciones, en los Informes de Evaluación Externa, pues metodológicamente han entendido su trabajo más como complementación de los Informes de Autoevaluación que como análisis y valoración de ellos.
- D) A la vista de los desvíos metodológicos señalados en la actuación de los Comités de Evaluadores Externos ***se advierte un fallo del papel que debería corresponder al vocal experto en evaluación.*** Quizás ni la *Guía de Evaluación* ni las jornadas de formación hayan incidido lo suficiente como para precisar su responsabilidad en lo que se refiere al desarrollo de la Evaluación Externa.

Ante estos aspectos señalados, se concluye que ***es necesario reforzar la formación de los Comités de Evaluadores Externos***, en especial precisando las funciones esperables del vocal experto en evaluación institucional, orientando con claridad sus responsabilidades metodológicas en la *Guía de Evaluación*. Así mismo, ***es necesario asegurar la comprensión de las funciones que la Evaluación Externa*** tiene como contraste y complemento de la Autoevaluación, remarcando su función de sanción y estímulo del proceso anterior.

3.5.3 *Visita a la unidad evaluada*

Las visitas a la unidad evaluada han sido uno de los puntos fuertes del proceso de Evaluación Externa, a tenor de las abundantes menciones a su utilidad y al buen clima establecido entre los distintos Comités de Evaluadores Externos y las unidades visitadas (citemos por ejemplo los distintos Informes de Evaluación Externa de la Universidad de Castilla-La Mancha).

No se han observado, en las titulaciones evaluadas, incidencias dignas de reseña en los distintos Informes de Evaluación Externa, salvo la mayor o menor asistencia de las audiencias convocadas.

Como punto débil del proceso de Evaluación Externa, relacionado con la visita, *se advierte la irregular participación de las audiencias*. En ocasiones, las audiencias fallan por falta de asistencia de los convocados. En este aspecto destacan las ausencias de los egresados y la poca participación de los alumnos. (Ej.: Salamanca o Castilla-La Mancha, Zaragoza). Las audiencias de la UNED. han presentado peculiaridades propias por el carácter específico de su enseñanza no presencial, en las que se ha advertido un especial esfuerzo por superar las dificultades de convocatoria y asistencia.

La falta de datos en los distintos Informes de Evaluación Externa sobre las actividades de información y de divulgación del proceso evaluador es muy generalizada. Esto hace que muchos miembros de las audiencias desconozcan los trabajos previos de evaluación realizados en su unidad y provoca la falta de participación en las audiencias seleccionadas, sobre todo, en la audiencia pública. Esta falta de participación se agrava en ocasiones por la fecha de la visita, a finales del periodo lectivo, especialmente inconveniente para los estudiantes (ej. Zaragoza). *Sería conveniente evitar el mes de junio para las visitas de Evaluación Externa.*

Son pocos los informes que reconocen una difusión suficiente de los procesos evaluadores (Autoevaluación y Evaluación Externa). Sin embargo, existen ejemplos muy positivos de lo contrario como la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Miguel Hernández y la Universidad de Valladolid en las que se han realizado publicaciones y reuniones que han difundido las actuaciones y los resultados de sus procesos de evaluación.

La documentación manejada por los Comités de Evaluadores Externos tiene las mismas deficiencias de la utilizada por los Comités de Autoevaluación. En aquellos en que la documentación en la Autoevaluación ha sido incompleta o insuficiente, el efecto se ha multiplicado en los Comités de Evaluadores Externos (ej. Extremadura y UNED.). En pocas ocasiones se precisa la documentación complementaria que ha solicitado el Comité de Evaluadores Externos y el uso que ha hecho de ella en su informe. Por ello, *sería aconsejable incluir en la Guía de Evaluación y en la formación de los Comités de Evaluadores Externos la documentación que ha de acompañar a los Informes de Autoevaluación como Anexos y su utilización como posibles evidencias en el análisis de puntos fuertes o débiles de la unidad evaluada.*

3.5.4 Plan de trabajo y temporalización

No existen muchas referencias sobre el desarrollo del proceso seguido por el Comité de Evaluadores Externos. Sí aparecen algunas menciones en los Informes Finales de Titulación. En este sentido, deben destacarse positivamente los informes que reflejan de forma explícita el cumplimiento de los plazos de Evaluación Externa en sus universidades (Burgos, Cantabria, Extremadura, Las Palmas, Murcia, Pública de Navarra, Santiago y UNED.). Frente a ello, hay otros que también reconocen de forma explícita el retraso en los Informes de Evaluación Externa, como ocurre en los Informes de Evaluación Externa de la Universidad de Castilla-La Mancha.

El programa de visita de los Evaluadores Externos se ha seguido y ha sido adecuado, siendo los Comités de Evaluadores Externos lo suficientemente flexibles para adaptar el horario previsto a las necesidades de su visita. Sólo se reflejan ciertas incidencias a lo largo de la visita en la Universidad Pública de Navarra (incidencia en la audiencia Pública) y en la Universidad de Santiago.

La duración de la visita no ha sido objeto de críticas en la mayoría de los procesos de Evaluación Externa. Sólo el Comité de Evaluadores Externos de Magisterio, en la Universidad de Extremadura,

parece haber lamentado de forma explícita el escaso tiempo de visita del que ha dispuesto. Se ha constatado en las visitas de la mayoría de los Comités de Evaluadores Externos la falta de conocimiento del proceso de elaboración de los Informes de Autoevaluación, e incluso del propio proceso evaluador que seguía la unidad en las distintas audiencias, excepción hecha de los Comités de Autoevaluación y de los equipos directivos. Ello hace pensar en que la información dada a la comunidad académica ha sido insuficiente en la mayoría de los informes realizados.

Esta escasa información ha podido ser el motivo de la falta de participación en muchas de las audiencias. La reiterada poca participación de alumnos y profesores también hace pensar que su proceso de selección no ha sido el idóneo. Poco puede decirse sobre si se han respetado o no los criterios propuestos por la *Guía de Evaluación*, pues hay poca información explícita sobre los criterios seguidos para la selección de los asistentes a las audiencias. La baja participación parece indicar que los procesos seguidos, bien por las unidades evaluadas, bien por la propia *Guía de Evaluación*, no están siendo suficientemente operativos.

No se advierten carencias en la infraestructura necesaria para la realización de los procesos de Evaluación Externa. Los Comités han sido correctamente atendidos en las unidades evaluadas y han dispuesto de todos los materiales e instalaciones necesarios para su trabajo.

De los problemas analizados parece desprenderse la conveniencia de dedicar más recursos a la Evaluación Externa, tanto a la formación como al desarrollo de esa fase. Podría ser interesante financiar reuniones del Comité de Evaluadores Externos previas y posteriores a la visita para analizar, redactar o consensuar sus informes. Así mismo, sería conveniente ampliar la formación a dos días y mejorar los materiales de apoyo (casos supuestos, red informática de consultoría y asesoramiento, etc.).

3.5.5 Cuestiones de procedimiento

En opinión de las unidades evaluadas, los Comités de Evaluación Externa, que han sido nombrados por el Comité Técnico del PNECU, no presentan desequilibrios significativos en su composición, salvo en casos muy concretos (Universidad Antonio de Nebrija y Universidad de Cantabria).

Parece importante analizar la composición del comité en función de las características propias de las unidades evaluadas. Así, en la Universidad Islas Baleares, la utilización de un solo Comité de Evaluadores Externos para varias titulaciones se ha entendido como una simplificación empobrecedora, mientras que la Universidad de Zaragoza ha valorado muy positivamente que el mismo Comité de Evaluadores Externos evaluase todas sus titulaciones de Magisterio en tres centros diferentes. La Universidad Carlos III propone como acción de mejora del proceso de Evaluación Externa la modificación de la composición del Comité de Evaluadores Externos, ampliando el mismo a cuatro componentes. Quizás *una consulta previa a la selección de los miembros de Comité de Evaluadores Externos con las distintas Universidades sobre la composición más idónea del mismo pueda mejorar los resultados.*

Los distintos Informes de Evaluación Externa son muy parcos en la descripción y valoración de las funciones de sus distintos miembros y de la utilidad de sus distintas reuniones. Tampoco se suele indicar el sistema de consultas y de consenso que se realiza después de la visita. Sin embargo, sí que es muy frecuente que se señale el alto grado de consenso de los miembros del Comité de Evaluadores Externos sobre las conclusiones finales (ej. Castilla-La Mancha).

3.5.6 *Elaboración del informe*

No suele haber indicaciones sobre los plazos de remisión de los Informes de Evaluación Externa, aunque se advierte cierto retraso en su redacción y envío. En algunos casos extremos, como el de la Universidad de La Laguna, este retraso puede llegar a bloquear el proceso evaluador. ***Un importante punto débil del proceso es la falta de mecanismos de actuación sobre los Comités de Evaluadores Externos que no remiten los informes encargados o lo hacen en un tiempo muy superior al previsto.***

Generalmente los Informes recogen la estructura de la *Guía de Evaluación*. Sin embargo, en esta estructura no suele tratarse la Gestión (en gran medida ya desestimada por los propios Informes de Autoevaluación) y la Investigación suele presentar un proceso de simplificación y reducción que, en muchas ocasiones, reducen la utilidad del análisis (ej. Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Carlos III). Tampoco suele ser muy extensa la descripción y valoración del proceso de Evaluación Externa.

3.5.7 *Contenidos*

Los Informes de Evaluación Externa dependen en gran medida de los Informes de Autoevaluación, pues suelen tener un carácter más de complemento del Informe de Autoevaluación que de auténtico contraste. Ello es así, si atendemos a la sanción de las Propuestas de Mejora. De las casi 3.000 propuestas de mejora en todo el proceso, un 45% no se mencionan en el Informe Externo. Llama la atención que las propuestas de mejora de los Informes de Autoevaluación en números absolutos son muy similares a las de los Informes de Evaluación Externa (alrededor de 600), aunque los puntos fuertes y puntos débiles de diagnóstico son el doble en los Informes de Autoevaluación que en los Informes de Evaluación Externa. Por lo tanto, ***los Comités de Evaluadores Externos parecen haber intentado reforzar su función de ayuda para la mejora, de estímulo y extensión de la cultura de evaluación frente a una actitud más crítica.***

Por ejemplo, se encuentran algunas referencias explícitas al carácter complementario y de ampliación de los Informes de Evaluación Externa sobre los Informes de Autoevaluación. Así ocurre en la Universidad de Alcalá de Henares, la Complutense de Madrid, la Universidad de Extremadura, la Universidad de La Rioja, la Universidad Miguel Hernández, la Universidad de Murcia, la Universidad Pública de Navarra y la Universidad de Zaragoza.

A pesar de esta tendencia general, en algunos casos se ha realizado un buen análisis y contraste del Informe de Autoevaluación, como se advierte en los Informes de Evaluación Externa de las titulaciones de las Universidades Autónoma de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad San Pablo-CEU o Universidad de Valladolid.

3.5.8 *Diagnóstico de puntos fuertes en los Informes de Evaluación Externa*

A) Enseñanza

Los apartados en donde se destacan más Puntos Fuertes son los de *Instalaciones y recursos* (19%), *Programa de formación* (18%), *Recursos humanos* (14%) y *Desarrollo de la enseñanza* (10%). Estos apartados son también los más tratados en los Informes de Autoevaluación. Los apartados en donde se señalan menos Puntos Fuertes son los de *Metas y objetivos* (7%), en *Relaciones externas* (8%) y en *Resultados de la enseñanza* (8%).

Por ello, se puede deducir que, sobre el objetivo inicial de “Formular juicios de valor sobre el diseño, la organización, el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza”, **existe una tendencia a formular juicios de valor sobre la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza más que sobre su diseño y resultados**, con lo que el grado de cumplimiento de este objetivo se muestra parcial.

Los apartados de *Contexto de la Universidad* (7%) y *Alumnado* (4%) han sido también secundarios. El diagnóstico del proceso de evaluación seguido ha sido completamente marginal, pues los apartados dedicados a ello han sido meramente esporádicos (sólo tres referencias en los puntos fuertes y puntos débiles y ninguna en los comentarios sobre la evaluación).

B) Investigación

La labor de diagnóstico en investigación ha sido muy escasa. Sólo un 16% de puntos fuertes señalados en los Informes de Evaluación Externa se refieren a esta dimensión. Destacan los apartados descriptivos del proceso de investigación sobre los de planificación y resultados. Por ello, como en enseñanza, se puede concluir que **se formulan muy escasos juicios de valor sobre el diseño y el resultado de la investigación.** Así mismo, se ha detectado el hecho de haberse tratado la investigación de forma alejada a la propuesta en la *Guía de Evaluación* en muchos Informes de Autoevaluación e Informes de Evaluación Externa

Todo ello parece indicar una **debilidad metodológica en el proceso de evaluación institucional, al no existir una clara vinculación entre la unidad de evaluación de enseñanza (la titulación) y la de investigación (el departamento).** A este respecto, es claro en los Informes de Evaluación Externa la orientación metodológica hacia el análisis de enseñanza, limitando el análisis de las otras dimensiones.

C) Gestión

No se han señalado puntos fuertes en los Informes de Evaluación Externa referidos a la gestión, por el carácter claramente marginal que tiene esta dimensión en los Informes de Evaluación Externa.

Por otro lado, quizás muchos de los miembros de los Comités de Evaluadores Externos no tienen la suficiente experiencia de gestión universitaria como para poder analizar de forma eficiente esta dimensión. A este respecto es significativo que en el análisis de los presupuestos o el de los procesos administrativos no suele presentarse en la mayoría de los Informes de Evaluación Externa.

3.5.9 Diagnóstico de puntos débiles en los Informes de Evaluación Externa

La distribución de puntos débiles y sus sesgos metodológicos coinciden con lo reseñado en puntos fuertes. Se advierte la tendencia general de todo proceso evaluador de reconocer un mayor número de debilidades que de fortalezas (casi un 50% más).

Los puntos débiles señalados se refieren principalmente a los apartados de Programa de formación (24%) y Recursos humanos (20%), Desarrollo de la Enseñanza (13%) e Instalaciones y recursos

(13%). Los apartados menos considerados han sido los de Contexto de la Universidad (8%), Alumnado (6%), Metas y objetivos (5%), en Relaciones externas (4%) y Resultados de la enseñanza (3%). Los apartados dedicados al proceso de evaluación han sido meramente esporádicos.

En investigación destaca el hecho de que las fortalezas advertidas en Resultados y Rendimiento superan a las debilidades señaladas en más del doble. Esta diferencia parece indicar una actitud más positiva hacia los resultados de la actividad investigadora que hacia los resultados de la enseñanza.

3.5.10 Propuestas de mejora en los Informes de Evaluación Externa

Las Propuestas de Mejora muestran la misma distribución que la advertida en puntos débiles y puntos fuertes. ***El sesgo advertido a favor de la Enseñanza está aquí más acentuado***, pues el 87% de los mismos se refieren a Enseñanza. Por ello, el objetivo inicial de “proponer acciones de mejora” aparece parcialmente conseguido en la fase de Evaluación Externa, al menos en lo que se refiere a una perspectiva completa de las instituciones.

En cuanto a la Propuestas de Mejora y su operatividad, los Informes de Evaluación Externa muestran las mismas tendencias que los Informes de Autoevaluación al ser poco concretas: el 41% de las propuestas de mejora están formuladas en términos generales poco operativos. Un punto positivo es el hecho de que el 45% de las propuestas de mejora se plantean de forma que pueden llevarse a cabo por medio de la reorganización de los recursos propios.

La Evaluación Externa ha supuesto la sanción directa del 42% de las propuestas de mejora realizadas en los Informes de Autoevaluación.

3.6 INFORME FINAL DE LAS TITULACIONES

3.6.1 Objetivo

El objetivo fundamental de los Informes Finales de Titulación, a tenor de lo marcado en la *Guía de Evaluación*, es la “identificación de las acciones a emprender que permitan la profundización en los puntos fuertes y la resolución o mejora de los puntos débiles” (pág. 140). Este objetivo parece conseguido de acuerdo con las siguientes evidencias:

- 1) Se han recibido Informes Finales de Titulación de 23 universidades diferentes (además de los correspondientes a las universidades de la Comunidad Autónoma de Cataluña), y en todos ellos se recogen de forma explícita propuestas de mejora.
- 2) Existe un número elevado de acciones de mejora propuestas en los Informes Finales de Titulación (más de 1.500). Estas propuestas suponen una reducción del 12% respecto a lo propuesto en los Informes de Autoevaluación y un aumento del 18% respecto a lo propuesto en los Informes de Evaluación Externa. Esto indica que se ha realizado un esfuerzo de síntesis en el que se han matizado las propuestas de la Autoevaluación con la opinión de los Evaluadores Externos, aunque esta opinión no haya prevalecido en exclusiva sobre la opinión de las unidades evaluadas.

3.6.2 Características

Para poder valorar la profundidad con que se ha alcanzado el objetivo señalado, puede analizarse cómo se han cumplido las características que deben tener los Informes Finales de Titulación según la *Guía de Evaluación*.

- A) La primera característica propuesta es la de ser “Global, en el sentido de abarcar las tres dimensiones objeto de evaluación (docencia, investigación y gestión), haciendo hincapié en las posibles relaciones entre las mismas” (pág. 141). A este respecto, **hay que señalar cómo el análisis de la enseñanza está hipertrofiado**, frente a investigación (escasamente presente) y gestión (prácticamente inexistente). A este respecto, la presencia de puntos débiles, puntos fuertes y propuestas de mejora es significativa en las distintas dimensiones:

Dimensiones	Puntos débiles	Puntos fuertes	Propuestas de mejora
Enseñanza	75%	71%	75%
Investigación	21%	25%	21%
Gestión y servicios	4%	4%	4%
Totales	100%	100%	100%

Por otro lado, no hay ningún caso en el que se analicen las “posibles relaciones entre” las tres dimensiones. En algunos Informes Finales de Titulación falta completamente gestión (ej. Universidad de Murcia o Universidad de Cantabria).

- B) La segunda característica que se recomienda en el Informe Final de Titulación es que sea “reflexivo y crítico”. A este respecto, ha de señalarse que **un 70% de los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora presentes se han apoyado de forma explícita y clara en valoraciones previas**. No obstante, hay Informes Finales de Titulación en los que se detecta una necesidad de mayor reflexión, como en la Universidad de las Islas Baleares.
- C) La tercera característica recomienda que el Informe Final de Titulación debe ser “integral, en la medida en que se basa en las dos fuentes de información: los Informes de Autoevaluación y el Informe de Evaluación Externa” (pág. 141). **Los Informes Finales de Titulación analizados suelen presentar un contraste explícito de los Informes de Autoevaluación e Informes de Evaluación Externa** (como ocurre en la Universidad Autónoma de Madrid o Pública de Navarra). Sin embargo, existen casos extremos de intensas discrepancias entre los Informes Finales de Titulación y los Informes de Evaluación Externa (Universidad Antonio de Nebrija) o excesiva aceptación (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que transcribe como Informe Final de Titulación los Informes de Evaluación Externa sin analizarlos). En otros muchos casos, aún sin contraste explícito, se advierte la integración de los Informes de Autoevaluación e Informes de Evaluación Externa al asumir de forma complementaria sus diagnósticos (puntos débiles y puntos fuertes) y sus propuestas de mejora (Universidades de Burgos, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Miguel Hernández, Murcia, San Pablo CEU, Santiago) o incluso de forma explícita (Universidades Carlos III, Valladolid, Vigo). La complejidad de esta labor de síntesis en los Informes Finales, se observa en universidades complejas que han abordado ambiciosos proyectos globales, como es el caso de la Universidad de Salamanca. En ella, una buena integración de las fases anteriores de Autoevaluación y Evaluación Externa, ha generado, no obstante, algunos casos de graves discrepancias entre Informes de Autoevaluación e Informes de Evaluación Externa en la síntesis (en especial en el Informe Final de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas y Economía y en el Informe Final de las titulaciones de Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música y Humanidades).

- D) Según la *Guía de Evaluación*, los Informes Finales de Titulación deben realizarse “consultando con los agentes de la titulación”. A este respecto pocos son los datos que ofrecen los Informes Finales de Titulación para conocer el grado real de su consulta. En ocasiones, parece que la consulta no se ha producido con la profundidad deseable. Por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid se ha obviado esta consulta realizándose directamente por parte del Comité de Evaluación de la Universidad el Informe Final de Universidad.
- E) El Informe Final de Titulación debe ser “útil y comprometido. Sirve para tomar decisiones que han de ser ejecutadas por los diferentes agentes”(pág. 141). En el corpus de Informes Finales de Titulación analizados se encuentran ejemplos de en donde parece necesario una mayor definición de la operatividad y estructuración estratégica de las propuestas de mejora. Sin embargo, *es una clara fortaleza del proceso evaluador cómo todos los Informes Finales de Titulación se orientan hacia la determinación de acciones de mejora, aunque estén necesitadas en muchos de los informes de mayor concreción técnica*, como es la priorización, la determinación de plazos, la implementación de medios y la indicación del agente responsable. De hecho, hay una clara voluntad institucional de lograr como resultado de la participación en el PNECU, un Plan de Mejora que se concreta de forma explícita en los Informes Finales de Titulación de las Universidades Antonio de Nebrija, Carlos III, Miguel Hernández, Murcia y San Pablo CFU. Destaca la calidad de las propuestas de mejora de la Universidad de Salamanca, que son auténticos embriones de Planes de Calidad y de la Universidad de Vigo, claramente concretadas en términos operativos. Así mismo, destaca la implementación de planes de seguimiento en algunos Informes Finales de Titulación de la Universidad de Valladolid.
- F) Por último, el Informe Final de Titulación debería ser “preciso, bien estructurado y no extenso” (pág. 141). A este respecto, con algunas excepciones, destaca cómo *los Informes Finales de Titulación presentados siguen de forma bastante cercana la Guía de Evaluación*, con lo que suelen responder a estas recomendaciones.

3.6.3 Metodología y contenidos

Las características señaladas en la *Guía de Evaluación* parecen haberse cumplido en los Informes Finales de Titulación, aunque no se han explicitado los sistemas seguidos para su logro. Así, desconocemos en gran medida cómo se han contrastado los Informes de Autoevaluación y los Informes de Evaluación Externa o cómo se ha determinado la importancia relativa otorgada a la Autoevaluación y a la Evaluación Externa. En este sentido, *sería de interés arbitrar en la propia Guía de Evaluación un sistema de formalización de este contraste*. Por el contrario, ya hemos señalado que uno de los logros conseguidos es la coherencia en el planteamiento de los puntos débiles, puntos fuertes y propuestas de mejora.

La descripción del programa de evaluación seguido en las universidades ha sido insuficiente. En la mayoría de los informes faltan datos sobre el programa, fases y calendarios seguidos, constitución de los comités y formas de selección, informes y documentos realizados, etc. Por ello, *quizás mejoraría el proceso el que estas recomendaciones de la Guía de Evaluación se realizasen con más detalle, incluyendo tablas de recogidas de datos como: formación de comités, número de reuniones, fechas de fases, fechas de visitas de Evaluación Externa, tiempo de realización de informes, etc.*

La valoración de los procesos de Autoevaluación y Evaluación Externa suele ser escasamente crítica y pobremente descriptiva. Los informes reflejan en ella las incidencias presentes en el proceso de Evaluación Externa y en algunos se discrepa de los Evaluadores externos de forma esporádica y poco sistemática. Un desarrollo más analítico en la *Guía de*

Evaluación favorecería la realización de un contraste más sistemático y crítico entre las fases Autoevaluación y Evaluación Externa.

Los Informes Finales de Titulación presentan el diagnóstico de puntos fuertes y puntos débiles de forma más sistemática que los informes anteriores, ya que tienden a complementar los puntos fuertes y débiles de los Informes de Autoevaluación con los advertidos en los Informes de Evaluación Externa.

Sin embargo, es la determinación de acciones de mejora la fase fundamental del Informe Final de Titulación, objetivo básico de los Informes realizados en la convocatoria del PNECU. Suelen incorporarse todas las propuestas de mejora de Informes de Autoevaluación e Informes de Evaluación Externa, salvo en caso de clara contradicción.

Por desgracia, *estas propuestas de mejora carecen de un plan de seguimiento explícito* en los distintos Informes Finales de Titulación, salvo en los ya mencionados de la Universidad de Valladolid y de Santiago.

3.7 INFORME FINAL DE UNIVERSIDAD

La falta de Informes Finales de Universidad en el momento de realización de este Informe Anual de la Convocatoria de 1998 merece una triple reflexión.

En primer lugar, sólo contamos con cinco Informes Finales propiamente dichos (Complutense de Madrid, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de León, Universidad Pública de Navarra y Universidad Politécnica de Valencia), además de los de otras siete Universidades (Miguel Hernández, La Rioja, Vigo, Antonio de Nebrija, Las Palmas de Gran Canaria, Islas Baleares y San Pablo CEU), que por evaluar conjuntamente todas las enseñanzas presentadas en la convocatoria, consideraron como Informe Final de Universidad los correspondientes Informes Finales de Titulación, posibilidad ésta que permitía la guía. En los mismos, de forma ejemplar, se sintetiza con análisis profundo y exhaustivo las fases de evaluación anterior. En un caso, prescindiendo de los Informes Finales de Titulación (Complutense de Madrid), en otros integrándolos y sintetizándolos (como la Universidad Pública de Navarra). En los Informes Finales de Universidad se definen detalladamente y con claro y explícito compromiso institucional una serie de objetivos estratégicos de mejora que implican un plan de actuación y seguimiento explícito. Por tanto, *en los únicos casos en los que contamos con Informe Final de Universidad el proceso de evaluación ha dado un doble salto cualitativo: a) ha mejorado sensiblemente la concreción y operatividad de las fases anteriores del proceso evaluador, y b) se ha alcanzado un compromiso institucional de mejora explícito.*

En segundo lugar, en algunas ocasiones se ha observado una cierta desorientación metodológica, habiéndose confundido los Informes Finales de Titulación con el Informe Final de Universidad. Ello debería llevar a reflexionar sobre *la necesidad de precisar más aún las instrucciones concretas de la Guía de Evaluación, quizás señalando formalmente cuatro fases de evaluación (y no tres como actualmente) y reforzando en las Jornadas de Formación el carácter específico y propio del Informe Final de Universidad, aun cuando sólo se evalúe una sola titulación en la Universidad.*

Por último, la falta de Informes Finales de Universidad tan generalizada hace necesario reflexionar sobre el ajuste entre el calendario de evaluación previsto y su cumplimiento por parte de las Universidades. Es evidente que hay un desfase de fechas entre lo proyectado y su realización. Ante ello *es necesario determinar las causas de estos retrasos a fin de corregir el calendario proyectado con los ajustes imprescindibles para que las Universidades puedan remitir su informes finales en un plazo realista o, de observarse incumplimientos injustificados por parte de las Universidades, introducir mecanismo de presión para cumplir el calendario de envíos de informes.*

4. SOBRE EL CONTENIDO

4.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los principales resultados del análisis referido al contenido de la evaluación en la enseñanza, la investigación y los servicios. En la enseñanza y la investigación se ha seguido el esquema de la *Guía de Evaluación*. Para estas dos dimensiones se han elaborado tres grupos de tablas en donde se refleja la exhaustividad y profundidad del análisis, la coherencia en el planteamiento de puntos fuertes y débiles y una descripción de las categorías más tratadas en cada apartado. En el caso de los servicios y la gestión, debido a las características de los casos analizados, tal y como se explica en el apartado correspondiente, se plantea un esquema más general.

La tabla siguiente da cuenta de la exhaustividad y profundidad del análisis realizado por los Comités de Evaluación en la dimensión de enseñanza. Recoge las dimensiones descriptiva, valorativa y conclusiva de los análisis realizados para cada una de las cuestiones que plantea la *Guía de Evaluación*. En ella podemos ver que en gran medida se describen los apartados pedidos (79%), siendo en la mitad de los casos (50%) las descripciones apoyadas en evidencias. También, en más de mitad de los casos, se realiza algún tipo de valoración (sólo el 41% no tienen ningún tipo de valoración). Sin embargo, no se formulan puntos fuertes o débiles en un gran número de apartados (72%) al igual que las propuestas de mejora (86%).

Tabla 4.1. Exhaustividad y profundidad del análisis en la Enseñanza

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	21	No hay valoración	41	Ninguno	72	Ninguna	86
Se describe sin evidencias	29	Valoración superficial	28	Uno o más	28	Una o más	14
Se describe con evidencias	50	Val. coherente con evidencias	23				
		Además de valorar se identifican las causas	9				

En cuanto a la investigación, las cifras apenas varían y la descripción hecha para la enseñanza se repite en este caso.

Tabla 4.2. Exhaustividad y profundidad del análisis en la Investigación

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	22	No hay valoración	37	Ninguno	76	Ninguna	87
Se describe sin evidencias	33	Valoración superficial	35	Uno o más	24	Una o más	13
Se describe con evidencias	45	Val. coherente con evidencias	22				
		Además de valorar se identifican las causas	7				

En cuanto al grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados, la tabla siguiente recoge una síntesis sobre esta cuestión. Puede observarse que este grado de coherencia es, en general, alto con un 69% de los casos en los cuales hay una relación 'clara y explícita' entre el análisis descriptivo y valorativo y la debilidad o la fortaleza formulada, respectivamente. La situación mejora en el análisis de la investigación con un 73% y 77% de los casos. Este nivel general de coherencia se mantiene en todos los grandes apartados, descendiendo ligeramente en los apartados de recursos tanto en la enseñanza como en la investigación.

Tabla 4.3. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la Enseñanza y la Investigación.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
Enseñanza (Total)	7	7	21	20	69	69	3	4	100	100
1. El contexto de la Universidad	6	6	18	31	73	59	3	4	100	100
2. Metas, Objetivos y Planificación	8	6	24	16	66	75	2	3	100	100
3. El Programa de Formación	8	6	26	19	65	72	1	3	100	100
4. Desarrollo de la Enseñanza	7	8	18	22	71	66	4	4	100	100
5. Resultados de la Enseñanza	6	0	16	6	78	92	0	1	100	100
6. Alumnos	3	3	19	19	75	76	3	2	100	100
7. Recursos Humanos	8	9	24	17	63	69	5	5	100	100
8. Instalaciones y Recursos	7	9	19	22	68	60	6	9	100	100
9. Relaciones Externas	8	7	16	16	75	76	1	1	100	100
Investigación (Total)	7	5	19	17	73	77	1	1	100	100
1. El contexto	14	7	19	11	65	81	2	1	100	100
2. Objetivos	4	6	22	18	74	72	0	2	100	100
3. Recursos	13	5	19	20	66	74	2	1	100	100
4. Estructura	4	7	23	21	73	69	0	3	100	100
5. Resultados	2	3	16	9	80	88	2	0	100	100
6. Rendimiento	3	0	16	8	81	92	0	0	100	100
Total general	7	7	20	19	70	71	3	4	100	100

Tabla 4.4. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la Enseñanza y la Investigación.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
Enseñanza (Total)	1.805	74	2.345	78	2.205	78
Contenido genérico sin adscripción específica	48	2	48	2	38	1
1. El Contexto Institucional	120	5	161	5	154	5
2. Metas, Objetivos y Planificación	124	5	147	5	144	5
3. El Programa de Formación	342	14	488	16	497	18
4. Desarrollo de la Enseñanza	272	11	303	10	266	9
5. Resultados de la Enseñanza	91	4	93	3	64	2
6. Alumnos	140	6	161	5	184	7
7. Recursos Humanos	318	13	434	14	352	12
8. Instalaciones y Recursos	222	9	419	14	375	13
9. Relaciones Externas	128	5	91	3	131	5
Investigación (Total)	624	26	669	22	616	22
Contenido genérico sin adscripción específica	10	0	7	0	12	0
1. El contexto	101	4	138	5	105	4
2. Objetivos	51	2	51	2	61	2
3. Recursos	133	5	210	7	209	7
4. Estructura	131	5	161	5	157	6
5. Resultados	89	4	43	1	41	1
6. Rendimiento y calidad	109	4	59	2	31	1
Total general	2.429	100	3.014	100	2.821	100

El número absoluto y el porcentaje de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas es una información complementaria que permite analizar las cuestiones abordadas con mayor o menor insistencia por parte de los Comités de Evaluación así como el sentido de las valoraciones formuladas.

Tal como figura en la tabla anterior, las unidades han dado más importancia en el análisis de fortalezas y debilidades a los apartados referido al ‘programa de formación’, ‘recursos humanos’ e ‘instalaciones y recursos’. En general, existe un equilibrio entre fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, dado que, como se puede observar, los porcentajes en los tres apartados son muy similares.

A continuación se analizarán en detalle estos mismos datos, describiendo los resultados por apartados, en donde se encuentran notables diferencias.

4.2 ENSEÑANZA

4.2.1 Contexto Institucional

El análisis del Contexto Institucional constituye uno de los elementos clave de la planificación y la gestión de las unidades académicas. Incluye, por una parte, el contexto interno o relación con el resto de centros, departamentos y universidad en su conjunto. Por otro lado, incluye también el contexto externo o relación de la unidad o universidad con el entorno socioeconómico.

Este análisis contextual es uno de los pilares de la planificación estratégica a medio y largo plazo. Por lo tanto, el conjunto de descripciones y valoraciones presentes en este apartado, debiera hacerse con el fin de identificar las oportunidades y amenazas de dicho contexto. La posterior formulación de las metas y objetivos de la titulación debe contextualizarse adecuadamente en este análisis previo.

Sin embargo, salvo algunas excepciones, el análisis realizado en este aspecto por las titulaciones participantes es superficial y poco exhaustivo, sin que pueda decirse que constituye una buena base para una verdadera planificación. De alguna manera, se refleja la ausencia de una cultura proactiva de gestión que busque la pertinencia social y económica.

La tabla siguiente da cuenta de la exhaustividad y profundidad del análisis realizado por los Comités de Evaluación. Recoge las dimensiones descriptiva, valorativa y conclusiva de los análisis realizados para cada una de las cuestiones que plantea la *Guía de Evaluación* en la dimensión de Contexto Institucional. Así, por ejemplo, un porcentaje del 60% en la categoría de ‘Ninguno’ de la formulación de ‘Puntos Fuertes y Débiles’ significa que los Comités de Autoevaluación no formulan ningún punto fuerte o débil en el 60% de las cuestiones que se les plantean en relación con esta dimensión.

Tabla 4.5. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Contexto Institucional

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	13	No hay valoración	34	Ninguno	60	Ninguna	83
Se describe sin evidencias	23	Valoración superficial	24	Uno o más	40	Una o más	17
Se describe con evidencias	64	Val. coherente con evidencias	26				
		Además de valorar se identifican las causas	16				

En la tabla anterior puede observarse que los Comités de Evaluación han realizado un buen análisis descriptivo de las cuestiones propuestas. Por término medio describen en profundidad y apoyándose en evidencias el 64% de las cuestiones planteadas en la *Guía de Evaluación*. Sin embargo, en la dimensión valorativa encontramos un análisis más esporádico o superficial. Por término medio, no se realiza valoración alguna del 34% de las cuestiones planteadas y sólo en el 16% de las ocasiones la valoración se realiza en profundidad con clara identificación de las evidencias que la apoyan y una interpretación e identificación de las causas de la situación. Por lo que se refiere a la faceta conclusiva de estos análisis, puede destacarse que sólo en el 40% de las cuestiones los Comités de Autoevaluación llegan a formular una fortaleza o debilidad. En cuanto a la formulación de las acciones de mejora, este porcentaje es aún más bajo: sólo se formulan en un 17% de las cuestiones analizadas.

Procede analizar también el grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles especificados por los Comités de Autoevaluación participantes y los análisis previos de tipo descriptivo y valorativo. Se trata de elaborar un juicio sobre la adecuada fundamentación y coherencia de las conclusiones del análisis. En la tabla siguiente puede observarse que esta coherencia es, en general, alta con un 59% o 73% de los casos en los cuales hay una relación clara y explícita entre el análisis descriptivo y valorativo y la debilidad o la fortaleza formulada, respectivamente. Sin embargo, este nivel general de coherencia desciende considerablemente en el análisis de las cuestiones 'Evolución de la titulación' y 'Propuesta de posibles cambios estructurales y de funcionamiento' en lo que a los puntos débiles se refiere. La coherencia de los Puntos Fuertes sigue una pauta distinta situándose, en general, en niveles más altos salvo en el caso de 'Datos globales' donde encontramos un 67% de casos con coherencia 'clara-explicita'. Como nota aclaratoria hay que señalar que las frecuencias en que se basan los porcentajes de la cuestión 'Propuesta de posibles cambios estructurales y de funcionamiento' son muy bajas, por lo que estos coeficientes presentan un alto grado de inestabilidad.

Tabla 4.6. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Contexto Institucional.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
1. El contexto de la Universidad (Total)	6	6	18	31	73	59	3	4	100	100
1.1. Datos globales	11	4	23	20	67	74	0	1	100	100
1.2. Evolución de la titulación	0	9	12	55	88	36	0	0	100	100
1.3. Toma de decisiones en la titulación	0	2	17	31	67	55	17	12	100	100
1.4. Propuesta de posibles cambios estructurales y de funcionamiento	0	20	0	53	100	27	0	0	100	100

Por otro lado, es pertinente analizar el necesario contrapeso entre el número de fortalezas y debilidades identificadas. El objetivo general de mejora que preside todo el proceso de evaluación requiere de un cierto equilibrio entre la autocrítica y el reconocimiento de los propios méritos.

En esta dimensión, se identifica un número algo superior de debilidades que de fortalezas reflejando un moderado sesgo hacia la autocrítica que tiende a focalizar el análisis en los aspectos negativos o de dificultad en detrimento de aquellos aspectos positivos o facilitadores. Sin embargo, también se identifican un número considerable de fortalezas por lo que puede decirse que, en general, los análisis realizados están suficientemente equilibrados.

Tabla 4.7. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Contexto Institucional.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
1. El Contexto Institucional (Total)	120	100	161	100	154	100
Contenido genérico sin adscripción específica	4	3	3	2	8	5
1.1. Datos globales	66	55	70	43	45	29
1.2. Evolución de la titulación	17	14	22	14	14	9
1.3. Toma de decisiones en la titulación	24	20	51	32	33	21
1.4. Propuesta de cambios estructurales y de funcionamiento	9	8	15	9	54	35

El análisis de contenido de los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas revela la presencia de una serie de temas o cuestiones que centran la atención de los Comités de Autoevaluación. Una posible categorización de estas cuestiones es la que se presenta en la tabla siguiente junto a la frecuencia de aparición tanto en la formulación de fortalezas y debilidades como en la de las propuestas de mejora. Los Puntos Fuertes, Débiles y Propuestas de Mejora no recogidos en esta tabla han sido obviados cuando se daba alguna de las siguientes características: baja frecuencia de aparición, cuestionable coherencia con los análisis previos, ambigüedad en su contenido, errónea ubicación en la dimensión, etc.

Tabla 4.8. Análisis de contenido sobre la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Contexto Institucional.

Principales categorías	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
1. El Contexto Institucional (Total)	67	100	65	100	88	100
Relaciones entre titulación, centro y departamentos.	11	16	17	26	27	31
Liderazgo de los equipos directivos y Gestión del centro	14	21	13	20	21	24
Centralidad en la Toma de Decisiones de la Universidad	13	19	19	29	9	10
Entorno Socioeconómico	13	19	6	9	9	10
Imagen Social de la titulación	8	12	2	3	7	8
Centralización versus descentralización en la Toma de Decisiones	4	6	2	3	6	7
Planes institucionales de Calidad	3	4	2	3	5	6
Ubicación del centro	1	1	4	6	0	0
Manuales de Procedimiento	0	0	0	0	4	5

El área de contenido que ha sido objeto de mayor atención en el análisis del Contexto Institucional ha sido el de las relaciones entre los órganos de gobierno con responsabilidad sobre la titulación. Esta categoría recoge referencias a los problemas de coordinación, indefinición de las respectivas funciones y responsabilidades, conflictos de intereses, etc. entre los órganos unipersonales y colegiados con responsabilidad sobre la titulación. Frecuentemente se hace referencia a que los intereses propios y específicos de la titulación quedan marginados a favor de los intereses del centro y, sobre todo, de los departamentos respectivos.

La siguiente categoría de contenido, por orden de frecuencia de tratamiento por parte de los comités, es la del 'Liderazgo de los Equipos Directivos y Gestión del centro'. Esta categoría se refiere sobre todo al liderazgo por parte de la dirección del centro y recoge comentarios y valoraciones sobre el tipo de liderazgo y su adecuación a las necesidades y realidad de la titulación.

Estrechamente vinculado con este tema, la categoría recoge también diversos comentarios sobre los procedimientos y estilos de gestión presentes en el centro.

La categoría de 'Centralidad en la Toma de Decisiones de la Universidad' intenta aglutinar las referencias al mayor o menor peso político del centro o la titulación en la toma de decisiones de los máximos órganos de gobierno de la universidad.

Recogiendo un número de referencias sensiblemente menor, se presentan dos categorías de contenido referidas al análisis del "Contexto Externo de la titulación". La primera de ellas, 'Entorno Socioeconómico' recoge valoraciones y comentarios sobre las oportunidades y amenazas que las características de entorno social, cultural y, sobre todo, laboral representan para la titulación. La segunda de ellas, 'Imagen Social de la titulación', recoge referencias al prestigio y reconocimiento social del centro/titulación y, sobre todo, de sus egresados.

Las tres últimas categorías de contenido consideradas en la tabla anterior, recogen un reducido número de comentarios y valoraciones. La primera de ellas, 'Planes Institucionales de Calidad' recoge referencias valorativas sobre la presencia versus ausencia en la universidad de planes institucionales de evaluación o de calidad. La segunda, 'Ubicación del centro' recoge comentarios sobre los inconvenientes de la dispersión geográfica de los centros y departamentos en contraposición a los beneficios de la concentración de los mismos en un mismo Campus. La tercera, 'Manuales de Procedimiento', recoge algunos comentarios puntuales sobre la necesidad de dotarse de estos manuales para normalizar y sistematizar diversos procedimientos de gestión.

Sobre los datos contenidos en esta tabla, se debe hacer una constatación general. Las unidades evaluadas han dado mayor importancia en sus valoraciones al análisis del contexto interno en contraposición al externo. Este hecho puede reflejar una cierta cultura organizativa de nuestras universidades con tendencia a focalizar sus análisis en la propia institución en lugar de tomar como referencia prioritaria la sociedad a la que, en definitiva, sirven. Sin embargo, también se encuentran casos en los cuáles se detecta la presencia de un verdadero análisis estratégico que plantea la pertinencia social como uno de los ejes fundamentales para la planificación y gestión.

A continuación analizaremos cada una de estas áreas de contenido organizadas en dos subapartados. Por un lado, el contexto interno o análisis de la titulación en el entorno de su propia universidad. Por otro lado, el contexto externo o análisis de la titulación y de su universidad en el entorno social y económico.

4.2.1.1 Contexto Interno

Tensión entre titulación-centro-departamento:

La unidad de análisis en este proceso de evaluación es la titulación. En algunos casos, se ha formulado con claridad que la gestión y los intereses de una titulación no están adecuadamente defendidos por los órganos de gobierno competentes de los centros y departamentos o bien que la coordinación y delimitación de funciones y responsabilidades de éstos es deficiente. Este área de contenido recoge el número más alto de propuestas de mejora por lo que puede decirse que representa una de las mayores preocupaciones de las titulaciones evaluadas. Las mejoras propuestas por las unidades suelen girar en torno a las siguientes cuestiones:

- Reforzar la coordinación existente de la titulación (como en la Universidad Jaume I), o crear las figuras de coordinador de la titulación (dónde ésta no coincide con el Centro, como Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid), o de curso (Económicas de la Universidad Pública de Navarra/Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria...).

