

BIBLIOGRAFÍA:

- Álvarez López, J. y Blanco Ibarra, F. (2000): "La contabilidad de dirección estratégica para la competitividad en el siglo XXI. El Capital Intelectual" Revista Técnica Contable. enero, pp. 1-16.
- Andriessen, D. (2001). "Weightless Wealth". Paper for the 4th world congress on the management of intellectual capital. Mc Master University. Hamilton, Ontario, Canadá. p. 1-10.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA) (1996), *Principios Contables*, 1980-1995. AECA. Madrid.
- Barney, J. (1991). "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage". *Journal of Management* Vol.17 Num.1 p. 99-120.
- Barney, J. (1999). "How a Firm's Capabilities Affect Boundary Decisions". *Sloan Management Review*. Spring p. 137-145.
- Barón Duque, Miguel: "El poder en el Mobbing". 3 enero de 2002. [En línea] <http://www.melodysoft.com/cgi-bin/foro.cgi?ID=acosados.psic&msg=69>.
- Blanco Mendialdua, A. ; Larrauri Estefanía, M. y Ahumada Carzo, R. M. (2001): "La valoración del capital intelectual en la Universidad: una propuesta", en Ongallo (2.001).
- Cañibano et al. (2000): "El proyecto Meritum medición de los intangibles para comprender y mejorar la gestión de la innovación. Estudio de casos españoles. IX Encuentro Profesores Universitarios de Contabilidad. ASE-PUC. Las Palmas de Gran Canaria, mayo, pp. 497-514.
- Edvinsson Leif, Malone Michael S. (1997) "Intellectual Capital", *Harper Business*.
- European Agency For Safety And Health At Work (EASHW-2000): *The State of Occupational Safety and Health in the European Union. Pilot Study. Summary Report*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.
- Financial Accounting Standard Board (FASB, 1992): *Statement of Financial Accounting Standards n° 5. "Accounting for Contingencies"* FASB. IRWIN. Homewood. Illinois.
- Grant, M. F. (1991). "The resource-based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy formulation". *California Management Review* No.33 p.114-135.
- Grant, R. M. (1998 a). *Contemporary Strategy Analysis*, Blackwell Publishers Ltd., Oxford. U.K. P. 4-12.
- Grant, R. M. (1998 b). *Contemporary Strategy Analysis*, Blackwell Publishers Ltd., Oxford. U.K.
- Grant, R. M. (1998 c). *Contemporary Strategy Analysis*, Blackwell Publishers Ltd., Oxford. U.K. P. 107.
- González de Rivera y Revuelta, J.L. (2000): "El síndrome del acoso institucional". *Diario médico*. 18/07/00. <<http://www.diariomedico.com/psiquiatria/n180700.html>>
- Haares, K. and Fjeldstad, O. (2000). *European Management Journal*. Vol. 18, N° 1, P. 52-54.
- Hirigoyen, M.F. (2001): *El acoso moral en el trabajo*. Ed. Piados
- International Accounting Standards Committee (1999): *Normas internacionales de Contabilidad 1999*. IASC, Lon-don.
- Itami, H., Roehl T. (1987). "Mobilizing Invisible Assets". *Harvard University Press*. Cambridge.
- Kaplan R.S. & Norton D.P. (1996a) "Using the Balanced scorecard as a strategic management system". *Harvard Business Review*. Jan 75-85.
- Kaplan R.S. & Norton D.P. (1996b) "Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System"
- Kaplan R.S. & Norton D.P. (1992) "The Balanced Scorecard. Measures that drive performance". *Harvard Business Review*, Jan-Feb 71-79.
- Leymann, H. (1997): *The Mobbing Encyclopaedia, Bullying; Whistleblowing*
- Ley de Ordenación Universitaria (L.O.U.) de 21 de Diciembre de 2001, B.O.E. de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 11/1983 (L.R.U.), de 25 de Agosto, B.O.E. de 1 de septiembre.
- Martín Daza, F y Pérez Bilbao, J: *Notas técnicas de prevención (NTP) 476: El hostigamiento psicológico en el trabajo: mobbing*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. [en línea] <<http://internet.mtas.es/Insh/ntp/ntp476.htm>>. Fecha de la consulta 27/07/01.
- Molina Navarrete, C (2001): "Una «nueva» patología de gestión en el empleo público: el acoso institucional (mobbing) Reflexiones a propósito de la sentencia del Tribunal Supremo, Sala 3.ª, Sección 6.ª, de 23 de julio de 2001", *Diario La Ley* n° 5436. Lunes 10/12/01 [en línea] <http://www.laley.net/diario/diario_laley.html>
- Morrison, Ian (1998) Citado por Clarke T., Stewart C. *Changing Paradigms*. Harper Collins Business. P. 25.
- Naisbitt, John (1998) Citado por Clarke T., Stewart C. *Changing Paradigms*. Harper Collins Business. P. 24.
- Piñuel y Zabala, I: (2000): *Mobbing*. Sal Terrae.
- Porto Serantes, N, (2001a): "El mobbing, un impedimento para el desarrollo del capital intelectual en las empresas de la nueva economía" *X International Conference European Association of Management and Business Economics*, AEDEM, Italia.
- Porto Serantes, N (2001): "Información contable en ambiente de incertidumbre: un modelo para el tratamiento de provisiones y contingencias", *XI Congreso AECA (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas)*. Madrid. España
- Porto Serantes, N, (2000): "Modelo DIR: una sistematización del tratamiento de las provisiones y contingencias." *IX International Conference European Association of Management and Business Economics*, AEDEM, Chile
- Prahalad, C.K. and Hamel G. (1990). "The core competence of the corporation". *Harvard Business Review*. May-Jun. P.79-91.
- Prahalad, C.K. and Hamel G. (1992). *Harvard Business Review*. May-June. P. 164-165.
- Proposición de Ley del Grupo Parlamentario Socialista (GPS), núm. 122/000157 --BOCG Serie B:23 de noviembre de 2001 Núm. 175-1 "Decreto a no sufrir acoso moral en el trabajo. Presentada por el Grupo Parlamentario Socialista"
- Prusak L. (1996) "The Knowledge Advantage". *Strategy & Leadership*. March/April. P. 6-8.
- Quinn, J. B. (1992 a). "Intelligent Enterprise". *The free press*. New York. P. 31-59.
- Rodríguez Castellanos, A; Araujo de la Mata, A y Urrutia Gutiérrez, J. (2001): "La gestión del conocimiento científico-Técnico en la Universidad: Un caso y un proyecto", *Revista Cuadernos de Gestión*, Bilbao, vol. 1 n°1 pp.13-30.
- Savage Ch. (1991). Presentación at DECWORLD, The international trade show for Digital Equipment Corporation, Boston, Massachusetts.
- Sullivan, H. P. (2000). "Value-Driven Intellectual Capital". *John Wiley & Sons Inc*. New York. P. 3-18.
- Sveiby Karl Erik (1997) "The new Organisational Wealth". *Berret-Koehler Publishers Inc*. San Francisco CA.
- Teece, D. J., Pisano G., Shuen A. (1997). "Dynamic Capabilities and Strategic Management". *Strategic Management Journal* 18 (7) P. 509-533.
- Ulrich, Dave (1998) "Intellectual capital= competence x commitment" Winter 1998. *Sloan Management Review*. [Http://www.findarticles.com](http://www.findarticles.com)

ES-06. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES: PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS DE CARA AL FUTURO

M^a Rosa García Sánchez (rosagar@us.es)

Miguel Ángel Domínguez Machuca (machuca@us.es)

Dpto. de Economía Financiera y Dirección de Operaciones
Universidad de Sevilla

RESUMEN:

Durante los años ochenta y principios de los noventa, distintos modelos de evaluación de la calidad de las Universidades fueron instalándose en los países de la Europa Comunitaria, al amparo del marco jurídico establecido en la ley de Educación Superior de cada uno de ellos. En 1991, se recomendaba desde el Consejo de la Unión Europea (UE) la Cooperación Europea en materia de "Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior" (GCES). Posteriormente, el "Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de las Universidades" (94/95) marcó un punto importante para la puesta en marcha de un verdadero sistema de evaluación, en aras a mejorar globalmente el sistema universitario europeo. Desde entonces, y fundamentalmente a partir de la modificación de la citada recomendación del Consejo de la UE sobre GCES (98/561/EC), no cabe duda de que la preocupación por mejorar el sistema universitario europeo ha calado en lo más hondo, trasladándose a todos los miembros que lo componen. Teniendo en cuenta este hecho, en nuestro trabajo nos proponemos hacer una reflexión sobre los cambios que esto está provocando en las Universidades europeas y asimismo exponer algunas ideas sobre las tendencias y perspectivas, que de ello se derivan, de cara al futuro.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de la Calidad en Universidades.

1. INTRODUCCIÓN

Comenzando por justificar la importancia de la Calidad en las Universidades, es evidente que ésta ha sufrido un notable desarrollo en las últimas décadas que ha coincidido con la aparición de ciertos síntomas de superación de algunos de los postulados sobre los que se había fundamentado la Universidad en Europa (y en todo el mundo) durante los últimos dos siglos (CRUE, 2000; pág. ii). El reto actual de la Universidad, una vez alcanzado el límite previsible de su crecimiento, parece radicar en un esfuerzo por la Calidad, lo que constituye, según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000; pág. 361), uno de los mayores cambios que deben producirse en las Universidades durante los próximos diez años. En la actualidad el cambio que se está produciendo consiste en pasar de una etapa de crecimiento cuantitativo, y de reformas estructurales, a un crecimiento cualitativo y a la mejora de la gestión universitaria.

A pesar de lo que hemos comentado anteriormente, la preocupación por la calidad en la enseñanza universitaria no es nueva. Siguiendo a Peña (1997; pág. 207) aparece, por ejemplo, claramente hace ya 30 años en los documentos de la "Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación", celebrada en Virginia en 1967. Sin embargo, bien es cierto que, según el citado autor, ha sido el interés creciente en el mundo empresarial por los temas de la calidad, especialmente a partir de la década de los ochenta, y la progresiva extensión de estos conceptos al sector público lo que ha hecho reaparecer con fuerza este tema en el mundo universitario. Tanto es así que, en los últimos años, la evaluación de la calidad de los servicios universitarios se ha convertido en un tema realmente prioritario de la política universitaria en un gran número de países, en los que, como en el caso de España, los resultados de la evaluación de la calidad proporcionan elementos de juicio para la adopción de decisiones en la política universitaria.

De acuerdo con Rodríguez (en De Luxán (Ed.), 1998; pág. 131), en la década de los ochenta varios sistemas universitarios occidentales, entre los que se incluye España, estrenaron nuevos marcos jurídicos caracterizados, entre otras cosas, por el establecimiento de un nuevo modelo de relación de las Universidades con el Gobierno Central basado en la autonomía de aquéllas. La necesaria autonomía se justificaba entendiéndola como un factor decisivo para el logro de los objetivos de calidad y el progreso de la Educación Superior en dichos países; lo que en España queda recogido a través de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (preámbulo y art. tercero).

Por otro lado, hemos de señalar, tal y como aparece expresamente en el "Informe Universidad 2000" (CRUE, 2000; pág. 361), que el hecho de que la calidad sea un concepto difícil de definir, complejo y multidimensional, no ha de ser una excusa para no intentar comprenderlo en sus distintas acepciones y en su cambiante formulación

a lo largo de la historia de cualquier organización y, en concreto, de la Universidad. Ello explica que realmente en las Universidades, a lo largo de los años, su personal (en un principio, fundamentalmente, el académico), haya ido estableciendo distintos sistemas de control de la calidad con objeto de asegurar unos ciertos resultados, de acuerdo con los objetivos planteados en cada momento. Nos estamos refiriendo con ello a las distintas dimensiones, elementos y componentes de la calidad que pueden estudiarse en las Universidades, como, por ejemplo: la calidad del personal, a través de los sistemas de selección y promoción del profesorado¹ y del personal de administración y servicios; la de los estudiantes, por medio de los exámenes, pruebas, premios, etc.; la de la investigación, mediante la financiación de los mejores proyectos; la de los planes de estudio, con la evaluación de los programas y los cuestionarios de los estudiantes, entre otros. Por ello, aunque el concepto de calidad en la Universidad esté cambiando en los últimos años, no cabe duda de que ha sido, y sigue siendo, un fin que las Universidades sigan tratando de alcanzar sus objetivos y de mantener particulares mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Damos, por tanto, la razón a Peña, e incluso queremos llegar más lejos, al insistir en que la preocupación por la calidad en las Universidades no es algo nuevo, aunque bien es cierto que, desde hace relativamente poco tiempo, esa preocupación ha sido puesta de manifiesto por parte de los responsables políticos, dado que la necesidad cada vez mayor de financiación del gasto en educación exige una mayor rendición de cuentas a la sociedad del rendimiento (académico y científico) de los recursos que ésta pone a disposición de las Universidades. En cualquier caso, es evidente que existe un creciente interés por la calidad en el entorno universitario que ha generado una situación bautizada por Neave como "el estado evaluativo" de los sistemas universitarios (Neave, 1988; págs. 8 y ss.; Neave, 1997; pág. 1; citado en Mora, 1998; pág. 29 y en Rodríguez, 1998; pág. 45). De acuerdo con Mora, la predisposición hacia la evaluación lleva implícito un cambio en la perspectiva bajo la que se concibe la Educación Superior, de manera que se ha pasado de una visión burocrática del sistema, a una visión autónoma (como se ha comentado anteriormente) y orientada a los métodos y prácticas que prevalecen en los mercados; lo que implica no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino además una verificación del funcionamiento del sistema y un método para mejorarlo (Hüfner y Rau, 1987, citado en Mora, 1998; pág. 29). Por ello, según la CRUE (2000; pág. 363) la creciente importancia de la Universidad como agente social es la que explica que hoy los responsables de evaluar la calidad de las Universidades no sean únicamente los propios académicos (como lo han sido a lo largo de muchos años) sino todos los miembros y el colectivo universitario.

Como afirma De Luxán (1998; pág. 11), la segunda mitad del siglo XX es un período de profundos cambios sociales, económicos y políticos que puede identificarse por el tránsito del Estado Liberal al Estado Social. Así pues, tras la universalización de los derechos civiles y políticos, el Estado de Bienestar persigue garantizar los derechos sociales de los ciudadanos. En relación, y a consecuencia de ello, la Educación Superior ha sufrido transformaciones muy importantes y radicales en las últimas décadas de nuestro siglo. En España, por ejemplo, en los años sesenta se produjeron cambios importantes que transformaron las Universidades, hasta entonces de élite, en Universidades de masas (Mora, 1998; pág. 29). Poco a poco, a lo largo de los años, los gobiernos pretendieron satisfacer la creciente demanda social mediante la creación de nuevos centros universitarios, y a través de la dotación de mayores cantidades de recursos a la Educación Superior, constituyendo un objetivo primordial desarrollar el Sistema Universitario para proporcionar la oportunidad de acceso al mayor número de ciudadanos posible, y garantizar así el "Derecho a la Educación" que en España se proclama en el artículo 27 de la Constitución de 1978. En el citado contexto de explosión, y más tarde de crisis del bienestar, las políticas universitarias, tras la etapa de expansión de los años sesenta y la posterior crisis financiera de los setenta, se encuentran actualmente envueltas en un amplio y profundo debate sobre las funciones y objetivos de la enseñanza superior, que implica la preocupación, tanto de los poderes políticos como de los distintos ámbitos científicos, por la Calidad de las Enseñanzas impartidas en nuestras Universidades. Movimiento que se ha producido en la mayoría de los países europeos aproximadamente en los mismos años, aunque en algunos antes que en otros.

Para terminar con esta introducción, y de acuerdo con Peña (1997; pág. 207), queremos volver a insistir en que estas iniciativas de evaluación y mejora de la calidad en el ámbito universitario parten del presupuesto de que el enfoque general de mejora de la calidad en el ámbito empresarial es trasplantable a la actividad universitaria, por lo que, desde nuestro punto de vista, el mismo movimiento que las empresas están realizando hacia la evaluación y la mejora de la calidad se está trasladando finalmente al mundo universitario.