- Clarificación de las funciones y responsabilidades de los órganos colegiados y unipersonales que gestionan la titulación (Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, Magisterio de la Universidad de Zaragoza, Ingeniero Industrial de la Universidad de Navarra...).
- Replantear la estructura actual de la universidad en centros y departamentos y/o vincular en mayor medida la estructura de departamentos a la de los centros (Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria, Historia del Arte de la Universidad de Salamanca, Facultad de Informática de la Universidad de Murcia, Escuela Universitaria Politécnica de la Universidad de Valladolid...).

Liderazgo de los Equipos Directivos:

Otra cuestión que focaliza el interés de los Comités de Evaluación es el tipo de liderazgo que ejercen los equipos directivos y la gestión que llevan a cabo. Sólo en contadas ocasiones los Comités de Evaluación señalan la ausencia de un verdadero liderazgo. Sin embargo, la abundancia de propuestas de mejora puede reflejar la necesidad de importantes progresos en esta cuestión. En otras ocasiones, los Comités de Evaluación muestran su preocupación por la escasa participación de los estamentos del centro en los órganos colegiados de gobierno.

Por el contrario, en otros casos aparece también una buena valoración del liderazgo ejercido por los equipos directivos y el grado de cohesión organizativa que han logrado. En estos casos se valora muy positivamente la cohesión de los equipos directivos, su transparencia y el modelo participativo de gestión que llevan a cabo.

De este análisis, los Comités de Evaluación llegan a concretar numerosas acciones de mejora tendentes a resolver o paliar las debilidades o profundizar las fortalezas. Algunas de las propuestas más frecuentes son las siguientes:

- Creación de canales de comunicación que mejoren la transparencia y faciliten la participación de todos los estamentos (Empresariales de la Universidad de Alcalá de Henares, Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares...).
- Mejora en los sistemas de gestión de las reuniones de los órganos colegiados y en su periodicidad (Trabajo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra...).
- Reforma de los reglamentos y el funcionamiento de los órganos de gestión (Relaciones Laborales de la Universidad del País Vasco, Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria...).

Centralidad en la Toma de Decisiones:

Esta cuestión recoge valoraciones y propuestas relativas al peso político del centro/titulación en el gobierno de la Universidad y, por lo tanto, en las políticas generales que les afectan directamente. Los Comités de Evaluación identifican un alto número de fortalezas y debilidades en este aspecto. Sin embargo, las propuestas de mejora son comparativamente más escasas. Este hecho puede reflejar un cierto pesimismo respecto a la viabilidad de acciones de mejora en este aspecto.

Una parte de los Comités de Evaluación identifica esta cuestión como una debilidad de la titulación. Este hecho se da tanto entre titulaciones adscritas a Facultades/Escuelas Superiores como entre las Escuelas Universitarias. Asimismo, este punto débil es identificado por titulaciones de las más diversas áreas científicas: experimentales, ciencias sociales y jurídicas, humanidades y tecnológicas.

No obstante, sí puede decirse que este sentimiento de marginalidad se formula con más claridad en el caso de las Escuelas Universitarias. Algunas de estas Escuelas Universitarias se plantean como objetivo la conversión en Facultades/Escuelas Superiores como una vía adecuada para el desarrollo del centro y la promoción de su personal; ganando centralidad organizativa. Como ejemplos de estas propuestas tenemos las Diplomaturas de Magisterio de las Universidades de Zaragoza y Autónoma de Madrid, la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad del País Vasco, la titulación de Ingeniero Técnico de Minas de la Universidad de León, etc.

También aparecen con frecuencia titulaciones de segundo ciclo y/o adscritas a Facultades y Escuelas Técnicas Superiores que reivindican un mayor peso en la política general de la universidad. Como ejemplos de esta situación pueden plantearse el caso de la Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, las Facultades de las áreas de humanidades, sociales y jurídicas de la Universidad de Salamanca, Ingeniero Industrial de la Universidad de Cantabria, Ingeniero Agrónomo de la Universidad de León, etc.

Por el contrario, es frecuente también encontrar titulaciones que manifiestan un alto grado de satisfacción con la defensa de sus intereses por parte del equipo de gobierno de la universidad. Este hecho se constata tanto en Escuelas Universitarias como en Facultades y Escuelas Superiores, siendo también independiente del área científica. Ejemplos de esta situación pueden ser la Diplomatura de Trabajo Social y la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Castilla-La Mancha, la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Extremadura, la Diplomatura de Estadística de la Universidad Miguel Hernández, , Psicología de la Universidad Jaime I, Ingeniero Industrial de la Universidad de Cantabria, etc.

Como conclusión se puede decir que, en algunos casos, se detecta una cierta sensación de agravio comparativo en lo que a defensa de sus intereses por el equipo de gobierno se refiere. En este sentido, parece necesario profundizar en la cohesión organizativa de la institución universitaria mediante políticas específicas consensuadas.

Centralización versus Descentralización:

Esta cuestión recibe un nivel de atención mucho menor por parte de los Comités de Evaluación. El número de puntos fuertes y débiles identificados es muy pequeño. Sin embargo, el número de propuestas de mejora formuladas es relativamente alto. En estos casos, las unidades evaluadas manifiestan con claridad su insatisfacción con la excesiva centralización de la toma de decisiones. Defienden una gestión más descentralizada en la cual las titulaciones o los centros tengan una mayor capacidad de decisión, lo que redundaría en una mayor agilidad y pertinencia. Como ejemplos de esta situación pueden citarse los siguientes: Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria, Ingeniero Técnico Agrícola de la Universidad de Castilla-La Mancha, Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, etc.

Programas Institucionales de Calidad.

En aquellas universidades que tienen en marcha planes globales de calidad o evaluación, las unidades evaluadas lo perciben como un elemento positivo favorable a sus esfuerzos e intereses. En otras ocasiones, las unidades evaluadas perciben la necesidad de la puesta en marcha de políticas institucionales de calidad. Como ejemplos de esta situación tenemos algunas unidades de la Universidad de Salamanca, Ingeniero Industrial de la Universidad Pública de Navarra, Ingeniero Industrial de la Universidad de Cantabria, Facultad de Informática de la Universidad de Murcia, etc.

Ubicación Geográfica:

En contadas ocasiones las unidades evaluadas hacen referencia a la concentración o dispersión de los centros universitarios. Las unidades evaluadas valoran positivamente la concentración de centros y servicios en un mismo campus. Por el contrario, aquellas unidades evaluadas ubicadas lejos de los servicios centrales o de otros centros, plantean la necesidad de una mayor concentración y centralidad geográfica del conjunto de centros y departamentos.

Manuales de Procedimiento:

En algunos casos, las unidades evaluadas han detectado la necesidad de elaborar 'manuales de procedimiento' que sistematicen y agilicen los procesos administrativos y de decisión. Es el caso de la Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, la Facultad de Informática de la Universidad de Murcia y la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid.

4.2.1.2 *Contexto Externo*

Imagen social de la titulación:

Son abundantes los casos en los cuales las titulaciones evaluadas manifiestan que gozan de prestigio y reconocimiento social. Como ejemplos de esta situación podemos citar la Escuela de Ingeniería Técnica Agrícola de la Universidad de Castilla-La Mancha y la titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco.

Sin embargo, en algunos estudios de reciente implantación y/o de ciertas áreas científicas las unidades evaluadas sienten la necesidad de poner en marcha actividades que transmitan una imagen de estabilidad, prestigio y calidad a la sociedad. Como ejemplos de esta situación podemos citar los estudios de Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares, de Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, de Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid y de Relaciones Laborales de la Universidad del País Vasco.

Entorno Socioeconómico:

En este aspecto encontramos unidades con un alto nivel de pertinencia respecto al entorno socioeconómico y el mercado laboral. La integración laboral de sus titulados alcanza buenos niveles. Este hecho se presenta con mayor claridad en las áreas tecnológicas. Ejemplos de esta situación pueden ser las titulaciones: Empresariales de la Universidad de Alcalá de Henares, Ingeniero de Telecomunicaciones de la Universidad de Cantabria, Ingeniero Industrial de la Universidad de Navarra e Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid.

Sin embargo, en otros casos se detecta una insuficiente adecuación o integración en el mercado laboral. En este mismo sentido, algunas titulaciones manifiestan la necesidad de definir adecuadamente el perfil profesional de sus titulados.

4.2.2 *Metas, Objetivos y Planificación*

Las metas y objetivos de una titulación constituyen el eje central en torno al cual deben establecerse los juicios de valor sobre el conjunto de aspectos y dimensiones contempladas en la evaluación de la enseñanza. La orientación metodológica presente en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* es la de una evaluación orientada a metas en contraposición a una evaluación orientada a normas o estándares. De esta manera, los juicios de valor no se formulan en función de la propia

situación respecto a una norma o indicador general para el conjunto de unidades evaluadas. Se formulan en relación al logro de una meta u objetivo que se haya planteado la propia unidad evaluada.

Sin una formulación precisa y amplia de los objetivos generales y operativos de una titulación la elaboración de los juicios de valor carecerá de criterios explícitos de referencia.

Por otro lado, las metas y objetivos de una titulación deben ser la consecuencia directa y operativa de un proceso de planificación estratégica. En este sentido, constituyen no sólo el eje de la evaluación sino que además son el referente directo y constante de cuantas decisiones y actividades se desarrollen en la unidad evaluada.

La primera cuestión a plantearse es el grado de profundidad y exhaustividad desarrollado por los Comités de Autoevaluación en el análisis de las Metas, Objetivos y Planificación de la titulación. La tabla siguiente recoge las dimensiones descriptiva, valorativa y conclusiva de los análisis realizados por cada una de las cuestiones que plantea la *Guía de Evaluación* en esta dimensión. Así, por ejemplo, un porcentaje del 71% en la categoría de 'Ninguno' de la formulación de 'Puntos Fuertes/Débiles' significa que, por término medio, los Comités de Autoevaluación no formulan ningún punto fuerte o débil en el 71% de las cuestiones que se les plantea analizar.

Tabla 4.9. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Metas, Objetivos y Planificación.

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	22	No hay valoración	44	Ninguno	71	Ninguna	87
Se describe sin evidencias	26	Valoración superficial	25	Uno o más	29	Una o más	13
Se describe con evidencias	52	Val. coherente con evidencias	22				
		Además de valorar se identifican las causas	9				

En la tabla anterior puede observarse que el nivel descriptivo alcanzado en esta dimensión es comparativamente insuficiente. Por término medio, los Comités de Autoevaluación abordan la descripción fundamentada en evidencias aproximadamente en la mitad (52%) de las cuestiones propuestas y la descripción sin un correlato suficiente de evidencias en una cuarta parte de las cuestiones.

Esta tendencia a la superficialidad en el análisis es más acusada en la dimensión valorativa. Los Comités de Autoevaluación no realizan valoración alguna de casi la mitad de las cuestiones planteadas (44%). Sólo en un 9% de las cuestiones propuestas puede decirse que la valoración realizada es consistente con las evidencias y llega a la interpretación de las causas.

Por lo que se refiere a la dimensión conclusiva del análisis únicamente en un 29% de las cuestiones planteadas se llega a formular algún punto fuerte o débil. En el caso de las propuestas de mejora también se aprecian unos niveles bajos de formulación, con una tasa del 13%.

La dimensión conclusiva del análisis se apoya en la formulación de los puntos fuertes y débiles. Éstos, a su vez, deben ser coherentes y tener un correlato explícito con la descripción y valoración presentes en los análisis previos. Por lo tanto, procede analizar dicha coherencia según se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 4.10. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Metas, Objetivos y Planificación.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
2. Metas, Objetivos y Planificación (Total)	8	6	24	16	66	75	2	3	100	100
2.1. Análisis y valoración de los objetivos	12	3	15	19	74	76	0	1	100	100
2.2. Implantación de la titulación	4	3	35	7	54	83	0	7	100	100
2.3. Oferta de plazas, demanda y matrícula	7	14	24	18	69	64	17	4	100	100
2.4. Análisis de la demanda y empleo titulación	0	10	30	14	60	71	0	5	100	100

En la tabla anterior puede observarse que el grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formuladas y la descripción y valoración previas es elevado. En general, encontramos que entre el 66% y el 75% de los Puntos Fuertes y Débiles tienen una clara coherencia con las valoraciones y descripciones que los preceden. De esta manera, aunque la exhaustividad y profundidad del análisis descriptivo-valorativo sea insuficiente, la coherencia con el mismo de la dimensión conclusiva es alta.

El análisis sobre el uso de la dimensión conclusiva por parte de los Comités de Evaluación debe completarse con el número absoluto de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas. Este análisis es conveniente realizarlo por cada una de las cuestiones o áreas de contenido que propone la *Guía de Evaluación* para la dimensión de Metas, Objetivos y Planificación.

Tabla 4.11. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Metas, Objetivos y Planificación.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
2. Metas, Objetivos y Planificación (Total)	124	100	147	100	144	100
2.1. Análisis y valoración de los objetivos	34	27	68	46	65	45
2.2. Implantación de la titulación	26	21	30	20	30	21
2.3. Oferta de plazas, demanda y matrícula	54	44	28	19	32	22
2.4. Análisis de la demanda y empleo titulación	10	8	21	14	17	12

En cuanto al necesario equilibrio entre el número de puntos fuertes y débiles formulados, encontramos de nuevo un moderado sesgo hacia la autocrítica. Los Comités de Evaluación tienden a observar con mayor frecuencia debilidades que fortalezas. En cuanto a la formulación de propuestas de mejora, puede observarse que su número es coherente con la frecuencia de fortalezas y debilidades identificadas. Asimismo, en términos absolutos, podemos considerar que el número total de propuestas de mejora (144) refleja que los Comités de Evaluación han observado importantes áreas de mejora.

Analizando las diversas cuestiones propuestas en la *Guía de Evaluación*, podemos constatar que los Comités han dedicado una especial atención al apartado '2.1. Análisis y valoración de los objetivos' dado que éste constituye el elemento central de la dimensión. En esta cuestión, el número de debilidades formuladas duplica el de fortalezas por lo que cabe deducir que los Comités de Evaluación aprecian aquí una situación manifiestamente mejorable. Coherentemente con ello, el número de propuestas de mejora formuladas es muy elevado.

Las cuestiones '2.2. Implantación de la titulación' y '2.3. Oferta de plazas, demanda y matrícula' recogen un nivel de atención alto y similar entre sí. En la cuestión '2.2.' cabe destacar el equilibrio entre el número de puntos fuertes y débiles formulados por lo que podemos hablar de que los Comités de Evaluación reconocen tanto los aspectos deficitarios como los propios méritos. Sin embargo, en la cuestión '2.3.' aparecen casi el doble de fortalezas formuladas que de debilidades. Esto induce a pensar que, en esta cuestión, los Comités de Evaluación consideran que su situación es ventajosa y meritoria. Aún así, también se formulan numerosas propuestas de mejora en coherencia con las recomendaciones de la *Guía de Evaluación* que expresa la necesidad no sólo de resolver/paliar las debilidades sino también de profundizar/consolidar las fortalezas.

El '2.4. Análisis de la demanda y empleo de la titulación' recoge un menor nivel de atención por parte de los Comités de Evaluación. Esto es coherente con lo señalado para la dimensión de 'Contexto Institucional' donde se apreciaba un análisis superficial y poco exhaustivo del contexto, sobre todo externo, como reflejo de la ausencia de una cultura proactiva que busca la pertinencia social y económica. En efecto, resulta sintomático que una cuestión de tanta trascendencia económica y social como es la adscripción al mercado de trabajo de los titulados no reciba una mayor atención. Ahora bien, en aquellos casos en que se analiza la cuestión el número de debilidades formuladas duplica al de fortalezas por lo que podemos considerar que sí existe un cierto nivel de preocupación al respecto lo cual se operativiza en un número pequeño aunque significativo de propuestas de mejora.

A continuación, realizaremos un análisis más pormenorizado de las valoraciones realizadas por los Comités de Evaluación en cada una de estas áreas de contenido.

4.2.2.1 *Análisis y Valoración de los Objetivos*

Puede constatar la ausencia prácticamente general de una formulación adecuada y suficiente de las metas y objetivos de las titulaciones evaluadas. Las pocas formulaciones que parecen existir tienen un carácter excesivamente genérico y poco definido por lo que difícilmente pueden orientar la acción o servir de criterio para realizar valoraciones. Existen algunas excepciones como la Universidad de Navarra, que tiene formulados Planes Estratégicos para sus titulaciones con la especificación de las metas y objetivos a alcanzar, aunque identifican como debilidad el insuficiente seguimiento de los mismos.

Por lo tanto, puede afirmarse que, salvo excepciones, nuestras universidades no han abordado la importante tarea de desarrollar una planificación al más alto nivel que tenga su traducción en una identificación y especificación suficientemente precisa y operativa de las metas y objetivos a alcanzar por cada una de las unidades de la organización: centros, departamentos, titulaciones, etc.

Sin embargo, el propio proceso de evaluación parece haber sido un excelente acicate para impulsar y dinamizar la reflexión sobre esta importante cuestión. En muchas de las titulaciones evaluadas, los Comités valoran explícitamente esta situación como una importante debilidad. En esta misma línea, plantean como una acción de mejora prioritaria la formulación adecuada de las metas y objetivos de la titulación. Algunas unidades evaluadas han dado ya algunos pasos en este sentido realizando una primera formulación de las metas y objetivos de la titulación como referente para el conjunto de valoraciones realizadas en el Informe de Autoevaluación y como primera propuesta a debatir en el seno del centro y los departamentos vinculados. Asimismo, plantean la necesidad de establecer procedimientos para realizar el seguimiento y la comprobación de la consecución de los objetivos planteados.

En otros casos, la reflexión sobre esta cuestión parece haber alcanzado un alto nivel de madurez. En efecto, nos encontramos con unidades que plantean explícitamente la necesidad de llevar a cabo un verdadero proceso de planificación estratégica dentro del cual estaría implícita la definición de

metas y objetivos y el perfil profesional de las titulaciones. En la misma línea, algunos Comités de Evaluación apuestan por elaborar Planes de Calidad o por la formulación de una batería de indicadores de calidad para las titulaciones. Ejemplos de estas situaciones pueden ser la titulación de Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid, Ingeniero Industrial de la Universidad Carlos III, Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco, Magisterio de la Universidad de Zaragoza, etc. Finalmente, encontramos también algunos Comités de Evaluación que detectan la necesidad de que los equipos directivos asuman un verdadero liderazgo desde el cual articular medios y estrategias para diseñar un proyecto común.

En todos estos casos, la formulación de metas y objetivos está implícita y adecuadamente enmarcada en un análisis prospectivo y contextualizado. En definitiva, resulta sintomático que la reflexión sobre la ausencia o indefinición de metas y objetivos haya llegado incluso a perfilar la herramienta de gestión a utilizar en esta tarea.

Un aspecto central en la formulación de las metas y objetivos es la definición del perfil profesional del titulado. Entre las unidades evaluadas son numerosas las que identifican el mencionado perfil como el elemento principal en la formulación de las metas y objetivos de la titulación.

En definitiva, si bien se constata la ausencia general de una formulación adecuada de metas y objetivos de las titulaciones, también se constata el importante papel que los procesos de evaluación desempeñan como herramienta para obtener mejoras substanciales en este tema. El conjunto de unidades evaluadas ha llegado a identificar esta cuestión como una de las prioridades a desarrollar a corto y medio plazo.

4.2.2.2 *Implantación de la titulación*

Es frecuente que, en este apartado, los Comités de Evaluación aborden cuestiones sólo tangencialmente vinculadas al mismo. Frecuentemente se valora y describe la estructura del título más que la propia implantación del mismo. Sin embargo, pueden señalarse algunas cuestiones plenamente pertinentes. Así, algunas unidades evaluadas manifiestan que su implantación se realizó tomando en consideración las necesidades del mercado laboral y del entorno socioeconómico. Es el caso de la titulación de Ingeniero Técnico Agrícola de la Universidad de Castilla-La Mancha, Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria, etc. Por el contrario, en otros casos se señala que la implantación de la titulación se realizó sin un estudio suficiente de su pertinencia social y económica: algunas titulaciones de la Universidad de Salamanca, ...

4.2.2.3 *Oferta de Plazas, Demanda y Matrícula*

En esta cuestión los comentarios y valoraciones de los Comités de Evaluación se centran casi exclusivamente en el número de alumnos que acceden y en su motivación y preparación previa. Los Comités relacionan estrechamente ambos aspectos ya que interpretan con frecuencia que las posibilidades de captar a los 'mejores alumnos' depende sobre todo de que la oferta de plazas sea inferior a la demanda de las mismas. Así pues, los comentarios se refieren, por un lado, al número de alumnos que acceden y, por otro, a la nota de corte para el acceso y al porcentaje de alumnos finalmente matriculados que eligieron los estudios como primera opción en preinscripción.

Con respecto a las valoraciones realizadas, puede decirse que se detecta un buen nivel de satisfacción con la demanda, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Una gran parte de las unidades evaluadas manifiestan que sus alumnos están suficientemente preparados y motivados y han solicitado realizar esos mismos estudios como primera opción de preinscripción. En conjunto, se formulan en este sentido hasta 41 puntos fuertes por parte de los Comités. Esta valoración tiene

presencia por igual en las diversas áreas científicas y en los distintos tipos de centros y universidades.

Sin embargo, en algunos casos las unidades manifiestan una cierta preocupación por la disminución del número de alumnos que solicitan realizar los estudios y la consiguiente disminución en las calificaciones de acceso y en la motivación de éstos. En 20 ocasiones se formulan puntos débiles en este sentido.

Para mejorar esta cuestión o mantenerla se plantean diversas propuestas. La más frecuente es la modificación del número de alumnos que acceden con el fin de equilibrar oferta y demanda y conseguir captar alumnos con mejor preparación previa y más motivados (Ciencias Ambientales y Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Económicas de la Universidad de Castilla-La Mancha...).

Algunas unidades se plantean incluso una modificación del sistema de acceso mediante el análisis de las pruebas de selectividad, un mayor peso del expediente de secundaria... (Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco y de la Universidad de Navarra...).

Por último, también encontramos análisis que plantean estrategias activas de captación del alumnado tales como campañas informativas y de imagen destinadas a padres y alumnos de niveles previos al ingreso a la universidad (Gestión y Administración Pública de la Universidad de Burgos, Estadística de la Universidad Carlos III, Facultad de Económicas de la Universidad Complutense de Madrid...).

4.2.2.4 *Análisis de la Demanda y Empleo de la titulación*

El proceso de evaluación ha servido para constatar que, salvo excepciones, nuestras unidades académicas carecen de estudios sistemáticos que les permitan valorar la inserción laboral de sus titulados así como su satisfacción con los estudios realizados. Algunos ejemplos de esta situación de ausencia de seguimiento de los egresados pueden ser: Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, Facultad de Económicas de la Universidad de Castilla-La Mancha...

Los Comités de Evaluación identifican este punto como una importante debilidad y establecen entre sus acciones de mejora prioritarias el impulsar estudios de este tipo. Entre otras funcionalidades de estos estudios se encuentra la definición del perfil profesional del titulado como elemento central para el diseño del programa y la organización y desarrollo de las enseñanzas. Ejemplos de estas propuestas los podemos encontrar en Filología Inglesa e Ingeniero Informático de la Universidad de Alicante, Facultad de Económicas de la Universidad Complutense de Madrid, Económicas de la Universidad Pública de Navarra...

A pesar de la ausencia de estudios sistemáticos de seguimiento de la inserción laboral, es frecuente encontrar unidades académicas que valoran muy positivamente la inserción laboral de sus titulados tanto en términos cuantitativos como cualitativos –calidad del empleo–. Este hecho no se produce de forma similar en las diferentes áreas científicas sino que se concentra especialmente en las tecnológicas (Escuela de Ingenieros Industriales de la Universidad de Extremadura, Ingeniero Industrial de las Universidades de Navarra y País Vasco, Ingeniero Técnico de Topografía de la Universidad Politécnica de Valencia...).

Por el contrario, en algunas titulaciones de las áreas de humanidades, sociales y jurídicas, se detecta una fuerte preocupación por las bajas tasas de empleo de sus titulados: Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, Derecho de la Universidad de Salamanca, Magisterio de la Universidad de Zaragoza...

Otras unidades se plantean importantes acciones de mejora adicionales a los estudios de inserción de titulados. En este sentido cabe citar la creación de bolsas de trabajo, la organización de prácticas en empresas durante el período vacacional o la organización de cursos de postgrado que incrementen la competitividad de sus graduados.

4.2.3 El programa de formación

El programa de formación resulta ser la concreción más tangible de la naturaleza de la oferta de servicios educativos que realizan nuestras unidades universitarias. Constituye la operativización de las metas y objetivos de la titulación debiendo ser el reflejo de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que deben adquirir los alumnos a lo largo de su itinerario formativo. En definitiva, el provecho o valor añadido que la universidad pretende conseguir en sus alumnos.

En este sentido, el análisis del programa de formación se convierte en el elemento de referencia fundamental a la hora de elaborar un juicio sobre el mérito o valor de una titulación. Se presentarán a continuación las características generales del análisis realizado en esta dimensión por parte de los Comités de Evaluación implicados para, posteriormente, realizar un análisis más pormenorizado sobre las valoraciones y propuestas referidas a cada una de las cuestiones indicadas en la *Guía de Evaluación* para el análisis de esta importante dimensión de la enseñanza.

La primera cuestión a plantearse es el grado de profundidad y exhaustividad desarrollado por los Comités de Autoevaluación en el análisis del Programa de Formación. La tabla siguiente recoge las dimensiones descriptiva, valorativa y conclusiva de los análisis realizados por cada una de las cuestiones que plantea la *Guía de Evaluación* en esta dimensión. Así, por ejemplo, un porcentaje del 27% en la categoría de 'Valoración superficial' de la dimensión valorativa quiere significar que, por término medio, los Comités de Autoevaluación valoran de forma superficial el 27% de las cuestiones que se les plantean.

Tabla 4.12. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión del Programa de Formación.

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	23	No hay valoración	41	Ninguno	69	Ninguna	83
Se describe sin evidencias	27	Valoración superficial	27	Uno o más	31	Una o más	17
Se describe con evidencias	50	Val. Coherente con evidencias	24				
		Además de valorar se identifican las causas	8				

En la tabla anterior puede observarse que el nivel descriptivo alcanzado en esta dimensión es similar al encontrado en la dimensión de 'Metas y Objetivos' y, por lo tanto, puede calificarse de insuficiente. Por término medio, los Comités de Autoevaluación abordan la descripción fundamentada en evidencias en la mitad de las cuestiones propuestas y la descripción sin un correlato suficiente de evidencias en aproximadamente una cuarta parte de las cuestiones (27%).

Esta tendencia a la superficialidad en el análisis es más acusada en la dimensión valorativa. Los Comités de Autoevaluación no realizan valoración alguna en el 41% de las cuestiones planteadas. Sólo en un 8% de las cuestiones propuestas puede decirse que la valoración realizada es consistente con las evidencias y llega a la interpretación de las causas.

Por lo que se refiere a la dimensión conclusiva del análisis únicamente en un 31% de las cuestiones planteadas se llega a formular algún punto fuerte o débil. En el caso de las propuestas de mejora también se aprecian unos niveles bajos de formulación con una tasa del 17%.

En cuanto a la coherencia entre los puntos fuertes y débiles formulados y la descripción y valoración previas, la tabla siguiente recoge una síntesis sobre esta cuestión. Este análisis se realiza para el total de la dimensión y también por separado para cada uno de sus subapartados principales.

Tabla 4.13. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión del Programa de Formación.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
3. El Programa de Formación (Total)	8	6	26	19	65	72	1	3	100	100
3.1. Estructura del Plan de Estudios	8	4	34	17	57	77	1	2	100	100
3.2. Programas de las asignaturas	9	7	19	24	68	65	4	4	100	100
3.3. Organización de la enseñanza	6	6	22	16	71	74	1	4	100	100

En la tabla anterior puede observarse que el grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formuladas y la descripción y valoración previas es elevado. En general, encontramos que entre el 65% y el 72% de los Puntos Fuertes y Débiles tienen una clara coherencia con las valoraciones y descripciones que los preceden. De esta manera, aunque la exhaustividad y profundidad del análisis descriptivo-valorativo sea insuficiente, la coherencia con el mismo de la dimensión conclusiva es alta.

El número absoluto de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas es una información complementaria que permite analizar las cuestiones abordadas con mayor o menor insistencia por parte de los Comités de Evaluación así como el sentido de las valoraciones formuladas.

Tabla 4.14. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión del Programa de Formación.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
3. El Programa de Formación (Total)	342	100	488	100	497	100
3.1. Estructura del Plan de Estudios	117	34	163	33	194	39
3.2. Programas de las asignaturas	78	23	131	27	107	22
3.3. Organización de la enseñanza	147	43	194	40	196	39

La primera constatación a realizar es el elevado número, en términos absolutos y comparativos, de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas por los Comités de Evaluación. En conjunto se llegan a formular casi quinientas propuestas de mejora y otros tantos puntos fuertes y débiles. El número de fortalezas formuladas es algo inferior acercándose a las 350. Esto refleja que las unidades evaluadas han sido conscientes de la gran trascendencia del análisis de esta dimensión.

En cuanto al necesario equilibrio entre el número de puntos fuertes y débiles formulados, encontramos de nuevo un sesgo, esta vez algo más marcado, hacia la autocrítica. Los Comités de Evaluación tienden a detectar con mayor frecuencia debilidades que fortalezas. En cuanto a la formulación de propuestas de mejora, puede observarse que su número es coherente con la frecuencia de fortalezas y debilidades identificadas.

Analizando las diversas cuestiones propuestas en la *Guía de Evaluación*, podemos constatar que los Comités han dedicado mayor atención a los apartados '3.1. Estructura del Plan de Estudios' y '3.3. Organización de la enseñanza'. En ambas cuestiones el número de debilidades formuladas supera

apreciablemente al de fortalezas por lo que, en general, los Comités tienden a valorar negativamente su situación en estas cuestiones. El subapartado '3.2. Programas de las asignaturas' recibe un nivel de atención comparativamente inferior aunque muy alto en términos absolutos.

A continuación realizaremos un análisis más pormenorizado de las valoraciones realizadas por los Comités de Evaluación en cada una de estas áreas de contenido.

4.2.3.1 Estructura del Plan de Estudios

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta dimensión ha sido objeto de mucha atención por parte de los Comités. De esta manera, las cuestiones abordadas y los comentarios y valoraciones formuladas son muy numerosos y deben establecerse algunas categorías de contenido que agrupen un alto número de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora explicitadas por los Comités de Evaluación. De esta manera, se hace posible un análisis que busca el equilibrio entre lo prolijo de la exhaustividad y lo genérico de la síntesis. Se han establecido hasta seis categorías distintas que agrupan más de la mitad de las formuladas por los Comités adquiriendo un nivel suficiente de generalización sin perjuicio de la necesaria precisión y fidelidad al contenido original. Los Puntos Fuertes, Débiles y Propuestas de Mejora no recogidos en la tabla siguiente han sido obviados cuando se daba alguna de las siguientes características: baja frecuencia de aparición, cuestionable coherencia con los análisis previos, ambigüedad en su contenido, errónea ubicación en la dimensión, etc.

Tabla 4.15. Análisis de contenido sobre la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora dentro del apartado de 'Estructura del Plan de Estudios'.

Principales categorías	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	nº	%	n	%	n	%
3.1. Estructura del Plan de Estudios (Total)	84	100	102	100	105	100
Perfil del Titulado-Plan de Estudios	37	44	8	8	31	30
Opcionalidad-itinerarios formativos	19	23	28	27	19	18
Dimensión Práctica	20	24	22	22	15	14
Carga lectiva-duración estudios	5	6	23	23	12	11
Secuencia-Solapamientos-Lagunas	2	2	12	12	18	17
Fragmentación-nº de asignaturas	1	1	9	9	10	10

Perfil del Titulado-Plan de Estudios

Como puede observarse en la tabla, el contenido referido con más frecuencia es el del 'Perfil del Titulado-Plan de Estudios'. Esta categoría recoge referencias a las características generales del Plan de Estudios, de su estructura y del Perfil del Titulado subyacente al mismo.

Los Comités de Evaluación, en general, realizan una valoración positiva de los nuevos Planes de Estudios (37 fortalezas formuladas frente a 8 debilidades). Aún reconociendo importantes deficiencias en dichos planes, las unidades evaluadas defienden que suponen un gran avance respecto a la situación anterior. Valoran especialmente su mayor nivel de optatividad, la importancia otorgada a la formación práctica y las posibilidades de definir itinerarios curriculares diversos. Los pocos casos en los cuales se plantea con claridad una valoración negativa de los actuales planes de estudio tienen una mayor frecuencia relativa de aparición en las áreas tecnológicas y experimentales mientras que esta valoración tiende a ser apreciablemente menor en las áreas sociales y jurídicas.

Son todavía numerosos los estudios que no han llevado a cabo la reforma de sus planes de estudios o la han emprendido muy recientemente. Un ejemplo extremo de esta situación puede ser la titulación de Derecho de la Universidad de Salamanca con un Plan de Estudios de 1953.

En la valoración de la estructura de los planes de estudios se detecta una cierta tensión entre las tendencias que abogan por un perfil más generalista y aquellas que abogan por un perfil más especializado. Así, por ejemplo, existen titulaciones con una clara opción generalista como puede ser la titulación de Humanidades de la Universidad de Salamanca o la de Químicas de la Universidad de Burgos. Por el contrario, también existen estudios que valoran como debilidad el mencionado perfil generalista. Un ejemplo de estos últimos pueden ser los estudios de Magisterio de la Universidad de Zaragoza.

Finalmente, hay que señalar el elevado número de propuestas de mejora formuladas en este aspecto. En efecto, en 31 ocasiones se formula de manera precisa la propuesta de llevar a cabo una reflexión detenida sobre las características generales del Plan de Estudios, con el fin de abordar una mejor adecuación o una reforma en profundidad de los mismos.

Opcionalidad e itinerarios formativos

La siguiente área de contenido por orden de frecuencia de aparición es la referida a la opcionalidad que ofrece el Plan de Estudios y la consiguiente posibilidad de realizar itinerarios formativos diversos.

Como puede observarse el número de debilidades formuladas en este aspecto es ampliamente superior al de fortalezas. Por lo tanto, aunque puede afirmarse que un número elevado de los Comités de Evaluación realiza una valoración positiva del nivel de opcionalidad ofertado por el Plan, el número de los mismos que valora como insuficiente esta oferta de opcionalidad es mayoritario. Los ejemplos en este sentido son numerosos y únicamente cabe señalar que el fenómeno se da por igual en las diversas áreas científicas.

Dimensión práctica

La dimensión práctica del Plan de Estudios es otra cuestión que los Comités de Evaluación han analizado con detenimiento. La situación en este aspecto es equilibrada dado que se formulan un número equivalente de puntos fuertes y débiles. Asimismo, el número de propuestas de mejora formuladas es significativo. En unos casos los Comités de Evaluación valoran positivamente el avance que han supuesto en este aspecto los nuevos Planes de Estudios, la ratio de prácticas en el plan, las prácticas realizadas en empresas y la configuración de las mismas como créditos optativos o de libre configuración.

En otros casos, la valoración parece ser más negativa. Numerosos Comités mencionan las importantes limitaciones para hacer operativa esta dimensión práctica del currículum. En general, valoran que los Planes de Estudios priorizan la dimensión teórica en detrimento de la dimensión práctica dando lugar a un desequilibrio contraproducente. También mencionan con frecuencia que el excesivo tamaño de los grupos limita considerablemente el número de prácticas que los alumnos pueden hacer efectivas. Otra cuestión referida es la escasez de instalaciones y recursos para este fin. Asimismo, en algunos casos se detecta que una parte de los créditos prácticos se capitalizan finalmente como créditos teóricos o tienen una naturaleza práctica cuestionable. La distribución por áreas científicas de esta valoración es homogénea salvo en el caso de las titulaciones de las áreas sociales y jurídicas donde encontramos una frecuencia relativa apreciablemente superior.

Carga lectiva y duración de los estudios

Otra área de contenido referida con cierta frecuencia es la carga lectiva total que soportan los alumnos y la consiguiente adecuación o no de la duración prevista de los estudios a dicha carga total.

Como puede observarse en la tabla anterior, esta cuestión es abordada por los Comités como importante punto débil. Los casos en los cuales los Comités de Evaluación valoran positivamente esta carga lectiva son poco numerosos. Por lo tanto, la valoración general en esta cuestión de los Comités participantes es claramente negativa. La distribución por áreas científicas de esta valoración muestra una tendencia a ser más frecuente en las áreas tecnológicas y menor en las sociales y jurídicas.

Coherentemente con ello, se formulan un número apreciable de propuestas de mejora en este sentido. Una parte de los Comités valora que la carga de trabajo para el alumno, tanto lectiva como de trabajo personal, es excesiva. Al parecer, el número de créditos a realizar puede resultar excesivo para la obtención del título en el tiempo previsto. Algunos Comités señalan que la causa de esta situación puede residir en que los intereses corporativistas de los departamentos primaron sobre los intereses del título y sus alumnos en el diseño del mismo.

Secuenciación, solapamientos y lagunas de las asignaturas

Con menor frecuencia, los Comités de Evaluación se refieren a problemas de orden secuencial de las asignaturas en el Plan de Estudios, solapamientos entre las materias y ausencia de materias o asignaturas importantes. Como se refleja en la tabla, la práctica totalidad de valoraciones en este aspecto son negativas y el número de propuestas de mejora es comparativamente muy alto. Hay una presencia de esta valoración más alta en las áreas sociales y jurídicas y menor en las áreas tecnológicas.

Fragmentación y número de asignaturas

Finalmente, la excesiva fragmentación del plan de estudios en un elevado número de asignaturas es otra cuestión abordada por los Comités de Evaluación en algunas ocasiones. En estos casos valoran negativamente dicha fragmentación criticando la existencia de asignaturas con pocos créditos y el elevado número de las mismas que los alumnos deben cursar por cuatrimestre. Coherentemente, se plantea propuestas de mejora en este sentido. Destaca la concentración de estas valoraciones en las áreas sociales y jurídicas.

4.2.3.2 Programas de las asignaturas del Plan

La reforma de los Planes de Estudios plantea entre sus objetivos principales una importante renovación y actualización de los contenidos de los programas de las asignaturas. Asimismo, plantea la necesidad de una mayor orientación práctica del conjunto de créditos impartidos. El análisis que aportan los Comités de Evaluación es un referente importante a la hora de valorar hasta qué punto los objetivos planteados por la mencionada reforma han sido alcanzados.

En este apartado se trata de analizar la operativización del diseño del Plan de Estudios en los programas de las diferentes asignaturas que lo componen. La *Guía de Evaluación* aporta una completa y adecuada relación de los aspectos que los Comités de Evaluación deben ponderar a este respecto.

Comparativamente al resto de subapartados del análisis del Programa de Formación, éste es el que ha recibido una menor atención. Sin embargo, en términos absolutos, el número de referencias y

valoraciones recogidas es muy elevado. Como en el caso del subapartado anterior (3.1. Estructura del Plan de Estudios) la estructura de contenido propuesta en la *Guía de Evaluación* no resulta una herramienta adecuada para analizar y categorizar los contenidos abordados por los Comités de Evaluación. Por lo tanto, procede realizar una recategorización de los aspectos estudiados. Al igual que en el caso anterior, este análisis busca la síntesis con una mínima pérdida de precisión y de fidelidad al contenido original.

Los Puntos Fuertes, Débiles y Propuestas de Mejora no recogidos en la tabla siguiente han sido obviados cuando se daba alguna de las siguientes características: baja frecuencia de aparición, cuestionable coherencia con los análisis previos, ambigüedad en su contenido, errónea ubicación en la dimensión, etc.

Tabla 4.16. Análisis de contenido sobre la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora dentro del apartado de 'Programas de las Asignaturas del Plan de Estudios'.

Principales categorías	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
3.2. Programas de las Asignaturas del Plan de Estudios (Total)	64	100	101	100	92	100
Los Programas de las Asignaturas en la <i>Guía de Evaluación</i> Académica	24	38	18	18	17	18
Coordinación inter/intradepartamental	11	17	27	27	31	34
Adecuación de los contenidos a los objetivos	7	11	8	8	8	9
Solapamientos, lagunas y secuencia de los contenidos		0	14	14	11	12
Volumen de contenidos	3	5	13	13	7	8
Actualización y revisión de los programas	11	17	8	8	7	8
Tamaño de los grupos	8	13	13	13	11	12

Los Programas de las Asignaturas en la Guía Académica

Esta categoría de contenido recoge las referencias a la existencia o no de un documento que contenga la información completa sobre cada uno de los programas de las asignaturas de un título. Esta cuestión es la más frecuentemente abordada por los Comités de Evaluación lo cual refleja la importancia otorgada a esta cuestión como elemento clave de la organización docente.

En la mayoría de los casos se identifica esta cuestión como una fortaleza de la titulación lo cual indica que, en general, las Guías Académicas se elaboran con antelación suficiente al inicio del Curso (Trabajo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, Biología y Ciencias Ambientales de la Universidad de León, Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Valencia...), y contienen la información necesaria sobre los programas con precisión y exhaustividad. En algunos casos, dichos programas constituyen una verdadera programación didáctica con la especificación de objetivos, contenidos, metodología,... (Escuela Universitaria Politécnica de la Universidad de Valladolid, Educación Primaria y Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza...) Por el contrario, un conjunto minoritario pero importante de las titulaciones evaluadas valoran negativamente este aspecto reflejando la ausencia de las citadas Guías (por ejemplo las titulaciones de Maestro de la Universidad Autónoma de Madrid), o su contenido incorrecto e incompleto (Escuela de Ingenieros Industriales y Maestro de Educación Musical de la Universidad de Extremadura...). En muchos de estos casos los programas de las asignaturas contenidas en la Guía Académica resultan ser la mera formulación de los temas a impartir con alguna bibliografía complementaria.

Por áreas científicas, se observa que las sociales y jurídicas parecen tener una situación más deficitaria en esta cuestión mientras que las áreas de humanidades y experimentales tienden a una valoración más positiva.

Coordinación inter/intradepartamental

Los programas de estudios son una responsabilidad compartida entre el conjunto de departamentos implicados y el centro. La adecuada coordinación y gestión conjunta de la titulación es un factor de fuerte impacto en la calidad de la formación recibida por los alumnos. Es necesario establecer esta coordinación también en el interior de los departamentos entre todos los profesores con docencia en el mismo título.

Esta categoría de contenido recoge los comentarios sobre el tipo y grado de coordinación entre los diversos departamentos, entre éstos y el centro y, en general, entre los profesores que imparten docencia en la titulación. Recoge un número muy alto de referencias, valoraciones y propuestas por lo que puede afirmarse que esta preocupa considerablemente a nuestras unidades. Se detecta claramente que el proceso de evaluación ha servido para realizar una reflexión en profundidad sobre este aspecto.

Como puede observarse en la tabla anterior, las valoraciones sobre este aspecto son claramente negativas, formulándose casi el triple de debilidades que de fortalezas. Consecuentemente con ello, el número de propuestas de mejora en esta cuestión es el más alto del apartado recogiendo hasta 31 propuestas claramente encaminadas a la mejora y profundización de la coordinación docente.

Sin embargo, es preciso mencionar que un número de unidades menor, pero significativo, valoran positivamente el grado de coordinación logrado mostrando que la actual estructura de nuestras universidades también permite buenos resultados en este aspecto. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: departamento de Física de la Universidad de Burgos, Derecho de la Universidad Carlos III, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid, Ingeniero Industrial de la Universidad Europea de Madrid...

Por áreas científicas, puede decirse que son las áreas de humanidades y experimentales las que tienden a realizar con mayor frecuencia una valoración negativa del grado de coordinación existente. Las áreas de humanidades concentran una parte muy importante de sus propuestas de mejora en esta cuestión. Por el contrario, las áreas sociales y jurídicas muestran una frecuencia mucho menor de valoraciones negativas sobre la coordinación inter e intradepartamental.