¹ Considérese, por ejemplo, que en España la Ley de Reforma Universitaria de 1983 no hace aún mención específica al tema de la evaluación de las instituciones universitarias, pero hace referencia a los procedimientos, que habrán de recogerse en los estatutos universitarios, para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado a efectos de su continuidad y promoción, en los concursos para optar por una plaza de profesor funcionario (art. 45.3 de la LRU de 1983).

2. EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES EN EUROPA Y ESPAÑA

2.1. CRONOLOGÍA DE LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS CON ESPECIAL ATENCIÓN A LAS ESPAÑOLAS

Durante la década de los ochenta y principios de los noventa en la Europa Comunitaria ocurrían hechos diferentes que dieron lugar a que distintos modelos de evaluación fueran instalándose en países como, por ejemplo, Francia, Holanda, Suecia y Dinamarca, al amparo del marco jurídico establecido en la nueva ley de Educación Superior de cada uno de ellos. El modelo británico de evaluación universitaria, por otro lado, tiene una tradición más larga; su origen se debe al modelo de Universidad Moderna establecido en aquel país, en el que a lo largo de la historia las Universidades han gozado de una cierta independencia y autonomía desde sus inicios. En España, a pesar de la ausencia de amparo legal, y tal y como afirma Rodríguez (en De Luxán (Ed.), 1998; pág. 133), se ha producido un período de rápida emergencia que sitúa a nuestro país en una posición de convergencia, como veremos más adelante en este mismo trabajo.

Con ocasión de la Presidencia de Holanda de la Unión Europea (UE) se elevó a consideración una propuesta de "Recomendación del Consejo de la UE relativa a la Cooperación Europea" en materia de "Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior" (GCES). En su exposición de motivos se recoge el Memorandum de la Comisión sobre la Enseñanza Superior de 1991, en el que se afirma que "la mera evaluación de la calidad científica de la investigación y del personal docente ya no bastan para garantizar la calidad de la enseñanza y la evaluación de la calidad de la organización, de los programas de estudio, de los métodos docentes, de los métodos de gestión y de las estructuras y comunicaciones, que revisten idéntica importancia". Asimismo, se puso de relieve el papel de la evaluación para la gestión estratégica y de la dimensión cultural de la evaluación. Como hemos señalado, poco a poco comenzaron a desarrollarse distintos sistemas de evaluación universitaria que dieron lugar a diversos proyectos piloto puestos en marcha, a comienzos de los años noventa, por la Comisión Europea. Aquellos proyectos tuvieron como uno de sus objetivos principales generalizar las experiencias que se estaban desarrollando en diversos países y fomentar una práctica de Evaluación de la Calidad Universitaria en el contexto comunitario (CU, 1995a; pág. 11).

En España, la Ley Orgánica 1/1990 (de 3 de octubre) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en su artículo 2º.3.i., hacía ya referencia a la necesaria evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema educativo, en donde hemos de considerar incluida también a la Educación Superior, aunque bien es cierto que la LOGSE se centra en aspectos más generales del sistema educativo y, particularmente, en la Enseñanza Primaria y Secundaria. Por ello, centrándonos exclusivamente en la Enseñanza Superior, una serie de acontecimientos producidos en el año 1991 constituyeron un verdadero punto de inflexión en la trayectoria vivida en las Universidades españolas en relación con la evaluación de la calidad de las mismas. Como cita Rodríguez (en De Luxán, (Ed.), 1998; pág. 141) en aquel año el Consejo de Universidades (CU) patrocinó la publicación de las obras del profesor Mora (1991), "Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias" y la compilación realizada por De Miguel et al. (1991) "La evaluación de las instituciones universitarias", en la que se recogían un conjunto de trabajos de ámbito internacional que pasaban revista a aspectos conceptuales, metodológicos, operativos y de diferentes sistemas, enfoques y prácticas de la evaluación universitaria. Por otra parte, en Almagro (Universidad de Castilla-La Mancha) se celebraron unas "Jornadas sobre Educación Institucional

SISTEMA POLÍTICO		SISTEMA UNIVERSITARIO	
		Actividades del Consejo de Universidades (CU) y Agencias para la Calidad de las Universidades	Actividades Unión Europea
1978-1985	Constitución Española (1978) Ley de Reforma Universitaria (1983) Creación Consejo Universidades (CU) (1983)		
1986-1993		Estudios previos orientados a definir un estándar	
1990-1991		Debate sobre el alcance de la evaluación (estudios, seminarios y publicaciones) orientada a mejorar la calidad	Memorandum de la Comisión Europea sobre Enseñanza Superior. Consideración de la Propuesta de Recomendación de la UE para la Garantía de Calidad de la Enseñanza Superior
1992-1993		Programa Experimental de Evaluación	
1994			Proyecto Piloto Europeo
1995	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (diciembre 1995)	Valoración del Programa Experimental (Seminario en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo) Acuerdo del CU por el que se propone un Plan Nacional de Evaluación en la Calidad de las Universidades (PNECU) (septiembre 1995) Coordinación del Proyecto Piloto Europeo	Conferencia final del Proyecto Europeo
1996	1ª Convocatoria del Plan Nacional (febrero 96)		
1997	1ª Convocatoria de las Comunidades Autónomas	1º Informe Evaluación Propuesta 2ª Convocatoria	Propuesta de la CRUE (marzo 97) Recomendación Comisión Europea sobre Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (CECES/CE), mayo 1997
1998	2ª Convocatoria del Plan Nacional (abril 98) 2ª Convocatoria de las Comunidades Autónomas Contribución de Agencias regionales de Evaluación	Creación Consorcio "Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas" (UCUA) 2º Informe Evaluación	Modificación a RCEGES (posición firmada común en DOCE, 10 de junio 1998) Dictamen del Consejo Económico Social y Modelo Europeo de Evaluación "Declaración de la Sorbona" (mayo 1998) Creación de la Red Europea de Agencias de Evaluación
1999	3ª Convocatoria del Plan Nacional (mayo 99)		"Declaración de Bolonia" (junio 1999) European Network of Quality Assurance (ENQA)
2000	4ª Convocatoria del Plan Nacional (mayo 00)	Informe Final de la 2ª Convocatoria UCUA (mayo 2000) Informe Final de la 2ª Convocatoria del PNECU (CU)	Workshop European Network Quality Assurance, ENQA (Barcelona, noviembre 2000)
2001	Propuesta de nueva Ley de Reforma del Sistema Universitario presentada al Consejo de Universidades el 19/04/01 II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (20/04/01) Ley Orgánica de Universidades (LOU) (20/07/2001)	Creación Consorcio "Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas" (UCUA) 2º Informe Evaluación	Convención Estudios Europeos (Göteborg, marzo 2001) Convención Instituciones Enseñanza Superior (Salamanca, marzo 2001) Reunión Ministros de Educación Europea (Praga, mayo 2001)

Cuadro 1: Cronología de la política de evaluación en las Universidades. (Actualización de García Sánchez, 2001; pág. 392).

Universitaria", que habían sido convocadas por el propio Consejo de Universidades, en las que estuvieron presentes representantes de las diferentes Universidades españolas. Como resultado de aquellas jornadas, se concluyó que era necesario evaluar las instituciones universitarias como factor importante de la Calidad de las mismas. Además, se creó un grupo de trabajo, con miembros de distintas Universidades, para comenzar el estudio de un posible proyecto operativo de "modelo de evaluación", sin olvidar las prácticas "evaluativas" seguidas, por aquel momento, en el contexto internacional. Finalmente, gracias al trabajo realizado por el grupo de expertos reunidos en aquellas jornadas, y por los que publicaron las obras a las que nos hemos referido anteriormente, durante el primer semestre de 1992 se produjo el acuerdo del Pleno del Consejo de Universidades de iniciar un Programa, de carácter experimental y voluntario, de evaluación institucional de las Universidades españolas. En el cuadro 1 recogemos, de manera sintetizada, la evolución seguida por el proceso de evaluación de la calidad universitaria, las actividades y programas a los que ha dado pie en la Unión Europea y especialmente en España.