Adecuación de los contenidos a los objetivos

Los contenidos de los programas de las asignaturas han de adecuarse a los objetivos generales del título y a los específicos de la materia. Esta categoría de contenido recoge los comentarios sobre esta cuestión. Como puede observarse en la tabla, el número de referencias al tema es considerablemente inferior al de las cuestiones anteriores. Este hecho puede ser un resultado colateral de la ausencia casi generalizada de metas y objetivos explícitos y concretos de las titulaciones participantes en la evaluación. Ante la ausencia de este referente los Comités de Evaluación carecen de criterio para valorar la adecuación de los contenidos. Sin embargo, en los casos en que se realizan comentarios y valoraciones, éstas parecen equilibradas apareciendo un número equivalente de puntos fuertes y débiles.

Como ejemplos de unidades con un buen nivel de reflexión y autocrítica sobre la adecuación de los contenidos a los objetivos del título pueden mencionarse: Trabajo Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, Farmacia de la Universidad de Navarra, la Facultad de Económicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Náutica y Máquinas Navales de la Universidad

del País Vasco. El bajo número de referencias en esta cuestión impide analizar posibles diferencias entre áreas científicas.

Solapamientos, lagunas y secuencia de los contenidos

Con alguna frecuencia, los Comités realizan referencias y valoraciones explícitas relativas a la repetición de los mismos contenidos en diferentes asignaturas, orden inadecuado de las mismas o ausencia de aspectos importantes para la formación de los alumnos. En prácticamente todos los casos, esta cuestión se aborda para realizar una valoración negativa señalando alguno o varios de los problemas mencionados. Así, la titulación de Gestión y Administración Pública de la Universidad de Burgos detecta problemas de secuenciación en algunas asignaturas, Derecho de la Universidad Carlos III menciona solapamientos, Ingeniero de Telecomunicación de la Universidad de Cantabria informa de la existencia de áreas de contenidos insuficientemente tratadas en los programas, etc.

Por áreas científicas, se detecta una tendencia a la valoración negativa de este aspecto, más frecuente en las áreas tecnológicas y menos en las áreas experimentales.

Peso de los contenidos

Las asignaturas de los Planes de Estudios tiene una asignación de créditos que debe tener relación con los contenidos. De esta manera la longitud y densidad de los programas debe ser acorde con el número de créditos asignados a la asignatura.

Los Comités de Evaluación abordan esta cuestión con cierta frecuencia y, prácticamente en todos los casos, realizan una valoración negativa de la misma. Con claridad mencionan que el volumen de contenidos de algunas asignaturas es considerablemente mayor al que sería razonable según los créditos establecidos. Frecuentemente, suelen relacionar esta cuestión con los problemas de coordinación intra e interdepartamental. Este hecho puede explicar el menor número de propuestas de mejora formuladas debido a que la resolución de esta cuestión estaría ligada a la mejora de los procesos de coordinación.

Por áreas científicas no se detectan grandes diferencias aunque aparece una tendencia a que las áreas tecnológicas tienden a apreciar con mas frecuencia un exceso en el volumen de contenidos. Por el contrario, también aparece una cierta tendencia a una menor frecuencia de esta valoración negativa en las áreas sociales y jurídicas.

Actualización y revisión de los Programas

Esta categoría de contenido recoge las referencias a si los programas de las asignaturas están suficientemente actualizados incorporando las modificaciones necesarias para adecuar la formación de los alumnos a las necesidades sociales y laborales en continua evolución. También recoge comentarios y valoraciones relativos a la presencia o ausencia de procedimientos para la revisión de los programas.

Los Comités de Evaluación han prestado mucha atención a esta cuestión y de forma equilibrada. En efecto, las valoraciones se reparten por igual entre aquellas unidades que valoran positivamente la actualización y/o revisión de sus programas y aquellas otras que valoran negativamente la insuficiente actualización y/o la ausencia de procedimientos de revisión. Ejemplos de una valoración negativa los podemos encontrar en Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, Relaciones Laborales de la Universidad del País Vasco... Ejemplos de una valoración positiva de este aspecto los tenemos en: Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, Psicología de la Universidad Jaume I, etc.

Por áreas científicas, las valoraciones negativas son más frecuentes en humanidades mientras que las positivas aparecen con mayor frecuencia en las experimentales. De hecho, las áreas experimentales concentran una parte muy importante de sus propuestas de mejora, lo cual refleja el interés por la misma.

Tamaño de los grupos

Otra cuestión que ha recibido un nivel de atención apreciable es lo adecuado o inadecuado del tamaño de los grupos para el correcto desarrollo de la enseñanza. Las valoraciones que aparecen en este aspecto muestran un cierto equilibrio si bien son más numerosas las valoraciones negativas. Como ejemplos de unidades que valoran como perjudicial la excesiva masificación de algunos grupos pueden mencionarse: Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid, Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, Ingeniería Industrial de la Universidad del País Vasco... Como ejemplos de una valoración positiva del número de alumnos por grupo pueden mencionarse: Ingeniería Industrial de la Universidad Carlos III, Psicología de la Universidad de Salamanca...

La distribución por áreas científicas de esta cuestión resulta bastante homogénea si bien puede apuntarse una moderada aunque inestable tendencia hacia una menor frecuencia de las valoraciones negativas en las áreas de humanidades. Por lo que se refiere a las propuestas de mejora, las áreas experimentales muestran una tendencia a centrar sus propuestas de mejora en otras cuestiones ajenas al tamaño de los grupos mientras que las áreas sociales y jurídicas tienden a concentrar una parte importante de sus propuestas de mejora precisamente en esta cuestión.

4.2.3.3 Organización de la Enseñanza

La organización operativa de la enseñanza es otro importante aspecto para elaborar un juicio de valor sobre la titulación. La *Guía de Evaluación* propone incluir en este apartado algunos de los aspectos más importantes de dicha organización como son: órganos responsables, período de docencia, horario semanal, planificación de exámenes, desarrollo de las prácticas y distribución de los alumnos por grupos.

Comparativamente al resto de subapartados del análisis del *Programa de Formación*, éste ha recibido considerable atención ya que, como se refleja en la tabla correspondiente, en él se han formulado 147 puntos fuertes, 194 puntos débiles y 196 propuestas de mejora.

A diferencia de los subapartados anteriores, la estructura de contenidos que plantea la *Guía de Evaluación* resulta adecuada como guía de análisis y categorización de los contenidos abordados por los Comités de Evaluación. Los diversos contenidos que la *Guía de Evaluación* propone como elementos guía del análisis han demostrado una suficiente exhaustividad, homogeneidad intracategorial y heterogeneidad intercategorial. En la tabla siguiente se muestran las frecuencias con que se formulan puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora en cada uno de los contenidos.

En muchos casos ha resultado difícil adscribir algunas de las valoraciones y propuestas a un subapartado específico. Por esta razón se aporta una categoría genérica que las engloba.

Tabla 4.17. Análisis de contenido sobre la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora dentro del apartado de 'Organización de la Enseñanza'.

Principales categorías	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	N	%
3.3. Organización de la Enseñanza (Total)	147	100	192	100	194	100
Contenido genérico sin adscripción específica	51	35	58	30	40	21
Prácticas en el Plan de Estudios	44	30	49	26	103	53
Planificación de exámenes finales	20	14	31	16	9	5
Órganos responsables de la organización de la enseñanza	7	5	16	8	19	10
Horario semanal de docencia	15	10	17	9	10	5
Período de docencia	6	4	11	6	6	3
Distribución total de alumnos	4	3	10	5	7	4

Prácticas en el Plan de Estudios

Puede observarse con claridad que el contenido más abordado por los Comités de Evaluación es el de las Prácticas en el Plan de Estudios. Esto refleja una gran preocupación por este tema acorde con la relevancia que la dimensión práctica del curriculum ha adquirido en la Reforma de los Planes de Estudios. Se realiza una valoración equilibrada de esta cuestión apareciendo un número similar de puntos fuertes y débiles formulados. El número de propuestas de mejora es muy elevado reflejando que ésta puede ser una de las grandes prioridades a la hora de mejorar la calidad de las titulaciones.

Debido al gran volumen de referencias y valoraciones contenidas en esta cuestión puede ser oportuno desglosar, siquiera aproximadamente, algunos de los contenidos concretos que se abordan. Tomaremos como referencia principalmente las propuestas de mejora. Un análisis de las mismas revela que casi la mitad de ellas hacen referencia al *Prácticum* por lo que puede afirmarse que la mejora de la dimensión práctica del curriculum se centra principalmente en el denominado *Prácticum*. Recogiendo un nivel de atención considerablemente menor aparecen referencias a la adecuación del tamaño de los grupos de prácticas y al tipo de las mismas en orden a alcanzar los objetivos planteados.

Como ejemplos de las valoraciones y propuestas pueden mencionarse las dificultades para alcanzar acuerdos con empresas e instituciones en el desarrollo del *prácticum*: titulación de Sociología de la Universidad de Salamanca, Maestro de la Universidad de Zaragoza... También se menciona con cierta frecuencia la escasez de recursos materiales y humanos para desarrollar prácticas adecuadas en el centro: Psicología de la Universidad de Salamanca, Electricidad de la Universidad de Valladolid... Por el contrario, son numerosos los casos en que se valora muy positivamente esta dimensión del curriculum. Así, por ejemplo: Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares, Derecho de la Universidad Carlos III, Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid...

En cuanto a las propuestas de mejora, cabe mencionar algunas de las que aparecen con cierta frecuencia. Resultan habituales las propuestas de mejorar los sistemas de seguimiento y apoyo a los tutores del *Prácticum*, profundizar en las relaciones con empresas e instituciones para una mejor acogida de los alumnos, reducción del número de alumnos por grupo en las prácticas del centro, mejora de las instalaciones y equipos para la realización de las prácticas, adecuar el tipo de prácticas a las necesidades y objetivos de la titulación...

Por áreas científicas, puede afirmarse que son las humanidades, sociales y jurídicas las que centran más su atención en las prácticas en general. Por el contrario, las tecnológicas parecen obviar esta cuestión entre sus propuestas de mejora relativas a la organización de la enseñanza. Desglosando los contenidos analizados relativos a las prácticas, cabe señalar que, mientras las áreas experi-

mentales muestran una mayor preocupación por la adecuación del tipo de prácticas, las áreas sociales y jurídicas concentran prácticamente todas sus propuestas de mejora relativas a las prácticas en el denominado *Prácticum*.

Planificación de exámenes finales

La adecuada planificación de los exámenes finales recoge también un número elevado de valoraciones y propuestas. En general, se valora negativamente con mayor frecuencia al recogerse 31 puntos débiles frente a 20 fuertes. Sin embargo, resulta significativo el bajo número de propuestas de mejora formuladas.

Algunos Comités de Evaluación valoran negativamente el excesivo número de convocatorias o el incumplimiento parcial del calendario previsto (Económicas de la Universidad de Castilla-La Mancha, Geografía de la Universidad de Salamanca...). En otros casos se critica la falta de información a tiempo sobre las fechas de exámenes (Estadística de la Universidad Miguel Hernández, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Valladolid). Por el contrario, también aparecen valoraciones positivas. Una parte importante de ellas se refieren a la buena planificación de los exámenes (Empresariales de la Universidad de Alcalá de Henares, Facultad de Ciencias de la Universidad de las Islas Baleares, Ingeniero Industrial de la Universidad Pública de Navarra...).

Órganos responsables de la organización de la enseñanza

Esta cuestión ha recibido una menor atención de la esperable por parte de los Comités de Evaluación. Este hecho puede ser explicado parcialmente por cuanto el tema es abordado también en otros apartados de los Informes de Evaluación. Las valoraciones recogidas están algo desequilibradas apareciendo con mayor frecuencia valoraciones negativas. El número de propuestas de mejora es proporcionalmente alto lo cual implica una moderada preocupación por el tema.

En cuanto a las valoraciones concretas recogidas, se observan frecuentes referencias a las dificultades de coordinación docente tanto intra como interdepartamental. Esta cuestión ya ha sido analizada en un apartado anterior observándose un cierto solapamiento de cuestiones. Ello confirma la hipótesis formulada en el párrafo anterior respecto a las razones de una aparente menor atención sobre la cuestión de la que sería esperable de acuerdo con su trascendencia.

Las propuestas de mejora se centran también en profundizar la coordinación intra e interdepartamental.

Horario semanal de docencia

La distribución de las horas lectivas a lo largo de la semana permite observar la adecuada optimización del aprovechamiento de los recursos e instalaciones así como la consideración de los intereses y necesidades del alumno.

Los Comités de Evaluación han mostrado una preocupación por este tema relativamente baja aunque significativa. Aparece una valoración equilibrada siendo equivalentes el número de puntos fuertes y débiles formulados. Sin embargo, un análisis somero de las valoraciones negativas aportadas por los Comités de Evaluación permite comprobar que, principalmente, se refiere a la sobrecarga del número de horas lectivas semanales más que a la distribución de las mismas. Las valoraciones positivas, por el contrario, sí suelen referirse a la adecuada distribución de las horas lectivas a lo largo de la semana. Por lo tanto, podemos afirmar que las valoraciones en este aspecto son mayoritariamente positivas ya que, cuando se analiza, los Comités de Evaluación tienen una buena percepción de los logros alcanzados.

Período de docencia

El denominado calendario lectivo es otra cuestión que se propone analizar a los Comités de Evaluación. La atención recogida es menor y, en la mayoría de los casos, las valoraciones son negativas. Por lo que se refiere a las propuestas de mejora, se han recogido un número pequeño de ellas. Los contenidos analizados son apropiados para la cuestión propuesta y se recogen algunas críticas respecto a la desigual duración de los cuatrimestres, inferior duración de los mismos respecto a lo planificado, ventajas e inconvenientes del período no docente intercuatrimestral...

Distribución total de alumnos

Esta cuestión es tratada también en otros apartados de los informes, por lo que en este apartado realizaremos un análisis únicamente parcial. La atención recibida por parte de los Comités de Evaluación ha sido menor y, en general, se ha valorado negativamente este aspecto. Al igual que en apartados anteriores, en éste los Comités se refieren al excesivo tamaño de los grupos.

4.2.4 Desarrollo de la enseñanza

En el apartado del desarrollo de la enseñanza, el análisis de las evidencias fundamenta los juicios de valor sobre la atención tutorial, analizando la información desde la vertiente normativa y desde la práctica habitual, sobre la metodología docente. En este apartado se incluye también la valoración del trabajo de los alumnos y de las estrategias de la evaluación de los aprendizajes.

En la tabla siguiente se recoge la exhaustividad y profundidad del análisis del apartado de desarrollo de la enseñanza, resumida en las dimensiones descriptiva, valorativa y relativa a la formulación de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora. En cuanto a este último ámbito, los Comités de Autoevaluación en un porcentaje del 79% no formulan puntos fuertes o débiles de las cuestiones que se les plantean analizar y sólo se formulan propuestas de mejora en una proporción de uno a diez. El análisis es fundamentalmente descriptivo, si bien un 44% de las descripciones se basan en evidencias, y es poco valorativo, o las valoraciones son muy superficiales, ya que sólo en un 18% de los casos se basan en evidencias y únicamente en un 8% de ellas se identifican las causas

Tabla 4.18. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Desarrollo de la Enseñanza

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	18	No hay valoración	45	Ninguno	79	Ninguna	91
Se describe sin evidencias	38	Valoración superficial	29	Uno o más	21	Una o más	9
Se describe con evidencias	44	Valoración Coherente con evidencias	18				
		Además de valorar se identifican las causas	8				

En cuanto al grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados, la tabla siguiente recoge una síntesis sobre esta cuestión. Puede observarse que este grado de coherencia es, en general, alto con un 71% y 66% de los casos en los cuales hay una relación 'clara y explícita' entre el análisis descriptivo y valorativo y la debilidad o la fortaleza formulada, respectivamente. Este nivel general de coherencia se mantiene en el análisis de la cuestión 'Atención tutorial', e incluso aumenta en el aspecto relativo a la 'Metodología docente'. El grado general de coherencia desciende ligeramente para las dimensiones 'Trabajo de los alumnos' y 'Evaluación de los aprendizajes'.

Tabla 4.19. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Desarrollo de la enseñanza

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
4. Desarrollo de la Enseñanza (Total)	7	8	18	22	71	66	4	4	100	100
4.1. Atención Tutorial	10	9	15	21	73	66	3	4	100	100
4.2. Metodología docente	3	6	12	18	81	72	4	4	100	100
4.3. Trabajo de los alumnos	13	6	27	34	53	57	7	4	100	100
4.4. Evaluación de los aprendizajes	11	14	30	18	56	65	4	4	100	100

En la tabla que aparece a continuación, se muestra la relación de puntos fuertes y débiles detectados en los diferentes informes de evaluación de las unidades analizadas, así como las áreas de mejora propuestas, distribuidos según los diferentes subapartados del capítulo del desarrollo de la enseñanza.

Tabla 4.20. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Desarrollo de la Enseñanza.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
4. Desarrollo de la Enseñanza (Total)	272	100	303	100	266	100
Contenido genérico sin adscripción específica	0	0	3	1	6	2
4.1. Acción tutorial	73	27	76	25	79	30
4.2. Metodología docente	112	41	114	38	89	33
4.3. Trabajo de los alumnos	30	11	53	17	26	10
4.4. Evaluación de los aprendizajes	57	21	57	19	66	25

Como se observa el ámbito donde las unidades han centrado más su análisis es en el de la metodología docente poniendo una especial énfasis en la valoración de los métodos de enseñanza, la innovación docente y el uso de los recursos didácticos, pero abordando también aspectos como el cumplimiento del programa, las actividades complementarias o la dimensión europea del currículum.

4.2.4.1 La acción tutorial

A pesar de los esfuerzos normativos y de difusión de la acción tutorial constatada en algunas de las titulaciones evaluadas, los estudiantes realizan un uso poco adecuado y escaso de las tutorías, concentrándolo mayoritariamente en las fechas previas a los periodos de evaluación o durante los exámenes y no a lo largo del curso.

Algunos comités apuntan este mal uso a diversas causas entre las que cabe señalar: la ausencia de una cultura sobre la función y utilidad de las tutorías, la pasividad o desinterés de los alumnos excepto en los periodos señalados, la desinformación respecto a la existencia y finalidad de las tutorías o, como se indica en los informes de Alcalá de Henares, Burgos o Salamanca, el solapamiento con el horario de docencia. En la Universidad de Navarra, se apunta como otra posible causa la falta de formación a los tutores y la falta de definición de los contenidos del asesoramiento a los alumnos.

En aquellas titulaciones en las que se ha puesto de relieve la figura del tutor, la valoración ha estado muy positiva. Destaca, entre otras la Universidad de Castilla-La Mancha con la implantación de sistema de tutoría personal de alumnos enfocado a temas académicos y extraacadémicos no incluidos en las tutorías habituales y, en general la valoración positiva, por parte del alumnado, sobre la eficacia de las tutorías que se realizan, aunque se apunta a la necesidad de realizar un mayor control y seguimiento del cumplimiento de las tutorías.

En algunos informes se valora como muy positiva la acción tutorial ligada al Proyecto Final de Carrera o con el *Prácticum* de magisterio.

Como propuestas de mejora, se señalan todas aquellas encaminadas a aumentar la efectividad y el uso de las tutorías a lo largo de toda la carrera, y, en algunos casos, dándole un enfoque mucho más personalizado creando la figura del profesor tutor para cada alumno durante toda la permanencia en el centro.

4.2.4.2 *La metodología docente*

Métodos de enseñanza, preocupación por la innovación y uso de recursos

Existe una preocupación latente por iniciar experiencias de docencia innovadoras utilizando recursos multimedia, técnicas audiovisuales, etc., dado que la clase magistral sigue siendo la principal estrategia docente utilizada, lo cual genera un cierto descontento, principalmente entre los alumnos, tal como queda reflejado en algunos informes de las distintas titulaciones evaluadas.

Son pocas las universidades que destacan como fortaleza la utilización de métodos de enseñanza innovadores. Algunas de ellas manifiestan encontrarse con dificultades en la introducción de nuevas metodologías, lo que conlleva a plantear propuestas de mejora que instan a promover la utilización de estas nuevas metodologías mediante programas de innovación educativa.

Las causas de este fenómeno son muy diversas. Entre otras se apuntan la falta de actividades de formación y asesoramiento pedagógico para el profesorado universitario y la necesaria mejora de los equipamientos y los recursos destinados a la docencia.

Condicionamiento entre el número de alumnos y la metodología docente

Otra de las causas apuntadas en algunas universidades es el condicionamiento entre el tamaño de los grupos y la innovación metodológica. La reducción del tamaño de los grupos es una oportunidad para introducir estrategias didácticas innovadoras. Algunas de las propuestas de mejora van en la línea de reducir, en algunos casos, el número de alumnos por grupo para garantizar el impacto positivo de esta medida en la calidad de la enseñanza mediante la readecuación de las estrategias docentes. Un ejemplo de esta línea de actuación, lo podemos encontrar en la Universidad de Salamanca.

Con todo, en algunas universidades se destaca como fortaleza la preocupación del profesorado por la innovación docente y el interés, en este colectivo, por mejorar la docencia y la investigación. Las Universidades de Zaragoza, Politécnica de Valencia y la de Salamanca son un ejemplo de esta afirmación.

Nivel de cumplimiento de programas

En cuanto al nivel de cumplimiento del desarrollo de los programas de las asignaturas, éste es prácticamente total en las titulaciones evaluadas, aunque en algunas universidades, como por

ejemplo en la de Alcalá de Henares, los Evaluadores Externos echan en falta un control del cumplimiento del programa.

Actividades complementarias

Por lo que refiere a la valoración de la existencia de otras actividades más allá de las clases y de actividades complementarias dedicadas a la formación del estudiante en técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc., no se encuentran muchas referencias en los informes de las titulaciones evaluadas.

Sin embargo según la información de las diferentes titulaciones que analizan esta temática, existe una adecuada oferta de cursos y actividades de formación complementaria. Así se destaca como fortaleza en las Universidades Antonio de Nebrija, Carlos III, Politécnica de Madrid o San Pablo CEU donde se señala como aspectos relevantes la posibilidad de completar la formación académica con la oferta cultural de la Universidad aunque en este último caso, los alumnos manifiestan la dificultad para asistir por el excesivo trabajo que tienen. Por el contrario en la Universidad de Alcalá de Henares se apunta, precisamente, el horario como determinante para facilitar la realización de actividades complementarias.

Convenio con entidades y dimensión europea del currículum

Aunque no aparecen muchas referencias a este apartado, se deduce de algunos informes una manifiesta preocupación por incrementar los convenios de colaboración con empresas e instituciones para el desarrollo de prácticas de alumnos y por la dimensión europea del programa, que se plasma mediante la firma de acuerdos con diversas instituciones públicas y privadas y con diferentes universidades extranjeras.

4.2.4.3 El trabajo de los alumnos

No se tiene un conocimiento muy preciso sobre la carga de trabajo que comporta cada asignatura ni sobre el nivel de exigencia a los alumnos, pero parece claro, si nos atenemos a los informes de las titulaciones evaluadas, que la carga lectiva total es elevada y que la carga de trabajo de los alumnos está mal planificada.

En algunos informes, se señalan como inadecuadas las estrategias de estudio del alumnado, la alta carga docente y la sobrecarga de trabajo para el alumnado. En la Universidad de Murcia, por ejemplo, se constata como excesivo el trabajo de los alumnos para seguir con normalidad los estudios de las titulaciones, circunstancia que conlleva a que la duración real de la carrera sea un 50% superior a lo especificado en el Plan de Estudios. O en la Universidad de Salamanca se señala como debilidad el exceso en la carga de trabajo del alumnado dado que, a criterio de los comités, el número de créditos por curso junto con las horas de trabajo personal suponen una dedicación del alumnado por encima de lo razonable.

En cuanto al nivel de dificultad de los estudios, los informes reflejan diferencias entre las opiniones del profesorado y de los estudiantes. La dificultad es mucho más elevada para los estudiantes por el nivel de exigencia y por el tiempo que los alumnos han de dedicar a su formación, medidos en horas de clase y de estudio personal.

Como ejemplo, se puede señalar los indicadores presentados por la ETS de Ingenieros Industriales de Universidad Politécnica de Valencia, en donde se presenta que el número de horas de clase a la semana se encuentra en torno a 30. A estas horas hay que añadir las que se sugieren como horas semanales de estudio necesarias, fijándose así una exigencia de trabajo semanal (horas de clase + horas de estudio) de alrededor de 50 horas, llegando incluso a señalarse en alguna titulación la

recomendación de 67 horas de trabajo semanales. Este nivel de exigencia parece inadecuado y resulta consistente con la dificultad de finalizar los estudios en el tiempo previsto.

4.2.4.4 La evaluación de los aprendizajes

En la mayoría de las titulaciones evaluadas, aparecen establecidos los mecanismos y los criterios de evaluación, aprobados por los órganos de gobierno de las distintas facultades y escuelas y publicados en las respectivas guías docentes y/u otros mecanismos de difusión. Incluso en algunos informes se constata que el sistema de evaluación tiene mecanismos para asegurar la transparencia y el respeto a los derechos de los alumnos en todas las fases. Un ejemplo de esta última afirmación, aparece en los informes de la Universidad Politécnica de Madrid.

En las unidades evaluadas se observa una correcta planificación, información y cumplimiento de los horarios de los exámenes. Los criterios de evaluación están definidos, se comunican y son conocidos. Un ejemplo en este sentido sería la titulación de Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, aunque en esta misma titulación se señala como debilidad la falta de normativa concreta de los exámenes, lo que origina dudas y problemas en los procesos de revisión de exámenes.

En algunas titulaciones se reclama la elaboración de un reglamento de exámenes. Es el caso de la Universidad de la de Burgos, concretamente en la titulación de Enseñanza en Gestión y Administración Pública o en la Universidad de San Pablo CEU donde los alumnos manifiestan que la evaluación no responde a un sistema general, objetivo y coherente y que falta un procedimiento reglado en la revisión de exámenes.

En cuanto a la comunicación de la convocatoria de exámenes, se señala como fortaleza la realización de la misma a comienzos de curso. Ejemplos de esta buena práctica son la Universidad de La Rioja o la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, donde se realiza la convocatoria pública de exámenes parciales y finales desde el momento de la matrícula.

4.2.5 Resultados de la enseñanza

En el apartado de resultados de la enseñanza se abordan diversos aspectos relacionados con el rendimiento académico desde dos perspectivas: los resultados inmediatos y los diferidos. Por los primeros entendemos los resultados reflejados en las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos mientras que los segundos se refieren a indicadores sobre el empleo y futuro profesional de los alumnos.

Tabla 4.21. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Resultados de la Enseñanza

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	13	No hay valoración	39	Ninguno	79	Ninguna	97
Se describe sin evidencias	20	Valoración superficial	20	Uno o más	21	Una o más	3
Se describe con evidencias	67	Valoración Coherente con evidencias	25				
		Además de valorar se identifican las causas	16				

Los Comités de Autoevaluación han realizado un análisis poco profundo y poco valorativo de la dimensión de resultados de la enseñanza. A pesar que la mayoría de las descripciones se basan en evidencias (67%), no se realizan valoraciones o son muy superficiales en un 59% de los casos. A pesar de ello en un 16% de los ítems, además de valorar, se identifican las causas. Junto con la dimensión del contexto institucional, este es el único caso en el apartado de la enseñanza en que se

detecta un porcentaje tan elevado de identificación de las causas. Por contra, destaca que los Comités de Autoevaluación no formulan puntos fuertes o débiles en el 80% de las cuestiones que se les plantean en esta subpartado y solamente en un 3% de los casos se formulan propuestas de mejora.

Tabla 4.22. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Resultados de la enseñanza

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
5. Resultados de la Enseñanza (Total)	6	0	16	6	78	92	0	1	100	100
5.1. Indicadores de rendimiento global	0	0	20	9	80	88	0	2	100	100
5.2. Indicadores de graduación	0	0	16	4	84	96	0	0	100	100
5.3. Valoración y análisis de resultados diferidos	18	0	14	6	68	94	0	0	100	100

En la tabla anterior puede observarse que el grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formuladas y la descripción y valoración previas es muy elevado. En general, encontramos que entre el 78% y el 92% de los Puntos Fuertes y Débiles tienen una clara coherencia con las valoraciones y descripciones que los preceden.

Tabla 4.23. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Resultados de la Enseñanza.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
5. Resultados de la Enseñanza (Total)	91	100	93	100	64	100
Contenido genérico sin adscripción específica	3	3	2	2	10	16
5.1. Indicadores de rendimiento	40	44	43	46	28	44
5.2. Indicadores de graduación	19	21	27	29	10	16
5.3. Valoración y análisis de resultados diferidos	28	31	17	18	13	20
Actuaciones aplicadas para mejorar resultados	1	1	4	4	3	5

De acuerdo con los datos que figuran en la tabla precedente, la dimensión más analizada en los diferentes informes de las unidades evaluadas es, si nos atenemos a la distribución de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora, la de los indicadores de rendimiento de los alumnos, mientras que los indicadores de graduación o los de resultados diferidos quedan en un nivel de análisis menos profundo.

4.2.5.1 Indicadores de rendimiento

Aunque no en todos los informes aparecen datos o valoraciones sobre los indicadores de rendimiento, los datos disponibles sobre resultados de enseñanza apuntan hacia una baja tasa de éxito (proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos que se presentan) y de rendimiento (proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados) y unas altas tasas de abandono - especialmente en primer curso - para las titulaciones.

En muchas de las titulaciones evaluadas se coincide como elemento de reflexión la baja tasa de presentados entre los alumnos de primer curso y el alto índice de abandono en este colectivo, lo que obliga a diseñar e implantar medidas correctoras, si bien estos resultados son variables en función de las titulaciones o de áreas concretas. En la Universidad de Salamanca, por ejemplo, los

Comités observan como fortaleza unos niveles de rendimiento y graduación del alumnado aceptables en Historia y Ciencias de la Música y en Humanidades, donde señalan como positivos el elevado porcentaje de aprobados en primera convocatoria así como las elevadas tasas de éxito. Sin embargo, en el caso de las titulaciones de Historia, Administración y Dirección de Empresas y Economía, cabe citar como debilidad los altos índices de retraso y de fracaso.

Como propuesta de mejora generalizada, aparece la necesidad de incrementar los resultados académicos para hacer bajar la tasa de abandono y mejorar los indicadores de éxito y rendimiento en las distintas titulaciones, muy especialmente en primer curso.

Por otra parte, se constata el avance significativo que se ha producido en muchas universidades en cuanto a la recogida y el análisis de los resultados académicos a pesar de que no en todos los casos se dispone de esta información. Sin embargo, debería profundizarse mucho más en el análisis de las causas de los resultados académicos. Algunas de estas causas son, como figuran en los informes de la Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha, el elevado número de alumnos por aula y por grupo de prácticas en las titulaciones de Ingeniería Técnica, lo que disminuye su eficacia y genera altas tasas de retraso y abandono. En otras universidades se señala como causa la falta de preparación, motivación y orientación de los alumnos

En la Universidad de La Laguna aparece como propuesta de mejora innovadora la de informar a los futuros estudiantes del centro sobre los requisitos de conocimientos y habilidades demandados por las diferentes titulaciones pudiéndose suplir con cursos preparatorios la falta de los mismos.

En la enseñanza en Ciencias Químicas de la Universidad de Burgos, entre otras propuestas, propone organizar actividades académicas para alumnos con dificultades especiales en algunas asignaturas concretas o elaborar un Plan de actuación documentado para la mejora de los resultados académicos.

4.2.5.2 *Indicadores de graduación*

En una gran parte de las titulaciones evaluadas, se observa que pocos alumnos finalizan los estudios en el tiempo previsto por los planes de estudio, hecho que pone en relieve el bajo rendimiento académico a todos los niveles, uno de los puntos más débiles del sistema. Las altas tasas de retraso se traducen en una alta duración media de los estudios.

En algunas titulaciones evaluadas no se ha podido aportar resultados de graduación debido a la reciente implantación de los planes de estudio reformados. Sólo se conocen los de planes antiguos.

Como fortaleza, señalar la clara concienciación que existe sobre esta temática, lo que se trasluce en una preocupación por buscar soluciones para paliar este alto grado de fracaso académico. Una de las propuestas de mejora apuntadas en esta línea sería la de establecer mecanismos de reacción en los departamentos ante los resultados negativos en algunas asignaturas o titulaciones.

4.2.5.3 *Valoración y análisis de la inserción laboral de los graduados*

A pesar de que en algunas titulaciones no se realiza seguimiento de sus titulados o diplomados, por lo que se desconoce el resultado final de la enseñanza, hay constancia de que los alumnos egresados consideran la formación recibida clave para su empleo y destacan la utilidad de las enseñanzas recibidas. Un ejemplo de este último caso puede ser los egresados de la titulación de Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid o los de la Universidad Carlos III de Madrid. Esta percepción coincide, generalmente, con la favorable opinión que empresas e instituciones manifiestan sobre la formación recibida de los titulados cuando se les cuestiona al respecto.

En cuanto a la inserción laboral de los titulados, se dispone de pocos datos que avalen afirmaciones categóricas, pero se constata como muy variable en función de la tipología de titulaciones. La variación oscila entre elevadas tasas de paro entre los titulados de las últimas promociones, como es el caso de los egresados de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Valladolid a índices de colocación muy elevados de algunas titulaciones concretas, especialmente del área científico-técnica.

En algunas universidades, como la de Navarra, se ha propuesto como mejora, la elaboración de un sistema de recogida de información (encuestas a graduados, empresas, etc.) que les permita tener una retroalimentación sobre sus titulados.

Otras, como la de las Islas Baleares, identifican como área de mejora en este apartado, la conveniencia de establecer estrategias para reforzar y profundizar las actividades relacionadas con la inserción laboral de los titulados tales como el establecimiento de bolsas de trabajo, la realización de prácticas en empresas, la creación de cursos de inserción laboral, la potenciación de servicios de información y el apoyo para la tramitación de becas, cursos de postgrado, etc. O en la Universidad de Cantabria la de promover acciones para que las empresas conozcan a los titulados. Finalmente, la Universidad de Salamanca propone realizar estudios sobre las características del mercado laboral, el empleo y la demanda de graduados y el uso de los indicadores de rendimiento y graduación en la gestión y toma de decisiones en los niveles pertinentes de la organización, dado que, en algunas titulaciones, los comités identifican como debilidad la ausencia de datos sobre empleo y demanda de graduados.

4.2.6 Alumnos

El análisis se ha de centrar en los alumnos de la titulación, sin olvidar la política de alumnos en el marco de referencia. Se abordan aspectos como las políticas de acceso, la atención a los alumnos de nuevo ingreso, los servicios específicos de atención a los alumnos, los niveles de participación y representación o la orientación profesional.

Tabla 4.24. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Alumnos

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	19	No hay valoración	42	Ninguno	69	Ninguna	80
Se describe sin evidencias	32	Valoración superficial	26	Uno o más	31	Una o más	20
Se describe con evidencias	49	Valoración Coherente con evidencias	24				
		Además de valorar se identifican las causas	8				

En la tabla anterior, en la cual se da cuenta de la exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de alumnos, se refleja que el nivel descriptivo basado en evidencias sólo alcanza el 50% en los ítems analizados. De ellos, poco más de la mitad añaden la dimensión valorativa, y únicamente un 24% se basa en evidencias.

En la línea del resto de apartados del capítulo de la enseñanza, no aparece formulación de puntos fuertes o puntos débiles en el 70% de los casos planeados, ni propuestas de mejora en el 80% lo que da cuenta de un análisis muy poco exhaustivo.

En la tabla siguiente puede observarse que el grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formuladas y la descripción y valoración previas es elevado. En general, encontramos que entre el 75% y el 76% de los Puntos Fuertes y Débiles tienen una clara coherencia con las valoraciones y descripciones que los preceden. Este nivel general de coherencia clara y explícita aumenta, para los puntos fuertes, en todos los contenidos del análisis excepto en la 'Valoración de actividades de apoyo académico', que desciende hasta un 60%. El grado general de coherencia clara para los puntos débiles aumenta hasta un 93% en la dimensión 'Valoración de vías de libre expresión' y experimenta el mayor descenso en la dimensión 'Valoración de los servicios de atención', con un 63%.

Tabla 4.25. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Alumnos

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
6. Alumnos (Total)	3	3	19	19	75	76	3	2	100	100
6.1. Valoración de la existencia de números clausus	0	6	19	13	81	75	0	6	100	100
6.2. Valoración de la información y orientación	4	5	17	24	77	66	2	5	100	100
6.3. Valoración de la participación en elecciones	0	0	21	15	79	85	0	0	100	100
6.4. Valoración de servicios de atención	0	6	17	31	78	63	4	0	100	100
6.5. Valoración de actividades de apoyo académico	20	0	20	21	60	79	0	0	100	100
6.6. Valoración de vías de libre expresión	9	0	18	7	73	93	0	0	100	100

Tal como figura en la tabla adjunta, las unidades han centrado el análisis de fortalezas y debilidades y, como consecuencia, la detección de propuestas de mejora, en el apartado de la información y la orientación a los alumnos. El resto de los temas están equilibrados en su nivel de análisis.

Tabla 4.26. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Alumnos.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
6. Alumnos (Total)	140	100	161	100	184	100
Contenido genérico sin adscripción específica	24	17	19	12	6	3
6.1. Valoración de la existencia de números clausus	16	11	16	10	12	7
6.2. Valoración de la información y orientación	47	34	41	25	94	51
6.3. Valoración de la participación en elecciones	14	10	41	25	22	12
6.4. Valoración de servicios de atención y ayuda	23	16	16	10	25	14
6.5. Valoración de actividades de apoyo académico	5	4	14	9	15	8
6.6. Valoración de vías de libre expresión	11	8	14	9	10	5

Las unidades evaluadas demuestran que se ha hecho un notable esfuerzo para incrementar la información que reciben los estudiantes, tanto en las etapas previas al acceso a la Universidad, organizando jornadas de puertas abiertas, seminarios de orientación a los alumnos de secundaria, publicando informes de interés orientados a este colectivo, etc., como durante su estancia en la misma. En este sentido, se reconoce la existencia de una amplia información al alumno, aunque en ocasiones se señalan algunas deficiencias en los canales de difusión. Uno de los canales más utilizados para difundir la información es la guía académica para los estudiantes. Se valora positivamente la existencia de ésta como un instrumento de información sobre los centros de gran utilidad para los estudiantes ya que contienen información exhaustiva sobre organización de los servicios de los centros, planes de estudios, programas de las asignaturas, profesores que las imparten, horarios, calendario académico y de exámenes, etc. Muchas universidades han optado también por incluir las nuevas tecnologías entre los canales para orientar e informar a sus alumnos (páginas web, intranets...)

En las unidades evaluadas, se destaca la calidad de información que reciben los estudiantes aunque, en ocasiones se apunta como punto débil en este apartado la información y, especialmente la orientación dirigida a alumnos con dificultades académicas.

En cuanto a los niveles de participación y representación, a pesar de que estatutariamente, la presencia de los estudiantes en los órganos de gobierno está regulada y reciben una información considerada correcta sobre sus derechos, en la práctica, la participación de los estudiantes en las elecciones de sus representantes es muy baja. Esta es una constante que aparece en muchas de las titulaciones evaluadas.

Los alumnos también participan poco en las asociaciones de estudiantes y en la vida de los centros. En algunas titulaciones así mismo, se observa una progresiva falta de participación del alumnado en la vida universitaria en los cursos altos, quizás propiciada por las dificultades de seguimiento surgida por el exceso de créditos que deben cursarse.

Donde más se advierte la participación de los alumnos es en las encuestas de evaluación de los profesores que se realizan anualmente con publicación de sus resultados.

La participación de los estudiantes en el aula se valora negativamente en algunas titulaciones. Un ejemplo de esta afirmación lo encontramos en la titulación de Enseñanza en Gestión y Administración Pública de la Universidad de Burgos donde se propone buscar mecanismos para aumentar la participación y motivación de los alumnos en clase

En este ámbito, la situación es contradictoria y varía en función de las diferentes universidades o incluso en titulaciones de una misma universidad. Un ejemplo de esta diversidad se da en la Universidad Complutense de Madrid. Según aparece en sus informes, los alumnos tienen una alta motivación en Pedagogía y Magisterio, pero baja en Filosofía; la participación estudiantil se considera positiva de Magisterio pero se contraponen a la baja participación de los alumnos de Filosofía, Psicología o Empresariales, o la buena información de los alumnos de Biblioteconomía se opone a la mala información, con falta de guía del estudiante, de Empresariales.

En cuanto a la orientación profesional, a pesar de que se detectan esfuerzos notables de algunas universidades para desarrollar seminarios de orientación sobre la actividad profesional a sus titulados, así como ofrecer algunos servicios destinados a este colectivo: bolsas de trabajo, servicios de asesoramiento, etc., todavía se considera deficiente la orientación académica y laboral dirigida a los estudiantes, lo que conlleva a plantear propuestas de mejora que impliquen organizar en el centro alguna actividad que facilite al alumno orientarse en su elección curricular y en la búsqueda de empleo, o asesorar al alumnado sobre especialización profesional, creando los medios e instrumentos necesarios incluso, según se apunta en alguna universidad, desde el inicio de los estudios.

4.2.7 Recursos Humanos

En este apartado se diferencia entre los aspectos que hacen referencia al Profesorado y los que conciernen al Personal de Administración y Servicios.

Los informes de las diferentes unidades evaluadas son mucho más extensos en la consideración de los aspectos relacionados con el profesorado que con los del PAS. La relación de puntos fuertes y débiles respecto al profesorado suponen un 13% del total de enseñanza, mientras que al PAS le corresponde un 5% del total de este apartado.

En la consideración de los recursos humanos los informes son algo más descriptivos que valorativos teniendo en cuenta que algunos aspectos, de los relacionados en la *Guía de Evaluación*, no se consideran, efectuándose descripción con evidencias en un 43% y sin ellas en un 31%. En los Informes de Autoevaluación no se efectúa valoración sobre los diferentes aspectos de este apartado en un 43%, hay valoración en un 30%, mientras que en un 21% las valoraciones parecen coherentes con las evidencias y se identifican las causas en un 6%.

Tabla 4.27. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión Recursos Humanos

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	26	No hay valoración	43	Ninguno	70	Ninguna	86
Se describe sin evidencias	31	Valoración superficial	30	Uno o más	30	Una o más	14
Se describe con evidencias	43	Val. Coherente con evidencias	21				
		Además de valorar se identifican las causas	6				

El grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formuladas y la descripción y valoración previas es elevado. En la tabla siguiente, podemos observar que entre el 63% y el 69% de los Puntos Fuertes y Débiles tienen una clara coherencia con las valoraciones y descripciones que los preceden. Este nivel general de coherencia clara y explícita se mantiene, tanto en debilidades como en fortalezas, en los contenidos del análisis en el ámbito de los Recursos Humanos: ‘Profesorado’ y ‘Personal de Administración y Servicios’.

Tabla 4.28. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Recursos Humanos

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
7. Recursos Humanos (Total)	8	9	24	17	63	69	5	5	100	100
7.1. Profesorado	8	9	28	19	63	70	1	2	100	100
7.2. Personal de Administración y Servicios	10	8	13	14	66	68	10	10	100	100

Tal como figura en la tabla siguiente, las unidades han centrado el análisis de fortalezas y debilidades en el apartado referido al ‘Profesorado’. Podemos observar el desequilibrio existente entre fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. De este modo, el apartado de ‘Personal de Administración y Servicios’ recibe el 71% de propuestas de mejora planteadas frente a un 29% de puntos débiles, mientras que el apartado de ‘Profesorado’ sólo recoge el 28% de las mejoras que se proponen, a pesar de haber detectado un 71% de las debilidades analizadas en la dimensión de Recursos Humanos.