2.2. PROGRAMA EXPERIMENTAL DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (1992-1994)

El Pleno del CU en una reunión celebrada en la Universidad de Cádiz, en septiembre de 1992, aprobaba una resolución por la que se ponía en marcha un Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario. El objetivo principal de dicho programa era desarrollar, y poner a prueba, una metodología de Evaluación de la Calidad de la Universidad, inspirada en las experiencias internacionales, que permitiera desarrollar un modelo de evaluación regular (De Luxán, 1998; pág. 21). Un hecho relevante que se asumió, explícitamente, como objetivo de la evaluación es la mejora de la Calidad de la institución, invitándose a toda la comunidad a participar activamente en el proceso con ideas y soluciones (Rodríguez, en De Luxán (Ed.), 1998; pág. 143).

El programa se desarrolló durante el curso 1993-1994, concluyendo en el mes de julio de 1994. Los resultados del programa y el Informe Final fueron presentados en los primeros días del mes de septiembre de 1994, en un seminario celebrado en la Universidad Menéndez y Pelayo, en Santander. Dicho programa abarcaba el ensayo de la Evaluación de la Enseñanza, la Investigación y la Gestión de las instituciones universitarias. Para la Enseñanza se eligió como unidad a evaluar la "Titulación" y para la Investigación el "Área de Conocimiento"; por último, para evaluar la propia organización y su Gestión, la unidad utilizada fue la "Universidad" globalmente. En la experiencia intervinieron diecisiete Universidades españolas en tres niveles diferentes de participación (cuadro 2). El responsable último del proyecto fue el CU, aunque se constituyó un Comité Técnico formado por miembros del Consejo y expertos en evaluación. Dicho Comité Técnico organizó el programa, elaboró los protocolos para la evaluación, preparó la documentación y homogeneizó el proceso entre las diferentes Universidades participantes.

En cuanto a la metodología seguida en el proceso de evaluación, en cada Universidad participante se creó un Comité de Evaluación como responsable interno de dicho proceso. Dicho Comité, siguiendo las indicaciones del Comité Técnico, debía realizar un autoestudio y elaborar un informe de cada unidad evaluada en su Universidad. El autoestudio y el informe final debían ser contrastados por un Comité Externo, formado por miembros del Comité Técnico. Por lo que se refiere a la financiación del programa, los gastos internos generados por el mismo corrieron a cargo de cada Universidad participante y los gastos de la coordinación a cargo de la Secretaría General del Consejo de Universidades. Por último, y en relación con los resultados del programa², el nivel de cumplimiento del mismo y de las tareas previstas se estimó en un 80%. Sólo se plantearon deficiencias en el Nivel III, en el campo de la Investigación y de la Gestión, por no haber podido completarse la fase de evaluación externa (CU, 1995a; pág. 18). No obstante, en términos generales la metodología ensayada fue valorada positivamente por los Comités de Evaluación de las Universidades participantes y por el grupo de expertos

Nivel I	Nivel II	Nivel III
U. Autónoma de Madrid U. de Córdoba U. Politécnica de Cataluña U. Jaume I Castellón U. País Vasco U. de Oviedo U. Autónoma de Barcelona U. de Granada U. Islas Baleares U. de La Laguna U. de Murcia U. de Valencia U. de Valladolid U. de Zaragoza U. Pública de Navarra U. Carlos III	U. Autónoma de Madrid U. de Córdoba U. Politécnica de Cataluña U. Jaume I Castellón U. País Vasco U. de Oviedo	U. Autónoma de Madrid U. de Córdoba U. Politécnica de Cataluña

Cuadro 2: Programa Experimental de Mejora de la Calidad Universidades españolas (García Sánchez, 2001; pág. 394)

internacionales (De Luxán, 1998; pág. 22). Debido a ello, en el Informe Final se concluía que el Programa Experimental español había cumplido satisfactoriamente sus objetivos y constituía una base sólida para diseñar un programa de evaluación institucional definitivo, aunque con una necesaria simplificación de los procedimientos de evaluación.

2.3. PROYECTO PILOTO EUROPEO (1994-1995)

El Proyecto Piloto Europeo, auspiciado por la Unión Europea, se desarrolló durante el bienio 1994-1995; en él participaron una cincuentena de Universidades y Titulaciones de todos los Estados miembros. Entre septiembre de 1994 y septiembre de 1995 tuvo lugar la participación española en el citado proyecto, en el que intervinieron las cuatro Universidades siguientes: Universidad de Granada, U. Carlos III, U. Politécnica de Catalunya y U. del País Vasco. El Informe del Comité español fue redactado en el verano de 1995, presentándose el Informe Final en ese mismo año. La conferencia final se desarrolló en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, coincidiendo con la Presidencia Española de la Unión Europea (Rodríguez, en De Luxán (Ed.), 1998; pág. 146). La participación española en el Proyecto Piloto Europeo permitió superar algunas de las debilidades del anterior Programa Experimental español. La metodología de este proyecto piloto fue básicamente idéntica a la del Programa Experimental (autoevaluación y evaluación externa) aunque, en el Proyecto Europeo, la evaluación se centró fundamentalmente en la Enseñanza, incluyendo sólo temas de Investigación y Gestión directamente relacionados con la Calidad de la Docencia en las Titulaciones evaluadas.

Entre las conclusiones expuestas por parte del CU, en relación con la experiencia española en la evaluación de la Calidad hasta 1995, en primer lugar, y como elemento principal, se destaca el alto grado de aceptación de la evaluación por parte de la comunidad universitaria; al menos, así lo habían expresado claramente todas aquellas Universidades que a esa fecha ya habían participado en algún proyecto o programa de mejora de la Calidad (CU, 1995a; pág. 19). Por ello, a pesar de los comentarios y las críticas que, desde algunos sectores universitarios, surgieron cuando se planteó la necesidad de implantar planes y programas de evaluación de la Calidad de las instituciones universitarias, la experiencia demostró que, una vez que la comunidad universitaria se involucra en dichos programas, la percepción inicial cambiaba por completo y la participación era siempre positiva y constructiva. No obstante, al parecer un punto crítico en las experiencias piloto de evaluación fue la motivación, dedicación y preparación técnica de los miembros de los Comités de Evaluación de cada Universidad. Por ello, se señalaba que las Universidades en las que mejor se habían desarrollado las experiencias fueron aquellas en las que se conjugaba una fuerte implicación de los máximos responsables de la Universidad, con la capacidad técnica y dedicación plena del Comité de Evaluación³. También se observó que, aunque los datos que normalmente eran necesarios podían obtenerse teóricamente de las bases de datos de las Universidades, en la práctica las tareas de recopilación de información fueron las más arduas y difíciles. La razón se debía, principalmente, a que las bases de datos no estaban diseñadas de manera adecuada para la realización de consultas y el análisis de algunos datos necesarios para la evaluación de la Calidad. El mismo problema existía en relación con la información relativa a los agentes externos de la Universidad (nivel de empleo de los titulados, demandas del mercado de trabajo y proyectos de cooperación Universidad-Empresa, entre otros).

En relación con los resultados de los diferentes programas, cabe resaltar también que se observó que en la mayoría de las Universidades y unidades evaluadas no existía una definición explícita de objetivos propios, ni tampoco una conciencia de la conveniencia de evaluar los resultados en relación con los objetivos previstos. Según se explicaba desde el Consejo de Universidades (1995a; pág. 21), ello se debía al predominio de un modelo de gestión tradicionalmente más orientado al cumplimiento de normas administrativas, que a la gestión eficiente de los recursos; modelo que hoy no se considera adecuado y por ello se están produciendo cambios importantes en las Universidades actualmente. Por último, cabe destacar que los diferentes comités coincidieron en señalar que era necesario que los programas de evaluación tuviesen consecuencias prácticas para el desarrollo de la Universidad y no se redujesen a simples ejercicios de evaluación cerrados en sí mismos. Es decir, era necesario que de ellos se derivasen planes y programas en los que se recogiesen acciones de mejora concretas, e incluso cómo llevarlas a efecto.

2.4. PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (PNECU) (1995-2000)

A partir de los resultados del Programa Experimental y de la participación española en el Proyecto Piloto Europeo, el Pleno del CU en su sesión del 25 de septiembre de 1995, celebrada en la Universidad de Zaragoza, acordó proponer al Gobierno un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades que fue aprobado el 1 de diciembre de 1995 por RD 1947/1995 (BOE de 9-12-1995). Las características más destacables

³ Quisiéramos destacar que no cabe duda de que la implicación de los máximos responsables de una organización y el nivel de cualificación, formación y motivación de sus miembros, resultan factores clave en cualquier sistema de Calidad y que, teniendo en cuenta las características fundamentales de los Sistemas modernos de Calidad desarrollados en todo tipo de empresas, en la Universidad las cosas no son tan diferentes de como lo son en el resto de organizaciones.

² Puede consultarse el trabajo de J. M^o De Luxán (1995) publicado en la revista GAPP, que aparece en la bibliografía.

del Plan, desde el punto de vista de la política de evaluación, eran las siguientes (Rodríguez, en De Luxán (Ed.), 1998; pág. 148):

- Clara orientación hacia la mejora de la calidad.
- Participación voluntaria de las Universidades.
- Concesión anual de ayudas económicas para llevar a cabo el proceso de evaluación.
- Adopción de un marco único para la evaluación de las instituciones universitarias españolas, con el fin de aunar la competencia sobre Educación Superior que tienen las Comunidades Autónomas españolas.

Asimismo, el PNECU señalaba los siguientes objetivos (artículo 1, BOE de 9-12-1995, págs. 35473-35474):

- Promover la evaluación de la Calidad de las Universidades españolas, tanto en el ámbito de la Enseñanza como de la Investigación y demás Servicios que las Universidades prestan a la sociedad.
- Facilitar a las Universidades y a las administraciones educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la Calidad, compatibles con la práctica vigente en la UE.
- Proporcionar información objetiva, a las administraciones educativas y al CU, que pueda servir de base para la adopción de decisiones.
- Proporcionar, a la sociedad y a los estudiantes, información relevante y objetiva sobre la Calidad de las Universidades españolas (CU, 1995a; pág. 25).

El período de ejecución del Plan era de cinco años (1995-2000), revisables a través de convocatorias anuales en las que podían participar las diferentes Universidades públicas y privadas (cuadro 1). Se contemplaban dos tipos de proyectos de evaluación institucional, "temáticos" y "globales". Los primeros se refieren a una Titulación específica, o conjunto de ellas pertenecientes a un mismo campo Científico-Docente, en una o varias Universidades. Los segundos se refieren a una o varias Universidades, globalmente consideradas, e incluyen todas las Titulaciones, Departamentos y Servicios que la Universidad presta. En ambos casos (proyectos temáticos y globales), la evaluación debía referirse a las actividades relevantes llevadas a cabo por las instituciones evaluadas en el ámbito de la Enseñanza, la Investigación y la Gestión de los Servicios universitarios. En el ámbito de la Docencia, la unidad mínima evaluada sería siempre una Titulación, o el Programa de Estudios de cualquiera de los niveles de la Enseñanza Universitaria. En el ámbito de la Investigación, las unidades a evaluar serían los Departamentos, o Áreas de Conocimiento, más involucrados en la correspondiente Titulación o Programa de Estudios. También serían objeto de evaluación, en cada proyecto, aquellas unidades de Gestión, o Servicios universitarios, más directamente relacionados con las unidades objeto de evaluación en el ámbito Docente e Investigador (CU, 1995a, pág. 26).

El método de evaluación del PNECU coincide plenamente con el Modelo Europeo de evaluación, formulado en las "Recomendaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas" (cuadro 1). La experiencia española derivada del Programa Experimental y del Proyecto Europeo, permitió adoptar un modelo de evaluación similar al empleado en los países europeos más avanzados y con más experiencia en este campo. La Comisión Europea señala que los métodos de evaluación de la Calidad son reglas de procedimiento, pero no de contenido, es decir, definen el procedimiento de evaluación (quiénes participan en la misma, en qué condiciones y los aspectos que serán examinados, entre otros temas) pero no establecen los criterios que determinan la Calidad de un Centro Universitario (citado en De Luxán, 1998; pág. 25). Por ello, de acuerdo con las "Recomendaciones de la Comisión Europea" el empleo de un método común, no implica que se pueda obtener una clasificación jerárquica de las diferentes instituciones y Centros evaluados, pues dicho método común no permite establecer evaluaciones comparativas. El proceso de evaluación debía desarrollarse conforme a una serie de etapas o fases y teniendo en cuenta una serie de criterios que tratamos de resumir a continuación: Los proyectos se llevarían a cabo siguiendo una metodología mixta de "Autoevaluación" y "Evaluación Externa", mediante lo que se denomina "proceso de revisión por pares", y concluiría con un Informe que debía ser público. Comenzarían con el proceso de "Autoevaluación" elaborado por un "Comité Interno de Calidad" del Centro, que redactaría un "Informe de Autoevaluación" (o Informe Interno), siguiendo las pautas que marca la "Guía de Evaluación" propuesta por el Comité Técnico del propio Plan Nacional. A dicho proceso de autoestudio le seguiría un proceso de "Evaluación Externa", que tendría que desarrollarse por parte de un "Comité de Calidad Externo" nombrado, a tal efecto, por el propio Consejo de Universidades. El "Comité Externo" tendría que redactar el "Informe de Evaluación Externa". Por último, es responsabilidad del "Comité Interno" confeccionar un "Informe Final", una vez recibidas las recomendaciones y sugerencias planteadas por parte del panel de expertos externos que visitaron el Centro, o la unidad evaluada. A parte de los tres informes redactados (Interno, Externo y Final) y referidos a la unidad evaluada en cada Universidad, el CU es el encargado de redactar un Informe Final referido al conjunto del Sistema Universitario español. En relación con dicho informe, sólo existen hasta la fecha dos de ellos, correspondientes a la Primera y Segunda convocatoria del mismo, como expondremos en el apartado siguiente.

2.4.1. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA PRIMERA Y SEGUNDA CONVOCATORIAS DEL PNECU

El artículo 5 del Real Decreto 1947/95 (BOE de 9 de diciembre), establece que corresponde al CU elaborar un Informe Anual, a propuesta de su Secretario General, para cada una de las convocatorias en las que se estructura el PNECU. Como hemos podido observar en el cuadro 1, a lo largo de los cinco años de vigencia del Plan Nacional sólo se resolvieron cuatro convocatorias. De ellas, hasta finales de 2001, el CU había elaborado y hecho público el Informe Final de las dos primeras, es decir, la de 1996 y la de 1998, dado que en el año 1997 no

se llegó a realizar ninguna convocatoria. El Informe Final de la convocatoria de 1999, es decir, la Tercera, ha sido redactado pero está pendiente de aprobación por el pleno del CU.

En el Informe Final de la Primera Convocatoria, presentado por el CU y acordado en la sesión del Pleno del 18 de diciembre de 1997, se exponía que en ella participaron un total de 46 Universidades, públicas y privadas, que presentaron 7 proyectos globales, 32 temáticos y 31 acciones especiales, para dotar a las Universidades de oficinas de evaluación, llegándose a evaluar un total de 130 Titulaciones. El Ministerio de Educación y Cultura dedicó 184 millones de pesetas a esa primera convocatoria del PNECU (1997; pág. 9 y ss.). El proceso de evaluación, en general, fue satisfactorio, aunque, desde el CU, se asumía que existía la posibilidad de mejorarlo a través de las posteriores convocatorias. Un hecho que confirmó lo que, a priori, se esperaba, era que la calidad de las distintas evaluaciones que se llevaron a cabo fue muy variable, dependiendo de diversos factores, entre los que se destacaban: que la Universidad hubiera o no participado en el Programa Experimental o en el Proyecto Piloto Europeo; la existencia o no de "unidades técnicas" que a priori conociesen bien el proceso a desarrollar; la existencia de sistemas de información eficaces para suministrar todos los datos necesarios para la evaluación; la composición de los distintos comités de evaluación; el material recibido y, en general, el apoyo ofrecido por la propia institución universitaria (CU, 1997; pág. 13).