Tabla 4.29. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Recursos Humanos.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
7. Recursos Humanos (Total)	318	100	434	100	352	100
Contenido genérico sin adscripción específica	14	4	4	1	3	1
7.1. Profesorado	218	69	306	71	100	28
7.2. Personal de Administración y Servicios	86	27	124	29	249	71

4.2.7.1 Profesorado

La valoración que se hace del profesorado de las titulaciones evaluadas, en general, es muy elevada teniendo en cuenta los diferentes informes y el nivel de coherencia señalado anteriormente.

El punto fuerte más destacado por parte de la mayoría de las universidades respecto al profesorado es la adecuación del perfil de formación de éste a los objetivos de la titulación evaluada en cada caso, destacando la elevada preparación y el alto grado de interés por la docencia.

Igualmente, se señala como punto fuerte el aprovechamiento del potencial de calidad del profesorado, en las titulaciones evaluadas de acuerdo con el perfil de actividad docente que resulta de la asignación departamental.

Podemos considerar como punto fuerte recogido en la mayoría de los informes, la toma de conciencia y preocupación creciente por la formación del profesorado, destacando su importancia en relación con la calidad de la enseñanza.

El punto débil más destacado por más de la mitad de las universidades es la falta de idoneidad de las estructuras de la plantilla en las titulaciones evaluadas. Junto a un escaso número de doctores en algunas titulaciones se señala el elevado porcentaje de profesorado no permanente. A esto se une la falta de criterios de plantilla y normativa que regula la política de promoción del profesorado. No obstante, en algún caso, la proporción de doctores y profesorado ordinario se presenta como positiva, en concreto en la Universidad de Cantabria y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid.

Respecto a la evaluación del profesorado, se generaliza un bajo nivel de aceptación del proceso de evaluación del mismo como se destaca en los informes de la Universidad de Castilla-La Mancha y en los de la Universidad de Valladolid. Sólo algunos casos se realiza una valoración positiva de la evaluación de la docencia como en la titulación de Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra o en las Universidades Carlos III y Politécnica de Valencia, donde ha merecido una alta valoración por parte de los Evaluadores Externos el sistema de evaluación del profesorado y su repercusión en la calidad de la universidad.

Por lo que se refiere a la participación del profesorado en los órganos de gobierno, la referencia a este apartado es escasa en los diferentes informes. En la mayoría de los casos, como en las titulaciones de Pedagogía, Magisterio, Antropología y Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, se lamenta la falta de representación del profesorado en órganos colegiados. No obstante, la situación varía dentro de una misma universidad como es el caso de Salamanca donde se valora negativamente el interés del profesorado de algunas titulaciones en participar en los órganos de gobierno, mientras que en otras titulaciones se destaca la implicación del profesorado en los órganos de gobierno de la Facultad.

Un punto débil destacado por la mayoría de las universidades es la carencia de programas de formación docente del profesorado, de programas de innovación y ayuda a la docencia así como de directrices para la formación. La necesidad de formación docente del profesorado se hace más acuciante en el caso del profesorado sin experiencia y de reciente incorporación a la universidad.

En algunas universidades se destaca como punto débil –respecto al profesorado y la gestión de la docencia– la falta de mecanismos para conocer ausencias y sustituciones y la escasa participación del profesorado implicado en las titulaciones evaluadas en órganos de gestión de la titulación y en puestos de dirección de departamentos y centro.

Las propuestas de mejora efectuadas por las unidades evaluadas, en función de las fortalezas y debilidades señaladas anteriormente, suponen un 11% del total correspondiente al apartado de enseñanza. Las propuestas son coherentes de forma clara y explícita en el 76%, no lo son en un 17% y en el resto no hay datos. Están concretadas en términos operativos en un 49%. En el 52% de los casos no hay precisión del agente que ha de llevarla a cabo, en aquellos casos en que se precisa el agente, las propuestas de mejora efectuadas señalan en primer lugar a la institución como responsable de su ejecución, apareciendo en segundo y tercer lugar el centro y el departamento respectivamente. En cuanto a la prioridad para su ejecución en el 59% no hay datos, señalándose una prioridad alta en el 21% y media y baja en el 13% y 7% respectivamente. Respecto a los plazos en el 67% no hay referencia indicándose un plazo corto para su ejecución en el 16%, medio en el 13% y largo, más de 3 años, en el 4%. Las propuestas de mejora formuladas respecto al

profesorado en un 26% precisan de recursos materiales o humanos adicionales, en un 12% se reasignan los recursos existentes precisando, a la vez, de recursos adicionales, en un 28% no se precisan recursos materiales o humanos adicionales, no habiendo referencia en el 34%.

De estos datos se desprende la necesidad de concretar más las propuestas de mejora que se efectúen, indicando junto al agente responsable de su ejecución el grado de prioridad, la temporalización, así como los medios y recursos necesarios para su consecución.

Las propuestas de mejora que aparecen contempladas en un mayor número de informes, hacen referencia a la necesidad de desarrollar programas para la formación docente del profesorado y apoyo a la innovación. Los programas de formación docente tanto para los nuevos profesores como para el profesorado permanente, son considerados como un recurso imprescindible para la mejora de la calidad de las universidades.

En segundo lugar, se contempla como propuesta de mejora en las unidades evaluadas la necesidad de consolidar las plantillas con un elevado porcentaje de profesorado no permanente e incrementar el número de doctores en algunas titulaciones.

Las propuestas de mejora respecto al profesorado y la gestión de la docencia son escasas y están centradas en los mecanismos para conocer las ausencias y sustituciones del profesorado y en la evaluación docente.

4.2.7.3 *Personal de Administración y Servicios*

La descripción y valoración de los diferentes aspectos referente al PAS así como la relación de puntos fuertes y débiles, dentro del apartado de recursos humanos, es bastante reducida en los diferentes documentos analizados, en comparación con los efectuados respecto al profesorado.

El punto fuerte destacado con mayor frecuencia por las universidades evaluadas es la valoración positiva de las prestaciones que realiza el PAS en las diferentes titulaciones.

El punto débil predominante es la plantilla reducida en bastantes de las titulaciones evaluadas y la falta de adecuación a las necesidades de la titulación.

Como segundo punto débil generalizado hay que señalar la escasez de propuestas y directrices para la formación del PAS en la mayor parte de las universidades. Sin embargo, en algunos casos, como la Universidad Pública de Navarra, se valora positivamente, junto a la prestación de servicios, el plan de formación del PAS.

Una parte considerable de las titulaciones evaluadas valora negativamente los horarios, resultando inadecuada fundamentalmente la inexistencia de horarios de tarde, con lo que no se cubren las necesidades de la titulación.

Las propuestas de mejora resultan coherentes con los puntos fuertes y débiles señalados en un 81%. Están concretadas en términos operativos en un 55%, señalándose como principales agentes para su ejecución a la institución y el centro. No hay referencias respecto a la prioridad en el 61%, indicándose una prioridad alta en el 19% y media y baja en el 17% y 3% respectivamente. En el 33% se precisan recursos materiales o humanos adicionales, no son necesarios en el 23% de los casos, precisando de recursos adicionales y reasignación de recursos existentes el 12% de las propuestas efectuadas, en un 34% no hay referencias.

Las propuestas de mejora se centran en un aumento de plantilla en la mayoría de los informes, señalando también la necesidad de adecuarse a las necesidades de las titulaciones, fundamentalmente por cuestión de horario.

En segundo lugar, se plantea como propuesta de mejora el desarrollo de directrices y programas para la formación del PAS, así como el reconocimiento de las actividades mediante incentivos y recursos para mejorar la calidad.

4.2.8 Instalaciones y recursos

La consideración de las instalaciones y recursos en las titulaciones evaluadas resulta muy variada, teniendo en cuenta que si las condiciones y medios entre las distintas universidades son diferentes, no son menos, a veces, entre centros y titulaciones de una misma universidad, tal como se desprende de los datos aportados en los diferentes informes. Los informes en la consideración de instalaciones y recursos son más descriptivos que valorativos, tal como se contempla en la tabla siguiente. Un 23% de los aspectos considerados en la *Guía de Evaluación* no se describen en los Informes de Autoevaluación, describiéndose un 25% sin evidencias y un 52% con ellas. En cuanto a la valoración: en un 31% no se efectúa, hay valoración en el 36%, las valoraciones parecen coherentes con las evidencias en un 23%, identificando las causas, además de valorar el 10%.

Tabla 4.30. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión Instalaciones y Recursos.

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	23	No hay valoración	31	Ninguno	68	Ninguna	77
Se describe sin evidencias	25	Valoración superficial	36	Uno o más	32	Una o más	23
Se describe con evidencias	52	Val. Coherente con evidencias	23				
		Además de valorar se identifican las causas	10				

En cuanto al grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados, la tabla siguiente recoge una síntesis sobre esta cuestión. Puede observarse que este grado de coherencia es, en general, bastante alto con un 68% o 60% de los casos en los cuales hay una relación 'clara y explícita' entre el análisis descriptivo y valorativo y la fortaleza o la debilidad formulada. Este nivel general de coherencia se mantiene, con pequeñas variaciones, en el análisis de las cuestiones que componen esta dimensión.

Tabla 4.31. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Instalaciones y Recursos

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
8. Instalaciones y Recursos (Total)	7	9	19	22	68	60	6	9	100	100
8.0. Valoraciones	8	8	18	20	71	62	4	10	100	100
8.1. Biblioteca	7	18	21	21	64	54	9	7	100	100

En la tabla siguiente se puede ver que las unidades han centrado el análisis de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora en el apartado de valoraciones. Éstas hacen referencia a los recursos didácticos, dotaciones complementarias, carencias relevantes, espacios y condiciones ambientales, recursos para gestión de docencia e investigación, entre otros aspectos, recogiendo profesorado. Podemos observar el equilibrio existente entre fortalezas, debilidades y propuestas de mejora para cada uno de los aspectos recogidos en esta dimensión. En cambio, mientras el apartado de valoraciones recibe el 77% de propuestas de mejoras planteadas, el apartado Biblioteca genera el 18% de las mismas.

Tabla 4.32. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Instalaciones y Recursos.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	N	%	n	%
8. Instalaciones y Recursos (Total)	222	100	419	100	375	100
Contenido genérico sin adscripción específica	18	8	46	11	20	5
8.0. Valoraciones	146	66	305	73	289	77
8.1. Biblioteca	58	26	68	16	66	18

En esta dimensión, se dan diferencias notables entre la dotación de instalaciones y recursos en distintas universidades, de modo que, un mismo recurso y/o instalación es adecuado en algunas universidades, y en otras resulta claramente deficitario.

Así, la valoración positiva de las instalaciones destaca en las Universidades Carlos III, Miguel Hernández, Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Pública de Navarra. También se recoge como punto fuerte, el aumento progresivo de recursos tecnológicos y aulas de informática, que destaca, además de en las universidades anteriores, en la Universidad de Alcalá de Henares, Antonio de Nebrija y la Universidad de Valladolid.

En contraste con los casos citados, las instalaciones se ofrecen como el punto débil más destacado en gran parte de las unidades evaluadas, señalándose en algunos casos la existencia de edificios obsoletos y la falta de espacios propios para atender las necesidades de las titulaciones, como es el caso del hacinamiento en Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid.

A pesar del aumento progresivo en recursos tecnológicos señalado como punto fuerte, la insuficiencia de los laboratorios y las aulas de informática se destaca así mismo como un importante punto débil en algunas situaciones. La insuficiencia de las aulas de informática se señala de forma especial en la Universidad de Murcia y en la de las Islas Baleares. En esta última resulta necesaria, según los informes de evaluación, una mejora del equipamiento destinado a la docencia práctica en laboratorios.

La biblioteca es considerada como un punto débil por un tercio de las universidades, destacando en primer lugar la falta de capacidad, seguida de la inadecuación de fondos y un equipamiento insuficiente. No obstante, la situación varía entre universidades, e incluso dentro de una misma universidad, como es el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha donde la biblioteca aparece como un punto fuerte en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete, siendo considerada como un punto débil en la Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos de esta misma ciudad, así como en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Cuenca.

Se señala en algunos informes la falta o inadecuación de medidas de seguridad, fundamentalmente en los laboratorios.

En lo referente a espacios específicos, las situaciones descritas en los informes son diversas. En algunas titulaciones se contemplan claras deficiencias en este sentido, como la inadecuación de las aulas de música en las titulaciones de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid o la escasez de espacios para las prácticas de radio y televisión en la Universidad Antonio de Nebrija. Como caso contrario, se valoran positivamente los recursos específicos para la docencia y la investigación tales como el centro de Documentación Europeo y el Aula Aranzadi de la Universidad Antonio de Nebrija.

Las propuestas de mejora efectuadas sobre instalaciones y recursos suponen un 16% del total de las contempladas en el apartado de enseñanza. El nivel de coherencia es elevado, un 80% de

las propuestas resultan coherentes de forma explícita y clara con las fortalezas y debilidades identificadas.

En un 65% de los casos están concretadas en términos operativos. Las propuestas efectuadas sobre medios y recursos no precisan el agente responsable de su ejecución en el 57% de los casos, señalándose, cuando se precisa, en primer lugar a la institución, seguida del centro y departamento.

En el caso concreto de la biblioteca las propuestas de mejora no están dirigidas en el 51% de los casos, señalándose, en aquellas ocasiones en que se precisa el agente, el centro como principal destinatario de estas propuestas.

La prioridad para estas propuestas se considera alta en el 23%, media en el 13% y baja en el 4%. No hay referencias a la prioridad en el 60%. En cuanto a los plazos para su ejecución en torno a un 61% no se señalan, un 21% se plantea para menos de un año, un 4% para un plazo medio, de 1 a 3 años, y el resto se plantean a largo plazo.

Respecto a los recursos necesarios, el 49% necesitan recursos adicionales, el 13% reasignación de los ya existentes y adicionales y un 13% no necesitan recursos; en el resto de los casos no hay referencia.

Las propuestas de mejora se centran fundamentalmente en una mejora de las infraestructuras que abarca desde la adecuación de los edificios ya existentes a la creación de nuevas aulas, laboratorios, salas de lectura y ampliación de espacios para ocio y deporte.

Las propuestas de mejora para los recursos para la docencia y la investigación son más escasas y se centran en el incremento de materiales informáticos y la mejora de equipamientos.

Las propuestas de mejora sobre la biblioteca están centradas en el logro de mayores espacios y un aumento de la funcionalidad, señalándose en segundo lugar la adecuación de los fondos bibliográficos y la mejora de los sistemas de acceso y consulta.

4.2.9 Relaciones Externas

La descripción y valoración de los aspectos considerados por las diferentes unidades evaluadas en el apartado de relaciones externas se concentran en la relación de las titulaciones evaluadas con organizaciones empresariales e instituciones del entorno, la participación en distintos programas de intercambio, tanto para profesores como alumnos, la relación con otras universidades y el seguimiento de los egresados. Los diferentes informes en la consideración de este apartado son más descriptivos que valorativos, tal como se contempla en la tabla siguiente. Un 23% de los aspectos considerados en la *Guía de Evaluación* no se describen en los Informes de Autoevaluación, describiéndose un 28% sin evidencias y un 49% con evidencias. En cuanto a la valoración en un 46% no se efectúa, hay valoración superficial en el 28%, las valoraciones parecen coherentes con las evidencias en un 22%, identificando las causas, además de valorar el 4%.

Tabla 4.33. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión Relaciones Externas

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	23	No hay valoración	46	Ninguno	64	Ninguna	81
Se describe sin evidencias	28	Valoración superficial	28	Uno o más	36	Una o más	19
Se describe con evidencias	49	Val. Coherente con evidencias	22				
		Además de valorar se identifican las causas	4				

En el apartado de relaciones externas, el análisis de las fortalezas y debilidades se ha centrado fundamentalmente en la descripción y valoración de la participación en programas europeos, en las relaciones de las unidades evaluadas con organizaciones empresariales e instituciones del entorno y las relaciones con universidades extranjeras. Como podemos observar en la tabla siguiente, en su conjunto los puntos fuertes señalados en un 75% se apoyan en valoraciones previas de forma explícita y clara, en un 16% de forma indirecta o insuficiente, no haciéndolo en el 8% de los casos. El nivel de coherencia de los puntos débiles es muy similar al de los puntos fuertes.

Tabla 4.34. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Relaciones Externas

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
9. Relaciones Externas (Total)	8	7	16	16	75	76	1	1	100	100
9.1. Valoración de relaciones de titulación con empresas	8	7	8	13	84	80	0	0	100	100
9.2. Valoración de importancia de la titulación en desarrollo socioeconómico	0	0	25	13	75	88	0	0	100	100
9.3. Valoración comparativa a nivel nacional e internacional	0	13	0	13	100	75	0	0	100	100
9.4. Análisis de relaciones con universidad extranjera	13	9	19	18	63	73	6	0	100	100
9.5. Valoración de programas de cooperación docente	0	0	20	25	80	63	0	13	100	100
9.6. Valoración de participación con programas europeos	10	5	15	23	75	73	0	0	100	100
9.7. Valoración de imagen de la titulación y graduados	25	25	25	25	50	50	0	0	100	100

En la tabla siguiente, figura el número absoluto y porcentaje de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora formuladas que permite analizar las cuestiones abordadas con mayor o menor insistencia por parte de los Comités de Evaluación. Las unidades han realizado un análisis equitativo de fortalezas y debilidades en los diferentes apartados que constituyen la dimensión de Relaciones Externas. El apartado que recibe un mayor número de propuestas de mejora, con un 25% es 'Valoración de relaciones de la titulación con empresas', mientras que la 'Valoración comparativa de la titulación a nivel nacional e internacional', es objeto de un 2% de las mejoras propuestas para esta dimensión.

Tabla 4.35. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión Relaciones Externas.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
9. Relaciones Externas (Total)	128	100	91	100	131	100
Contenido genérico sin adscripción específica	14	11	15	16	18	14
9.1. Valoración de relaciones de titulación con empresas	25	20	15	16	33	25
9.2. Valoración de importancia de la titulación en desarrollo socioeconómico	16	13	8	9	16	12
9.3. Valoración comparativa a nivel nacional e internacional	10	8	8	9	3	2
9.4. Análisis de relaciones con universidad extranjera	16	13	11	12	17	13
9.5. Valoración de programas de cooperación docente	15	12	8	9	16	12
9.6. Valoración de participación con programas europeos	20	16	22	24	18	14
9.7. Valoración de imagen de la titulación y graduados	12	9	4	4	10	8

En la mayoría de las unidades evaluadas se constata un incremento de las relaciones externas, principalmente en el ámbito internacional, valorándose positivamente por parte de los diferentes Comités la consolidación y auge de las mismas.

El punto fuerte más destacado por la mayoría de las unidades evaluadas son las relaciones de la titulación con organizaciones empresariales del entorno. La cooperación con las empresas, como se destaca en los informes de la Universidad de Navarra, en la Escuela de Ingenieros de la Universidad de Extremadura, Escuela Técnica Superior de Ingeniería Geodésica, Cartográfica y Topográfica de la Universidad Politécnica de Valencia y en la Universidad Carlos III, se traduce en un aumento del número de becas para alumnos y la posibilidad de incrementar las prácticas en empresa. La relación con el mundo empresarial y los colegios profesionales del entorno permiten una mayor proyección de las titulaciones en la sociedad, a la vez que abren nuevos cauces para recabar información sobre la adecuación de la formación recibida por los estudiantes y sus carencias más importantes respecto a las competencias necesarias en un mercado de trabajo dinámico y cambiante.

En segundo lugar se valora como punto fuerte, la participación en programas europeos como ERASMUS y SOCRATES e iberoamericanos como INTERCAMPUS. No obstante, pese al interés creciente por facilitar los intercambios, en algunas universidades como Castilla-La Mancha, Extremadura, Miguel Hernández, La Rioja y Vigo, se considera todavía escasa la participación de profesores y alumnos en ellos. Dentro de una misma universidad es irregular la participación en programas europeos de movilidad de estudiantes (FRASMUS), así en la Universidad Carlos III se valora como alta la participación en Derecho y baja en Estadística.

A pesar del incremento notable y la valoración positiva de la participación en programas europeos, destacan como puntos débiles la escasez de intercambios a nivel nacional y la falta de coordinación académica entre universidades de la Unión Europea en gran parte de las unidades evaluadas.

Las propuestas de mejora efectuadas sobre las relaciones externas suponen un 5% del total de enseñanza. Las propuestas son coherentes con los puntos fuertes y débiles de forma clara y explícita en un 65%, de forma insuficiente en un 22% y no lo son en un 13%. En cuanto al nivel de operatividad están concretadas en términos operativos en un 45%. Las propuestas efectuadas en este apartado no están dirigidas en el 48% de los casos, en un 37% están dirigidas al centro, en un 10% a la institución, al departamento un 1% y otros un 4%.

Respecto a los recursos materiales o humanos necesarios para llevar a cabo, el 39% no precisa recursos materiales o humanos adicionales, un 9% precisa de recursos materiales o humanos adicionales y un 14% reasigna los ya existentes y precisa de recursos adicionales; en el resto no hay referencias. En cuanto a la prioridad, en un 57% no hay referencias, un 20% se plantean con una prioridad alta, un 20% media y un 3% baja. Respecto a los plazos para su ejecución, un 20% de las propuestas se plantean a corto plazo, menos de un año; en igual proporción se plantean propuestas a medio plazo entre 1 y 3 años, en un 2% a largo plazo, quedando un 58% de las propuestas sin determinar el plazo para su ejecución.

Como acciones de mejora se proponen, a pesar del incremento señalado respecto a las relaciones con universidades extranjeras, la ampliación, difusión y coordinación de las relaciones tanto en el nivel internacional como nacional, de forma que favorezcan la participación de profesores y alumnos.

Respecto a las relaciones con organizaciones empresariales, algunas unidades evaluadas proponen la inclusión de las prácticas en empresa como materia optativa incluida en los planes de estudio. Consideran que es necesario realizar estudios sobre las características del mercado laboral, el empleo, demanda y seguimiento de graduados, utilizando la información obtenida mediante las relaciones con el mundo empresarial como mecanismo de retroalimentación para mejorar la calidad de la enseñanza.

4.3 INVESTIGACIÓN

4.3.1 Introducción

El objetivo de este apartado sobre la investigación es realizar una síntesis de las valoraciones recogidas en los diferentes Informes por los Comités de Autoevaluación que han participado en la segunda convocatoria del Plan Nacional, y que son el fruto del análisis de la investigación realizada en los departamentos a los que pertenecen. La exposición de las fortalezas y debilidades así como de las propuestas de mejora, se hará siguiendo la estructura de la *Guía de Evaluación*.

Antes de exponer los principales resultados o conclusiones a las que han llegado los participantes en la evaluación, conviene tener en cuenta varios factores que, en cierta medida, han sido ya tratados en el capítulo tres de metodología y que conviene tenerlos presentes por cuanto orientan o facilitan la lectura e interpretación de los resultados obtenidos.

Según la *Guía de Evaluación*, la unidad para evaluar la investigación es el departamento y la unidad para evaluar la enseñanza, la titulación y, a la hora de seleccionar unidades a evaluar, se recomienda elegir aquellos departamentos que tengan una mayor presencia docente en una titulación determinada. Esto significa que la titulación seleccionada para evaluar condicionará la selección de los departamentos a evaluar: se seleccionarán aquellos con la mayor presencia docente en las titulaciones. En la práctica, se han producido situaciones muy heterogéneas: hay casos en los cuales los Comités han evaluado de modo conjunto la investigación de cualquier departamento que daba clases en una titulación; hasta casos en los que se han constituido comités específicos por departamento evaluado.

Otra dificultad que aparece en numerosos informes es la cantidad y calidad de los datos cuantitativos de los que han podido disponer los comités para basar sus valoraciones. Se pone de manifiesto, incluso en universidades que participan por segunda vez en el *Plan Nacional*, que los Servicios Centrales de las Universidades no están preparados para suministrar información suficiente y fiable, disponible en sus bases de datos y obtenida a partir de los departamentos, sobre

la actividad investigadora realizada en la universidad. Por este motivo, los Comités muchas veces no han podido disponer de información suficiente y en otras ocasiones, les ha supuesto un esfuerzo extra dado que han optado por reunirla a partir de las aportaciones de cada uno de los profesores del departamento “investigando sobre la investigación que han hecho”.

El profesorado se aproxima a la evaluación institucional de la investigación de modo diferente a cómo lo hace con la enseñanza. En la primera, parece haber una identificación más bien personal e individualista y dificultades para considerar el departamento como unidad de análisis. Quizás esta diferente perspectiva está motivada porque el profesorado tiene experiencia en someterse a procesos de evaluación de su propia actividad investigadora (evaluación de proyectos, evaluación de tramos de investigación). Por ello, en ocasiones, los informes son más bien una suma de valoraciones y aportaciones a título individual –o como máximo de área– que una reflexión colectiva sobre el conjunto de la actividad investigadora de todo el departamento.

Quizás por los factores anteriores, el seguimiento del protocolo o *Guía de Evaluación* de la investigación ha sido escaso.

En general, puede decirse que la implicación de los departamentos en la evaluación institucional no ha sido satisfactoria o suficiente.

4.3.2 Contexto

En el análisis de cualquier institución o unidad que la integre es fundamental conocer las características del entorno en el que desarrolla su actividad y funciones. En este sentido, a la hora de analizar la actividad investigadora del departamento cobra importancia conocer tanto el área científica dentro de la universidad como las relaciones entre la docencia y la investigación. Ambos elementos recogen las características contextuales del departamento.

En la siguiente tabla se sintetiza la exhaustividad y profundidad del análisis realizado por los Comités de Autoevaluación en cada una de las cuestiones planteados en la *Guía de Evaluación* en la dimensión de contexto: descripción, valoración y conclusión (puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora). Así por ejemplo, un porcentaje del 70% en la categoría de “Ninguno” en la formulación de puntos fuertes / débiles significa que, por término medio, los Comités de Autoevaluación no formulan ningún punto fuerte o débil en el 70% de las cuestiones que se les plantea que analicen.

Tabla 4.36. Exhaustividad y profundidad del análisis del Contexto

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	19	No hay valoración	31	Ninguno	70	Ninguna	82
Se describe sin evidencias	27	Valoración superficial	32	Uno o más	30	Una o más	18
Se describe con evidencias	54	Valoración coherente con evidencias	28				
		Además de valorar se identifican las causas	9				

En la tabla anterior se observa que los Comités de Autoevaluación han realizado una buena descripción de las cuestiones planteadas: por término medio describen con profundidad y con apoyo en evidencias el 54% de dichas cuestiones. Sin embargo, el análisis valorativo es muy pobre: por término medio, no realizan valoración alguna en el 31% de las cuestiones y únicamente en el 9% de las ocasiones valoran identificando las causas de la situación. Lo mismo puede decirse de la dimensión de conclusiones: en el 30% de las cuestiones los Comités de Autoevaluación participantes llegan a formular una fortaleza o debilidad y en el 18% de las ocasiones plantean acciones de mejora.

Para ilustrar el grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados por los Comités y los análisis previos descriptivos y valorativos se ha elaborado la siguiente tabla. La coherencia es alta: en el 65% y 81% de los casos hay una relación clara y explícita entre el análisis descriptivo y valorativo y la fortaleza o debilidad formulada, respectivamente.

Tabla 4.37. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión de Contexto

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga-Imprecisa		% Clara-explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
1. El contexto (Total)	14	7	19	11	65	81	2	1	100	100
1.1. Área científica en la Universidad	15	1	21	12	64	87	0	0	100	100
1.2. Relaciones entre docencia-investigación	13	13	17	10	67	14	4	3	100	100

El número de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora se refleja en la siguiente tabla. Los resultados indican un cierto equilibrio entre la autocrítica (puntos débiles) y el reconocimiento de los propios méritos (puntos fuertes), aunque predominan los primeros. El epígrafe de contenido que da lugar a un mayor número de propuestas de mejora es el de las relaciones entre las actividades principales del personal docente e investigador: la enseñanza y la investigación.

Tabla 4.38. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión Contexto.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
1. El contexto (Total)	101	100	138	100	105	100
1.1. Área científica de la Universidad	47	47	69	50	42	40
1.2. Relaciones entre docencia e investigación	54	54	69	50	63	60

A continuación se analizan en diferentes subapartados estas dos áreas de contenido: el área científica dentro de la universidad y las relaciones entre docencia e investigación como elementos del contexto de la actividad investigadora.

Área científica dentro de la universidad.

No hay unanimidad a la hora de valorar el tamaño, antigüedad y composición del departamento dentro de la universidad. En unos casos se valora como algo positivo y en otros como algo negativo. Por ejemplo, la heterogeneidad de áreas y el elevado tamaño del departamento es visto como una dificultad en algunos casos (por ejemplo, el departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla-La Mancha, Dpto. de Derecho Público General y Dpto. de Derecho Privado de la Universidad de Salamanca, etc.) y en otros como un rasgo positivo (Dpto. de Ingeniería Agraria de la Universidad de León).

Un elemento que, en opinión de los Comités de Autoevaluación, no facilita la investigación es la dispersión geográfica de los profesores en diferentes centros, por cuanto imposibilita el uso conjunto de recursos y las relaciones entre el personal docente e investigador (por ejemplo, Dpto. de Ingeniería Eléctrica y Dpto. de Matemática Aplicada a la Técnica de la Universidad de Valladolid, Dpto. de Ciencia y Tecnología Agroforestal de la Universidad de Castilla-La Mancha, Dptos. de las titulaciones de Informática de la Universidad de La Laguna,..)

Las *propuestas de mejora* formuladas giran en torno a las siguientes cuestiones:

- Dividir el departamento en diferentes áreas (Economía y Empresa de la Universidad de Castilla-La Mancha, departamentos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Favorecer políticas de iniciación y formación del personal docente e investigación (Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación y Dpto. de Sociología de la Universidad de Salamanca, Dpto. de Física de la Universidad de Burgos).
- Revisar al alza el coeficiente de experimentación para obtener más recursos (Dpto. de Expresión Gráfica de la Universidad de Valladolid, departamentos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Islas Baleares...).
- Mejorar la comunicación entre los centros (Dpto. de Energía Química y Electrom. De la Universidad de Extremadura, departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca...).

Relaciones entre docencia e investigación.

Los Comités de Autoevaluación de prácticamente todas las unidades evaluadas identifican la excesiva carga docente como un factor importante que dificulta la dedicación del profesorado a la investigación. También identifican como elemento obstaculizador la dispersión de titulaciones y asignaturas en las que se imparte docencia (por ejemplo, Dpto. de Física de la Universidad de Burgos, Dpto. de Expresión Gráfica de la Universidad de Valladolid).

Otros factores que afectan negativamente a la actividad investigadora son los siguientes: crecimiento rápido del departamento, baja proporción de doctores, elevado porcentaje de profesor contratado, la poca tradición investigadora y la elevada carga docente del profesorado que imparte docencia en las Escuelas Universitarias (o titulaciones de grado medio), escasez de personal técnico de apoyo a la investigación.

En general y en los casos oportunos, se considera como un punto fuerte el desarrollo de actividades de Tercer Ciclo y la implicación del profesorado en el mismo (Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, Dpto. de Ing. Química y Electr. de la Universidad de Extremadura...) y como un punto débil el escaso reconocimiento de la docencia en Tercer Ciclo (Dpto. de Producción Vegetal y Tecnología de la Universidad de Castilla-La Mancha, Dpto. de Física de la Universidad de Burgos...).

En los informes se identifican una serie de *propuestas para mejorar* las relaciones entre la docencia y la investigación, de modo que se palién las posibles interferencias que actualmente tiene la actividad docente, actividad regulada en términos de dedicación, sobre la actividad investigadora. Las propuestas pueden agruparse en tres grupos.

- Un grupo lo formarían aquellas que pretenden una disminución de la carga docente del profesorado, tanto en número de horas como de asignaturas y una mayor estabilidad y continuidad en la docencia de las asignaturas asignadas (departamentos implicados en la titulación de Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares, departamentos de las titulaciones de Ingenierías de la Universidad de Alicante, y de las Ingenierías de la Universidad de Cantabria, Dpto. de Expresión Gráfica de la Universidad de Valladolid, Dpto. de Ingeniería Electrónica de la Universidad Politécnica de Valencia...).
- Otro grupo lo conformarían las actuaciones encaminadas a introducir modificaciones en el calendario docente del profesorado, por ejemplo, la posibilidad de concentrar la docencia en un determinado cuatrimestre, la concesión del año sabático, es decir, un año sin responsabilidades docentes y dedicado exclusivamente a la investigación, etc.

(Dpto. de Física de la Universidad de Burgos, departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, departamentos implicados en la titulación de Magisterio de la Universidad de Zaragoza...).

- Un tercer grupo englobaría aquellas que implican potenciar y reconocer la actividad investigadora y la actividad docente en el Tercer Ciclo en términos de créditos y, por tanto, a tener en cuenta en la asignación de la docencia (Dpto. de Química de la Universidad de Burgos, Dpto. de Producción Vegetal y Tecnología Agraria de la Universidad de Castilla-La Mancha, titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco, titulación de Ciencias Ambientales de la Universidad Autónoma de Madrid...).

4.3.3 Objetivos

Como puede observarse en la siguiente tabla, la dimensión de los Objetivos no ha sido analizada en profundidad por los Comités de Autoevaluación. Por término medio, describen con evidencias el 39% de las cuestiones planteadas, no realizan valoraciones en más de la mitad de los aspectos. Los resultados son más pobres en las dimensiones de conclusiones: en el 84% y en el 90% de las ocasiones no llegan a formular puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora.

Tabla 4.39. Exhaustividad y profundidad del análisis de los Objetivos

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	27	No hay valoración	54	Ninguno	84	Ninguna	90
Se describe sin evidencias	35	Valoración superficial	27	Uno o más	16	Una o más	10
Se describe con evidencias	39	Valoración coherente con evidencias	17				
		Además de valorar se identifican las causas	2				

En relación al grado de coherencia entre las fortalezas y debilidades formulados y los análisis descriptivos y valorativos, los resultados de la tabla indican que es alto porque en el 74% y el 72% de los casos hay una relación clara y explícita entre el análisis descriptivo y valorativo y la fortaleza o debilidad indicada.

Tabla 4.40. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Objetivos.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga/Imprecisa		% Clara/explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
2. Objetivos(Total)	4	6	22	18	74	72	0	2	100	100
2.1. Descripción de Planes de actuación de I+D	5	0	16	11	79	89	0	0	100	100
2.2. Definición y conocimiento de los planes y objetivos de investigación	0	0	100	0	0	100	0	0	100	100
2.3. Peso de la política científica (regional, nacional y europeo) en la investigación del Dpto.	0	0	31	19	69	75	0	6	100	100
2.4. Investigación dentro de los objetivos de política científica regional, nacional y europea	0	33	0	33	100	33	0	0	100	100
2.5. Planificación de la investigación en su universidad	0	14	10	29	90	57	0	0	100	100
2.6. Inserción de la actividad I+D del Dpto. en planes de la universidad	33	20	33	40	33	40	0	0	100	100

Los Comités de Autoevaluación identifican el mismo número de elementos positivos y negativos y prácticamente de acciones de mejora. Las áreas de contenido que han sido objeto de una menor atención en el análisis de los objetivos han sido: el "Peso de la política científica (regional, nacional

y europeo) en la investigación del Dpto.” y la “Inserción de la actividad de I+D del departamento en los planes de la universidad”.

Tabla 4.41. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión Objetivos.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
2. Objetivos (Total)	51	100	51	100	61	100
2.1. Descripción de Planes de actuación de I+D	19	37	19	37	19	31
2.2. Definición y conocimiento de los planes y objetivos de investigación	14	27	17	33	21	34
2.3. Peso de la política científica (regional, nacional y europeo) en la investigación del Dpto.	3	6	3	6	4	7
2.4. Investigación dentro de los objetivos de política científica regional, nacional y europea	10	20	7	14	3	5
2.5. Planificación de la investigación en la universidad	3	6	5	10	11	18
2.6. Inserción de la actividad I+D del Dpto. en planes de la universidad	2	4	0	0	7	11

La casi totalidad de los departamentos que participan en la segunda convocatoria del PNECU no tienen formulados explícitamente los objetivos y planes en el ámbito de las actuaciones de I+D. Las causas aducidas son varias, sobre todo internas al propio departamento. Entre éstas, se citan las siguientes: dispersión de intereses y temas de trabajo (Dpto. de Geografía de la Universidad de Salamanca); poco clima de investigación (titulaciones de Maestro de la Universidad Autónoma de Madrid); escasa coordinación entre los investigadores y/o equipos (titulación de Estadística de la Universidad Miguel Hernández, Dpto. de Derecho Privado de la Universidad de Salamanca); variedad de áreas con escasa relación entre ellas; la opinión extendida según la cual las actividades de investigación son responsabilidad de los individuos particulares o grupos (Dpto. de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de la Universidad de Salamanca), etc. Como causas externas se cita la escasa o nula participación institucional de la propia universidad en la planificación estratégica de la investigación de los departamentos.

En aquellos casos en los que hay definidos objetivos de investigación, éstos son fijados más bien a nivel de grupos concretos, y no tanto a nivel departamental (titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Jaume I de Castellón, titulación de Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra). No obstante, merece destacarse el departamento de Física de la Universidad de Burgos por cuanto tiene definido los objetivos y planes de investigación en su departamento y publicados en documentos.

La falta de una política de información o de difusión de la actividad investigadora a todos los miembros del departamento es una deficiencia detectada (por ejemplo, titulaciones de Maestro de la Universidad de Zaragoza, Dpto. de Química de la Universidad de Burgos, etc.). Esto dificulta la coordinación e interrelación entre los diferentes grupos dentro y fuera de los departamentos y también la incorporación de los nuevos profesores a las líneas de investigación activas.

En general, se considera que la investigación realizada en los departamentos está dentro de los objetivos de la política científica nacional, regional o europea, dados los éxitos en los proyectos, contratos y convocatorias de ayudas públicas para la investigación (titulaciones de Informática de la Universidad de La Laguna).

Las propuestas de mejora formuladas en los informes son de dos tipos: por un lado, mejorar la información y seguimiento, dentro de los departamentos, de las actividades investigadores de sus miembros, a través de diferentes mecanismos como registro de las investigaciones en curso, seminarios periódicos, memorias, guías de investigación, etc. (Dpto. de Matemática Aplicada de la

Universidad de Valladolid, Dpto. de Matemática y Computación de la Universidad de Burgos...). Por otro, llegar a formular objetivos de investigación dentro del departamento a partir del debate interno y consenso (titulaciones de Ingeniería Informática de la Universidad de Alicante, titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad Pública de Navarra...).

4.3.4 Recursos

Para el desempeño de las actividades de I+D, los departamentos disponen de recursos humanos, materiales y económicos que pueden gestionarse de diferentes formas. La obtención y gestión de estos recursos responden a diferentes criterios. Una parte de ellos, por ejemplo, número de becarios o financiación para proyectos, pueden considerarse, en buena parte, como resultado de las propias actividades de I+D de cada investigador o grupo de investigación; otros están más claramente condicionados por criterios de planificación superior, de carácter docente o investigador, como por ejemplo, la dotación y composición de la plantilla.

Los Comités de Autoevaluación, en su conjunto, han realizado un análisis superficial y poco exhaustivo de la dimensión de Recursos. Describen en profundidad y con apoyo en evidencias el 56% de las cuestiones planteadas, las valoraciones son más bien superficiales (35%), y en el 13% de las ocasiones, la valoración se realiza en profundidad con clara identificación de las causas de la situación. Por lo que se refiere a la faceta de conclusiones del análisis, en el 55% de las cuestiones los Comités de Autoevaluación participantes llegan a formular una o más fortalezas o debilidades y en el 45 de las cuestiones emiten una o más propuestas de mejora..

Tabla 4.42. Exhaustividad y profundidad del análisis de los Recursos

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	12	No hay valoración	20	Ninguno	45	Ninguna	55
Se describe sin evidencias	32	Valoración superficial	35	Uno o más	55	Una o más	45
Se describe con evidencias	56	Valoración coherente con evidencias	32				
		Además de valorar se identifican las causas	13				

El grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados por los Comités de Autoevaluación y los análisis previos descriptivos y valorativos es alto: en el 66% y el 74 % de los casos, hay una relación clara y explícita entre el análisis descriptivo y valorativo y la fortaleza y debilidad formulada.

Tabla 4.43. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Recursos.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga/Imprecisa		% Clara/explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
3. Recursos (Total)	13	5	19	20	66	74	2	1	100	100
3.1. Recursos humanos	16	1	18	27	66	72	0	0	100	100
3.2. Recursos económicos	11	13	26	5	59	82	4	0	100	100
3.3. Recursos materiales	8	6	16	17	71	75	5	1	100	100

De los datos contenidos en la siguiente tabla se desprenden tres resultados. Por una parte, los Comités se muestran más autocríticos que autocomplacientes, dado el mayor número de puntos débiles sobre los fuertes. Por otra, la atención que se presta a los diferentes tipos de recursos no es homogénea: los recursos humanos preocupan más a los Comités que los materiales y los económicos. Finalmente, se plantea un elevado número de propuestas de mejora para mejorar la dotación de recursos disponibles para las actividades de I+D.

Tabla 4.44. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión Recursos.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
3. Recursos (Total)	133	100	210	100	209	100
3.1. Recursos humanos	68	51	103	49	108	52
3.2. Recursos económicos	27	20	38	18	42	20
3.3. Recursos materiales	38	29	69	33	59	28

Recursos humanos.

En los informes se señalan como *fortalezas* el incremento del número de profesores y de profesorado doctor en los últimos años (Dpto. de Física y Dpto. de Química de la Universidad de Burgos, Dpto. de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla-La Mancha, Dpto. de Organización de Empresas de la Universidad Politécnica de Valencia, departamentos vinculados a las titulaciones de Física, Química y Biología de la Universidad Islas Baleares, Dpto. de Derecho Administrativo, Financiero y Procesal y Dpto. de Economía Aplicada de la Universidad de Salamanca...), su motivación por implicarse en actividades investigadoras y su juventud (Dpto. de Administración de Empresa de la Universidad de Cantabria, Dpto. de Biología Vegetal y Dpto. de Dirección y Economía de la Empresa de la Universidad de León, Dpto. de Química de la Universidad de La Rioja...).

Como *debilidades* se apuntan la excesiva proporción de profesorado asociado dedicado exclusivamente a la docencia y sin obligaciones de investigación y, a pesar de los esfuerzos, la insuficiente proporción de profesores doctores (Dpto. de Matemática y Computación de la Universidad de Burgos, Dpto. de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla-La Mancha, etc.).

La escasez de personal de apoyo a la investigación, técnico y administrativo, así como la carencia de becarios son factores que obstaculizan la actividad investigadora realizada en la universidad, puesto que las tareas de carácter administrativo o de gestión y las tareas de mantenimiento de laboratorios y equipos recaen directamente en el personal investigador (a departamentos vinculados a la titulación de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, departamentos vinculados a la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, departamentos vinculados a las titulaciones de Maestro de la Universidad de Alcalá de Henares, departamentos vinculados a la titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco, departamentos evaluados de la Universidad Politécnica de Valencia...).

En general, las *propuestas de mejora* emitidas suponen un incremento de recursos y cuyo ámbito de decisión corresponde más bien a instancias superiores al propio departamento o centro. Ejemplos de estas propuestas son las siguientes:

- Aumentar la plantilla docente, el número de profesores doctores y su nivel de formación (Dpto. de Bioquímica y Biología Celular de la Universidad de León, Dpto. de Tecnología y Ciencia Agroforestal de la Universidad de Castilla-La Mancha...).
- Aumentar la plantilla del personal de administración y servicios (PAS) (departamentos vinculados a la titulación de Química de la Universidad de La Rioja, Dpto. de Geografía de la Universidad de Salamanca, Dpto. de Matemática y computación de la Universidad de Burgos...).