Con objeto de mejorar las ulteriores convocatorias, en el apartado quinto del Informe Final emitido por el CU (1997; págs. 47-49) se citaban, entre otros, los temas que pasamos a comentar a continuación: Por lo que respecta al objetivo de proporcionar información relevante y objetiva para la Universidad y para las Administraciones educativas de las CC.AA. acerca del nivel de calidad alcanzado, el método de evaluación resultó ser suficientemente adecuado. Sin embargo, en relación con la información que se debía ofrecer a la sociedad y al propio Ministerio de Educación y Cultura sobre la Calidad de las Universidades, el método no parecía ser el más idóneo, sobre todo por la debilidad que presentaba en cuanto a la falta de indicadores de rendimiento, considerados necesarios para medir y evaluar la calidad. Además, era imprescindible agilizar el proceso para ofrecer a la sociedad un diagnóstico rápido y preciso del conjunto del Sistema Universitario español. Como consecuencia de ello, se proponía la simplificación de la Guía de Evaluación y la búsqueda de fórmulas que permitiesen reducir la complejidad del proceso y los costes de la evaluación. Asimismo, se aconsejaba seguir trabajando en la línea de divulgar la "cultura de evaluación", para crear un clima propicio que permitiera que el Plan Nacional se constituyera, realmente, como una "estrategia orientada hacia la mejora de la Calidad de las Universidades españolas".

En cuanto a la Segunda convocatoria, su Informe Final fue aprobado y publicado en el último trimestre del año 2000, aunque los datos que en él se analizan corresponden al año transcurrido desde que se publicó la orden en la que fue convocada. El retraso se debe a que se necesitó un periodo de tiempo muy extenso para el completo análisis de la información y la obtención de conclusiones, dado el volumen de los datos recogidos, cerrándose el plazo de recepción de la documentación el 31 de enero de 2000 (CU, 2000; pág. 8). Teniendo en cuenta que en esa fecha las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña ya tenían sus propias agencias que gestionan el Plan Nacional ("Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas" o UCUA y "Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya", respectivamente), los resultados derivados de las evaluaciones realizadas en las Universidades catalanas y andaluzas fueron obtenidos por dichas agencias, e incorporados al Informe elaborado por el CU. Participaron un total de 51 Universidades (frente a las de 46 la Primera convocatoria), es decir el 82% del total de Universidades existentes en esa fecha (CU, 2000; pág. 6). De las 47 Universidades públicas existentes, 45 presentaron sus proyectos: 29 en el programa general, 9 en Andalucía y 7 en Cataluña. De las 6 Universidades privadas que participaron en esta convocatoria, 4 presentaron sus proyectos en el programa general y 2 en Cataluña. Los 51 proyectos presentados suponían la evaluación de 230 Titulaciones (72% más que en 1996, en el que se evaluaron 130 Titulaciones), lo que significa, si le añadimos las de la convocatoria anterior, que se habían evaluado hasta esa fecha en torno al 22% del total de las Titulaciones impartidas en las Universidades españolas (CU, 2000; pág. 7). Además, también se evaluaron algunas unidades específicas de las áreas de Servicios y Gestión de las Universidades. Aparte de los proyectos de evaluación, se concedieron 29 acciones especiales a distintas Universidades (CU, 2000; pág. 8), orientadas principalmente a realizar actividades de formación y seminarios de debate sobre temas metodológicos y sobre la mejora de la Calidad de las Universidades en todos sus ámbitos. Para todo ello el Ministerio de Educación y Cultura aportó un total de 150 millones, es decir un 18% menos que en la convocatoria anterior, aunque en las posteriores convocatorias dicho presupuesto se incrementó hasta un total de 230 millones. El coste total estimado de la Evaluación es bastante superior (600 millones), por lo que son las Universidades y las CC.AA. cubren la mayor parte del gasto en el que se incurre con las evaluaciones de las Universidades.

Con respecto a los resultados y conclusiones de la Segunda convocatoria, en la Recomendación del Consejo de la UE sobre la "Cooperación Europea para la GCES" (98/561/CE, cuadro 1) se indicaba que la metodología prevista por el PNECU se adaptaba plenamente a las orientaciones dadas en el ámbito de la UE, consiguiéndose con ello el segundo objetivo propuesto en el Plan (CU, 2000; pág. 131). Por lo que respecta a la Guía de Evaluación elaborada por el Comité Técnico del Plan, no hubo demasiados problemas con la evaluación de la Enseñanza, pero de lo contrario no ocurrió lo mismo con la evaluación de las áreas de Investigación y Gestión, pues se recibieron numerosas críticas al respecto y el propio CU exponía no haberse 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 (CU, 2000; pág. 9). Ello dio lugar a que en algunas Universidades y desde la Agencia Catalana y la Andaluza se elaborasen adaptaciones y propuestas de mejora. Uno de los puntos débiles que volvió a aparecer (como en la Primera convocatoria) fue que, en general, el Sistema Universitario no cuenta con sistemas de información adecuados que permitan generar los datos necesarios y útiles para la evaluación, problema que se

planteaba como especialmente importante, y grave, en relación con la Investigación y los Servicios (CU, 2000; pág. 10). De lo contrario, la mayoría de los informes coincidían en señalar que el proceso de evaluación institucional es muy útil para aclarar los objetivos estratégicos de las unidades evaluadas, conocer más sistemáticamente su funcionamiento y emprender el diseño de actuaciones de mejora (CU, 2000; pág. 12). Se recomienda la creación de un sistema de agencias regionales que, junto con una estatal, permitirían mejorar la eficiencia y eficacia de la evaluación de la Calidad de las Universidades españolas (CU, 2000; pág. 24 y ss.). Hemos de señalar que además de las Agencias Catalana y Andaluza, en 2001 han sido creadas la Gallega y la de la Comunidad Autónoma de las Illes Baleares. Además, se está ultimando la creación de la Agencia de la Comunidad de Castilla León. Por otro lado, se requiere cada vez una mayor transparencia en los procesos de evaluación desarrollados, que permita generar mayor información, de cara a la sociedad. También se potencia la importancia que ha de tener la labor que desarrolla el "Comité de Evaluadores Externos" en el proceso de evaluación; para ello se requiere profundizar en la formación de dichos comités y mejorar y ampliar la documentación que se le entrega, de manera que sus miembros puedan desempeñar su actividad evaluadora con éxito. Se exige un mayor compromiso y participación por parte de los Gobiernos Autónomos en la Gestión de los Planes de Evaluación que deberían estimular los procesos de planificación como estrategia fundamental para promover cambios de mejora dentro de las Universidades. Por lo que respecta a éstas, deberían fomentar estrategias que faciliten la participación e implicación de los miembros de la comunidad universitaria en los procesos de autorregulación (CU, 2000; pág. 26), y dotar de los recursos y medios necesarios para que la gestión de los procesos de evaluación se lleve a cabo adecuadamente. Para terminar, desde nuestro punto de vista, hay que destacar, tal y como se hace en el Informe del Consejo de Universidades, la enorme participación de distintos miembros pertenecientes a la comunidad universitaria, pues hasta la Segunda convocatoria han participado cerca de 4.000 personas (CU, 2000; pág. 130).

2.5. II PLAN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2001-2007)

Con fecha 20 de abril de 2001, a propuesta de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, por iniciativa del CU, con la aprobación del Ministro de Administraciones Públicas y previa deliberación del Consejo de Ministros se establece por Real Decreto 408/2001 (BOE de 21 de abril, págs. 14777-14779) el *II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades*. Dicho Plan se crea para dar un paso adelante, continuando las acciones del Plan anterior e introduciendo otros objetivos nuevos para dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos, de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación⁴ que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones. A través del II Plan, el Sistema Universitario español se suma a la iniciativa de la Unión Europea mediante la participación en la "European Network of Quality Assurance" (ENQA) y de los objetivos de la "Declaración de Bolonia" de junio de 1999, a través de la cual los Ministros de Educación de 29 países Europeos firmaban un manifiesto sobre la necesidad de reformar y mejorar todo el Sistema de Educación Superior Europeo. Por tanto, se continúa y profundiza en la implantación de sistemas y planes institucionales de calidad en las Universidades, propiciando la mayor implicación de las Comunidades Autónomas en iniciativas propias y en la gestión y coordinación del Plan, introduciéndose indicadores de las actividades y de los servicios que se prestan en las Universidades y experimentándose métodos de acreditación.