- Aumentar la dotación de becarios y de ayudantes (Dpto. de Derecho del Trabajo y Trabajo Social de la Universidad de Salamanca, departamentos vinculados a la titulación de Farmacia de la Universidad del País Vasco...).

Recursos económicos y materiales.

En los informes, se subraya una evolución positiva en la captación de recursos económicos externos, principalmente a través de proyectos y contratos artículo 11 de la LRU (departamentos vinculados a la titulación de Estadística de la Universidad Carlos III de Madrid, Dpto. de Electrónica e Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Extremadura, departamentos vinculados a la titulación de Química de la Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Química de la Universidad Politécnica de Valencia...).

Si bien se marca la evolución positiva anterior, en muchos casos se considera insuficiente la financiación disponible para investigar (departamentos vinculados a la Facultad de Informática de la Universidad de Murcia, Dpto. de Economía Aplicada de la Universidad de Salamanca...).

Algo parecido sucede con las infraestructuras (laboratorios, redes y equipos informáticos, recursos bibliográficos, espacios, etc.): todos estos recursos se han visto incrementados en número y calidad, si bien aún se consideran insuficientes o con deficiencias.

Los Comités de Autoevaluación proponen un conjunto de *propuestas de mejora* encaminadas a aumentar la dotación de recursos económicos y materiales para las actividades de I+D que pueden agruparse en dos bloques:

- *Propuestas internas al propio departamento o grupos de investigación.* Suponen la búsqueda, por parte de los miembros del departamento, de fuentes de financiación externa, acudiendo a las diferentes convocatorias de proyectos y contratos de distintas entidades u organismos (Ciencias Jurídicas de la Universidad San Pablo CEU, titulaciones de Maestro de la Universidad de Extremadura...).
- *Propuestas dirigidas a los equipos de gobierno de la Universidad,* por lo tanto, externas al propio departamento. Se relacionan con la modificación de los criterios utilizados por la Universidad para dotar de recursos a los departamentos o grupos de investigación, aumentar las dotaciones, reasignación de recursos, creación de nuevas infraestructuras como despachos, bibliotecas, laboratorios, etc. (Facultad de Informática de la Universidad de Murcia, Psicología de la Universidad Jaime I de Castellón, Dpto. de Ingeniería Química Nuclear de la Universidad Politécnica de Valencia...).

4.3.5 Estructura

La estructura institucional de la investigación en el ámbito del departamento es una dimensión clave que se caracteriza por las relaciones con otras instituciones y grupos de investigación, dentro y fuera de la universidad y por los procedimientos de gestión de las actividades de I+D.

Como se desprende de los datos contenidos en la siguiente tabla, el análisis realizado en este aspecto por los Comités de Autoevaluación es superficial y poco exhaustivo. Por término medio, el 41% de las cuestiones planteadas en la *Guía de Evaluación* se describen sin evidencias y en el mismo porcentaje no hay valoraciones en los informes. En relación a la vertiente de conclusiones del análisis, apenas en el 23% de las cuestiones se llega a emitir alguna fortaleza o debilidad. Este porcentaje se reduce al 14% en la formulación de acciones de mejora relacionadas con la dimensión de estructura.

Tabla 4.45. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Estructura

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	27	No hay valoración	41	Ninguno	77	Ninguna	86
Se describe sin evidencias	41	Valoración superficial	40	Uno o más	23	Una o más	14
Se describe con evidencias	32	Valoraciones coherente con evidencias	15				
		Además de valorar se identifican las causas	4				

En la siguiente tabla se observa que el grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles especificados por los Comités de Autoevaluación y los análisis previos de descripción y valoración es alto. En efecto, en el 73% de los puntos fuertes y en el 69% de los puntos débiles la relación es clara y explícita. Este nivel general de coherencia se mantiene en las cuestiones contenidas en los dos apartados de relaciones dentro e la institución y relaciones con otras instituciones.

Tabla 4.46. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Estructura.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga/ Imprecisa		% Clara/ explícita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
	4. Estructura (Total)	4	7	23	21	73	69	0	3	100
4.1. Relaciones dentro de la institución	2	9	26	20	72	69	0	2	100	100
4.2. Relaciones con otras instituciones	7	0	16	24	77	70	0	5	100	100

En esta dimensión los Comités de Autoevaluación identifican un número superior de debilidades que de fortalezas reflejando un moderado sesgo autocrítico al centrar el análisis en los aspectos negativos en detrimento de los positivos o facilitadores. Sin embargo, también hay que señalar que el número de fortalezas es elevado, por lo que puede hablarse de cierto equilibrio.

El área de contenido que ha sido objeto de mayor atención en el análisis de la estructura ha sido el de las relaciones dentro de la institución.

Tabla 4.47. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Estructura.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta De Mejora	
	n	%	n	%	n	%
4. Estructura (Total)	131	100	161	100	157	100
4.1. Relaciones dentro de la institución	88	67	124	77	119	76
4.2. Relaciones con otras instituciones	43	33	37	23	38	24

Relaciones dentro de la institución

Entre las fortalezas destaca el avance en la estabilidad y consolidación de las líneas y grupos de investigación, así como la existencia de nuevas líneas y campos de investigación (departamentos vinculados a la titulación de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, Dpto. de Química de la Universidad de Burgos, Dpto. de Economía y Empresa y Dpto. de Producción Vegetal y Tecnología de la Universidad de Castilla-La Mancha...).

Los Comités señalan también como fortaleza la colaboración entre diferentes áreas científicas del mismo y diferentes departamentos (Dpto. de Matemática y Computación de la Universidad de Burgos, departamentos vinculados a la titulación de Ingeniero de Telecomunicaciones de la Universidad de Cantabria, departamentos vinculados a la titulación de Farmacia de la Universidad de Navarra...).

En los informes se identifican una serie de *debilidades* presentadas como factores que obstaculizan la actividad investigadora. Estos factores pueden agruparse en tres bloques.

- Por un lado, el exceso de carga administrativa que supone la gestión de la investigación y que recae en el personal docente e investigador (departamentos vinculados a titulaciones de Ingeniería de la Universidad de Alicante, a la titulación de Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid, Dpto. de Matemáticas de la Universidad de León...).
- Por otro, la poca comunicación interna entre los investigadores, no ya de la misma universidad sino incluso del mismo departamento y área de especialidad científica, lo que dificulta el conocimiento y difusión del hacer científico (temas, contenidos, líneas, etc.) y, por tanto, el establecimiento de relaciones/líneas de investigación intra e interdepartamentales fuertes y con peso específico (Dpto. de Matemática Aplicada a la Técnica de la Universidad de Valladolid, departamentos implicados en la titulación de Biología de la Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Ingeniería Mecánica y de Materiales de la Universidad Politécnica de Valencia...).
- Otro factor no favorable tiene que ver con las dificultades para la formación de grupos y equipos potentes y estables, con continuidad en el tiempo (Dpto. de Física de la Universidad de Burgos, Dpto. de Electrónica e Ingeniería Electrom. de la Universidad de Extremadura, Dpto. de Ingeniería Minera de la Universidad de León, departamentos vinculados a la titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad Pública de Navarra...).

En los documentos, se proponen un conjunto *propuestas de mejora* que pueden articularse en cuatro ejes:

- Creación de mecanismos de difusión de las actividades investigadoras realizadas en los diferentes departamentos y mejora de la información proporcionada por la propia universidad (titulaciones de Maestro de la Universidad de Extremadura, titulación de Psicología de la Universidad Jaume I de Castellón, departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca...).
- Fomento de las relaciones y colaboraciones intra e interdepartamental con el fin de que los grupos puedan optar a grandes proyectos y resulten más competitivos (departamentos vinculados a titulaciones de Óptica y Biología de la Universidad de Santiago, Dpto. de Análisis Económico y Contabilidad de la Universidad de Salamanca, departamentos vinculados a Administración y Dirección de Empresa de la UNED, Facultad de Informática de la Universidad de Murcia, departamentos evaluados de la Universidad Politécnica de Valencia...).
- Consolidación de líneas y grupos de investigación y establecimiento de objetivos y estrategia general de investigación (departamentos vinculados a Económicas y Administración y Dirección de Empresa de la universidad de Vigo, Dpto. de Expresión Gráfica de la Universidad de Valladolid, titulaciones de Maestro de la Universidad de Zaragoza, titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad del País Vasco, Dpto. de Electrónica e Ingeniería Electromec. de la Universidad de Extremadura...).
- Disminución de la carga de gestión administrativa de los proyectos y actividades de investigación. Para ello, las propuestas inciden en varios mecanismos: crear o mejorar dentro

de la universidad un servicio general de investigación, descentralizar la gestión creando estructuras más próximas a los investigadores, dotar a los departamentos de más personal de administración y servicios (PAS) (departamentos vinculadas a Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, departamentos de Ingenierías de la Universidad de Cantabria, departamentos vinculados a Farmacia de la Universidad de Navarra...).

Relaciones con otras instituciones

En general los Comités de Autoevaluación valoran positivamente el incremento de relaciones con universidades, instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, como se pone de manifiesto en el aumento de los proyectos y contratos de investigación solicitados y concedidos en el periodo analizado aunque, en el caso de las relaciones con las empresas privadas, los contactos son considerados escasos, con independencia de la rama a la que pertenezca la titulación (Dpto. de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla-La Mancha, titulación de Ingeniero Industrial de la Universidad Pública de Navarra, Dpto. de Física de la Universidad de Burgos...).

La iniciativa en el establecimiento de las relaciones con otras instituciones parte generalmente de los propios investigadores, a título más bien individual; no intervienen, por tanto, otras instancias de la Universidad. Esto es una queja que se pone de manifiesto en los informes. En algunos casos, los investigadores también lamentan la poca eficacia de los servicios centrales de las universidades en la prestación de apoyos a la investigación.

En prácticamente todos los casos se señala la necesidad de fomentar las relaciones con otras instituciones y grupos de investigación. Con respecto al tejido productivo, algunos Comités de Autoevaluación proponen formular, desde el propio departamento, un plan para dar a conocer en el entorno local y regional las posibles vías de colaboración en materia de investigación entre el departamento y las empresas e instituciones (Dpto. de Economía e Historia Económica y Dpto. de Sociología y Comunicación Audiovisual de la Universidad de Salamanca).

4.3.6 Resultados

Los Comités de Autoevaluación han realizado un análisis superficial y poco exhaustivo de la dimensión de resultados de la actividad investigadora. Por término medio, las descripciones no se apoyan en evidencias (información cuantitativa o cualitativa) en el 56% de las cuestiones planteadas en la *Guía de Evaluación* y no se realizan valoración alguna en el 41% de los puntos. En la práctica totalidad de las cuestiones no se llega a emitir puntos fuertes y/o débiles y propuestas de actuación.

Tabla 4.48. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Resultados

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	20	No hay valoración	41	Ninguno	81	Ninguna	93
Se describe sin evidencias	23	Valoración superficial	24	Uno o más	19	Una o más	7
Se describe con evidencias	56	Val. coherente con evidencias	25				
		Además de valorar se identifican las causas	10				

El grado de coherencia entre los puntos fuertes y débiles formulados y el análisis descriptivo y valorativo que los sustenta es alto: en el 80% y en el 88% de los casos esta relación es clara y explícita, respectivamente.

Tabla 4.49. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Resultados.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga/ Imprecisa		% Clara- explícita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
5. Resultados (Total)	2	3	16	9	80	88	2	0	100	100
5.1. Resultados de actividad investigadora (tesis, congresos, publicaciones, patentes)	3	3	10	9	87	89	0	0	100	100
5.2. Solicitud de patentes	0	0	100	0	0	100	0	0	100	100
5.3. Publicación sobre actividades y resultados	0	0	20	0	80	100	0	0	100	100
5.4. Premios y reconocimientos	0	0	33	0	67	0	0	0	100	0
5.5. Otros resultados de investigación	0	0	36	100	55	0	9	0	100	100

En esta dimensión de resultados, los Comités de Autoevaluación identifican un mayor número de puntos fuertes que débiles, aproximadamente el doble, y focalizan su atención en los resultados de la actividad investigadora (tesis, publicaciones, asistencia a congresos, informes, patentes...).

Tabla 4.50. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Resultados.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
5. Resultados (Total)	89	100	43	100	41	100
5.1. Resultados de actividad investigadora (tesis, congresos, publicaciones, informes, patentes)	69	78	35	81	26	63
5.2. Solicitud de patentes	1	1	1	2	0	0
5.3. Publicación sobre actividades y resultados	5	6	6	14	13	32
5.4. Premios y reconocimientos	3	3	0	0	1	2
5.5. Otros resultados de investigación	11	12	1	2	1	2

Con independencia del área científica de las unidades participantes, en todos los casos se valora de modo positivo el crecimiento sostenido de los resultados de investigación, en cuanto a número de publicaciones, tesis leídas, contribuciones en congresos, etc., y la calidad de estos resultados que cada vez más tienen una mayor proyección internacional y se publican en revistas especializadas de carácter nacional e internacional.

Los investigadores realizan, en la dimensión de resultados de investigación, dos tipos de *propuestas de mejora*.

- Fomentar la producción científica. En concreto, la realización de tesis doctorales, la asistencia a congresos y la publicación en revistas internacionales (Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares, departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca, departamentos de la Universidad Politécnica de Valencia...).
- Crear e implantar de modo generalizado un sistema ágil de información de resultados de investigación en los departamentos con el fin de facilitar su difusión y, por tanto, su conocimiento por parte de la comunidad universitaria (memoria, página *web*, protocolo de seguimiento de las actividades investigadoras, edición de una colección de artículos de trabajo, organización de seminarios internos, etc.) (Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Madrid, Estadística de la Universidad Miguel Hernández, Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra, Dpto. de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología de la Universidad de Salamanca, departamentos de la Universidad Politécnica de Valencia...).

4.3.7 Rendimiento y calidad

Según los datos contenidos en la siguiente tabla, los Comités de Autoevaluación realizan una buena descripción de las cuestiones planteadas en esta dimensión de rendimiento y calidad: por término medio, describen apoyándose en evidencias la mitad de los temas incluidos en la *Guía de Evaluación*. Ahora bien, la valoraciones son más bien esporádicas y superficiales: no se emite valoración alguna o, si se hace, es superficial en el 31% y 37% de las cuestiones planteadas en el protocolo. Si se avanza en el análisis se comprueba que en la mayor parte de los temas no llegan a formularse conclusiones (puntos fuertes y débiles y propuestas de actuación).

Tabla 4.51. Exhaustividad y profundidad del análisis en la dimensión de Rendimiento y calidad

Descripción	%	Valoración	%	Puntos Fuertes/Débiles	%	Propuestas de Mejora	%
No se describe	19	No hay valoración	31	Ninguno	81	Ninguna	95
Se describe sin evidencias	31	Valoración superficial	37	Uno o más	19	Una o más	5
Se describe con evidencias	50	Valoración coherente con evidencias	24				
		Además de valorar se identifican las causas	8				

En los casos en los cuales se formulan fortalezas y debilidades y planes de actuación, la relación entre éstos y el análisis descriptivo y valorativo que los apoya es clara y explícita, tal y como puede observarse en la tabla siguiente.

Tabla 4.52. Grado de coherencia entre los Puntos Fuertes y Débiles formulados y la descripción y valoración que los sustenta en la dimensión Rendimiento.

Contenidos del análisis	% No coherente		% Vaga/Imprecisa		% Clara/explicita		% Sin clasificar		% Total	
	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil	P. Fuerte	P. Débil
	6. Rendimiento (Total)	3	0	16	8	81	92	0	0	100
6.1. Actividad	5	0	5	0	90	100	0	0	100	100
6.2. Éxito	13	0	19	100	69	0	0	0	100	100
6.3. Productividad	0	0	25	0	75	100	0	0	100	100
6.4. Concentración	0	0	20	9	80	91	0	0	100	100
6.5. Evolución	0	0	13	11	87	89	0	0	100	100
6.6. Calidad	0	0	24	9	76	91	0	0	100	100

Los Comités de Autoevaluación identifican un mayor número de fortalezas que debilidades y formulan pocas propuestas de mejora. Por otra parte, el interés se centra en analizar la calidad.

Tabla 4.53. Categorías referidas con mayor frecuencia en la formulación de Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora en la dimensión de Rendimiento y Calidad.

Contenidos del análisis	Punto Fuerte		Punto Débil		Propuesta de Mejora	
	n	%	n	%	n	%
6. Rendimiento y calidad (Total)	109	100	59	100	31	100
6.1. Actividad	21	19	13	22	10	32
6.2. Éxito	16	15	1	2	0	0
6.3. Productividad	12	11	4	7	3	10
6.4. Concentración	5	5	11	19	0	0
6.5. Evolución	30	28	19	32	7	23
6.6. Calidad	25	23	11	19	11	35

En los informes se destacan los altos niveles de solicitud de proyectos y becas de investigación por parte del personal doctor (tasa de actividad), los elevados niveles de éxito de las becas y proyectos solicitados en convocatorias ajenas a las de la propia universidad (tasa de éxito) así como la calidad de las actividades de investigación.

En algunos departamentos, la actividad investigadora se encuentra concentrada en un pequeño número de personas, lo que hace disminuir los niveles de productividad.

4.4 SERVICIOS Y GESTIÓN

4.4.1 Introducción

Antes de tratar las conclusiones de la evaluación de los servicios y/o la gestión, hay que hacer algunas consideraciones previas que ayuden a entender los resultados.

Diversidad de las unidades objeto de evaluación. Hay una gran diversidad de unidades evaluadas bajo el epígrafe de ‘Servicios y/o Gestión’:

- Cuatro universidades han evaluado servicios generales: Universidad de Valladolid (Servicio de Alumnos, y Laboratorios de Técnicas Experimentales), Universidad de León (Área de Control Interno, Unidad de Gestión e Investigación, Biblioteca Universitaria), Universidad Antonio de Nebrija (centro de Asesoramiento Profesional) y Universidad Politécnica de Valencia (Área de comunicación e Instituto de Ciencias de la Educación).
- En algunos casos no se recoge la gestión/servicios en los informes evaluación (Universidad de Salamanca, UNED., Universidad de La Coruña, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid), aunque en algunos de ellos se considera el análisis incluido en el apartado de Enseñanza (p.e.: Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid). En algún caso, ésta se incorpora como un subapartado diferenciado en la Enseñanza (p.e. las evaluaciones de la Universidad del País Vasco, que analizan la gestión de calidad en la titulación y el centro). En otros, parecen incluirlo de forma implícita (quizás considerando que los apartados de Recursos Humanos e Instalaciones, ya recogen el análisis de los servicios/gestión).
- En las evaluaciones realizadas en las que si se han considerado específicamente la gestión/servicios (entre otras Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de La Rioja, Universidad de Navarra, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Burgos) se analizan los servicios de gestión y de apoyo de los centros (los que aparecen más frecuentemente son los servicios administrativos de alumnos, o económicos, y biblioteca). En algunos de los casos considerados tanto en este punto como en el anterior, se argumenta la dificultad de aplicación del análisis de servicios que dependen en gran medida de estructuras centrales (lo mencionan por ejemplo, Universidad de Navarra, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de La Rioja).
- Se recogen de forma aislada la evaluación de la gestión de algún departamento (p.e.: Dep. Física de la Universidad de Burgos, que sigue fielmente la metodología propuesta en la *Guía de Evaluación*).

Metodología utilizada

La *Guía de Evaluación* propuesta por el PNECU (basada en el modelo EFQM), ha resultado de difícil aplicación para los servicios de centro, generalmente muy pequeños, y con poca autonomía

respecto a servicios centrales. Este hecho podría explicar, en parte, la ausencia de evaluación de la gestión (que además no se considera tan nuclear como la de Enseñanza y la de Investigación), y las adaptaciones realizadas por las universidades y/o titulaciones y departamentos. En cambio, su aplicación ha sido más fácil y útil en el caso de los servicios generales evaluados.

En la evaluación de los servicios/gestión de los centros, han aplicado la *Guía de Evaluación* con mayor o menor fidelidad aproximadamente un 3% de las universidades (p.e.: la Universidad de Extremadura, que la considera un instrumento útil, la Universidad Pública de Navarra, la Universidad Vigo, o la Universidad de Zaragoza). En el resto de universidades que evalúan la gestión o los servicios de forma diferenciada se realizan adaptaciones, variando los apartados analizados (p.e.: en la Universidad Politécnica de Madrid se analiza Estructuración, Política de gestión, Fortalezas y Debilidades; en la Universidad de La Rioja Relaciones Humanas, Personal, Procesos, o en la Universidad de Burgos Dotación de Personal, Formación del Personal, Relaciones internas y externas del servicio, Recursos e Infraestructuras y Sistemas de reconocimiento).

Conceptos de gestión de calidad que se analizan en la Guía de Evaluación del PNECU.

Los conceptos que propone analizar la *Guía de Evaluación* en este apartado, son instrumentos de gestión de calidad, y por tanto su enfoque es analizar la existencia y funcionamiento de los mismos, y no tanto la calidad intrínseca del servicio en cuestión. Hay un número amplio de evaluaciones que se centran sólo en el estado concreto de cada apartado más que en la existencia o no de los mecanismos a los que se hace referencia (pe. en la gestión de recursos, más sobre si son adecuados o no, sin mencionar como se asignan y se gestionan), valoraciones que se hacen además sin evidencias. Los conceptos que aporta la *Guía de Evaluación* son instrumentos innovadores de gestión inexistentes o incipientes para la mayoría de universidades. Como ejemplo de esta afirmación podría citarse la identificación, evaluación y revisión de los procesos claves, o los mecanismos para conocer la satisfacción de los usuarios, herramientas de calidad todavía ausentes en la gestión de los servicios (con algunas excepciones que se mencionan más adelante).

Estas tres consideraciones explican las características de la síntesis de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora de los servicios/gestión:

- Algunas conclusiones de este apartado, se encuentran ya reflejadas en el punto 4.2.7.2. Personal de Administración y Servicios, y en el punto 4.2.8 Instalaciones y Recursos, del presente informe.
- La diversidad de unidades evaluadas, así como las adaptaciones de la *Guía de Evaluación*, hacen difícil estructurar los resultados del análisis siguiendo los epígrafes recogidos en la *Guía de Evaluación* del PNECU. Además las síntesis de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora de los servicios/gestión, son globales, sin hacer referencia a dichos epígrafes (excepto en los casos que se evalúan servicios generales). Los apartados menos reflejados en estas síntesis son: Liderazgo, Satisfacción del personal, Impacto en la Sociedad, y Resultados.
- En algunos casos (aquellos en que la evaluación se ha entrado sobre los mecanismo de gestión de calidad, y no exclusivamente en los resultados del servicio (como por ejemplo en la Universidad Carlos III, Universidad Extremadura, Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid), los puntos fuertes y débiles hacen referencia a los mecanismos, mientras que en los otros se habla de los resultados específicos de cada servicio, que por su naturaleza diversa, son difíciles de sintetizar. En las conclusiones, y siguiendo la *Guía de Evaluación* del PNECU, nos centraremos en los mecanismos, de los que si se puede hablar conjuntamente, sin entrar en el detalle de los servicios específicos.

- Finalmente, por lo innovador de la mayoría de aspectos analizados en la *Guía de Evaluación*, no debería extrañar que la principal conclusión de este análisis sea la ausencia, en la mayoría de los casos, de estos mecanismos de calidad, y su reflejo, por tanto, en el apartado de puntos débiles.

Cabe destacar como novedad el inicio de la evaluación específica de determinados servicios y procesos. De este modo, la Agencia Catalana conjuntamente con el *Consorci de Biblioteques Universitàries a Catalunya* se ha iniciado la evaluación transversal de los Servicios Bibliotecarios. Tomando como punto de partida la experiencia previa de la evaluación de dichos servicios en la Universidad Politécnica de Cataluña así como las evaluaciones de dichos servicios en el Reino Unido y Estados Unidos, se ha establecido una metodología para la evaluación y se ha elaborado una guía específica, tanto para la evaluación interna como para la externa. En paralelo, se ha iniciado la evaluación del proceso de incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes en la cual no sólo se evalúa el propio proceso sino también el seguimiento del estudiante durante su primer curso en la universidad. En la actualidad dichos procesos están bastante avanzados y serán objeto de un informe específico.

4.4.2 Puntos fuertes

Liderazgo. Aunque es un aspecto que aparece pocas veces recogido en las síntesis, cuando se hace es para destacar como punto fuerte el compromiso de mejora de los servicios en cuestión (p.e.: el Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid, centro de Asesoramiento Profesional de la Universidad Antonio de Nebrija), o a diferentes niveles dentro de la institución (p.e.: Universidad de Extremadura).

Política y estrategia. La existencia de planes y objetivos definidos para el servicio aparece como punto fuerte en las evaluaciones de los servicios generales de Universidad que hemos mencionado. Es lógico que este apartado no salga como punto fuerte en los servicios de apoyo de los centros (aunque no debería ser así), por estar más alejados de los núcleos de planificación y decisión.

Gestión de Personal. En gran parte de las unidades evaluadas se ha destacado positivamente las características del personal en cuanto a juventud, valor humano, experiencia, dedicación, esfuerzo y especialmente su actitud positiva ante los cambios, aunque estos aspectos no se enfocan al análisis de los sistemas de gestión del personal, objeto de este apartado. La política institucional de formación del PAS está bien valorada en algunas de las unidades evaluadas (p.e.: Universidad de La Rioja, Universidad de Santiago o Universidad Politécnica de Valencia), aunque no en la mayoría.

Gestión de Recursos. Aunque en pocos casos, las infraestructuras destinadas a la gestión son objeto de valoración positiva en algunas de las evaluaciones realizadas (Laboratorio de Técnicas Instrumentales de la Universidad de León, algunas Bibliotecas, Óptica de la Universidad de Santiago, Filología Inglesa en la Universidad de Alicante, de por citar algunos ejemplos).

Procesos. A pesar de que su identificación y documentación constituye un punto débil en la mayoría de unidades evaluadas, se puede destacar como fortaleza específica la identificación y documentación de procesos clave realizadas en la Universidad Carlos III (que destaca la mejora en los ámbitos de gestión académica e informática), en el Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid (y mejoras en el de información y asesoramiento a los alumnos y el de matrícula), el Servicio de Relaciones Exteriores de Ingeniería Industrial de la Universidad de Navarra, o la existencia de manuales de referencia en la Universidad de Alicante.

Satisfacción de los usuarios y del personal. Igual que en el caso anterior, la ausencia de mecanismos para conocer la satisfacción de los usuarios y la del personal, son puntos débiles generalizados con algunas excepciones como la Universidad Carlos III, el Instituto de Ciencias de la Educación de la

Universidad Politécnica de Valencia o el Servicio de Alumnos de la Universidad de Valladolid (en los tres casos se mencionan encuestas a usuarios).

Impacto social. Las referencias a este apartado son prácticamente inexistentes en las síntesis de las evaluaciones.

Resultados. Aunque no se hace referencia a la existencia de una relación de los principales resultados del servicio y a su medida sistemática para la toma de decisiones, se citan diferentes resultados específicos de los servicios evaluados como puntos fuertes: la información suministrada, la satisfacción de los usuarios (aunque la mayoría de casos en que se cita, no se dispone de mecanismos para conocerla) y plazos de entrega correctos o mejorados en algunos de los servicios prestados (por citar algunos ejemplos, el sistema de actas por ordenador en Farmacia de la Universidad de Navarra, intercambios Sócrates y Erasmus de la Universidad de La Laguna, o resolución de convalidaciones en Ingeniería Industrial de la Universidad Pública de Navarra).

4.4.3 Puntos débiles

Liderazgo. Las referencias a este apartado son prácticamente inexistentes en las síntesis de las evaluaciones.

Política y estrategia. Se destaca como punto débil generalizado de las evaluaciones de los servicios del centro (y no de las evaluaciones de los Servicios generales de Universidad), la poca planificación estratégica en el desarrollo de la gestión y pocos objetivos definidos (algunas de las posibles causas ya se han comentado en relación con los puntos fuertes). En algunos casos se pone de manifiesto la descoordinación entre servicios centrales y servicios de centro, y entre éstos y los equipos directivos de centro.

Gestión de Personal. A pesar de que en algunas unidades se ha valorado positivamente las políticas institucionales de formación del PAS, en la mayoría se ha detectado una carencia de cursos específicos para el PAS, principalmente sobre temas relacionados con las propias funciones y, específicamente, con técnicas de atención al público. Una debilidad generalizada en las unidades evaluadas es la insuficiente dotación de personal para cubrir las necesidades del servicio. Las funciones del personal están, en general, poco definidas y, los mecanismos de incentivación y motivación del personal son pocos o nulos.

Gestión de Recursos. Prácticamente en ningún caso se analiza la gestión de los recursos, pero sí la adecuación o inadecuación de los mismos a las necesidades del servicio. Esta ausencia de análisis sobre los mecanismo de gestión y asignación de los recursos es más propia de las evaluaciones de los servicios de centro (si tenemos en cuenta la falta de autonomía para gestionar los recursos). En la mayoría de informes analizados se hace patente que, a pesar de las inversiones en infraestructuras realizadas en los últimos años, hay problemas de espacio físico, deficiencias en los edificios y los equipamientos de aulas de informática son insuficientes o poco actualizados. En algunas bibliotecas se han observado carencias de fondos bibliográficos y de espacio físico.

La información se considera en el modelo, como un recurso importante para la gestión. Se percibe como aspecto generalizable la falta de canales regulares de difusión de la información y se observa poco uso de las tecnologías de la información con esta finalidad.

Procesos. La mayoría de procesos de gestión no están identificados ni definidos, ni hay mediciones sistemáticas sobre los resultados de los mismos. Se considera saturado el proceso de matrícula de algunos centros (p.e.: Universidad de La Rioja, Universidad Complutense de Madrid).

Satisfacción de los usuarios y satisfacción del personal. Muchos de los servicios analizados destacan como punto fuerte la satisfacción de los usuarios, hecho que contrasta con un punto débil generalizado (con las excepciones antes mencionadas), de la inexistencia de mecanismos para medir la satisfacción de los usuarios en todas las unidades. En algunos casos se han utilizado cuestionarios específicos para el proceso de evaluación (Universidad del País Vasco, Universidad de La Rioja, Universidad de las Islas Baleares), pero no pueden considerarse como mecanismo periódico y sistemático para conocer y utilizar la opinión del usuario para la mejora del servicio.

Impacto social. Las referencias a este apartado son prácticamente inexistentes en las síntesis de las evaluaciones.

Resultados. Se mencionan en este apartado diferentes aspectos específicos del servicio prestado que es necesario mejorar, como por ejemplo, por citar algunos: retrasos en la cumplimentación de las actas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria o la Universidad de Extremadura, la información al usuario La Laguna, la Universidad Carlos III, o el Servicio de Alumnos de Valladolid, tiempo de préstamo de libros en la Universidad Jaime I de Castellón, aunque habría muchos más, específicos y concretos de cada servicio evaluado.

4.4.4 Propuestas de mejora

Liderazgo. Las referencias a este apartado son prácticamente inexistentes en las síntesis de las evaluaciones.

Política y estrategia. Se propone el desarrollo de acciones orientadas a mejorar la coordinación entre centros y Servicios Centrales y, en la mayoría de Informes analizados, hay coincidencia en la necesidad de desarrollar planificaciones estratégicas para la gestión de los servicios.

Gestión de Personal. La mayoría de los informes analizados coinciden en proponer acciones de mejora orientadas hacia el análisis de las necesidades de dotación de PAS, el diseño de planes de formación específicos y el establecimiento de mecanismos para incentivar y motivar a éste colectivo.

Gestión de Recursos. Las mejoras relacionadas con las instalaciones y equipamientos se orientan hacia el incremento de los espacios, la renovación de los equipamientos (especialmente informáticos) y el desarrollo de planes de emergencia y evacuación de los edificios, pero no hay propuestas específicas para mejorar los mecanismos de asignación y gestión de los recursos.

Procesos. se proponen como mejoras la identificación, definición, documentación y mejora de los procesos clave, así como la creación de manuales de procesos.

Satisfacción de los usuarios y del personal. Se proponen como mejoras necesarias el desarrollo de acciones para incentivar la participación en la vida universitaria de los diferentes colectivos (profesorado, PAS, estudiantes), y establecer mecanismos para medir la satisfacción de los usuarios con el servicio, para recoger sugerencias de mejora y para mejorar la información y atención a estudiantes y usuarios en general.

Impacto social. Las referencias a este apartado son prácticamente inexistentes en las síntesis de las evaluaciones.

Resultados. A parte de la medición de la satisfacción del usuario con los servicios, que se considera un resultado (propuestas de mejora ya reflejadas en el epígrafe correspondiente), se mencionan diversas mejoras en los resultados específicos de cada servicio, el más común la mejora de la información. Por citar otros ejemplos concretos: la compra de material bibliográfico en la Universidad

de La Laguna, o la mejora de la saturación de la matrícula con la automatrícula en la Universidad de La Rioja.

4.4.5 Conclusiones y recomendaciones

Es evidente que la evaluación de los servicios y la gestión requiere una revisión en el ámbito del Plan Nacional, con el fin de modular el análisis, en función de los casos. Volviendo al origen del objetivo que tiene un modelo de evaluación como el de la EFQM (análisis de los sistemas de calidad de una unidad que le permite gestionar los recursos, a través de los procesos, para conseguir unos determinados resultados, incorporando una dinámica de mejora continua y sistemática), y la experiencia acumulada dentro del Plan Nacional a través de las diferentes aplicaciones realizadas por las universidades, hay que distinguir tres casos:

- *Aquellos que quieran aplicar el modelo al análisis de la gestión del centro como unidad, y que debe contemplar la gestión de la calidad de la titulación(es) que en ellas se imparten (aunque parcial, es el enfoque dado por la Universidad del País Vasco). De esto modo, se analizaría la gestión de la titulación integrando herramientas que pueden ser útiles para la mejora continua.*
- *Aquellos que quieran aplicar el modelo al análisis de los servicios de gestión, en cuyo caso debería aplicarse al servicio general, tanto en unidades centralizadas como descentralizadas.*
- *Aquellos que quieran aplicar el modelo únicamente a los servicios de apoyo del centro, teniendo en cuenta que van a poder aprovechar sólo algunos de los elementos del modelo para mejorar la gestión propia, ya que en la mayoría de aspectos (p.e.: la política y estrategia, o la gestión del personal), no tienen autonomía, y por tanto hacen el análisis como usuarios, pero no como futuros agentes principales de la mejora.*

En cualquiera de los casos mencionados se debe tener en cuenta que el modelo enfoca el análisis a los mecanismos de calidad que permiten una mejor gestión del servicio. El análisis debe enfocarse, por tanto, al sistema de gestión, y no únicamente los resultados de cada uno de los apartados tratados, modelo que considera que una buena gestión supone, un liderazgo claro de los responsables, una definición previa de objetivos, para poder asignar y gestionar los recursos humanos y materiales en base a los mismo, que se organizan a través de los procesos para conseguir unos resultados, que deben medirse para la toma de decisiones y la mejora continua y que se definen en satisfacción del usuario y del personal, impacto social y resultados directos del servicio prestado. Estos mecanismos que son el objeto de la evaluación, aseguran que los resultados del servicio sean consistentes con un diseño, revisables y mejorables de manera continua.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado se sintetizan las principales conclusiones y propuestas de mejora ya señaladas en el cuerpo principal del informe. Anteriormente se ha procurado ilustrar las descripciones y valoraciones con los datos y ejemplos disponibles, sin embargo, en este resumen se evitarán estas referencias. Este apartado se ha estructurado siguiendo los tres objetivos principales del PNECU. En cada uno de los apartados se hace una valoración sobre la consecución de los mismos. Estos objetivos son tres, tal y como se ha explicado en el apartado 2.1:

1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

5.2 VALORACIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Se puede concluir que este objetivo está plenamente conseguido. La participación de las universidades en el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* es muy elevada. La práctica totalidad de las universidades públicas han participado en alguna de las dos convocatorias y gran parte de las universidades privadas se han incorporado también al proceso. Hay que señalar que la creación de nuevas universidades y nuevas titulaciones dificultan la implantación de un proceso que está diseñado para hacer una evaluación con una cierta perspectiva temporal. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas limitaciones, se puede afirmar que el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades se encuentra activo en la práctica totalidad del sistema universitario español.

Las universidades han presentado proyectos en las diferentes modalidades, presentándose un incremento notable en los proyectos globales en esta segunda convocatoria. Esto ha supuesto también un notable aumento del número de titulaciones y unidades evaluadas. Además, parece concluirse del análisis de los distintos documentos, que las universidades están superando los objetivos y las expectativas del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, dado que se están realizando diversas actividades por encima incluso de los proyectos presentados.

Se han llevado a cabo diversas acciones especiales que se han utilizado para actividades de formación, de revisión metodológica y de reflexión. Sin embargo, no existe una constatación clara de los resultados de algunas de estas acciones especiales, por lo que parece conveniente que se expliciten más los resultados de las mismas.

Uno de los elementos más importantes en el desarrollo del proceso ha sido la elevada participación de distintas personas pertenecientes a la comunidad universitaria, cerca de 4.000. Además, debe destacarse la participación de profesionales de reconocido prestigio que han colaborado con el proceso como evaluadores externos. Todos los indicios apuntan a que esta participación ha sido uno de los elementos de más valor del proceso.

Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos, debe destacarse el hecho de la reducción en la financiación de la segunda convocatoria respecto a la primera (en un 18%), aunque esto se ha corregido en las dos convocatorias siguientes con un aumento del 25% respecto a la primera convocatoria. El gasto total estimado en este proceso de evaluación se sitúa en torno a los 600 millones, aportados por el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y las propias universidades, siendo éstas las que aportan, en general, la mayor cantidad de recursos. Estos porcentajes de participación son desiguales, siendo, por ejemplo en Cataluña, de un 55% la aportación de la Generalitat, un 25% el MEC y un 20% las propias universidades.

5.3 VALORACIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA

El segundo objetivo se propone *elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea*. Dos años después de la creación del Plan, se publicó la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior* del 24 de septiembre de 1998 (98/561/CE). Este documento indica que la metodología prevista por el PNECU se adapta plenamente a las orientaciones dadas hasta el momento en el ámbito de la Unión Europea, lo que supondría la plena consecución del objetivo.

Sin embargo, la gran actividad desarrollada en España hace necesario avanzar en este aspecto y, por lo tanto, es necesario establecer una reflexión sobre aspectos concretos de la metodología utilizada: procesos, documentos, productos, etc. En este apartado se presenta una lista de los principales puntos fuertes, puntos débiles y las propuestas de mejora sobre la metodología del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

5.3.1 Compromiso Institucional

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Alto grado de cumplimiento del compromiso asumido por las universidades en sus proyectos. • Continuidad y expansión de la participación de las universidades en el PNECU, reflejando el compromiso con la evaluación y con la calidad de estas instituciones. • La implicación de algunas universidades, reflejada tanto en por la magnitud del proyecto de evaluación como en su contextualización en un Plan Institucional de Calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigual compromiso institucional de las universidades respecto a la creación y funcionamiento de Comités de Calidad y Unidades Técnicas. • Falta de comunicación formal al Consejo de Universidades por parte de las universidades de las modificaciones de los proyectos de evaluación aprobados en la segunda convocatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer más explícita a las universidades la posibilidad de modificar los proyectos presentados, atendiendo a las circunstancias de las titulaciones a evaluar y asegurar la comunicación formal a la Oficina Técnica del Consejo de Universidades de las modificaciones e incidencias en el desarrollo de los proyectos presentados por las universidades. • Mejorar el cumplimiento de las universidades en la entrega de informes, reduciendo la laxitud actual.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de las unidades técnicas creadas en la primera convocatoria. • Cumplimiento de las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa en la práctica totalidad de las universidades participantes en esta convocatoria. • Promoción de la reflexión institucional sobre la calidad de la enseñanza. • Los convenios firmados por las universidades y la Agencia Catalana que recogen los compromisos de ambas partes en la evaluación institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • La demora en la presentación de Informes Finales de Universidad por parte de algunas universidades, que hace difícil extraer conclusiones globales sobre el grado de alcance de los objetivos de las instituciones y sus consecuencias en el diseño e implementación de planes de mejora. • El actual calendario del PNECU y la escasez de planes de seguimiento posterior facilitan la dilación del proceso de evaluación, pues los Comités de Evaluación tienden a percibir como finalizada su función tras la visita del Comité de Evaluación Externa. La interrupción del proceso por el receso vacacional tras la recepción del Informe de Evaluación Externa refuerza esa percepción, que obstaculiza la elaboración de los Informes Finales de Titulación. • El PNECU no parece haber logrado el objetivo de promover la reflexión estratégica en el ámbito de la investigación y los servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar el impacto de la evaluación en la titulación y la institución, promoviendo la vinculación de la participación en el PNECU a los esfuerzos de planificación estratégica y a la implantación de planes de calidad que den coherencia y legitimen las propuestas de mejora, asegurando su seguimiento.

5.3.2 Preparación

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La viabilidad de la metodología de autoevaluación del PNECU demostrada para la mayoría de los procesos de evaluación en esta convocatoria. • Seguimiento mayoritario de la <i>Guía de Evaluación</i> del PNECU por parte de las universidades que ha realizado el proceso de evaluación. Constatación de su adecuación y la utilidad, especialmente para el análisis de la enseñanza. • Flexibilidad de la <i>Guía de Evaluación</i> para acoger las numerosas adaptaciones y mejoras metodológicas realizadas en las universidades individualmente o coordinadas en Agencias. • La valoración positiva, por parte de los Comités de Autoevaluación y de Evaluación Externa, del apoyo recibido de las unidades técnicas cuyas funciones dentro de las universidades han aumentado y diversificado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ambigüedad de la “titulación” como unidad de análisis de la enseñanza, por lo que se ha planteado como alternativa no prevista en la <i>Guía de Evaluación</i>, su sustitución en ocasiones por el “centro” en la evaluación de la enseñanza. • La sustitución del departamento o el área de conocimiento por divisiones departamentales o el individuo como unidades de análisis de la investigación. • La escasa adecuación del protocolo de investigación para ser aplicado a algunas áreas científicas. • Las dificultades de adecuación del modelo FFQM para el análisis de las unidades de servicios vinculadas a titulaciones o centros. • Los intentos fallidos de simplificar las tablas de datos requeridas por la <i>Guía de Evaluación</i> en todas sus dimensiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir el requisito del PNECU sobre la existencia de unidades técnicas responsables del proceso evaluación en las universidades participantes. Reforzar la integración institucional de las unidades técnicas existentes. • Elaborar criterios orientativos para la selección de unidades (titulaciones y servicios) a evaluar: condiciones internas de la organización, existencia de liderazgo apropiado en las unidades, actitudes favorables a la evaluación y la mejora de la calidad, disposición a invertir el esfuerzo requerido, etc. • Promover la evaluación conjunta de enseñanzas afines (por centro), asignando un módulo de financiación específico. • Hacer más explícito el modelo del proceso de enseñanza, indicando el mayor peso de las dimensiones centrales (objetivos, resultados, organización, actuación), en enseñanza e investigación. • Desarrollar un sistema consensuado, útil, válido y fiable de indicadores del funcionamiento de las universidades.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la encuesta como única herramienta no ayuda a orientar la Autoevaluación hacia el análisis del proceso de enseñanza y sus resultados, desaprovechando los beneficios de la reflexión experta e integradora de los Comités de Evaluación. En ocasiones, estas encuestas además han presentado excesiva complejidad. • La inexistencia de unidades técnicas en unas pocas universidades participantes. • La inadecuación de los sistemas de información de las universidades para proveer datos útiles para la evaluación y la toma de decisiones estratégicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la disponibilidad y la accesibilidad de la información estadística. Con ese objetivo, se podría mejorar la integración organizativa en los procesos de evaluación institucional de los sistemas que faciliten esa información. Asimismo, se podría integrar la información sobre la actividad investigadora disponible de fuentes más sistemáticas, por el momento, que los sistemas de información de las universidades (por ejemplo, datos agregados de los Planes Nacionales y Autonómicos de I+D, ANEP, CNEAD). • Mejorar la <i>Guía de Evaluación</i> para facilitar su uso efectivo por usuarios “no expertos”: hacer más explícitos los modelos de análisis de los procesos de enseñanza e investigación, orientar más claramente sobre la importancia relativa de las diferentes dimensiones del análisis (destacando el mayor peso relativo de dimensiones centrales como objetivos, resultados, organización, actuación), requerir sistemáticamente la formulación de conclusiones (en puntos fuertes y débiles y en propuestas de mejora) en todas las dimensiones del análisis.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la demanda de un análisis integrador en los distintos informes para intentar re-equilibrar la importancia asignada al análisis de la investigación y la gestión frente a la enseñanza. Con ese objetivo se pretende, además de facilitar los datos necesarios, promover el debate estratégico sobre las líneas y los equipos de investigación. Por otro lado, se podría reforzar la formación y la capacidad de análisis de los Comités de Evaluación en el ámbito de la gestión y los servicios (contemplando, quizás, una mayor participación de las estructuras gerenciales en el proceso). • Hacer más explícita la necesidad y conveniencia de aplicar el protocolo de investigación contextualizándolo en el área de conocimiento evaluada y destacando la flexibilidad del protocolo en cuanto a la pluralidad de resultados de investigación que contempla. • Mejorar la formación inicial de todos los participantes en el proceso: oficinas de evaluación, miembros de los Comités de Autoevaluación, etc.

5.3.3 Autoevaluación

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La dedicación y el esfuerzo realizado por los miembros de los Comités de Autoevaluación. • La contribución de esta evaluación a la reflexión estratégica de las titulaciones y universidades participantes. El proceso se presenta como útil para aclarar los objetivos estratégicos de las unidades evaluadas, conocer más sistemáticamente su funcionamiento y abordar el diseño de actuaciones de mejora. • El proceso seguido ha servido para aumentar la motivación interna y para dar continuidad a la evaluación en planes propios de mejora. Otros factores importantes han sido la voluntariedad en la participación de las titulaciones y, en algunos casos, la superación de algunas reticencias a la participación en la evaluación por la demostración, durante el proceso, de su utilidad para la unidad evaluada. 	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de priorización o ponderación en la <i>Guía de Evaluación</i> de las distintas dimensiones, con el fin de orientar el propio análisis. • La escasa atención relativa a dimensiones centrales del análisis de la enseñanza (como Metas y Objetivos, Programa de Formación, el Desarrollo y los Resultados) y de la investigación (como Objetivos, Estructura, Resultados y Rendimiento) en las conclusiones de la evaluación (en puntos fuertes y débiles y en propuestas de mejora). • La sustitución de la responsabilidad del Comité de la titulación en la evaluación por el protagonismo de la unidad técnica. • La tendencia de los Comités a percibir la evaluación como un proceso externo a la titulación, en aquellos casos en los que la decisión de participar no ha sido plenamente asumida. • La ausencia de algunos colectivos implicados en la titulación de los Comités de Evaluación. • La escasa implicación efectiva de la representación estudiantil al proceso de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar la organización en subcomités o ponencias vinculadas en lugar de comités independientes para la evaluación de la enseñanza, la investigación y los servicios de las titulaciones. • Reforzar la oferta de asesoramiento permanente y de materiales para el aprendizaje autónomo que pudieran ayudar a los Comités de Evaluación en su toma de decisiones y en el desarrollo de criterios de análisis.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La eficiencia de las sesiones de formación y la valoración positiva de su utilidad por los Comités de Evaluación. Asimismo, la contribución de las múltiples actividades de información (folletos, carteles, difusión en la web, reuniones...), consulta y participación al conocimiento de la comunidad universitaria y a su implicación en el proceso de evaluación. • La mayor orientación de los Comités de Evaluación hacia una reflexión fundamentada en datos. • La exhaustividad y la profundidad del análisis de la enseñanza y de la investigación en las titulaciones evaluadas, junto con la coherencia de las conclusiones. • El aumento de las propuestas de mejora hacia el incremento de la eficacia y de la eficiencia de las unidades evaluadas, mediante la reorganización de recursos disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • La participación parcial de los Comités de Evaluación en las sesiones de formación. • Las dificultades de los Comités de Evaluación para conceptualizar y evaluar los procesos de enseñanza, investigación y gestión, que pueden indicar una formación insuficiente. • La dificultad para formular propuestas de mejora en términos operativos y establecer mecanismos de seguimiento de las actuaciones. • La dificultad para realizar análisis integradores de las dimensiones de la enseñanza, la investigación y los servicios. • La dificultad para reflejar la diversidad de sensibilidades y opiniones existentes en las unidades evaluadas. • La incertidumbre con respecto al impacto sobre el conjunto de la institución, cuando no existen planes de calidad que den coherencia y legitimen las propuestas de mejora surgidas de la participación en el PNECU y aseguren su seguimiento (reforzando, a su vez, la percepción de la utilidad del esfuerzo evaluativo en las unidades). En general, escepticismo con respecto a la utilidad del proceso de parte de la comunidad universitaria de las titulaciones evaluadas. 	

5.3.4 *Evaluación Externa*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad y efectividad de las visitas a las unidades evaluadas. Buen cumplimiento del calendario y programa de visita. Suficiente infraestructura para la realización de esta fase. • Composición equilibrada de los Comités de Evaluadores Externos, especialmente cuando son cuatro miembros. • Adecuación de las indicaciones técnicas de la <i>Guía de Evaluación</i> para la Evaluación Externa. • Asunción por parte de los Comités de Evaluadores Externos de una clara función de apoyo a las unidades evaluadas, frente a una actitud fiscalizadora que ha favorecido la extensión de la cultura de calidad y mejora. • Buen análisis de los apartados de organización y desarrollo de los procesos de Enseñanza. • Alto número de juicios de valor emitidos y de acciones de mejora propuestas, teniendo éstas un alto grado de coherencia con el diagnósticos de puntos fuertes y débiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa información sobre el funcionamiento de los Comités de Evaluadores Externos, aunque presenta consenso interno suficiente. • Escasa formación metodológica de los Comités de Evaluadores Externos. • Deficiencias en los sistemas de información y divulgación del proceso de Evaluación Externa. • Deficiencias en los sistemas de selección de las audiencias, que puede haber redundado en la irregular asistencia y participación detectada a las audiencias durante las visitas (en especial alumnos y egresados). • Escaso análisis del Diseño y Resultados de Enseñanza. Falta de desarrollo de las dimensiones de investigación y gestión. Cierta sesgo hacia la autocomplacencia en el análisis de la investigación frente a la enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los sistemas de formación y selección de los Comités de Evaluadores Externos, en especial mediante material complementario y consultoría y asesoramiento técnico. • Mejorar los sistemas de información y difusión del proceso evaluador. • Mejorar el calendario de visitas de Evaluación Externa evitando los finales de periodos lectivos. • Implementar un sistema de seguimiento del calendario de entrega del Informe de Evaluación Externa. • Mejorar el modelo de evaluación externa de la investigación. • Inclusión de expertos en gestión universitaria en los Comités de Evaluadores Externos. • Establecer un procedimiento de evaluación de la acción y resultados de los Evaluadores Externos.

5.3.5 *Informes Finales de Titulación*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ligero aumento con respecto a la convocatoria anterior de los Informes Finales de Titulación, como síntesis del proceso de Autoevaluación y Evaluación Externa. • Alta coherencia entre los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora. • Integración, por lo general, de las fases de evaluación anterior (Informe de Autoevaluación e Informe de Evaluación Externa). • Adecuación de las orientaciones de la <i>Guía de Evaluación</i> para su redacción y elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiente descripción del proceso de evaluación seguido por la universidad en sus diversas fases, especialmente sobre el grado real de consulta de los agentes implicados en la Autoevaluación y la Evaluación Externa en la elaboración del Informe Final de Titulación. • Valoración de procesos de Autoevaluación y Evaluación Externa escasamente crítica y pobremente descriptiva en los Informes Finales de Titulación. • Propuestas de mejora faltas de concreción y operatividad técnicas. Falta generalizada de planes de seguimiento de las acciones de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular propuestas de mejora más operativas, que técnicamente indiquen priorización, plazos de ejecución, medios necesarios para su implementación y agente responsable de su ejecución. • Precisar, en la <i>Guía de Evaluación</i>, una metodología detallada del proceso de contraste del Informe de Autoevaluación e Informe de Evaluación Externa en el Informe Final de Titulación. • Precisar en la <i>Guía de Evaluación</i> la necesidad de indicar en detalle el proceso de evaluación seguido por cada universidad en sus distintas fases. • Desarrollar en la <i>Guía de Evaluación</i> orientaciones para el contraste analítico y sistemático entre las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa. • Necesidad de incluir planes de seguimiento estructurados en los Informes Finales de Titulación.

5.3.6 *Informe Final de Universidad*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mejora sensible del diagnóstico y propuestas de mejora de las fases anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia generalizada de los Informes Finales de Universidad y desorientación metodológica en tres universidades que confunden Informes Finales de Titulación con Informes Finales de Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la formación sobre el Informe Final de Universidad tanto en la <i>Guía de Evaluación</i> como en las jornadas de formación.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> Claro y explícito compromiso institucional con la presentación de Planes de Calidad. 		<ul style="list-style-type: none"> Ajustar el calendario de evaluación previsto para que se aumente la entrega en un tiempo adecuado de los Informes Finales de Universidad o inclusión de mecanismos de presión para el cumplimiento de los plazos.

5.4 VALORACIÓN SOBRE LA INFORMACIÓN GENERADA PARA LA TOMA DE DECISIONES

El tercer objetivo del PNECU es *proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia*. Si bien es cierto que se ha generado cuantiosa información durante el proceso de evaluación, parece que esta información no está, en general, suficientemente orientada a los distintos ámbitos de toma de decisiones: estudiantes, sociedad, administraciones públicas, empresas, etc. Este objetivo, por tanto, parece cumplido tan sólo en parte.

El presente informe pretende colaborar en la consecución de este objetivo. Para ello, en este apartado, se presenta una lista de los principales puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora sobre la calidad de la enseñanza, la investigación, los servicios y la gestión.

5.4.1 Enseñanza

5.4.1.1 Contexto institucional

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> En aquellas universidades en las que se ha detectado un importante liderazgo de los equipos directivos, esto se valora muy positivamente. En aquellas universidades que tienen en marcha planes globales de calidad o evaluación, las unidades evaluadas lo perciben como un elemento positivo favorable a sus esfuerzos e intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> Las titulaciones participantes no han desarrollado adecuadamente este análisis abordándolo de forma superficial y poco exhaustiva. Salvo excepciones, no se aportan elementos cuantitativos y cualitativos suficientes para abordar una verdadera planificación de la unidad. Se refleja la ausencia de una cultura proactiva de gestión que busque la pertinencia social y económica focalizando sus análisis tanto en el contexto interno como externo. 	<ul style="list-style-type: none"> Avanzar en la cohesión organizativa de algunas universidades mediante políticas específicas. Clarificar las funciones y responsabilidades de los órganos colegiados y unipersonales que gestionan las titulaciones y los departamentos, intentando superar algunas interferencias detectadas. Elaborar manuales de procedimiento que sistematicen y agilicen los procesos administrativos y de decisión.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Existen problemas de coordinación e indefinición de funciones y responsabilidades entre centro y departamentos. • Las unidades evaluadas manifiestan un cierto sentimiento de marginalidad y ausencia de peso político en las decisiones de los máximos órganos de gobierno de la universidad. 	

5.4.1.2 *Metas y objetivos*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Las titulaciones participantes se muestran mayoritariamente satisfechas con la demanda de sus estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia prácticamente general de una formulación adecuada y suficiente de las metas y objetivos de las titulaciones evaluadas. • Carencia de información fiable sobre el éxito laboral de los graduados y sobre el perfil profesional demandado por el mercado de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear la adecuada formulación de metas y objetivos en las titulaciones. • Realizar estudios sistemáticos sobre la inserción laboral de los titulados y las demandas del mercado de trabajo.

5.4.1.3 *El programa de formación*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Los nuevos Planes de Estudios en donde se valora positivamente el nivel de optatividad y las posibilidades de definir itinerarios curriculares diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retraso en la adaptación a los nuevos planes de estudio en algunos casos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora cuantitativa y cualitativa de la dimensión práctica. • Disminución de la carga lectiva total que soportan los alumnos.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cierta satisfacción con el aumento de la dimensión práctica del currículum. • Existencia de Guías Académicas que recogen adecuadamente el conjunto de programas de las asignaturas de un título. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordinación en los contenidos de los programas de las asignaturas tales como: inadecuación a los objetivos; solapamientos, lagunas y deficiente secuenciación; excesivo volumen para el número de créditos asignados; insuficiente actualización y/o ausencia de procesos de revisión, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del denominado <i>Prácticum</i>. Mejora del tutelaje y seguimiento de los alumnos, así como mejora de las relaciones con las empresas e instituciones que acogen a los alumnos. • Mejora de la Guía Académica de forma que incluya los objetivos, la metodología y la evaluación, además de los contenidos y la bibliografía en los programas de las asignaturas.

5.4.1.4 Desarrollo de la enseñanza

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El inicio de experiencias de docencia innovadoras utilizando recursos multimedia, técnicas audiovisuales, etc. • Incipiente desarrollo de los sistemas de tutoría personal de alumnos enfocado a temas académicos y extraacadémicos no incluidos en las tutorías habituales. La acción tutorial ligada al Proyecto Final de Carrera o con el <i>prácticum</i> de magisterio. • El nivel de cumplimiento del desarrollo de los programas de las asignaturas. • El incremento de los convenios de colaboración con empresas e instituciones para el desarrollo de prácticas de alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento poco preciso sobre la carga de trabajo que comporta cada asignatura y sobre el nivel de exigencia a los alumnos. En cualquier caso, una clara elevada carga lectiva total para los alumnos. • Las dificultades en la introducción de nuevas metodologías docentes. En otros, el tamaño de los grupos que condiciona algunos sistemas de innovación metodológica. • El uso poco adecuado y escaso de las tutorías por parte de los alumnos, concentrándolo mayoritariamente en las fechas previas a los periodos de evaluación o durante los exámenes y no a lo largo del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la efectividad y el uso de la orientación y tutorías a lo largo de toda la carrera, dándole un enfoque mucho más personalizado y activo. Debería hacerse especial incidencia en la orientación en los primeros años de universidad y en la transición al mercado de trabajo. • Promover la utilización de las nuevas metodologías docentes mediante programas específicos de innovación educativa.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La definición de los mecanismos y criterios de evaluación aprobados por los órganos de gobierno de las distintas facultades y escuelas y publicados en las respectivas guías docentes y/u otros mecanismos de difusión. La planificación, información y cumplimiento de los horarios de los exámenes. • El incremento de la dimensión europea del programa. • La oferta de cursos y actividades de formación complementaria para los pregraduados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación del estudiante en técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc. 	

5.4.1.5 *Resultados de la enseñanza*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El avance significativo que se ha producido en muchas universidades en cuanto a la recogida y el análisis de datos sobre los resultados académicos. • La opinión de los alumnos egresados que consideran la formación recibida clave para su empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja tasa de aprobados sobre el total de alumnos que se presentan y baja tasa de rendimiento (alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados). • La baja tasa de presentados entre los alumnos de primer curso y el alto índice de abandono en este colectivo • El bajo índice de alumnos que finalizan los estudios en el tiempo previsto en los planes de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incidir en las causas de las altas tasas de abandono y rendimiento, muy especialmente en primer curso. Aumentar las distintas tasas de éxito. Establecer mecanismos de reacción en los departamentos ante los resultados negativos en algunas asignaturas o titulaciones. • Realizar estudios sobre las características del mercado laboral, el empleo y la demanda de graduados. Elaborar un sistema de recogida de información (encuestas a graduados, empresas, etc.) que permita tener una realimentación sobre los titulados.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • El escaso seguimiento de los titulados o diplomados. Escasez de datos sobre la inserción laboral de los titulados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estrategias para reforzar y profundizar las actividades relacionadas con la inserción laboral de los titulados. Promover acciones para que las empresas conozcan a los titulados.

5.4.1.6 *Alumnos*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El incremento de la información que reciben los estudiantes en las etapas previas al acceso a la Universidad. • La incorporación de las nuevas tecnologías entre los canales para orientar e informar a sus alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de información y orientación dirigida a alumnos, especialmente para aquellos con dificultades académicas. • Baja participación de los estudiantes en las elecciones de sus representantes, en las asociaciones de estudiantes y en la vida de los centros, especialmente en los últimos cursos. • Escasa participación de los estudiantes en el aula. • Poca orientación académica y laboral dirigida a los estudiantes que finalizan los estudios. • Falta de adecuada conexión entre los conocimientos exigidos en primero de carrera y los adquiridos en educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a los futuros estudiantes sobre los requisitos de conocimientos y habilidades demandados por las diferentes titulaciones. • Buscar mecanismos para aumentar la participación y motivación de los alumnos en clase. • Organizar actividades que faciliten al alumno la orientación en su elección curricular y en la búsqueda de empleo; asesorar al alumnado sobre especialización profesional creando los medios e instrumentos necesarios.

5.4.1.7 Recursos humanos

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • En general, adecuación del perfil de formación del profesorado a los objetivos de la titulación evaluada en cada caso, destacando la elevada preparación y el alto grado de interés y motivación por la docencia. • Aprovechamiento del potencial de calidad del profesorado en algunas titulaciones evaluadas de acuerdo con el perfil de actividad docente del mismo. • Incipiente interés de algunos colectivos de profesores por la formación docente. • Valoración positiva de las prestaciones que desarrolla el PAS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inadecuación de los actuales sistemas de evaluación de la docencia del profesorado. • Falta de adecuación de las estructuras de la plantilla en las titulaciones evaluadas. • Carencia de programas de formación docente del profesorado, de programas de innovación y ayuda a la docencia así como de directrices para la formación. • Plantilla reducida de PAS y falta de adecuación a las necesidades de apoyo técnico que tienen las unidades evaluadas. • Escasez de propuestas y directrices para la formación del PAS. • Inadecuación de los horarios del PAS a las necesidades de las titulaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar programas para la formación docente del profesorado y apoyo a la innovación, especialmente a los profesores noveles. • Consolidar las plantillas con un elevado porcentaje de profesorado no permanente e incrementar el número de doctores en las titulaciones con bajo número. • Mejorar los procedimientos de evaluación de la docencia del profesorado. • Adecuar las plantillas de PAS a las necesidades específicas de las unidades. • Desarrollo de programas de formación del PAS. • Evaluación y reconocimiento de actividades del PAS mediante incentivos.

5.4.1.8 Instalaciones y recursos

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento en las dotaciones en aulas informáticas y recursos tecnológicos, todavía insuficiente. • Mejoras notables en algunas universidades en las infraestructuras de bibliotecas, su personal y gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de medidas de seguridad, fundamentalmente en los laboratorios. • A pesar del esfuerzo realizado, insuficiencia de aulas de recursos informáticos a disposición de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor facilidad para el acceso a recursos informáticos para la docencia y la investigación. • Para las bibliotecas, mayores espacios y aumento de la funcionalidad, adecuación de los fondos bibliográficos y mejora de los sistemas de acceso y consulta, con especial atención al uso de nuevas tecnologías.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> Incremento de recursos específicos para la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> En general, los servicios bibliotecarios, especialmente, fondos y equipamiento. 	

5.4.1.9 Relaciones externas

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> Incremento de las relaciones externas en el ámbito nacional e internacional. Participación en programas de cooperación europea e iberoamericana principalmente. Cooperación con organizaciones empresariales y profesionales del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de intercambio a nivel nacional, frente al desarrollo de la cooperación internacional. Participación irregular en programas de cooperación dentro de una misma institución. Falta de coordinación académica entre universidades de la Unión Europea en los intercambios. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomento de las prácticas en empresa como parte del currículum. Fomentar el intercambio y cooperación entre universidades españolas. Seguir difundiendo y ampliando la cooperación con instituciones extranjeras.

5.4.2 Investigación

5.4.2.1 Contexto

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de actividades de Tercer Ciclo y la implicación del profesorado en el mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> La dispersión geográfica en diferentes centros de los profesores, cuando se da, imposibilita el uso conjunto de recursos y las relaciones entre el personal docente e investigador. La dedicación del profesorado a la investigación no se computa en la actividad académica. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer políticas de iniciación y formación del personal docente e investigador. Mejorar la comunicación entre las unidades de investigación de una misma universidad. Introducir criterios flexibles en el calendario docente del profesorado, que permitan organizar de forma más eficiente los tiempos dedicados a la investigación.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Escaso reconocimiento de la docencia en Tercer Ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar y reconocer la actividad investigadora y la actividad docente en el Tercer Ciclo en términos de créditos, a tener en cuenta en el cómputo de la actividad académica.

5.4.2.2 *Objetivos*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a las diferentes líneas prioritarias de la política científica en sus diferentes niveles: regional, nacional y europea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formulación explícita de objetivos y planes en el ámbito de las actuaciones de I+D. Cuando son formulados, lo son más bien en el nivel de grupos concretos, no tanto en el nivel departamental ni institucional. • La falta de una política de información o de difusión de la actividad investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular objetivos y programas de desarrollo de la investigación dentro del departamento y la institución, a partir del debate interno y del consenso. • Mejorar la información y seguimiento, dentro de los departamentos, de las actividades investigadoras de sus miembros, a través de diferentes mecanismos como registro de las investigaciones en curso, seminarios periódicos, memorias, guías de investigación, etc.

5.4.2.3 *Recursos*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Los departamentos disponen de recursos humanos, materiales y económicos que pueden gestionar de diferentes formas para el desempeño de las actividades de I+D. • Incremento del número de profesores y de doctores en los últimos años. Alta motivación por implicarse en actividades investigadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso de la figura del profesorado asociado en detrimento de una plantilla equilibrada de profesorado permanente, que permitiría una mayor dedicación a la investigación. • Escasez de personal de apoyo a la investigación, técnico y administrativo, así como de becarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir criterios que permitan aumentar los recursos humanos dedicados a la investigación. • Incitar a la búsqueda, por parte de los miembros de los departamentos, de fuentes de financiación externa, acudiendo a las diferentes convocatorias de proyectos y contratos de distintas entidades u organismos.

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Evolución positiva en la captación de recursos económicos externos, principalmente a través de proyectos y contratos (artículo 11 de la I.R.U). 		<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de criterios vinculados a la calidad para dotar de recursos a los departamentos o grupos de investigación, aumentar las dotaciones, reasignación de recursos y creación de nuevas infraestructuras.

5.4.2.4 Estructura

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad y consolidación de las líneas y grupos de investigación, así como la existencia de nuevas líneas y campos de investigación. • Colaboración entre diferentes áreas científicas del mismo y otros departamentos. • Incremento de relaciones con universidades, instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de carga administrativa que supone la gestión de la investigación y que recae en el personal docente e investigador. • Poca comunicación interna entre los investigadores, dentro de la misma universidad e, incluso, del mismo departamento y área de especialidad científica, lo que dificulta el conocimiento y difusión de la labor científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar las relaciones y colaboraciones intra/ interdepartamental con el fin de que los grupos puedan optar a grandes proyectos y resulten más competitivos. • Consolidar líneas y grupos de investigación y establecimiento de objetivos y estrategia general de investigación. • Fomentar los servicios de apoyo para la gestión administrativa de los proyectos y actividades de investigación. • Fomentar las relaciones con otras instituciones y grupos de investigación, llegando a formular un plan para dar a conocer en el entorno local y regional las posibles vías de colaboración en materia de investigación entre el departamento y las empresas e instituciones.

5.4.2.5 *Resultados*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento sostenido de los resultados de investigación, en cuanto a número de publicaciones, tesis leídas, contribuciones en congresos, etc., y la calidad de estos resultados, que cada vez más tienen una mayor proyección internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la gestión de la información sobre los resultados de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear e implantar de modo generalizado un sistema ágil de información y evaluación de resultados de investigación en los departamentos, con el fin de facilitar su difusión y, por tanto, su conocimiento por parte de la comunidad universitaria.

5.4.2.6 *Rendimiento y calidad*

<i>Puntos fuertes</i>	<i>Puntos Débiles</i>	<i>Propuestas de Mejora</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de solicitud de proyectos y becas de investigación por parte del personal doctor, elevados niveles de éxito de las becas y proyectos solicitados en convocatorias ajenas a las de la propia universidad. • Percepción de una mejora importante en la calidad de las actividades de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de criterios externos para la evaluación de la calidad en muchas áreas científicas. • Cierta concentración de la actividad investigadora en un pequeño número de personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la definición de criterios externos que faciliten la evaluación de la calidad, adecuándose a las características propias de las diferentes áreas científicas. • Promover la expansión de la actividad investigadora, aumentando las personas que lideren proyectos.

5.4.3 Servicios y gestión

Tal y como se ha señalado en el apartado 4.4, existe una gran diversidad de las unidades objeto de evaluación bajo el epígrafe de Servicios y/o Gestión. Esto implica que deba tenerse especial cuidado en la generalización de las conclusiones a las que se ha llegado en este punto. Por ello, este se señalan un conjunto de propuestas de mejora derivadas del análisis realizado.

Propuestas de Mejora

- Fomentar la planificación estratégica en el desarrollo de la gestión y establecimiento de objetivos definidos en este ámbito.
- Análisis de las necesidades de dotación de PAS, definición de funciones y diseño de planes de formación específicos.
- Identificación, definición, documentación y mejora de los procesos clave, así como la creación de manuales de procesos.
- Establecimiento de mecanismos para evaluar, incentivar y motivar al PAS.
- Desarrollo de acciones orientadas a mejorar la coordinación entre centros y Servicios Centrales. Asimismo, mejorar la coordinación entre el PAS y los respectivos equipos directivos.
- Incremento de los espacios, renovación de los equipamientos (especialmente informáticos) y desarrollo de planes de emergencia y evacuación de los edificios.
- Establecer mecanismos para medir la satisfacción de los usuarios con el servicio y recoger sugerencias de mejora.
- Mejorar la información y atención a estudiantes y usuarios en general, haciendo especial hincapié en el uso de las nuevas tecnologías.

5.5 RECOMENDACIONES DEL COMITÉ TÉCNICO

5.5.1 De carácter general

Esta segunda fase del PNECU permite extraer algunas conclusiones de carácter general que llevan implícitas las siguientes conclusiones:

1. Para llevar a cabo con eficiencia y eficacia la evaluación de la calidad de las universidades españolas, es necesario estructurar debidamente el sistema de agencias regionales, que pueden incluir una o varias comunidades autónomas, con las de una agencia estatal que coordinase las agencias regionales, en especial todo lo referente a la metodología de la evaluación y a la información a la sociedad. Para establecer esta infraestructura es necesario que tanto el estado como las comunidades autónomas aporten los recursos económicos adecuados.

2. La transparencia de los procesos que realizan las universidades es un deber de toda institución pública, señalado especialmente en la Declaración de Bologna. En las fases consecutivas del PNECU se deberá profundizar en esta transparencia, proporcionando una mayor y más detallada información a los ciudadanos de la que hasta ahora ha sido posible. Para ello se deberá plantear el avanzar en tres direcciones:
 - La preparación y posterior publicación de informes detallados sobre las evaluaciones de las titulaciones, de los departamentos y de las universidades.
 - La preparación de un sistema de indicadores que faciliten información cuantitativa sobre diversos aspectos de la función que realizan las universidades.
 - Iniciar el desarrollo de un sistema de valoración de las titulaciones y de los departamentos que sean dadas a conocer al conjunto de la sociedad y a la propia institución, en función del tipo de información y el posible destinatario interesado en la misma
3. Para avanzar en la mejora de la evaluación se recomienda hacerlo expresamente en el proceso de evaluación externa que debe ser reconsiderado en conjunto, haciendo más explícitos los aspectos clave para la mejora de la calidad. Se recomienda preparar una nueva guía, definiendo de forma más clara el papel de los evaluadores externos y los indicadores de calidad que deben utilizar, estableciendo marcos de referencia que les sean útiles. Para obtener una mejor imagen de la calidad convendría disponer durante la evaluación externa de documentos tales como los trabajos finales de la carrera, modelos de exámenes y los libros o apuntes que se utilizan. Finalmente convendría profundizar en la formación de los comités externos y replantearse su tamaño y composición.

5.5.2 *Sobre el papel de los Gobiernos Regionales*

Los gobiernos regionales deben asumir mayor protagonismo en la gestión de los Planes de Evaluación. Por ello se formulan las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar el marco legal que clarifique las relaciones entre el estado, las comunidades autónomas y las universidades en relación con los procesos de evaluación.
- Consolidar y crear las Agencias, Consorcios y Servicios necesarios que permitan organizar y realizar los procesos de evaluación institucional de forma independiente y eficaz en todas las instituciones universitarias.
- Establecer sistemas para estimular políticas de evaluación en las instituciones universitarias y recompensar cuántos esfuerzos se realicen para mejorar la calidad de las prestaciones.

Los gobiernos regionales deberían estimular especialmente los procesos de planificación como estrategia fundamental para promover cambios y mejoras dentro de las Universidades. De manera especial:

- Potenciar los procesos de planificación estratégica que definan la misión y objetivos de las instituciones universitarias a largo plazo.

Los gobiernos regionales deberán velar para que los procesos de evaluación tengan consecuencias que sean tangibles para los diversos sectores implicados. Con este fin cabe promover las siguientes estrategias:

- Difundir los resultados de los procesos de evaluación entre todos los sectores sociales implicados con el fin de que los resultados sean conocidos por todos.
- Promover el intercambio de experiencias y procedimientos relativos a buenas prácticas entre las instituciones que lleven a cabo programas orientados a mejorar la calidad.
- Financiar los planes de mejora que se establezcan mediante el oportuno contrato-programa y establecer premios con el fin de estimular la competitividad entre las instituciones.

5.5.3 Referentes a las Universidades

Las Universidades deberán fomentar estrategias que faciliten la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad universitaria en los procesos de autorregulación. Con este fin se considera procedente:

- Intensificar los sistemas de planificación en todas las unidades y servicios de la institución con el fin de que exista una formulación clara sobre los objetivos que se pretenden lograr y las acciones a realizar para conseguirlos.
- Establecer como requisito previo a cualquier tipo de petición o trámite relativo a una titulación, departamento o servicio un informe evaluativo que justifique la petición en relación con la propuesta de mejora.
- Sensibilizar a los miembros de la comunidad potenciando una cultura favorable hacia la planificación y evaluación como estrategias de autorregulación necesarias para promover cambios y mejoras en las instituciones universitarias.

Las universidades deberán dotar de recursos y medios para que la gestión de los procesos de evaluación se lleve a cabo adecuadamente. Con este fin se deberá:

- Racionalizar las diversas bases de datos y recursos con que cuenta la institución con el fin de facilitar de la información necesaria para realizar los procesos de evaluación institucional.
- Dotar de las Unidades Técnicas de Evaluación del personal adecuado y de los recursos necesarios para que puedan realizar eficazmente su tarea de apoyo a los comités de evaluación.
- Velar especialmente para que los procesos de selección de los miembros de los comités se efectúe de forma correcta y para que éstos puedan desarrollar su tarea de forma independiente y eficaz.

Las universidades deberían asumir públicamente un compromiso institucional con los procesos de evaluación cuidando especialmente de:

- Crear las estructuras necesarias dentro de la institución universitaria –Comités, Vicerrectorados, Servicios... – que lideren este proceso de forma clara y eficaz.

- Velar para que todos los procesos se lleven a cabo de forma correcta y se cumplan los plazos y requisitos que conlleva la participación en el PNECU.
- Difundir los resultados de los procesos dentro de la comunidad universitaria y tomar las decisiones pertinentes de forma que, a la vista de las consecuencias, todos pueden considerar la evaluación institucional como una estrategia que ofrece “credibilidad” para promover cambios y mejoras en relación con la calidad.

Las universidades deberían establecer mecanismos para tratar de evitar algunos problemas señalados en prácticamente todas las titulaciones evaluadas. En ese sentido, sería deseable:

- Establecer mecanismos para garantizar la planificación y coordinación de la enseñanza. De igual modo, se deberían establecer mecanismos que coordinaran la investigación.
- Establecer sistemas activos de seguimiento del avance académico de los alumnos, incluso con tratamiento individualizado en aquellos casos en que fuera necesario.
- Establecer sistemas de seguimiento de la inserción laboral, y de las necesidades de cualificación tanto de los graduados y como del entorno socioeconómico, como ya se ha hecho en algunas pocas Universidades.

6. ANEXOS

6.1 MIEMBROS DEL COMITÉ TÉCNICO

La composición actual del Comité Técnico es la siguiente (Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 19 de julio de 1999, BOE de 5 de agosto de 1999)

Presidente

Ilmo. Sr. D. Vicente Ortega Castro, Secretario General del Consejo de Universidades.

Vicepresidente

Ilmo. Sr. D. Ismael Crespo Martínez, Director General de Universidades.

Vocales

Ilmo. Sr. D. Julio Casado Linarejos, Director de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva.

Sr. D. Mario de Miguel Díaz, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Oviedo.

Sr. D. Manuel Galán Vallejo, Director del consorcio Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

Sr. D. José Ginés Mora Ruiz, Profesor Titular de Economía Aplicada de la Universidad de Valencia.

D. Francisco Michavila Pitarch, Catedrático de Matemática Aplicada de la Universidad Politécnica de Madrid.

Sr. D. Miguel Ángel Quintanilla Fisac, Catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca.

Sra. Dña. Gemma Rauret Dalmau, Directora de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Sr. D. Francesc Solá Busquets, Gerente de la Universidad Politécnica de Cataluña.

Sr. D. Miguel Valcárcel Cases, Catedrático de Química Analítica de la Universidad de Córdoba.

Secretaría

Ilmo. Sr. D. Eduardo Coba Arango, Vicesecretario de Estudios, Consejo de Universidades.

6.2 EQUIPO PARTICIPANTE EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME

Este informe se financió con una acción especial del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* coordinada por la Universidad de León, en la que han participado las personas que se relacionan a continuación.

Miembros delegados del Comité Técnico

Dr. Mario de Miguel Díaz, Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Oviedo.

Dr. José Ginés Mora Ruiz, Profesor Titular de Economía Aplicada de la Universidad de Valencia.

Dr. Miguel Ángel Quintanilla Fisac, Catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca.

Dr. Miguel Valcárcel Cases, Catedrático de Química Analítica de la Universidad de Córdoba

D. Eduardo Coba Arango, Vicesecretario de Estudios, Consejo de Universidades.

Coordinador

Dr. Javier Vidal García, Universidad de León

Responsables

Dr. Pello Apodaka Urquijo, Universidad del País Vasco

Dña. Meritxell Chaves Sánchez, Universidad de Barcelona

Dña. M^a José Echeverría Cubillas, Universidad de Salamanca

Dr. Héctor Grad Fuchsel, Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Francisco Javier Grande Quejigo, Universidad de Extremadura

Dña. Carme Melsio Núñez, Universidad de Barcelona

D. Santiago Roca Martín, Universidad Politécnica de Cataluña

Dr. Juan Ruiz Carrascosa, Universidad de Jaén

Analistas

D. Francesc Abad Esteve, Universidad Pompeu Fabra

Dña. Montserrat Aguilar Gómez, Universidad de León

D. Lorenzo Almazán Moreno, Universidad de Jaén

Dra. Ester Alonso Velasco, Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Patricio González Valverde, Universidad de Extremadura

Dra. Karmele Herranz Pascual, Universidad del País Vasco

Dña. Montserrat Mestre Romeu, Universidad Politécnica de Cataluña

Dña. Marta Rodríguez Martín, Universidad del País Vasco

Dña. Rosa Rubio Llorente, Universidad Autónoma de Madrid

Dña. Mercedes Torrado Fonseca, Universidad de Barcelona

Dña. M^a José Vieira Aller, Universidad de León

6.3 SIGLAS UTILIZADAS

ANEP – Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva

CNEAI – Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora

PAS – Personal de Administración y Servicios.

PNECU – Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

6.4 INFORMES EMITIDOS

(Recibidos hasta el 31/01/00). Con posterioridad a esta fecha de cierre se han recibido más informes, los cuales se indican con el área rallada, pero cuyo análisis no se ha podido incorporar a este documento

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
Andalucía	Pública	Almería	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	Almería	Ingeniería Técnica Informática de Sistemas					
	Pública	Cádiz	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Cádiz	Empresariales					
	Pública	Cádiz	Psicopedagogía					
	Pública	Cádiz	Maestro: Educación Primaria					
	Pública	Córdoba	Filología Inglesa					
	Pública	Córdoba	Historia					
	Pública	Córdoba	Psicopedagogía					
	Pública	Córdoba	Maestro: Educación Física					
	Pública	Granada	Geología					
	Pública	Granada	Ciencias Ambientales					
	Pública	Granada	Bioquímica					
	Pública	Granada	Estadística					
	Pública	Granada	Psicopedagogía					
	Pública	Granada	Arquitectura Técnica					
	Pública	Granada	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	Granada	Ingeniería Técnica Informática de Sistemas					
	Pública	Granada	Ingeniería Informática					
	Pública	Granada	Maestro: Audición y Lenguaje					
	Pública	Huelva	Psicopedagogía					
	Pública	Huelva	Relaciones Laborales					
	Pública	Jaén	Topografía					
	Pública	Jaén	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	Málaga	Biología					
	Pública	Málaga	Química					
	Pública	Pablo de Olavide	Trabajo Social					
	Pública	Sevilla	Comunicación Audiovisual					
	Pública	Sevilla	Periodismo					
	Pública	Sevilla	Publicidad y Relaciones Públicas					
	Pública	Sevilla	Arquitectura Técnica					
	Pública	Sevilla	Química					
	Pública	Sevilla	Psicología					
	Pública	Sevilla	Ingeniería Industrial					
	Pública	Sevilla	Ingeniero Técnico de Telecomunicación					
	Pública	Sevilla	Empresariales					
	Pública	Sevilla	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Sevilla	Economía					
	Pública	Sevilla	Relaciones Laborales					
Aragón	Pública	Zaragoza	Maestro: Educación Musical					
	Pública	Zaragoza	Maestro: Educación Especial					

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
	Pública	Zaragoza	Maestro: Audición y Lenguaje					
	Pública	Zaragoza	Maestro: Educación Física					
	Pública	Zaragoza	Maestro: Educación Infantil					
	Pública	Zaragoza	Maestro: Educación Primaria					
	Pública	Zaragoza	Maestro: Lengua Extranjera					
C. Murciana	Pública	Murcia	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	Murcia	Ingeniería Técnica Informática de Sistemas					
	Pública	Murcia	Ingeniería Informática					
C. Valenciana	Pública	Alicante	Filología Inglesa					
	Pública	Alicante	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	Alicante	Ingeniería Técnica Informática de Sistemas					
	Pública	Alicante	Ingeniería Informática					
	Pública	Jaume I	Derecho					
	Pública	Jaume I	Relaciones Laborales					
	Pública	Jaume I	Psicología					
	Pública	Jaume I	Química					
	Pública	Jaume I	Ingeniería Química					
	Pública	Miguel Hernández	Estadística					
	Pública	Politécnica de Valencia	Automática y Electrónica Industrial					
	Pública	Politécnica de Valencia	Ingeniería Industrial					
	Pública	Politécnica de Valencia	Organización Industrial					
	Pública	Politécnica de Valencia	Ingeniería Química					
	Pública	Politécnica de Valencia	Geodesia y Cartografía					
	Pública	Politécnica de Valencia	Topografía					
	Pública	Valencia (FCG)	No participante					
Canarias	Pública	La Laguna	Ingeniería Técnica Informática de Gestión					
	Pública	La Laguna	Ingeniería Técnica Informática de Sistemas					
	Pública	La Laguna	Ingeniería Informática					
	Pública	Las Palmas de G.C.(1)	Derecho					
	Pública	Las Palmas de G.C.(1)	Relaciones Laborales					
	Pública	Las Palmas de G.C.(1)	Trabajo Social					
Cantabria	Pública	Cantabria	Ingeniería Industrial					
	Pública	Cantabria	Ingeniero en Telecomunicación					
Castilla y León	Privada	Católica de Ávila	No participante					
	Privada	Pontificia de Salamanca	No participante					
	Privada	S.F.K.	No participante					
	Pública	Burgos	Gestión y Administración Pública					
	Pública	Burgos	Química					
	Pública	León	Ingeniero Agrónomo					
	Pública	León	Ingeniero Técnico Agrícola					
	Pública	León	Biología					
	Pública	León	Ciencias Ambientales					

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
	Pública	León	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	León	Empresariales					
	Pública	León	Ingeniero Técnico Industrial					
	Pública	León	Ingeniería Técnica de Minas					
	Pública	Salamanca	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Salamanca	Economía					
	Pública	Salamanca	Derecho					
	Pública	Salamanca	Geografía					
	Pública	Salamanca	Historia					
	Pública	Salamanca	Historia del Arte					
	Pública	Salamanca	Historia y Ciencias de la Música					
	Pública	Salamanca	Humanidades					
	Pública	Salamanca	Pedagogía					
	Pública	Salamanca	Psicología					
	Pública	Salamanca	Comunicación Audiovisual					
	Pública	Salamanca	Sociología					
	Pública	Valladolid	Ciencias Actariales y Financieras					
	Pública	Valladolid	Investigación y Técnicas de Mercado					
	Pública	Valladolid	Economía					
	Pública	Valladolid	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Valladolid	Ciencias Económicas y Empresariales					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico Industrial: Diseño Industrial					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico Industrial: Electrónica Industrial					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico Industrial: Electricidad					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico Industrial: Mecánica					
	Pública	Valladolid	Ingeniero Técnico de Telecomunicación: Sistemas Electrónicos					
	Pública	Valladolid	Trabajo Social					
Castilla-La Mancha	Pública	Castilla-La Mancha	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Castilla-La Mancha	Economía					
	Pública	Castilla-La Mancha	Ingeniero Técnico Agrícola: Explotaciones Agropecuarias					
	Pública	Castilla-La Mancha	Ingeniero Técnico Agrícola: Explotaciones Forestales					
	Pública	Castilla-La Mancha	Ingeniero Agrícola					
	Pública	Castilla-La Mancha	Ingeniero Técnico Agrícola: Explotaciones Agropecuarias					
	Pública	Castilla-La Mancha	Ingeniero Técnico Agrícola: Industrias Agrarias y Alimentarias					
	Pública	Castilla-La Mancha	Trabajo Social					
Cataluña	Privada	Intern. de Cataluña	No participante					
	Privada	Oberta de Catalunya	No participante					
	Privada	Ramón Llull	Ingeniería Informática					
	Privada	Ramón Llull	Maestro en Educación Infantil					
	Privada	Ramón Llull	Psicología					
	Privada	Vic	Licenciado en Traducción e Interpretación					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Ciencias Ambientales					