Entre los objetivos que se definen en el II Plan, además de continuar con la evaluación institucional y de fomentar la implantación de sistemas de calidad para la mejora continua, de promover la participación de las CC.AA. en el desarrollo y gestión del Plan, que propicie la creación de entidades autonómicas con objeto de crear una "Red de Agencias de la Calidad Universitaria", de desarrollar metodologías homogéneas con las existentes en la Unión Europea, que permitan establecer estándares contrastados para la acreditación de la calidad, cabe destacar lo siguiente: implantar un sistema de información dirigido a las Universidades, a las Administraciones Públicas y a la sociedad, basado en la "evaluación por resultados", y apoyado en un catálogo de indicadores, que pueda servir de base para la toma de decisiones en el ámbito de sus respectivas competencias y establecer un sistema de acreditación de programas formativos, grados académicos e instituciones, para garantizar la calidad en conformidad con los estándares internacionales.

Por lo que respecta a su desarrollo, el II Plan tendrá un periodo de vigencia de seis años, frente a los cinco del primero. A lo largo de esos seis años se podrán establecer anualmente, y por Orden Ministerial, las modalidades, condiciones y requisitos para la concurrencia al mismo. Las Universidades españolas (públicas y privadas) que concurren al Plan deberán presentar, al inicio de su participación, un proyecto plurianual de calidad, con el fin de asegurar la calidad en la Enseñanza, la Investigación y los Servicios universitarios. Los procesos de evaluación tendrán carácter cíclico y permanente, incluyendo técnicas de seguimiento y revisión de resultados. El CU, a través de su Secretaría General, es el responsable de la gestión del Plan y de presentar un informe al Pleno del CU. Para su desarrollo, las CC.AA. podrán establecer Convenios de colaboración con el Ministerio de Educación. Por último, en relación con la estructura organizativa aparece alguna novedad en este II Plan, pues, con el fin de asistir a la Secretaría General del CU en la gestión y coordinación del plan, se crea una "Comisión de Coordinación Técnica del Plan" y una "Oficina de Gestión" (art. 4 RD-408/2001). La Orden Ministerial de 3 de agosto de 2001 establece las modalidades, condiciones y requisitos para la concurrencia al II Plan de la

⁴ Se percibe una cierta confusión entre dicho vocablo y el término "certificación". Por dicho motivo entre las conclusiones del "III Foro de reflexión sobre el Plan de la Calidad de las Universidades" (Almagro, mayo 2001) se ha contemplado la necesidad de analizar y estudiar definiciones que aclaren ambos conceptos, planteando las etapas a seguir para su consecución.

Calidad de las Universidades para el año 2001, dándose como plazo para presentar las solicitudes hasta el 15 de octubre. En cuanto a la asignación de financiación para los proyectos, ésta debe hacerse pública mediante Orden Ministerial pero a la fecha de diciembre de 2001 aún no había sido publicada en el BOE.

3. TENDENCIAS FUTURAS PARA LA EVALUACIÓN Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES: PERSPECTIVA ESPAÑOLA DENTRO DEL MARCO EUROPEO Y MUNDIAL

Hemos hecho referencia, en distintas ocasiones, al movimiento y la tendencia que a nivel europeo y mundial se está produciendo en torno a la necesidad de evaluar y asegurar la Calidad de las instituciones universitarias. Podemos recordar, por ejemplo, el "Proyecto Piloto Europeo" (1994-1995), la "Recomendación del Consejo de la UE" sobre la cooperación para la "Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior" (1998) o la "Declaración de Bolonia" (1999). Entrar en el debate sobre la necesidad de implantar, o no, Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior similares a los implantados en el resto de organizaciones (por ejemplo, las normas de la serie ISO 9000), y sobre las ventajas e inconvenientes que de ello se derivarían, o plantear las contradicciones y los conflictos que, a priori, y según algunos expertos, podrían surgir por el hecho de desde la UE parece proponerse un mayor control de la calidad de la Enseñanza Superior y al mismo tiempo se confiere plena competencia sobre esta materia a cada Estado miembro de la UE (art. 126, Tratado de Maastrich) (Campbell y Wende van der, 2000; pág. 19) y que, como consecuencia, se haya producido (desde los años ochenta) un movimiento hacia la Autonomía Universitaria, parece poner de manifiesto una situación que podemos calificar como compleja y complicada de analizar. Como consecuencia, sin duda alguna, y dados los interesantes documentos existentes sobre el tema, intentar aclarar dicha cuestión implicaría la necesidad de realizar un trabajo completo sobre ello; así pues, nos proponemos dar algunas referencias sobre la materia.

El 25 de mayo de 1998, con la "Declaración de la Sorbona" se establecía un primer compromiso de armonizar y crear un "Sistema Europeo de Educación Superior" en Europa (Knudsen *et al.*, 1999; anexo part I). Dicho manifiesto fue firmado por los Ministros de Educación de cuatro países europeos (Francia, Italia, Alemania y Reino Unido), y a partir de él se hizo un llamamiento a los responsables de Educación del resto de los países de la UE, cuya consecuencia más directa fue precisamente la definitiva "Recomendación del Consejo de la UE sobre GCES" y la "Declaración de Bolonia", que se firmó un año más tarde (en junio 1999) (Campbell y Wende van der, 2000; pág. 19). A todo ello habría que añadir que existía ya una preocupación, derivada del hecho de que Europa había perdido su posición a nivel mundial para los estudios en el extranjero, dejando de ser el número uno, frente a los Estados Unidos e incluso Australia, países que estaban ganando posición. Por otro lado, en 1999 se creaba la "European Network of Quality Assurance Agencies" (ENQA) cuya primera finalidad era promover la cooperación europea en el campo de la Evaluación y el Aseguramiento de la Calidad y, asimismo, poner en común las experiencias desarrolladas en Europa. El grupo de dirección de la ENQA, en noviembre de 1999, decidió comenzar a desarrollar un proyecto para alcanzar fundamentalmente dos objetivos: De una parte, informar a los miembros sobre actividades de Aseguramiento y Acreditación de las Universidades. De otra, tratar de identificar las tendencias relevantes y los aspectos clave en relación con dicho tema y, sobre todo, el impacto de la "Declaración de Bolonia" en el debate sobre el Aseguramiento de la Calidad en Europa. También la creciente interacción entre el Aseguramiento de la Calidad y el reconocimiento de los niveles y grados de las cualificaciones de las Universidades (Campbell y Wende van der, 2000; prefacio). Como podemos imaginar, alcanzar dichos objetivos no es una cuestión simple ni fácil, máxime teniendo en cuenta que en Europa existen múltiples sistemas universitarios, que son muy diferentes entre sí, y que no todos los países han implantado "Sistemas de Evaluación de la Calidad" en la misma medida (Thune *et al.*, 1998), aunque es cierto que en los últimos años cada vez es mayor el número de países que han introducido agencias para el Aseguramiento de la Calidad, dirigidas desde el Gobierno o de manera independiente, y para cubrir todo el sistema universitario o sólo una parte del mismo.

Por otro lado, como hemos podido observar, el debate sobre el nivel de Calidad que debería garantizarse a los estudiantes y a toda la sociedad, que comenzó en el Reino Unido, se ha extendido en los últimos años al resto de países europeos. Algunos expertos señalan la existencia de una cierta controversia en relación con este tema, pues, por un lado, resulta esencial mantener y estimular la diversidad de las posibilidades de aprendizaje en términos de objetivos, perfiles, contenidos y métodos; y, por otro, también resulta necesario la convergencia en temas de normas y procedimientos para el Aseguramiento de la Calidad, y con ello poder informar y compartir datos relativos a la Calidad Universitaria en Europa (Haug, en Knudsen *et al.*, 1999; part I pág. 17). Por tanto, es evidente que nos estamos refiriendo a un tema que actualmente está suscitando un enorme interés y que está poniendo en marcha importantes actuaciones a todos los niveles políticos y en los distintos países europeos (incluido España tal y como expresamente aparece en la nueva Ley Orgánica de Universidades, LOU, aprobada el 20 de diciembre de 2001) y, además, dando lugar a iniciativas en las que están participando, y se ven involucradas, un gran número de personas. También quisiéramos señalar que las perspectivas para la Educación Superior pueden cambiar en los próximos años y muy rápidamente, pues, últimamente, se han producido hechos a nivel mundial que podrían tener consecuencias drásticas para algunos países (entre los que podría encontrarse España) y para sus Universidades, si no se toman las medidas oportunas para evitarlas. En concreto, nos estamos refiriendo a que a la pérdida de posición de las Universidades europeas para estudios en el extranjero (citada anteriormente), hemos de añadir que tanto Estados Unidos como Australia solicitaron en la reunión de la "World Trade Organisation" (WTO) (celebrada en Seattle, en diciembre de 1999) en la que los "Servicios Educativos" se agrupan en el "General Agreement on Trade in Services" (GATS) que, en los acuerdos del GATS, se incluya

también a la Educación Superior. Lo que realmente se solicitó es la liberalización del mercado de la Educación Superior y de las Universidades en todo el mundo, con el peligro, o la amenaza, de que cualquier Universidad privada de cualquier país del mundo pueda instalarse donde quiera, sin necesidad de que tenga que pedir permisos a los distintos Gobiernos nacionales. Que esto suceda o no, y las consecuencias que podría acarrear, es cuestión de tiempo, pero de lo que no cabe duda es de que producirá cambios en las Universidades de todo el mundo y, por tanto, en las de nuestro entorno más próximo. Por nuestra parte, lo que queremos señalar es que todo ello nos viene a poner de manifiesto, una vez más, que la Universidad (entendida como organización suministradora de servicios) se está viendo sometida a los mismos cambios y circunstancias que afectan al resto de organizaciones de otros sectores (por ejemplo: la globalización de los mercados y el endurecimiento de la competencia) y es responsabilidad de todos los que forman parte de las mismas y también de los respectivos Gobiernos (como ya comentamos al inicio de nuestro trabajo).

Por último, en la reunión de Ministros de Educación Europeos (celebrada el 19 de mayo de 2001, en Praga) con objeto de reformular la "Declaración de Bolonia" y de tomar las decisiones pertinentes en relación con el tema, los Ministros de Educación tomaron nota de las conclusiones de la "Convención de Instituciones de Enseñanza Superior" (celebrada en Salamanca, entre el 29 y 30 de marzo de 2001) y de las recomendaciones de la "Convención de Estudiantes Europeos" (que tuvo lugar en Göteborg, el 24 y 25 de marzo), destacando además la activa participación de la "Asociación de Universidades Europeas" (EUA) y de la "Unión de Estudiantes Europeos" (ESIB) en los procesos e iniciativas desarrolladas a partir de la puesta en marcha de la "Declaración de Bolonia". Asimismo, señalaron el importante apoyo prestado por parte de la Comisión Europea. En cuanto a los puntos más importantes de la citada reunión, los Ministros reconocieron el importante papel de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad para garantizar un elevado nivel de calidad de las instituciones de Educación Superior y propusieron una necesaria y estrecha cooperación en Europa con el fin de que las instituciones de Educación Superior difundan sus ejemplos de las mejores prácticas, que permitan diseñar y definir un escenario común de aceptación de los procesos de evaluación y acreditación/certificación. Por último, los Ministros decidieron continuar trabajando en la misma línea, en orden a crear un "Espacio Común para la Educación Superior en Europa de cara al 2010", dándose una nueva cita para el segundo semestre de 2003, en Berlín.

4. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Consejo de Universidades (CU). (1995a). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades. Secretaría General.
- (1995b). *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior*. CU. Secretaría General.
- (1997). *Informe Evaluación de la Calidad de las Universidades. Sobre los Resultados de la Primera Convocatoria del PNECU*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Diciembre de 1997.
- (2000). *Informe Final Segunda Convocatoria 1998*. Secretaría General del Consejo de Universidades. Mayo 2000.
- CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000). *Informe Universidad 2000. Un documento para la reflexión y el debate*. (Conocido como Informe Bricall).
- De Luxán, José M^a. (1995). "Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario". *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* (GAPP), nº 3, mayo/agosto, 1995, págs. 55-62.
- (1998). "La evaluación de la Universidad de España". *Revista de Educación*, Núm. 315. Págs. 11-28.
- (Ed.) (1998). *Política y Reforma Universitaria*. Cedecs Editorial, S.L.
- De Miguel Díaz, M.; Mora, J. G.; Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Secretaría General. Consejo de Universidades.
- ENQA, European Network for Quality Assurance. (1998). *Evaluation of European Higher Education: a status report*. Prepared by the European Commission, DG XII by The Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education (Denmark) in cooperation with Comité National d'Evaluation (France).
- European Communities Commission (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Bruselas.
- García Sánchez, M^a Rosa (2000). "Gestión del valor y Benchmarking aplicado a la Secretaría de un Departamento". Libro de Ponencias de las "III Jornadas de intercambio de experiencias de mejora en la Universidad", págs. 175-185. Universidad de Valladolid.
- (2001). *Importancia de la Planificación y el Diseño en la Calidad: experiencia y propuesta para la mejora de la Gestión y los Servicios de la Universidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Knudsen, I.; Haugh, G.; Kirstein, J. (1999). "Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report". Confederation of European Union Rectors' Conference and the Association of European Universities (CRE).
- Mora, José Ginés. (1998). "La Evaluación Institucional de la Universidad". *Revista de Educación*, Núm. 315, págs. 29-44.
- Neave, Guy (1988). "On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1968-1988". *European Journal of Education*. Vol. 23, Nos. 1/2, págs. 7-23.
- (1997). "Evaluation in higher education: The state of the art". Libro de ponencias y comunicaciones "Jornadas de reflexión: Retos Presentes y Futuros de la Universidad". Consejo de Universidades e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Peña, D. (1997). "La mejora de la calidad en la educación: Reflexiones y experiencias". *Boletín de Estudios Económicos*. Vol. II, núm. 161 (agosto 1997), págs. 207-226.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). "El proceso de evaluación institucional". *Revista de Educación*, Núm. 315, págs. 45-65.
- Thune, C.; et al. (1998). *Evaluation of European Higher Education: A status Report*. Brussels. Commission of the European Communities.

ES-07. CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Emilio Díez de Castro (diez@us.es)
Rafael Periañez Cristobal (rafacris@us.es)
Adolfo Vázquez Sánchez (adolfov@us.es)
Universidad de Sevilla
Departamento de Administración de Empresas, Comercialización e Investigación de Mercados
(Marketing)

RESUMEN:

Los cambios en la enseñanza de administración de empresas se están produciendo de un modo disperso e irregular, originados más por la aparición de iniciativas individuales que por procesos institucionales programados. El origen de estos movimientos docentes sin orientación, se encuentra en la carencia de un modelo de enseñanza asentado y bien definido. Por ello, la comunicación define las dimensiones básicas del modelo de docencia en el campo de la administración de empresas.

Las dimensiones consideradas son: Conocimientos; Capacidades; Habilidades; Actitudes y Valores. La comunicación, desarrolla las dimensiones y su medición para definir la estructura de la enseñanza de las asignaturas que actualmente se imparten en la Universidad. Las diversas materias emplean combinaciones particulares de las cuatro dimensiones, estableciendo equilibrios diferentes, lo que finalmente produce estructuras distintas que conviven dentro de un programa curricular.

Para el análisis, empleamos como método de investigación el método del caso, realizando un análisis transversal.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; Capacidades; Habilidades; Valores.

1. UN MODELO EQUILIBRADO DE ENSEÑANZA.

Aunque la percepción del cambio en la docencia de la Dirección y la Administración de empresas es algo generalizado, resulta sin embargo difícil de concretar, de medir y de evaluar. Por esa razón, la