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
	Pública	Autónoma de Barcelona	Química					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Física					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Historia del Arte					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Geología					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Filología Catalana					
	Pública	Autónoma de Barcelona	Derecho					
	Pública	Barcelona	Química					
	Pública	Barcelona	Geología					
	Pública	Barcelona	Filología Catalana					
	Pública	Barcelona	Derecho					
	Pública	Girona	Ingeniería Industrial					
	Pública	Girona	Ingeniero Técnico Industrial: Electrónica Industrial					
	Pública	Girona	Ingeniero Técnico Industrial: Mecánica					
	Pública	Girona	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial					
	Pública	Girona	Derecho					
	Pública	Lleida	Derecho					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniería Industrial (ETSEIB)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Matemáticas (FME)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Máquinas Navales (FNB)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Óptica y Optometría (EUOOT)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Agrícola: Explotaciones Agropecuarias					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Agrícola: Industrias Agroalimentarias					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Mecánica (EUPM)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Mecánica (EUETIB)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial (EUETI)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial (EUPM)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial (EUETIB)					
	Pública	Politécnica de Cataluña	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial (EUETI)					
	Pública	Pompeu Fabra	Traducción e Interpretación					
	Pública	Pompeu Fabra	Humanidades					
	Pública	Rovira i Virgili	Química					
	Pública	Rovira i Virgili	Ingeniero Técnico Industrial: Electrónica Industrial					
	Pública	Rovira i Virgili	Ingeniero Técnico Industrial: Electricidad					
	Pública	Rovira i Virgili	Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial					
	Pública	Rovira i Virgili	Derecho					

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
	Pública	Rovira i Virgili	Filología Catalana					
Extremadura	Pública	Extremadura	Ingeniería Industrial					
	Pública	Extremadura	Ingeniero Técnico Industrial: Electrónica Industrial					
	Pública	Extremadura	Ingeniero Técnico Industrial: Electricidad					
	Pública	Extremadura	Ingeniero Técnico Industrial: Mecánica					
	Pública	Extremadura	Maestro: Educación Musical					
Galicia	Pública	La Coruña	Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos					
	Pública	Santiago	Biología					
	Pública	Santiago	Óptica y Optometría					
	Pública	Santiago	Química					
	Pública	Vigo	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Vigo	Economía					
Islas Baleares	Pública	Islas Baleares	Biología					
	Pública	Islas Baleares	Bioquímica					
	Pública	Islas Baleares	Física					
	Pública	Islas Baleares	Química					
La Rioja	Pública	La Rioja	Química					
Madrid	Privada	Alfonso X el Sabio	No participante					
	Privada	Antonio de Nebrija	Periodismo					
	Privada	Antonio de Nebrija	Periodismo (Diploma en Comunicación Audiovisual)					
	Privada	Antonio de Nebrija	Publicidad y Relaciones Públicas (Diploma en Empresariales)					
	Privada	Antonio de Nebrija	Publicidad y Relaciones Públicas					
	Privada	Europea de Madrid	Ingeniería Industrial					
	Privada	Pontificia de Comillas	No participante					
	Privada	San Pablo C.E.U.	Derecho					
	Privada	San Pablo C.E.U.	Derecho (Jurídico-Empresarial)					
	Privada	San Pablo C.E.U.	Derecho (Jurídico-Comunitario)					
	Pública	Alcalá de Henares	Empresariales					
	Pública	Alcalá de Henares	Maestro: Lengua Extranjera					
	Pública	Alcalá de Henares	Maestro: Educación Física					
	Pública	Alcalá de Henares	Maestro: Educación Musical					
	Pública	Alcalá de Henares	Maestro: Educación Primaria					
	Pública	Alcalá de Henares	Maestro: Educación Infantil					
	Pública	Autónoma de Madrid	Biología					
	Pública	Autónoma de Madrid	Ciencias Ambientales					
	Pública	Autónoma de Madrid	Maestro: Educación Infantil					
	Pública	Autónoma de Madrid	Maestro: Educación Física					
	Pública	Autónoma de Madrid	Maestro: Educación Musical					
	Pública	Autónoma de Madrid	Maestro: Lengua Extranjera					
	Pública	Autónoma de Madrid	Maestro: Educación Primaria					
	Pública	Carlos III	Derecho					
	Pública	Carlos III	Estadística					
	Pública	Carlos III	Ingeniería Industrial					
	Pública	Complutense de Madrid	Actuariales y Financieras					
	Pública	Complutense de	Administración y Dirección de Empresas					

PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

Comunidad Autónoma	Tipo	Universidad	Unidad	Proyecto de evaluación	Informe de Autoevaluación	Informe de Evaluación Externa	Informe Final de la titulación	Informe Final de la Universidad
		Madrid						
	Pública	Complutense de Madrid	Economía					
	Pública	Complutense de Madrid	Antropología Social y Cultural					
	Pública	Complutense de Madrid	Filosofía					
	Pública	Complutense de Madrid	Geografía					
	Pública	Complutense de Madrid	Historia					
	Pública	Complutense de Madrid	Historia del Arte					
	Pública	Complutense de Madrid	Maestro: Educación Física					
	Pública	Complutense de Madrid	Maestro: Educación Musical					
	Pública	Complutense de Madrid	Maestro: Educación Primaria					
	Pública	Complutense de Madrid	Maestro: Lengua Extranjera					
	Pública	Complutense de Madrid	Maestro: Educación Infantil					
	Pública	Complutense de Madrid	Pedagogía					
	Pública	Complutense de Madrid	Psicología					
	Pública	Complutense de Madrid	Biblioteconomía y Documentación					
	Pública	Politécnica de Madrid	Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos					
	Pública	Rey Juan Carlos	No participante					
	Pública	UNED.	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	UNED.	Economía					
Navarra	Privada	Navarra	Farmacia					
	Privada	Navarra	Ingeniería Industrial					
	Pública	Pública de Navarra	Economía					
	Pública	Pública de Navarra	Ingeniería Industrial					
País Vasco	Privada	Deusto	No participante					
	Privada	Mondragón	No participante					
	Pública	País Vasco	Farmacia					
	Pública	País Vasco	Ingeniería Industrial					
	Pública	País Vasco	Marina civil Máquinas					
	Pública	País Vasco	Marina civil Náutica					
	Pública	País Vasco	Relaciones Laborales					
Principado de Asturias	Pública	Oviedo	Administración y Dirección de Empresas					
	Pública	Oviedo	Economía					
	Pública	Oviedo	Empresariales (Escuela de Gijón)					
	Pública	Oviedo	Empresariales (Escuela de Oviedo)					
	Pública	Oviedo	Gestión y Administración Pública (Escuela de Gijón)					
	Pública	Oviedo	Gestión y Administración Pública (Escuela de Oviedo)					

6.5 INDICE DE UNIVERSIDADES

Para la redacción del presente Informe se han tenido en cuenta las conclusiones y datos del informe *Procés d'avaluació de la qualitat del sistema universitari a Catalunya. Informe 1999*. Este informe se encuentra disponible en www.agenqua.org. Con la información de las universidades andaluzas, se ha redactado un informe complementario que estará disponible en www.uca.es/UNICALUA, cuyas conclusiones generales están integradas en éste. Por lo tanto, no se ha analizado ningún informe de Autoevaluación, Evaluación Externa o final de titulación de estas dos comunidades autónomas. Esto supone que no se hayan utilizado ejemplos de estas universidades.

Alcalá de Henares, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 62, 75, 77, 92, 93, 96, 97, 108, 116, 120, 125, 127	Extremadura, 46, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 60, 61, 62, 65, 76, 83, 89, 111, 112, 115, 120, 121, 123, 128, 129, 131
Alicante, 47, 48, 49, 50, 52, 83, 116, 118, 120, 122, 129, 130	Granada, 38, 46, 58
Almería, 38, 46, 58	Huelva, 38
Antonio de Nebrija, 48, 50, 53, 54, 57, 61, 65, 66, 67, 97, 108, 109, 127, 129	Internacional de Andalucía, 38
Autónoma de Madrid, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 65, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 89, 91, 101, 108, 109, 116, 117, 120, 122, 123, 125, 127	Islas Baleares, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 65, 67, 75, 76, 77, 82, 91, 93, 101, 109, 115, 119, 127, 131
Burgos, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 75, 77, 82, 86, 89, 90, 91, 96, 98, 100, 103, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128	Jaén, 38
Cádiz, 38	Jaume I, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 67, 74, 76, 91, 118, 121, 123, 131
Cantabria, 48, 50, 51, 54, 60, 61, 65, 75, 76, 77, 81, 90, 101, 105, 116, 119, 122, 123	La Coruña, 46, 47, 50, 52, 55, 58, 127
Carlos III, 48, 50, 52, 55, 57, 58, 61, 62, 66, 81, 82, 89, 90, 91, 92, 97, 101, 105, 108, 111, 112, 120, 122, 128, 129, 130, 131	La Laguna, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 62, 100, 115, 118, 130, 131, 132
Castilla-La Mancha, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 65, 75, 76, 77, 81, 82, 89, 90, 93, 96, 100, 105, 109, 112, 115, 116, 119, 120, 122, 124	La Rioja, 49, 50, 52, 54, 55, 57, 62, 65, 67, 98, 112, 119, 120, 127, 128, 129, 131, 132
Complutense de Madrid, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 57, 59, 62, 66, 67, 82, 83, 91, 92, 103, 105, 127, 131	Las Palmas, 46, 48, 50, 52, 53, 58, 60, 65, 67, 115, 131
Córdoba, 38	León, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 67, 76, 89, 115, 119, 120, 122, 123, 127, 129
Europea de Madrid, 89	Málaga, 38, 46
	Miguel Hernández, 49, 60, 62, 65, 66, 67, 76, 81, 93, 108, 112, 117, 125
	Murcia, 48, 49, 54, 55, 57, 60, 62, 65, 66, 75, 77, 97, 109, 120, 121, 123

Navarra, 49, 50, 62, 75, 78, 80, 82, 83, 90, 96, 101, 105, 108, 111, 118, 122, 123, 125, 127, 130	Salamanca, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 66, 75, 76, 77, 81, 83, 86, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 106, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 127
Oviedo, 40, 46	San Pablo CFU, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 62, 65, 66, 67, 97, 98, 121
Pablo de Olavide, 38, 39	Santiago, 46, 50, 52, 60, 61, 62, 65, 67, 120, 123, 129, 158
País Vasco, 50, 51, 52, 54, 56, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 90, 91, 116, 120, 123, 127, 131, 132	Sevilla, 38
Politécnica de Cataluña, 129	U.N.F.D., 46, 47, 48, 50, 52, 60, 90, 123, 127
Politécnica de Madrid, 46, 48, 58, 78, 97, 98, 127, 128	Valencia (E.G.), 6, 40
Politécnica de Valencia, 46, 48, 49, 67, 83, 89, 97, 98, 105, 108, 111, 116, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 129, 130	Valladolid, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 58, 60, 62, 66, 67, 75, 77, 89, 92, 93, 98, 101, 105, 108, 115, 116, 118, 123, 127, 128, 129, 130, 131
Pública de Navarra, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 75, 77, 83, 93, 107, 108, 118, 123, 124, 128, 130	Vigo, 48, 50, 52, 54, 66, 67, 112, 123, 128
Rey Juan Carlos, 6, 40	Zaragoza, 46, 48, 49, 50, 60, 61, 62, 75, 76, 81, 83, 86, 89, 92, 97, 116, 118, 123, 128

6.6 CRITERIOS Y HERRAMIENTAS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME

VER DOCUMENTO ADJUNTO

CRITERIOS Y HERRAMIENTAS PARA
EL ANÁLISIS

CONVOCATORIA DE 2000

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	175
2. ESTRUCTURA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS INFORMES PARA LAS UNIVERSIDADES..	175
3. SOBRE EL CONTENIDO	178
3.1 TABLAS UTILIZADAS	179
3.2 DESCRIPTORES DE LAS TABLAS.....	180
3.2.1 Tablas 1: Vaciado de la enseñanza y Tabla 2: Vaciado de la investigación.....	180
3.2.2 Tabla 3: Puntos fuertes y débiles.....	180
3.2.3 Tabla 4: Propuestas de mejora.....	180
3.2.4 Tabla 5: Aspectos del proceso.....	181
3.3 SOBRE EL APARTADO DE GESTIÓN.....	185
4. PROCESO DE ANÁLISIS	185
5. CALENDARIO.....	188
6. ANEXOS.....	189
6.1 LISTADO A1. ENSEÑANZA	189
6.2 LISTADO A2. INVESTIGACIÓN	193
6.3 TABLA 1 VACIADO DE ENSEÑANZA.....	197
6.4 TABLA 2. VACIADO INVESTIGACIÓN	202
6.5 TABLA 3. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES.....	205
6.6 TABLA 4. PROPUESTAS DE MEJORA	206
6.7 TABLA 5. PROCESO	207
6.8 TABLA 6. CONTROL TABLAS EN ENSEÑANZA	208
6.9 TABLA 7. CONTROL TABLAS INVESTIGACIÓN.....	209

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene las herramientas utilizadas en el proceso de análisis de los informes disponibles de cada universidad (Proyecto presentado a la 2ª convocatoria del PNECU, Informes de Autoevaluación, Informes Externos de Evaluación e Informes Finales de las Titulaciones, departamentos o servicios evaluados, e Informe Final de Universidad), que han servido de base para la elaboración de los Informes para las Universidades y el Informe Anual.

Estas herramientas han servido no sólo para sustentar y facilitar el análisis y sus conclusiones, sino que han permitido garantizar unos criterios comunes, objetivos y homogéneos entre los responsables de la redacción.

Este documento se adjunta con el fin de facilitar la comprensión de los distintos informes y hacer transparente tanto el método como los criterios utilizados. Se proporciona en primer lugar la estructura definida *a priori* para elaborar los Informes para las Universidades. En segundo lugar, la explicación de las tablas utilizadas para vaciar el contenido de los diferentes documentos, y los criterios para rellenarlas, y en tercer lugar el proceso que se ha llevado a cabo desde el análisis hasta la redacción definitiva de los Informes para las Universidades. Se adjuntan, en anexo, los formatos de tablas a los que se hace referencia en este documento.

Para el Informe Anual, se han seguido los mismos criterios y una estructura similar, aunque más extensa. En el procedimiento seguido, el Informe Anual se ha basado en los Informes para las Universidades, además de utilizar otro tipo de documentación y datos.

2. ESTRUCTURA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS INFORMES PARA LAS UNIVERSIDADES

El Informe para cada Universidad es unitario. Por ese motivo, si la universidad ha evaluado varias titulaciones y/o departamentos (es lo más común), en la redacción del informe se establecen aspectos generales o comunes a las diferentes unidades evaluadas, especificando particularidades de una unidad cuando las hubiera o se considerara especialmente relevante.

En los párrafos siguientes se comenta el esquema de contenido utilizado para elaborar cada uno de los apartados del Informe del Comité Técnico del PNECU para cada Universidad (Informe para las Universidades).

0. PRESENTACIÓN

En este apartado se recoge brevemente la orientación que se ha dado al Informe para cada Universidad, así como su contenido, unidades evaluadas y documentos con los que se ha contado para la redacción del mismo.

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se recogen los objetivos del informe, y el procedimiento utilizado para el análisis, especificando los ámbitos de análisis (contenido y metodología), las fases seguidas para la realización del mismo y las fuentes consultadas para su elaboración.

2. SOBRE LA METODOLOGÍA SEGUIDA EN LA UNIVERSIDAD

En este apartado se compara el proceso de evaluación tal y como está previsto en el PNECU y el desarrollado por cada Universidad. Para desarrollar los diferentes apartados se ha utilizado: el análisis del

proyecto presentado –la Tabla 5–, e información cualitativa extraída de los documentos disponibles. Se analizan los principales aspectos metodológicos de cada una de las fases del proceso de evaluación, e incluye una breve descripción sobre:

- Si la universidad acude por vez primera/segunda a una convocatoria del PNECU.
- Tipo de proyecto presentado (global o temático).
- Relación de unidades que la universidad evalúa en esta convocatoria.
- Comparación global entre el proyecto convocatoria 98 presentado y lo realizado.

2.1. COMPROMISO INSTITUCIONAL

En este apartado se analiza:

- El grado de implicación o compromiso institucional.
- La preparación y calidad de los datos utilizados.
- Los criterios utilizados en su elaboración.
- Las adaptaciones de las Guías/Protocolos realizadas por la titulación evaluada.

2.2. AUTOEVALUACIÓN

En este apartado se analiza el procedimiento utilizado por cada universidad en la fase de Autoevaluación y, en concreto, sobre:

- Proceso de selección de las titulaciones/unidades participantes.
- Composición de los Comités de Autoevaluación.
- Sesiones de formación .
- El papel de la Unidad Técnica que en cada universidad da soporte al proceso.
- Comentarios y valoración sobre los instrumentos de evaluación recogidos en los Informes de Autoevaluación, Informes de Evaluación Externa e Informes Finales de Titulación, así como las adaptaciones realizadas.
- La organización interna del trabajo de autoevaluación y grado de eficiencia de las reuniones.
- Las actividades de información y difusión del proceso llevadas a cabo (folletos, página web, carteles, reuniones...).
- Las actividades de consulta y participación durante el proceso (encuestas, grupos de trabajo, *reuniones ad-hoc*).
- Las actividades de consulta y participación al final del proceso: debates o sesiones públicas, órganos colegiados (reuniones de Consejo de Departamento, Junta de Facultad, etc.).
- Nivel de implicación de todos los agentes.
- Cumplimiento de plazos para la entrega del informe (duración de la fase de Autoevaluación).
- Utilidad del proceso de evaluación de la unidad.
- Impacto del proceso de Autoevaluación en la cultura de la unidad.
- Nivel de integración, brechas (lagunas) y contradicciones entre los aspectos del análisis de cada función (docencia, investigación y gestión).

2.3. EVALUACIÓN EXTERNA

En este apartado se analizan las fases de Evaluación Externa en cuanto a:

- Actividades de información y difusión de esta fase (folletos, carteles, anuncios en página web).
- Nivel de asistencia de los colectivos seleccionados a las diferentes reuniones con el Comité de Evaluación Externa.

- Participación en la audiencia pública.
- Agenda de la visita del Comité de Evaluación Externa: plan, horario propuesto y posibles modificaciones celebración y asistentes.
- Plazo de entrega del Informe de Evaluación Externa.
- Existencia o no de consenso y diversidad interna (entre el Informe de Autoevaluación y audiencias en la visita).

2.4. INFORME FINAL DE LA TITULACIÓN

En este apartado se analizan los Informes Finales de Titulación en cuanto a:

- Nivel de integración, brechas (lagunas) entre las fases de Autoevaluación y Evaluación Externa.
- Consenso y diversidad interna.
- Nivel de integración, brechas (lagunas) y contradicciones entre funciones (enseñanza, investigación y gestión) y entre aspectos del análisis de cada función.

2.5 INFORME FINAL DE UNIVERSIDAD

Se analiza y valora el Informe Final de Universidad con criterios similares a los utilizados para analizar los Informes Finales de Titulación.

3. SOBRE EL CONTENIDO

En este apartado se incluye un resumen del contenido de los documentos disponibles de los puntos fuertes, puntos débiles y acciones de mejora que destaca en cada titulación, clasificados generalmente siguiendo los diferentes apartados de la *Guía de Evaluación*. Este resumen se ha extraído principalmente del Informe Final de Titulación, si se disponía del mismo, del Informe de Autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa. Se presenta por separado el contenido de cada una de las funciones (enseñanza, investigación, servicios y gestión). Las funciones de servicios y gestión solamente se han incluido en aquellos casos en los que se ha evaluado de forma independiente la función de gestión, o unidades de servicios.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN GENERAL DEL COMITÉ TÉCNICO

En este apartado, el Comité Técnico del PNECU ha elaborado las conclusiones y valoraciones sobre el proceso, el análisis efectuado y los resultados del mismo, en la evaluación llevada a cabo por cada Universidad.

4.1 EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Recoge aspectos positivos y aspectos a mejorar sobre el proceso seguido en cada Universidad, teniendo en cuenta los diferentes puntos del proceso recogidos en el documento y la Tabla 5.

4.2 LA EXHAUSTIVIDAD Y PROFUNDIDAD DEL ANÁLISIS

Para desarrollar este apartado se han utilizado las tablas 1 y 2 (que se cumplimentan a partir del Informe de Autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa), y las tablas 3 y 4, resumiendo los aspectos de contenido más sobresalientes.

El análisis se ha realizado identificando y clasificando desde el punto de vista cuantitativo (frecuencia de uso) y principalmente, desde el punto de vista cualitativo (calidad de ese uso, el grado de descripción, el grado de valoración, si llega a identificar puntos fuertes y débiles, y propuestas de mejora, o no) los diferentes elementos de contenido de la *Guía de Evaluación*. Con ello, se han establecido perfiles distintos

de esos elementos de contenido y realizado valoraciones sobre los aspectos que se analizan en profundidad, los que se tratan sólo a nivel descriptivo y los que ni tan siquiera se mencionan.

En cuanto al análisis de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora, únicamente se establecen cuáles son los elementos de contenido de la *Guía de Evaluación*, que con mayor frecuencia dan lugar a la especificación de puntos fuertes, débiles y de propuestas de mejora.

Más adelante se valoran estos puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora, analizando sus propiedades y cualidades, así como una valoración general del equilibrio entre puntos fuertes y débiles. En este análisis, no se hace referencia a su contenido particular, sino a sus características de coherencia, operatividad, etc. Es una valoración puramente metodológica y no de contenido, pues permite deslindar con mayor claridad el contenido de la calidad procesual que lo sustenta. El análisis se hace a partir de la síntesis de puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora recogidos en el Informe Final de Universidad, si se disponía del mismo, los Informes Finales de Titulación, los Informes de Autoevaluación y los Informes de Evaluación Externa.

4.3 VALORACIÓN DEL CONTENIDO

En este apartado se elaboran las principales conclusiones con una síntesis de los puntos fuertes, débiles y acciones de mejora, resultado de la evaluación, del conjunto de funciones evaluadas (enseñanza, investigación, gestión y servicios). Para desarrollar el análisis de este apartado se han utilizado las Tablas 3 y 4.

5. ANEXOS

Apartado que se ha dejado abierto para incluir, en su caso, alguna información complementaria.

3. SOBRE EL CONTENIDO

A continuación se exponen una serie de consideraciones generales y criterios que permiten asegurar la homogeneidad de los análisis realizados.

Comentarios generales para rellenar las tablas

- *Evidencias:* Se entiende por evidencia tanto los datos cuantitativos como documentos. En ausencia o como complemento de dichos datos cuantitativos y/o documentos, se entiende también por evidencia las opiniones de órganos colegiados o unipersonales, de los estamentos de la unidad evaluada, etc. Para este último tipo de evidencias, el grado de consenso en los juicios sería el factor de sustentación. Cuando en un apartado la respuesta a la *Guía de Evaluación* sea del tipo por ejemplo, no hay objetivos de la titulación, o no ha habido planificación, etc., se considerará como evidencia utilizada en el análisis.
- *Descripción:* Se entiende por descripción la relación y especificación de la información más relevante sobre una cuestión.
- *Valoración:* Se entiende por valoración la emisión de un juicio en términos positivo-negativo, bien-mal, favorable-desfavorable, conveniente-inconveniente, etc. La valoración se debe fundamentar en un análisis de la información; dicho análisis se apoya en la descripción pero quizás su componente fundamental sea la explicación de las causas o razones de una situación dada. Así pues, la valoración puede tener dos estadios: simple juicio de valor o juicio de valor acompañado de una interpretación de las causas (y por lo tanto, esbozo de las soluciones).

3.1 TABLAS UTILIZADAS

(El formato de las tablas se encuentra recogido en anexo)

Listados A1 y A2. Son listados que sirven como referencia para clasificar el contenido de los documentos analizados en diferentes apartados para las funciones de Enseñanza (A1) e Investigación (A2). Son un vaciado de la *Guía de Evaluación* que otorga un código a cada apartado, subapartado y aspecto a evaluar, y tienen la función de orientar sobre los contenidos.

Tablas 1 y 2. Se han utilizado para vaciar y clasificar el contenido de los Informes de Autoevaluación y de los Informes de Evaluación Externa, detallando el grado de descripción, y valoración, así como la existencia o no de puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora. Para rellenar estas tablas no se utilizan los Informes Finales porque generalmente éstos no incluyen descripciones ni valoraciones. Las tablas 1 y 2 se han utilizado para elaborar el apartado 4.2 EXHAUSTIVIDAD Y PROFUNDIDAD DEL ANÁLISIS.

Se ha elaborado una tabla para cada una de las titulaciones evaluadas, en caso de que cada una de ellas tuviera un documento por separado, o una para el conjunto de titulaciones que se incluyen en el mismo Informe de Autoevaluación, si éste no presenta especificidades para cada titulación. En la cabecera de la tabla consta la referencia a la Universidad, titulación o titulaciones (sí están recogidas en un solo documento), el código del Informe de Autoevaluación y el código del Informe de Evaluación Externa.

Cuando hay más de una titulación en un solo Informe de Autoevaluación o Informe de Evaluación Externa, y esto supone apartados comunes y apartados específicos, se elabora una tabla para cada una de ellas. En este caso en la cabecera de cada tabla se pondrá la titulación correspondiente.

Todas las casillas que aparecen sombreadas en gris, se han considerado de obligado cumplimiento, (aunque supusieran completarlas a base de ceros).

Tablas 3 y 4. Para rellenar estas tablas se ha vaciado la síntesis de puntos fuertes, débiles (tabla 3), y propuestas de mejora (tabla 4), del Informe Final de Titulación (si se disponía del mismo, y en su defecto del Informe de Autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa), completándolas con el Informe de Autoevaluación y el Informe de Evaluación Externa (si recogían o no cada uno de los puntos). Los Informes Finales recibidos con posterioridad al análisis no se han incorporado en el vaciado de tablas.

Estas tablas permiten, por lo tanto, ver cuáles son los puntos reflejados, y si tienen su origen en la Autoevaluación o en la Evaluación Externa, y a qué apartados de la *Guía de Evaluación* hacen referencia, así como el detalle de coherencia, etc. Estas tablas se han utilizado para elaborar el apartado 4. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN GENERAL DEL COMITÉ TÉCNICO.

Tabla 5. Para elaborar esta tabla se han utilizado diferentes apartados de los informes disponibles, aquellos que hacían referencia al proceso. Su análisis ha servido para elaborar el apartado 2. SOBRE LA METODOLOGÍA SEGUIDA POR LA UNIVERSIDAD.

Tablas de control de tablas de Enseñanza y de Investigación. En estas tablas se han analizado los datos que se incorporaban al Informe de Autoevaluación, analizando si estaban presentes, ausentes, completas o parciales y si se habían hecho modificaciones sobre las propuestas por el PNECU. Su análisis ha servido para elaborar alguno de los aspectos recogidos en el apartado 2. SOBRE LA METODOLOGÍA SEGUIDA POR LA UNIVERSIDAD.

3.2 DESCRIPTORES DE LAS TABLAS

3.2.1 TABLAS 1: VACIADO DE LA ENSEÑANZA Y TABLA 2: VACIADO DE LA INVESTIGACIÓN

Se analizan el Informe de Autoevaluación y el Informe de Evaluación Externa en la misma tabla. La identificación de estos documentos se separa por las columnas encabezadas con IA (Informe de Autoevaluación) e IEE (Informe de Evaluación Externa).

Dimensión descriptiva:

- 0- No se describe.
- 1- Se describe sin evidencias.
- 2- Se describe con evidencias.

Dimensión valorativa:

- 0- No hay valoración.
- 1- Hay valoración.
- 2- Las valoraciones parecen coherentes con las evidencias.
- 3- Además de valorar, se identifican las causas.

Presencia PF-PD. Se identifica alguna fortaleza y/o debilidad sobre la cuestión:

- 0- Ninguna.
- 1- Una o más.

Presencia Propuesta de Mejora. Se identifica alguna propuesta de mejora para la cuestión analizada:

- 0- Ninguna.
- 1- Una o más.

3.2.2 TABLA 3: PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

Tipo: F- Punto Fuerte.

D- Punto Débil.

Fuente: Se indica el número de página del informe correspondiente

- IA- Informe de Autoevaluación.
- IEE- Informe de Evaluación Externa.
- IFT- Informe Final de Titulación.
- IFU- Informe Final de Universidad.

Apartado: Se utilizan los listados A1 y A2, al menos hasta el segundo nivel de clasificación.

Coherencia. La fortaleza o debilidad identificada se apoya en valoraciones previas:

- 0- En absoluto.
- 1- Vaga, indirecta o insuficientemente.
- 2- De forma explícita y clara.

Para clasificar los puntos fuertes, débiles y las propuestas de mejora en relación con los apartados de las listas A1 y A2 (que son un vaciado de la *Guía de Evaluación*, y tienen la función de orientar sobre contenidos), cuando no ha sido posible clasificarlos en los apartados de rango inferior, se ha subido al rango superior hasta que ha sido posible clasificarlo.

3.2.3 TABLA 4: PROPUESTAS DE MEJORA

Fuente: Se indica el número de página y el informe correspondiente

- IA- Informe de Autoevaluación.
- IEE- Informe de Evaluación Externa.
- IFT- Informe Final de Titulación.
- IFU- Informe Final de Universidad.

Apartado: Se utilizan listados A1 y A2, al menos, al segundo nivel de clasificación.

Coherencia. La propuesta es coherente con los PF y PD: :

- 0- En absoluto.
- 1- Vaga, indirecta o insuficientemente.
- 2- De forma explícita y clara.

Operatividad:

- 0- La propuesta no es concretada en términos operativos.
- 1- La propuesta es concretada en términos operativos.

Precisión de:

Agente (responsabilidad):

- 0- No hay referencia.
- 1- Dpto.
- 2- Centro.
- 3- Institución.
- 4- Otros.
- 5- Centro (o departamento) e institución.

Prioridad:

- 0- No hay referencia.
- 1- Alta.
- 2- Media.
- 3- Baja.

Plazos:

- 0- No hay referencia.
- 1- Corto (<1 año).
- 2- Medio (1-3 años).
- 3- Largo (>3 años).

Incrementalismo:

- 0- No hay referencia.
- 1- Precisa de recursos materiales o humanos adicionales.
- 2- Reasigna recursos existentes y precisa de recursos adicionales.
- 3- No precisa recursos materiales o humanos adicionales.

Sanción Externa:

- 0- No hay referencia.
- 1- Se desapruca en el Informe de Evaluación Externa.
- 2- No se menciona en el Informe de Evaluación Externa.
- 3- Se apoya la acción en el Informe de Evaluación Externa.

3.2.4 TABLA 5: ASPECTOS DEL PROCESO

Autoevaluación

1.0. Compromiso institucional

- 0- No hay referencia.
- 1- No existe.
- 2- Sí existe.

1.1. Composición del Comité:

1.1.2. Presencia de representantes institucionales:

- 0- No hay referencia.
- 1- No.
- 2- Sí.

1.1.3. Por áreas de conocimiento o corrientes de opinión:

- 0- No hay referencia.
- 1- No.
- 2- Sí.

1.1.4. Por colectivos-presencia de PAS:

- 0- No hay referencia.

- 1- No.
- 2- Sí.

1.1.5. Por colectivos-presencia de estudiantes:

- 0- No hay referencia.
- 1- No.
- 2- Sí.

1.2. Organización interna: división de tareas en la elaboración del informe:

- 0- No hay referencia.
- 1- No hay división.
- 2- Por función (enseñanza, investigación, gestión).
- 3- Por áreas o departamentos.
- 4- Ambas (2 y 3).

1.3. Información, participación e implicación:

1.3.2. Actividades de difusión/información:

- 0- No hay referencia.
- 1- No se realizaron.
- 2- Pasivas (folletos, carteles).
- 3- Activas (reuniones).
- 4- (2 y 3).

1.3.3. Actividades de consulta y participación durante el proceso:

- 0- No hay referencia.
- 1- No se realizaron.
- 2- Consulta pasiva (encuestas).
- 3- Articulación de la participación (reuniones ad-hoc, grupos de trabajo, etc.).
- 4- (2 y 3).

1.3.4. Actividades de consulta y participación al final del proceso:

- 0- No hay referencia.
- 1- No se realizaron.
- 2- Consulta pasiva (exposición pública).
- 3- Participación activa (debates abiertos y en órganos colegiados).
- 4- (2 y 3).

1.3.5. Implicación de todos los agentes: Conocimiento evidenciado en las audiencias de la Evaluación Externa:

- 0- No hay referencia.
- 1- No conocen.
- 2- Conocen sólo informe.
- 3- Conocen proceso de elaboración.
- 4- (2 y 3).

1.4. Eficiencia:

1.4.1. Aprovechamiento de reuniones:

- 0- No hay referencias.
- 1- Baja (más de 30 reuniones).
- 2- Media (15-30 reuniones).
- 3- Alta (menos de 15 reuniones).

1.4.2. Cumplimiento de plazos:

- 0- No hay referencia.
- 1- Más de nueve meses.
- 2- Entre seis y nueve meses.
- 3- Menos de seis meses.

Evaluación Externa

- 1.5. Información y participación:
 - 1.5.2. Actividades de difusión/información:
 - 0- No hay referencia.
 - 1- No se realizaron.
 - 2- Pasivas (folletos, carteles).
 - 3- Activas (reuniones).
 - 1.5.3. Audiencia pública:
 - 0- No hay referencia.
 - 1- No se realizó.
 - 2- Participa un solo estamento (sólo estudiantes o profesorado).
 - 3- Participaron varios estamentos (estudiantes, profesores, PAS).
- 1.6. Eficiencia:
 - 1.6.2. Cumplimiento de agenda:
 - 0- No hay referencia.
 - 1- Parcial.
 - 2- Total.
 - 1.6.3. Cumplimiento de plazos para entrega de informes:
 - 0- No hay referencia.
 - 1- Demora mayor a dos meses.
 - 2- Entre uno y dos meses.
 - 3- Menos de un mes.

Aspectos del proceso en general (A):

- 1.7. Utilidad/Instrumentalidad del proceso-1:
 - 0- No se comenta.
 - 1- Se comenta superficialmente.
 - 2- Se comenta, explica y valora.
- 1.8. Utilidad/Instrumentalidad del proceso-2-valoración:
 - 0- No se comenta.
 - 1- Se valora negativamente.
 - 2- Se valora positivamente.
- 1.9. Impacto en la Cultura de la Unidad:
 - 0- No se comenta.
 - 1- Se comenta superficialmente.
 - 2- Se comenta, explica y valora.
- 1.10. Instrumentos de evaluación (Guías,...)-comentarios:
 - 0- No se comenta.
 - 1- Se comentan superficialmente.
 - 2- Se comentan en profundidad.
- 1.11. Instrumentos de evaluación (Guías,...)-valoración
 - 0- No se comenta.
 - 1- Se valoran negativamente.
 - 2- Se valoran positivamente.
- 1.12. Instrumentos de evaluación (Guías,...)-adaptaciones y desarrollos metodológicos
 - 0- No se comenta.
 - 1- No se han realizado.
 - 2- Se han realizado.
- 1.13. La decisión de evaluar:
 - 0- No se comenta.
 - 1- Decisión externa a la Unidad.
 - 2- Decisión cuasinegociada entre Unidad y Equipo de Gobierno o similar.
 - 3- Decisión plenamente interna de la Unidad.

1.14 Formación de los Comités de Autoevaluación:

- 0- No se comenta.
- 1- Se valora como insuficiente, inadecuada...
- 2- Se valora positivamente

1.15 Unidad Técnica-Apoyo y soporte:

- 0- No se comenta.
- 1- Insuficiente.
- 2- Suficiente.

1.16 Unidad Técnica-Eficacia:

- 0- No se comenta.
- 1- No.
- 2- Sí.

Aspectos del proceso en general (B): Integración, brechas (lagunas) y contradicciones

1.17. Entre aspectos del análisis de cada función:

1.17.1. Dimensiones de la enseñanza:

- 0- Se observan contradicciones.
- 1- No se discute relación (hay brechas).
- 2- Se discute integración.

1.17.2. Departamentos en investigación:

- 0- Se observan contradicciones.
- 1- No se discute relación (hay brechas).
- 2- Se discute integración.

1.17.3. Aspectos de la gestión:

- 0- Se observan contradicciones.
- 1- No se discute relación (hay brechas).
- 2- Se discute integración.

1.18. Entre las funciones (enseñanza, investigación, gestión):

- 0- Se observan contradicciones.
- 1- No se discute relación (hay brechas).
- 2- Se discute integración.

1.19. Entre fases (Autoevaluación-Externa) de la evaluación en el Informe Final:

- 0- No se reflejan las contribuciones específicas de la externa en el Informe Final.
- 1- Se agregan interna y externa sin discutir interrelación o diferencias.
- 2- Se integran la externa y la interna (discutiendo diferencias o contradicciones).

1.20. Consenso y diversidad interna:

- 0- No hay referencia.
- 1- Las audiencias externas han revelado disensiones no reflejadas en la Autoevaluación.
- 2- Se constatan diferentes opiniones en los informes (Autoevaluación, Final).
- 3- Se integran explícitamente diferentes opiniones.

1.21. Equilibrio: Hay equilibrio entre PF y PD (se incide tanto en las fortalezas como en las debilidades):

- 0- No.
- 1- Sí.

Tabla de Control de tablas de Enseñanza e Investigación

1. Completa: Sí /Parcialmente/ No
2. Modificada: descripción de la modificación y motivo
3. Observaciones: Criterios que se hayan utilizado para datos, indicadores y valoraciones.

3.3 SOBRE EL APARTADO DE GESTIÓN

La gestión y los servicios han sido tratados de forma muy desigual en las distintas unidades analizadas. Por ello, resulta imposible hacer un único esquema preciso que sirva para el análisis de toda las unidades. Es necesario que cada analista haga una descripción de la forma en la que la gestión y los servicios han sido tratados dentro de cada universidad. Para orientar esta labor, se han redactado las siguientes cuestiones que deben ser contestadas de acuerdo con información contenida en los distintos documentos. Cada cuestión, si es pertinente, debe ser respondida con un párrafo. No es necesario rellenar tablas.

En este caso, planteamos un análisis con una orientación mucho más cualitativa que el utilizado para la enseñanza y la investigación. Sin embargo, deben seguirse los criterios utilizados para otros apartados como orientación para el análisis donde se haga referencia, sin necesidad de utilizar todas las categorías. Por ejemplo, cuando se hable de la Autoevaluación, se tratará la composición del Comité. En este análisis se trata de hablar de las variables que se sugieren, pero sin necesidad de utilizar la codificación (categorización) propuesta.

- Enumerar qué servicios y la gestión evaluada dentro de cada unidad. Realizar las explicaciones pertinentes sobre las causas de selección de estas unidades y su relación con el resto de unidades evaluadas.
- Describir el proceso seguido para la evaluación de estas unidades (desarrollo de las diferentes fases, guías o protocolos utilizados...).
- Describir los aspectos peculiares del documento: forma y contenido (¿Es parte de otro o es independiente? ¿Incluye tablas?), opinión general sobre los aspectos de contenido.
- Sintetizar los puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora.

4. PROCESO DE ANÁLISIS

1. Vaciado de los documentos disponibles a las tablas. Ha sido llevado a cabo por un equipo de analistas que ha seguido el proceso siguiente desde la recepción de la documentación al día 10 de diciembre.
 - Clasificar la documentación para ordenar el análisis: se analiza una universidad y una titulación detrás de otra (si hay documentos diferenciados para cada una de ellas), empezando en primer lugar por aquellas que dispongan de Informes Finales. Si no hubiera, se empieza por aquellas universidades y titulaciones que tienen en el Informe de Autoevaluación y en el Informe de Evaluación Externa, síntesis de puntos fuertes y débiles.
 - Seleccionar la universidad y titulación por la que empezar. Si hay Informe Final de Titulación, completar las tablas 3 y 4, y completarlas posteriormente con la información del Informe de Autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa. Si no hay Informe Final de Titulación, completar las tablas 3 y 4 con los Informes de Autoevaluación y de Evaluación Externa.
 - Si existen las tablas de datos cuantitativos sobre docencia e investigación rellenar las tablas Control de tablas de enseñanza, y Control de tablas de investigación. Si no existen, revisar el Informe de Autoevaluación, ya que pueden encontrarse insertadas en los diferentes apartados. Si no hay de ningún tipo, anotarlo como observación.
 - Repetir el proceso hasta agotar cada titulación y cada universidad.
 - Para rellenar las tablas 1, 2 y 5 es necesario leer enteros todos y cada uno de los documentos disponibles para cada titulación.
 - Todo juicio que el analista consideró que debía revisar el siguiente nivel se hizo constar entre corchetes de la siguiente manera: [REVISAR].
 - Todo el análisis y transcripción se hizo en base a la información existente. No se adoptó en ningún caso el papel de Evaluador Externo.

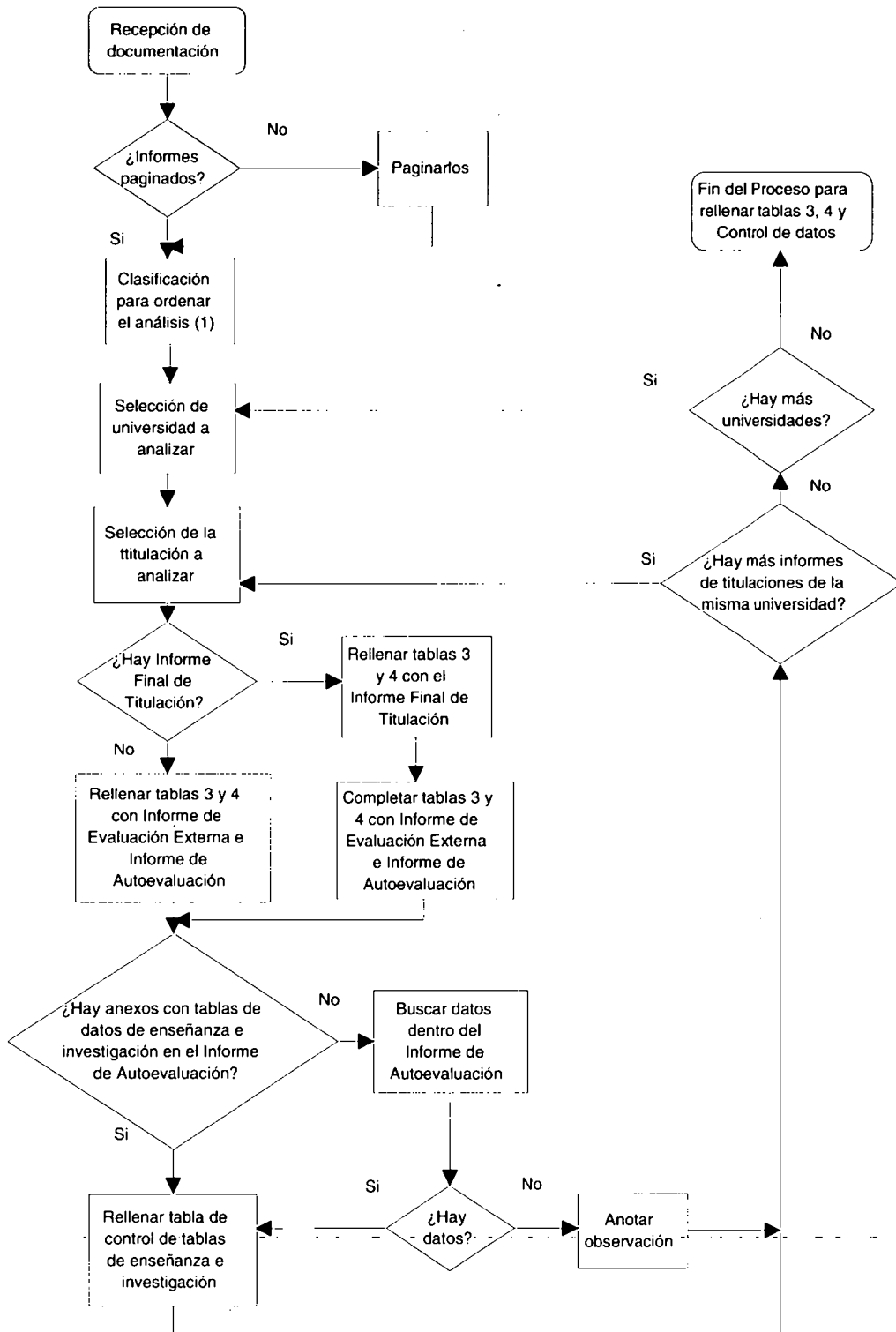
- Tanto la documentación suministrada como la información generada en el análisis son confidenciales, y por lo tanto no se harán copias, ni se comentará con personas ajenas al equipo de proyecto.

Nota : en aquellas titulaciones donde no hubiera síntesis de puntos fuertes y débiles y propuestas de mejora como apartado específico en el Informe de Autoevaluación y/o en el Informe de Evaluación Externa, es posible que se encuentren estas síntesis al final de cada apartado del Informe de Autoevaluación y/o del Informe de Evaluación Externa. Si tampoco está, habrá que anotar la ausencia de estas síntesis.

2. El equipo de responsables ha elaborado los borradores de los Informes para las Universidades, en base a las tablas antes mencionadas, pero también con la información de base (Informes de Autoevaluación, Informes de Evaluación Externa, Informes Finales de Titulación, e Informe Final de Universidad).
3. El Comité Técnico ha revisado y ajustado la redacción final y las conclusiones.

En la página siguiente incluimos el diagrama del proceso seguido para el análisis de los documentos.

Diagrama del proceso seguido para el análisis de los documentos



(1) Ver criterios de clasificación en el punto "Descriptores de las tablas" del apartado 3 de este documento

5. CALENDARIO

El *calendario* seguido para la elaboración del conjunto de informes ha sido el siguiente:

<i>Fase</i>	<i>Comienzo</i>	<i>Fin</i>
1. Preparatoria: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y aprobación del proyecto por parte del Comité Técnico • Clasificación de la documentación • Constitución y formación de los equipos de trabajo 	1/11/99	1/12/99
2. Análisis de la documentación <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los informes y extracción de la información cualitativa • Lectura de los informes y extracción de los indicadores seleccionados 	2/12/99	31/01/00
3. Elaboración de los borradores para universidades <ul style="list-style-type: none"> • Redacción de los borradores • Revisión de los borradores para las universidades por parte del CT 	16/01/00	29/02/00
4. Elaboración del Informe Anual <ul style="list-style-type: none"> • Redacción del borrador • Revisión del borrador por parte del CT 	1/02/00	15/03/00
5. Redacción final y entrega	16/03/00	23/03/00

Durante este periodo, los diferentes miembros del equipo realizaron diversas *reuniones de trabajo y seguimiento*. Los miembros del Comité Técnico Delegado se mantuvieron en contacto con el resto del equipo durante todo el proceso con una frecuencia semanal aproximada. Además de estos contactos, se establecieron las siguientes reuniones:

<i>Día</i>	<i>Asistentes</i>	<i>Objetivos</i>
18/11/99	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador - Equipo de responsables	- Elaboración y aprobación del proyecto - Aprobación de criterios y herramientas de análisis
01/12/99	- Coordinador - Equipo de Responsables - Equipo de Analistas	- Formación del equipo de analistas
19/01/00	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador	- Revisión de los borradores de informes para las universidades - Establecimiento de líneas principales para el Informe Anual
24/02/00	- Miembros delegados del Comité Técnico - Coordinador - Equipo de responsables	- Revisión del borrador del Informe Anual

6. ANEXOS

6.1 LISTADO A1: ENSEÑANZA

Apartado	Descripción
E1.0.	1. El contexto de la Universidad
E1.1.	1.1. Datos globales
E1.1.1.	- Contexto socioeconómico
E1.1.2.	- Posición de la titulación en la Universidad
E1.1.3.	- Órganos unipersonales y colegiados:
E1.1.3.1.	- Composición y funciones
E1.1.3.2.	- Temas de debate, decisión y ejecución
E1.1.3.3.	- Relación
E1.1.3.4.	- Dedicación y frecuencia de reuniones
E1.2.	1.2. Evolución de la titulación
E1.2.1.	- Momentos de evolución
E1.2.2.	- Valoración comparativa de la evolución de la titulación en la Universidad
E1.3.	1.3. Toma de decisiones en la titulación
E1.3.1.	- Descripción de estructuras y mecanismos de decisión
E1.3.2.	- Análisis del nivel de autonomía
E1.3.3.	- Puntos fuertes y débiles de la titulación en la Universidad:
E1.3.3.1.	- Peso específico
E1.3.3.2.	- Trayectoria problemática
E1.3.3.3.	- Adecuación del momento de la evaluación
E1.3.3.4.	- Posición de confrontación
E1.4.	1.4. Propuesta de posibles cambios estructurales y de funcionamiento
E2.	2. Metas y objetivos
E2.1.	2.1. Análisis y valoración de los objetivos
E2.1.1.	- Nivel de definición y especificación
E2.1.2.	- Análisis del proceso de revisión de objetivos
E2.1.3.	- Valoración de mecanismos para evaluar consecución de objetivos
E2.2.	2.2. Implantación de la titulación
E2.2.1.	- Análisis de razones de implantación
E2.2.2.	- Planificación de la titulación
E2.2.3.	- Adecuación Plan de Estudios a las demandas formativas en el mercado laboral
E2.3.	2.3. Oferta de plazas, demanda y matrícula
E2.3.1.	- Valoración de relación oferta-demanda
E2.3.2.	- Valoración de tipologías de acceso
E2.3.3.	- Análisis del orden de preferencia y nivel de calificación
E2.4.	2.4. Análisis de la demanda y empleo en la titulación
E2.4.1.	- Valoración de estudios de demanda y nivel de empleo
E2.4.2.	- Valoración de nivel de ocupación como criterio de planificación
E3.	3. El programa de formación
E3.1.	3.1. Estructura del Plan de Estudios
E3.1.1.	- Valoración del perfil de formación
E3.1.2.	- Valoración de directrices generales del título
E3.1.3.	- Valoración de tipología y distribución de créditos
E3.1.4.	- Valoración de dimensión práctica
E3.1.5.	- Análisis del diseño del Plan de Estudios
E3.1.6.	- Análisis y justificación de itinerarios formativos (especializaciones)

Apartado	Descripción
E3.2.	3.2. Programas de las asignaturas del Plan de Estudios
E3.2.1.	- Valoración de organización, secuencia y extensión del programa
E3.2.2.	- Grado de adecuación entre contenido y objetivos de la titulación
E3.2.3.	- Valoración de actualización del contenido
E3.2.4.	- Descripción de metodología de distribución de programas
E3.2.5.	- Grado de adecuación entre nº de grupos y profesorado
E3.3.	3.3. Organización de la Enseñanza
E3.3.1.	- Recogida de información y valoración sobre:
E3.3.1.1.	- Órganos responsables de la organización de la enseñanza
E3.3.1.2.	- Período de docencia
E3.3.1.3.	- Horario semanal de docencia
E3.3.1.4.	- Planificación de exámenes finales
E3.3.1.5.	- Prácticas en el Plan de Estudios
E3.3.1.5.1.	- Adecuación del tipo de prácticas
E3.3.1.5.2.	- Organización temporal
E3.3.1.5.3.	- Cumplimiento del tipo de prácticas
E3.3.1.5.4.	- Calidad nº alumnos/grupo
E3.3.1.5.5.	- Análisis del Prácticum (si la titulación lo contempla):
E3.3.1.5.5.1.	- Organización
E3.3.1.5.5.2.	- Supervisión
E3.3.1.5.5.3.	- Evaluación
E3.3.1.6.	- Distribución total de alumnos
E4.	4. Desarrollo de la Enseñanza
E4.1.	4.1. Atención Tutorial
E4.1.1.	- Información sobre contenido de la normativa
E4.1.2.	- Información sobre práctica habitual:
E4.1.2.1.	- Análisis de funciones
E4.1.2.2.	- Análisis del nº de horas según categoría profesional
E4.1.2.3.	- Valoración del nivel de cumplimiento
E4.1.2.4.	- Valoración de la existencia de "cultura" tutorial
E4.1.2.5.	- Descripción de experiencias singulares
E4.1.2.6.	- Información sobre transmisión a los alumnos del horario de tutorías
E4.1.2.7.	- Valoración de eficacia y dificultades
E4.2.	4.2. Metodología docente:
E4.2.1.	- Valoración de métodos de enseñanza
E4.2.2.	- Valoración de preocupación por la innovación
E4.2.3.	- Valoración del uso de recursos
E4.2.4.	- Valoración del nivel de cumplimiento de programas
E4.2.5.	- Consecuencias del incumplimiento del programa
E4.2.6.	- Condicionamiento entre nº de alumnos y metodología
E4.2.7.	- Valoración de actividades complementarias
E4.2.8.	- Análisis de convenios con entidades
E4.2.9.	- Valoración de la dimensión europea del currículum
E4.3.	4.3. Trabajo de los alumnos
E4.3.1.	- Valoración sobre nivel de exigencia de la titulación
E4.3.2.	- Valoración sobre métodos para facilitar trabajo de alumnos
E4.3.3.	- Análisis de asistencia a clase
E4.4.	4.4. Evaluación de los aprendizajes
E4.4.1.	- Información sobre tipología de actividades de evaluación
E4.4.2.	- Valoración sobre:

Apartado	Descripción
E4.4.2.1.	- Cómo se hace pública la convocatoria de exámenes
E4.4.2.2.	- Mecanismos de corrección
E4.4.2.3.	- Contenido de exámenes
E4.4.2.4.	- Criterios de evaluación
E4.4.2.5.	- Periodicidad de la evaluación
E4.4.2.6.	- Existencia de mecanismos de compensación de notas
E4.4.2.7.	- Cómo se hacen públicos los resultados (plazos)
E4.4.2.8.	- Existencia de normativa de revisión de exámenes
E5.	5. Resultados de la enseñanza
E5.1.	5.1. Indicadores de rendimiento:
E5.1.1.	- Rendimiento por asignatura:
E5.1.1.1.	- Tasa de abandono en el primer año
E5.1.1.2.	- Tasa de abandono en los dos primeros años
E5.1.1.3.	- Tasa de presentados
E5.1.1.4.	- Tasa de éxito
E5.1.1.5.	- Tasa de rendimiento
E5.1.2.	- Rendimiento global de la titulación:
E5.1.2.1.	- Tasa de abandono en el primer año
E5.1.2.2.	- Tasa de abandono en los dos primeros años
E5.1.2.3.	- Tasa de presentados
E5.1.2.4.	- Tasa de éxito
E5.1.2.5.	- Tasa de rendimiento
E5.2.	5.2. Indicadores de graduación:
E5.2.1.1.	- Tasa de éxito
E5.2.2.2.	- Tasa de retraso
E5.2.3.3.	- Tasa de abandono
E5.2.4.4.	- Duración media de los estudios
E5.3.	5.3. Valoración y análisis de resultados diferidos:
E5.3.1.	- Empleo y demanda de graduados
E5.3.2.	- Opinión de titulados sobre su formación
E5.3.3.	- Opinión de empresarios sobre formación de titulados
E5.4.	5.4. Actuaciones aplicadas para mejorar resultados
E5.5.	5.5. Propuesta de cambio para aumentar rendimiento
E6.	6. Alumnado
E6.1.	- Valoración de la existencia de números <i>clausus</i>
E6.2.	- Valoración de la información y orientación
E6.3.	- Valoración de la participación en elecciones
E6.4.	- Valoración de servicios de atención y ayuda (<i>información, becas, etc...</i>)
E6.5.	- Valoración de actividades de apoyo académico
E6.6.	- Valoración de vías de libre expresión
E7.	7. Recursos Humanos
E7.1.	7.1. Profesorado
E7.1.1.	- Adecuación del perfil de formación a titulación
E7.1.2.	- Valoración de idoneidad de estructura de la plantilla
E7.1.3.	- Valoración de asignación de profesores al primer año
E7.1.4.	- Valoración de aprovechamiento de potencial de calidad docente
E7.1.5.	- Valoración de criterios de solicitud y contratación de profesorado
E7.1.1.a	7.1.1. Formación del profesorado
E7.1.1.1.a	- Análisis de programas de innovación y ayuda a la docencia
E7.1.1.2.a	- Valoración de directrices para la formación

Apartado	Descripción
E7.1.1.3.a	- <i>Valoración de proyectos e iniciativas de innovación</i>
E7.1.2.a	7.1.2. Profesorado y gestión de la docencia
E7.1.2.1.a	- <i>Análisis de mecanismos utilizados para:</i>
E7.1.2.1.1.a	- Conocer ausencias
E7.1.2.1.2.a	- Designar sustitutos
E7.1.2.1.3.a	- Actuar ante ausencia a clase
E7.1.2.2.a	- <i>Identificación y valoración del órgano supervisor de incidencias (ausencias, sustitutos...)</i>
E7.1.2.2.b	- <i>Análisis de la evaluación docente:</i>
E7.1.2.2.1.a	- Clima de aceptación y participación
E7.1.2.2.2.a	- Implicación de órganos-comisiones
E7.1.2.2.3.a	- Resultados obtenidos
E7.1.2.2.4.a	- Consecuencias
E7.1.3.a	7.1.3. Participación del profesorado en órganos de gobierno
E7.1.3.1.a	- <i>Valoración de participación</i>
E7.1.3.2.a	- <i>Percepción de la eficacia de los órganos de gestión</i>
E7.2.	7.2. Personal de Administración y Servicios
E7.2.1.	7.2.1. Plantilla y contratación del PAS
E7.2.1.1.	- <i>Análisis de criterios para solicitar plazas</i>
E7.2.1.2.	- <i>Valoración de regulación de comisiones de contratación</i>
E7.2.1.3.	- <i>Valoración de criterios para seleccionar candidatos</i>
E7.2.1.4.	- <i>Adecuación a las necesidades de la titulación</i>
E7.2.2.	7.2.2. Gestión e incentivación del PAS
E7.2.2.1.	- <i>Valoración de prestaciones</i>
E7.2.2.2.	- <i>Valoración de horarios</i>
E7.2.2.3.	- <i>Valoración de recompensas por mejorar la calidad</i>
E7.2.2.4.	- <i>Descripción del sistema de incentivos</i>
E7.2.2.5.	- <i>Análisis de mecanismos utilizados para:</i>
E7.2.2.5.1.	- Conocer ausencias
E7.2.2.5.2.	- Designar sustitutos
E7.2.2.5.3.	- Actuar ante ausencia
E7.2.3.	7.2.3. Formación del PAS
E7.2.3.1.	- <i>Valoración de directrices para la formación</i>
E7.2.3.2.	- <i>Valoración la existencia de ayuda para la preparación</i>
E7.2.3.3.	- <i>Valoración de proyectos e iniciativas de innovación</i>
E8.	8. Instalaciones y Recursos
E8.0.1.	- <i>Valoración de recursos didácticos</i>
E8.0.2.	- <i>Valoración de instalaciones</i>
E8.0.3.	- <i>Valoración de dotaciones complementarias (culturales, residencias, deportivas...)</i>
E8.0.4.	- <i>Valoración de carencias relevantes</i>
E8.0.5.	- <i>Valoración de espacios y condiciones ambientales</i>
E8.0.6.	- <i>Valoración de recursos para gestión de docencia e investigación</i>
E8.0.7.	- <i>Análisis de evaluación presupuestaria de los últimos cinco años</i>
E8.1.	8.1. Biblioteca:
E8.1.1.	- <i>Capacidad</i>
E8.1.2.	- <i>Condiciones físicas y funcionalidad</i>
E8.1.3.	- <i>Equipamiento técnico</i>
E8.1.4.	- <i>Recursos humanos</i>
E8.1.5.	- <i>Adecuación de fondos</i>
E8.1.6.	- <i>Tiempo de demanda/disponibilidad</i>
E8.1.7.	- <i>Sistemas de acceso y consulta</i>

Apartado	Descripción
E8.1.8.	- Horario del servicio
E8.1.9.	- Volumen de consulta y préstamo del profesorado
E8.1.10.	- Volumen de consulta y préstamo del alumnado
E9.	9. Relaciones Externas
E9.1.	- Valoración de relaciones de titulación con organizaciones empresariales
E9.2.	- Valoración de importancia de la titulación en el desarrollo socioeconómico del entorno
E9.3.	- Valoración comparativa de la titulación a nivel nacional e internacional
E9.4.	- Análisis de relaciones con universidades extranjeras
E9.5.	- Valoración de programas de cooperación docente
E9.6.	- Valoración de participación con programas europeos (p.e. Erasmus)
E9.7.	- Valoración de imagen de la titulación y graduados (inserción profesional)
E10.	10. Puntos fuertes y débiles
E10.1.	10.1. Análisis de aspectos positivos (fortalezas)
E10.1.1.	- Fiabilidad de la evidencia
E10.1.2.	- Relación con los objetivos de calidad
E10.2.	10.2. Análisis de aspectos negativos (debilidades)
E10.2.1.	- Fiabilidad de la evidencia
E10.2.2.	- Relación con los objetivos de calidad
E11.	11. Propuestas de mejora
E11.1.1.	- Características de las propuestas:
E11.1.1.1.	- Pertinencia con las debilidades
E11.1.1.2.	- Precisión de objetivos
E11.1.1.3.	- Priorización
E11.1.1.4.	- Ámbitos de decisión y actuación
E11.1.1.5.	- Viabilidad
E12.	12. Comentarios sobre la evaluación
E12.1.	- Reflexión sobre ayuda del autoinforme a tomar conciencia de problemas/soluciones
E12.2.	- Valoración de factores implicados en la autoevaluación (instrumentos, procedimiento, funcionamiento, etc.)

6.2 LISTADO A2: INVESTIGACIÓN

Apartado	Descripción
IN1.	1. Contexto
IN1.1.	1.1 Área científica de la Universidad
IN1.1.1.	- Descripción y comentario de características del Departamento:
IN1.1.1.1.	- Tamaño
IN1.1.1.2.	- Composición
IN1.1.1.3.	- Tradición
IN1.1.1.4.	- Peso en titulaciones de la Universidad
IN1.1.1.5.	- Peso respecto a la investigación en la Universidad
IN1.1.2.	- Valoración de condicionamientos de la Universidad a la investigación
IN1.1.3.	- Relación y causas de las características a tener en cuenta para evaluar la investigación
IN1.2.	1.2 Relaciones entre docencia e investigación
IN1.2.1.	- Descripción y análisis de interferencias entre actividades docentes e investigación:
IN1.2.1.1.	- Carga docente
IN1.2.1.2.	- Número de asignaturas
IN1.2.1.3.	- Dificultades para atender compromisos investigación

Apartado	Descripción
IN1.2.2.	- Descripción y análisis de transferencias entre actividades docentes e investigadoras
IN1.2.2.1.	- Opinión: la investigación permite mejorar las infraestructuras docentes
IN1.2.2.2.	- Opinión: la actividad investigadora mejora la calidad docente
IN1.2.3.	- Grado de implicación del Departamento en actividades docentes 3º ciclo
IN2.	2. Objetivos
IN2.1.	- Descripción de planes de actuación de actividades I+D
IN2.2.	- Indicación de dónde se recogen los planes de actuación de actividades I+D
IN2.3.	- Respuesta a las siguientes preguntas:
IN2.3.1.	- ¿Quién y cómo definen planes y objetivos de investigación?
IN2.3.2.	- ¿Son conocidos los planes por todos los miembros del departamento?
IN2.4.	- Valoración del peso de la política de investigación a nivel UE, nacional y comunitario en el Departamento
IN2.5.	- Valoración de la investigación del Departamento dentro de los objetivos de la política científica:
IN2.5.1.	- Nacional
IN2.5.2.	- Europea
IN2.5.3.	- Regional
IN2.6.	- Existencia de planificación en temas investigación su Universidad
IN2.7.	- Inserción de la actividad I+D del Departamento en planes de la Universidad
IN3.	3. Recursos
IN3.1.	- Valoración de datos sobre recursos humanos:
IN3.1.1.	- Adecuación de necesidades
IN3.1.2.	- Limitaciones
IN3.1.3.	- Análisis de datos tablas (1, 2, 3, 4 y 7)
IN3.2.	- Valoración de recursos económicos
IN3.2.1.	- Adecuación de necesidades
IN3.2.2.	- Limitaciones
IN3.2.3.	- Análisis de datos tablas (8, 13 y 17)
IN3.3.	- Valoración de recursos materiales
IN3.3.1.	- Adecuación de necesidades
IN3.3.2.	- Limitaciones
IN3.3.3.	- Análisis de datos tablas (11 y 18)
IN4.	4. Estructura
IN4.1.	4.1. Relaciones dentro de la institución:
IN4.1.1.	- Existencia de líneas de investigación estables
IN4.1.2.	- Valoración de creación y continuidad de grupos investigación:
IN4.1.2.1.	- Causas de agrupamiento y continuidad
IN4.1.2.2.	- Dificultades
IN4.1.3.	- Existencia de problemas que impidan la creación de grupos de investigación:
IN4.1.3.1.	- Interferencias docencia
IN4.1.3.2.	- Falta investigadores interesados
IN4.1.3.3.	- Falta de directores adecuados
IN4.1.3.4.	- Dificultades en relaciones personales
IN4.1.4.	- Análisis de relaciones existentes entre distintas áreas de conocimiento
IN4.1.5.	- Análisis de relaciones de investigación con otras disciplinas:
IN4.1.5.1.	- Grado de satisfacción
IN4.1.5.2.	- Problemas científicos o administrativos
IN4.1.6.	- Valoración del grado de saturación de investigadores con tareas administrativas
IN4.1.7.	- Valoración de las relaciones con los servicios de gestión de la investigación:
IN4.1.7.1.	- Suficiencia
IN4.1.7.2.	- Experiencia y preparación
IN4.1.7.3.	- Disminución de carga burocrática

Apartado	Descripción
IN4.1.7.4.	- Información a tiempo
IN4.1.8.	- <i>Valoración del conocimiento de la Universidad sobre la oferta científica y tecnológica del Departamento</i>
IN4.2.	4.2. Relaciones con otras instituciones
IN4.2.1.	- <i>Análisis de tipología de instituciones relacionadas con investigación del Departamento:</i>
IN4.2.1.1.	- Instituciones públicas
IN4.2.1.2.	- Empresas
IN4.2.1.3.	- Otras Universidades
IN4.2.1.4.	- Centros españoles de investigación
IN4.2.1.5.	- Instituciones extranjeras
IN4.2.2	- <i>Valoración de la dificultad de establecer relaciones con diferentes instituciones públicas</i>
IN4.2.3	- <i>Valoración del seguimiento de resultados por las instituciones públicas</i>
IN4.2.4	- <i>Existencia de relaciones de investigación condicionadas con otras instituciones</i>
IN4.2.5	- <i>Origen del establecimiento de relaciones con otras instituciones:</i>
IN4.2.5.1.	- De los propios investigadores
IN4.2.5.2.	- De instancias de la Universidad
IN4.2.6.	- <i>Valoración de las relaciones de colaboración con empresas:</i>
IN4.2.6.1	- Grado de satisfacción
IN4.2.6.2	- Características específicas
IN4.2.6.3	- Nivel de exigencia
IN4.2.6.4	- Tipo necesidades detectadas o resueltas
IN4.2.7.	- <i>Análisis de la proporción de relaciones con instituciones públicas o privadas</i>
IN4.2.8.	- <i>Causas de las relaciones con instituciones públicas o privadas</i>
IN5.	5. Resultados
IN5.1.	5.1. Valoración de datos descriptivos sobre resultados de actividad investigadora (tablas 19, 22 y 24):
IN5.1.1	- <i>Tesis doctorales</i>
IN5.1.2	- <i>Asistencias a congresos</i>
IN5.1.3	- <i>Publicaciones</i>
IN5.1.4	- <i>Informes</i>
IN5.1.5	- <i>Patentes</i>
IN5.2.	5.2. Análisis de la posibilidad de solicitar patentes en el Departamento
IN5.3.	5.3. Existencia de alguna publicación donde conste las principales actividades y resultados de investigación
IN5.3.	- <i>Valoración de su utilidad</i>
IN5.3.	- <i>Análisis de causas e interés que podría tener</i>
IN5.4.	5.4. Descripción de premios y reconocimientos a la investigación obtenidos
IN5.5.	5.5. Relación y valoración de resultados de investigación no considerados en esta guía
IN6.	6. Rendimiento
IN6.1.	6.1. Actividad
IN6.1.1.	- <i>Análisis y valoración del nivel de actividad del Departamento (tablas 5 y 9)</i>
IN6.2.	6.2. Éxito
IN6.2.1.	- <i>Análisis y valoración del nivel de éxito del Departamento (tablas 5 y 9)</i>
IN6.3.	6.3. Productividad
IN6.3.1.	- <i>Análisis del nivel de actividad investigadora en función del personal disponible (tablas)</i>
IN6.4.	6.4. Concentración
IN6.4.1.	- <i>Análisis de concentración de iniciativas/actividad investigadora en un pequeño grupo (tablas)</i>
IN6.4.2.	- <i>Valoración de causas de concentración</i>
IN6.5.	6.5. Evolución
IN6.5.1.	- <i>Análisis y valoración de indicadores de evolución (tablas 2, 6, 10, 12, 15 y 21):</i>
IN6.5.1.1.	- Recursos humanos
IN6.5.1.2.	- Obtención de becas y proyectos de investigación
IN6.5.1.3.	- Firma de contratos

Apartado	Descripción
IN6.5.2.	- <i>Análisis de resultados</i> (tabla 19)
IN6.5.3.	- <i>Análisis de causas de la evolución</i>
IN6.5.4.	- <i>Descripción de factores decisivos:</i>
IN6.5.4.1.	- En la institución
IN6.5.4.2.	- En ámbito nacional
IN6.5.4.3.	- En ámbito internacional
IN6.6.	6.6. Calidad
IN6.6.1.	- <i>Análisis y valoración de actividades de investigación del Departamento</i> (tablas 4,8,14,19 y ss):
IN6.6.1.1.	- Tipo de becas
IN6.6.1.2.	- Proyectos
IN6.6.1.3.	- Contratos
IN6.6.1.4.	- Resultados de la investigación
IN6.6.2.	- <i>Descripción de criterios para determinar la calidad de la investigación</i>
IN7.	7. Puntos fuertes y débiles
IN7.1.	7.1. Análisis de aspectos positivos (fortalezas)
IN7.2.	7.2. Análisis de aspectos negativos (debilidades)
IN8.	8. Propuestas de mejora
IN8.1.	- <i>Características de las propuestas:</i>
IN8.1.1.	- Pertinencia con las debilidades
IN8.1.2.	- Precisión de objetivos
IN8.1.3.	- Priorización
IN8.1.4.	- Ámbitos de decisión y actuación
IN8.1.5.	- Viabilidad
IN9.	9. Comentarios sobre la evaluación
IN9.1.	- <i>Reflexión sobre ayuda del autoinforme a tomar conciencia de problemas/soluciones</i>
IN9.2.	- <i>Realización de consideraciones sobre la guía/protocolo:</i>
IN9.2.1.	- Indicadores cuantitativos
IN9.2.2.	- Procedimiento
IN9.2.3.	- Funcionamiento del Comité de Autoevaluación

Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
E3.1.4.	- Valoración de dimensión práctica								
E3.1.5.	- Análisis del diseño del Plan de Estudios								
E3.1.6.	- Análisis y justificación de itinerarios formativos (especializaciones)								
E3.2.	3.2. Programas de las asignaturas del Plan de Estudios								
E3.2.1.	- Valoración de organización, secuencia y extensión del programa								
E3.2.2.	- Grado de adecuación entre contenido y objetivos de la titulación								
E3.2.3.	- Valoración de actualización del contenido								
E3.2.4.	- Descripción de metodología de distribución de programas								
E3.2.5.	- Grado de adecuación entre nº de grupos y profesorado								
E3.3.	3.3. Organización de la Enseñanza. Recogida de información y valoración sobre:								
E3.3.1.1.	- Órganos responsables de la organización de la enseñanza								
E3.3.1.2.	- Período de docencia								
E3.3.1.3.	- Horario semanal de docencia								
E3.3.1.4.	- Planificación de exámenes finales								
E3.3.1.5.	- Prácticas en el Plan de Estudios								
E3.3.1.5.1.	- Adecuación del tipo de prácticas								
E3.3.1.5.2.	- Organización temporal								
E3.3.1.5.3.	- Cumplimiento del tipo de prácticas								
E3.3.1.5.4.	- Calidad nº alumnos/grupo								
E3.3.1.5.5.	- Análisis del Prácticum (si la titulación lo contempla):								
E3.3.1.5.5.1	- Organización								
E3.3.1.5.5.2	- Supervisión								
E3.3.1.5.5.3	- Evaluación								
E3.3.1.6.	- Distribución total de alumnos								
E4.	4. Desarrollo de la Enseñanza								
E4.1.	4.1. Atención Tutorial								
E4.1.1.	- Información sobre contenido de la normativa								
E4.1.2.	- Información sobre práctica habitual:								
E4.1.2.1.	- Análisis de funciones								
E4.1.2.3.	- Valoración del nivel de cumplimiento								
E4.1.2.4.	- Valoración de la existencia de "cultura" tutorial								
E4.1.2.5.	- Descripción de experiencias singulares								
E4.1.2.6.	- Información a los alumnos sobre los horarios de tutorías								
E4.2.	4.2. Metodología docente.								

Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
E5.3.	5.3. Valoración y análisis de resultados diferidos:								
E5.3.1.	- Empleo y demanda de graduados								
E5.3.2.	- Opinión de titulados sobre su formación								
E5.3.3.	- Opinión de empresarios sobre formación de titulados								
E6.	6. Alumnado								
E6.1.	- Valoración de la existencia de números clausus								
E6.2.	- Valoración de la información y orientación								
E6.3.	- Valoración de la participación en elecciones								
E6.4.	- Valoración de servicios de atención y ayuda (información, becas, etc.)								
E6.5.	- Valoración de actividades de apoyo académico								
E6.6.	- Valoración de vías de libre expresión								
E7.	7. Recursos Humanos								
E7.1.	7.1. Profesorado								
E7.1.1.	- Adecuación del perfil de formación a titulación								
E7.1.2.	- Valoración de idoneidad de estructura de la plantilla								
E7.1.3.	- Valoración de asignación de profesores al primer año								
E7.1.4.	- Valoración de aprovechamiento de potencial de calidad docente								
E7.1.5.	- Valoración de criterios de solicitud y contratación de profesorado								
E7.1.1.a	7.1.1. Formación del profesorado								
E7.1.1.1.a	- Análisis de programas de innovación y ayuda a la docencia								
E7.1.1.2.a	- Valoración de directrices para la formación								
E7.1.2.a	7.1.2. Profesorado y gestión de la docencia								
E7.1.2.1.a	- Análisis de mecanismos utilizados para: conocer ausencias, designar substitutos, actuar ante ausencia a clase								
E7.1.2.2.a	- Identificación y valoración del órgano supervisor de incidencias (ausencias, sustitutos...)								
E7.1.2.2.b	- Análisis de la evaluación docente:								
E7.1.3.a	7.1.3. Participación del profesorado en órganos de gobierno								
E7.2.	7.2. Personal de Administración y Servicios								
E7.2.1.	7.2.1. Plantilla y contratación del PAS								
E7.2.1.4.	- Adecuación a las necesidades de la titulación								
E7.2.2.	7.2.2. Gestión e incentivación del PAS								
E7.2.2.1.	- Valoración de prestaciones								
E7.2.2.2.	- Valoración de horarios								
E7.2.2.3.	- Valoración de recompensas por mejorar calidad y sistema de incentivos								
E7.2.2.5.	- Análisis de mecanismos utilizados para: conocer ausencias, designar substitutos y actuar ante ausencias								

Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
E7.2.3.	7.2.3. Formación del PAS								
E7.2.3.1.	- Valoración de directrices para la formación								
E7.2.3.2.	- Valoración la existencia de ayuda para la preparación								
E7.2.3.3.	- Valoración de proyectos e iniciativas de innovación								
E8.	8. Instalaciones y Recursos								
E8.0.1.	- Valoración de recursos didácticos								
E8.0.2.	- Valoración de instalaciones								
E8.0.3.	- Valoración de dotaciones complementarias (culturales, residencias, deportivas...)								
E8.0.4.	- Valoración de carencias relevantes								
E8.0.5.	- Valoración de espacios y condiciones ambientales								
E8.0.6.	- Valoración de recursos para gestión de docencia e investigación								
E8.0.7.	- Análisis de evaluación presupuestaria de últimos cinco años								
E8.1.	8.1. Biblioteca:								
E8.1.1.	- Capacidad								
E8.1.2.	- Condiciones físicas y funcionalidad								
E8.1.3.	- Equipamiento técnico								
E8.1.4.	- Recursos humanos								
E8.1.5.	- Adecuación de fondos								
E8.1.6.	- Tiempo de demanda/disponibilidad								
E8.1.7.	- Sistemas de acceso y consulta								
E8.1.8.	- Horario del servicio								
E8.1.9.	- Volumen de consulta y préstamo del profesorado								
E8.1.10.	- Volumen de consulta y préstamo del alumnado								
E9.	9. Relaciones Externas								
E9.1.	- Valoración de relaciones de titulación con organizaciones empresariales								
E9.2.	- Valoración de importancia de la titulación en el desarrollo socioeconómico del entorno								
E9.3.	- Valoración comparativa de la titulación a nivel nacional e internacional								
E9.4.	- Análisis de relaciones con Universidades extranjeras								
E9.5.	- Valoración de programas de cooperación docente								
E9.6.	- Valoración de participación con programas europeos (p.e. Erasmus)								
E9.7.	- Valoración de imagen de la titulación y graduados (inserción profesional)								
E12.	12. Comentarios sobre la evaluación								
E12.1.	- Reflexión sobre ayuda del autoinforme a tomar conciencia de problemas/soluciones								
E12.2.	- Valoración de factores implicados en la autoevaluación (instrumentos, procedimiento, funcionamiento, etc.)								

6.4 TABLA 2: VACIADO INVESTIGACIÓN

		Universidad:							
		Titulación/titulaciones/departamento/departamentos							
		Autoinforme (IA) IDDOC:							
		Informe Externo (IEE) IDDOC:							
Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
IN1.	1. Contexto								
IN1.1.	1.1 Área científica de la Universidad								
IN1.1.1.	- Descripción y comentario de características del Departamento:								
IN1.1.2.	- Valoración de condicionamientos de la Universidad a la investigación								
IN1.1.3.	- Relación y causas de las características a tener en cuenta para evaluar la investigación								
IN1.2.	1.2 Relaciones entre docencia e investigación								
IN1.2.1.	- Descripción y análisis de interferencias entre actividades docentes e investigación:								
IN1.2.2.	- Descripción y análisis de transferencias entre actividades docentes e investigadoras								
IN1.2.3.	- Grado de implicación del Departamento en actividades docentes 3º ciclo								
IN2.	2. Objetivos								
IN2.1.	- Descripción de planes de actuación de actividades I+D e indicación de donde se recogen								
IN2.3.1.	- ¿Quién y cómo definen planes y objetivos de investigación?								
IN2.3.2.	- ¿Son conocidos los planes por todos los miembros del departamento?								
IN2.4.	- Valoración del peso de la política de investigación a nivel UE, nacional y comunitario en el Departamento								
IN2.5.	- Valoración de la investigación del Departamento dentro de los objetivos de la política científica:								
IN2.5.1.	- Nacional								
IN2.5.2.	- Europea								
IN2.5.3.	- Regional								
IN2.6.	- Existencia de planificación en temas investigación su Universidad								
IN2.7.	- Inserción de la actividad I+D del Departamento en planes de la Universidad								
IN3.	3. Recursos								
IN3.1.	- Valoración de datos sobre recursos humanos:								
IN3.2.	- Valoración de recursos económicos								
IN3.3.	- Valoración de recursos materiales								
IN4.	4. Estructura								

Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
IN4.1.1.	- Existencia de líneas de investigación estables								
IN4.1.2.	- Valoración de creación y continuidad de grupos investigación:								
IN4.1.3.	- Existencia de problemas que impidan la creación de grupos de investigación:								
IN4.1.4.	- Análisis de relaciones existentes entre distintas áreas de conocimiento								
IN4.1.5.	- Análisis de relaciones de investigación con otras disciplinas:								
IN4.1.6.	- Valoración del grado de saturación de investigadores con tareas administrativas								
IN4.1.7.	- Valoración de las relaciones con los servicios de gestión de la investigación:								
IN4.1.8.	- Valoración del conocimiento de la Universidad sobre la oferta científica y tecnológica del Departamento								
IN4.2.	4.2. Relaciones con otras instituciones								
IN4.2.1.	- Análisis de tipología de instituciones relacionadas con investigación del Departamento:								
IN4.2.2.	- Valoración de la dificultad de establecer relaciones con diferentes instituciones públicas								
IN4.2.3.	- Valoración del seguimiento de resultados por las instituciones públicas								
IN4.2.4.	- Existencia de relaciones de investigación condicionadas con otras instituciones								
IN4.2.5.	- Origen del establecimiento de relaciones con otras instituciones:								
IN4.2.6.	- Valoración de las relaciones de colaboración con empresas:								
IN4.2.6.1.	- Grado de satisfacción								
IN4.2.6.2.	- Características específicas								
IN4.2.6.3.	- Nivel de exigencia								
IN4.2.6.4.	- Tipo necesidades detectadas o resueltas								
IN4.2.7.	- Análisis de la proporción de relaciones con instituciones públicas o privadas								
IN4.2.8.	- Causas de las relaciones con instituciones públicas o privadas								
IN5.	5. Resultados								
IN5.1.	5.1. Valoración de datos descriptivos sobre resultados de actividad investigadora (tablas 19, 22 y 24):								
IN5.1.1.	- Tesis doctorales								
IN5.1.2.	- Asistencias a congresos								
IN5.1.3.	- Publicaciones								
IN5.1.4.	- Informes								
IN5.1.5.	- Patentes								
IN5.2.	5.2. Análisis de la posibilidad de solicitar patentes en el Departamento								
IN5.3.	5.3. Existencia de alguna publicación donde conste las principales actividades y resultados de investigación								
IN5.4.	5.4. Descripción de premios y reconocimientos a la investigación obtenidos								
IN5.5.	5.5. Relación y valoración de resultados de investigación no considerados en esta guía								
IN6.	6. Rendimiento								
IN6.1.	6.1. Actividad								

Apartado	Descripción	Descriptiva		Valorativa		Presencia PF-PD		Presencia PM	
		IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
IN6.3.	6.3. Productividad								
IN6.4.	6.4. Concentración								
IN6.5.	6.5. Evolución								
IN6.5.1.	- <i>Análisis y valoración de indicadores de evolución</i> (tablas 2, 6, 10, 12, 15 y 21):								
IN6.5.1.1.	- Recursos humanos								
IN6.5.1.2.	- Obtención de becas y proyectos de investigación								
IN6.5.1.3.	- Firma de contratos								
IN6.5.2.	- <i>Análisis de resultados</i> (tabla 19)								
IN6.5.3.	- <i>Análisis de causas de la evolución</i>								
IN6.5.4.	- <i>Descripción de factores decisivos:</i>								
IN6.5.4.1.	- En la institución								
IN6.5.4.2.	- En ámbito nacional								
IN6.5.4.3.	- En ámbito internacional								
IN6.6.	6.6. Calidad								
IN6.6.1.	- <i>Análisis y valoración de actividades de investigación del Departamento</i> (tablas 4,8,14,19 y ss):								
IN6.6.1.1.	- Tipo de becas								
IN6.6.1.2.	- Proyectos								
IN6.6.1.3.	- Contratos								
IN6.6.1.4.	- Resultados de la investigación								
IN6.6.2.	- <i>Descripción de criterios para determinar la calidad de la investigación</i>								
IN9.	9. Comentarios sobre la evaluación								
IN9.1.	- <i>Reflexión sobre ayuda del autoinforme a tomar conciencia de problemas/soluciones</i>								
IN9.2.	- <i>Realización de consideraciones sobre la guía/protocolo:</i>								
IN9.2.1.	- Indicadores cuantitativos								
IN9.2.2.	- Procedimiento								
IN9.2.3.	- Funcionamiento del Comité de Autoevaluación								

6.5 TABLA 3: PUNTOS FUERTES Y DÉBILES

UNIVERSIDAD -								
TITULACIÓN	Tipo	IA	IEE	IFT	IFU	Descripción	Apartado	Coherencia

6.6 TABLA 4: PROPUESTAS DE MEJORA

UNIVERSIDAD -					Descripción	Apartado	Coherencia	Operatividad	Agente	Prioridad	Plazos	Incrementalismo	Sa. Externa
TITULACIÓN	IA	IEE	IFT	IFU									

6.8 TABLA 6: CONTROL TABLAS EN ENSEÑANZA

UNIVERSIDAD -			
TITULACIÓN -	DOCUMENTO -		
Tablas	Completa	Modificaciones	Observaciones
1. Datos generales Universidad, Titulación			
2. Datos de oferta, demanda, admisión y matrícula			
3. Indicadores del Plan de Estudios y matrícula			
4. Información sobre programas de las asignaturas			
5. Las prácticas del Plan de Estudios			
6. Indicadores de distribución			
7. Resultados académicos e indicadores de rendimiento			
8. Indicadores de graduación, abandono y retraso			
9. Tasas de abandono en los primeros años			
10. Carga docente, en número de créditos impartidos, del profesorado implicado en la titulación			
11. Tipología de aulas y servicios para la enseñanza			

6.9 TABLA 7: CONTROL TABLAS INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD - TITULACIÓN -	DOCUMENTO -		
Tablas	Completa	Modificaciones	Observaciones
1. N° de profesores por categoría y doctores para el curso			
2. N° de profesores ordinarios y contratados e incremento medio			
3. N° de profesores por edad y sexo para el curso			
4. N° de becas de investigación solicitadas y concedidas por año de solicitud			
5. Tasa de actividad y éxito de becas de investigación			
6. N° de directores diferentes, media de becas de investigación por director, concentración e incremento medio			
7. N° de plazas de personal auxiliar a la investigación dentro del departamento por tipo de vinculación			
8. N° de proyectos de investigación solicitados y concedidos por año de solicitud			
9. Tasa de actividad y éxito de proyectos de investigación			
10. N° medio de investigadores participantes por proyecto de investigación, n° de investigadores principales diferentes, media de proyectos de investigación por Investigador Principal (IP), concentración e incremento medio			
11. Proyectos de infraestructuras solicitados y concedidos por año de solicitud y entidad			
12. N° de Investigadores Principales diferentes, media de proyectos de infraestructuras diferentes por IP, concentración e incremento medio			
13. N° de contratos de investigación y cantidades contratadas por año de contrato			
14. Contratos de investigación por ámbito de actuación de la institución			
15. N° de Investigadores Responsables (IR) diferentes, media de contratos de investigación diferentes por IR, concentración e incremento medio			
16. Porcentaje de personal docente/investigador del área implicados en Proyectos o Contratos de investigación con financiación externa			

UNIVERSIDAD -			
TITULACIÓN -	DOCUMENTO -		
Tablas	Completa	Modificaciones	Observaciones
17. Otras ayudas a la investigación por tipo de entidad concesora			
18. Equipos de investigación importantes (infraestructuras) utilizados por personal del departamento según su tipo de uso			
19. Resultados de investigación			
20. Nº de publicaciones por grupos			
21. 1. Nº de directores o tutores de tesis diferentes del departamento, nº de directores externos al departamento de tesis aprobadas en él, media de tesis doctorales por director o tutor del departamento, concentración e incremento medio			
22. Nº de publicaciones según tipo			
23. Nº de publicaciones en colaboración			
24. Nº de informes, dictámenes y servicios técnicos elaborados por encargo, según tipo de entidad solicitante			

ISBN 84-369-3400-8



9 788436 934007



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE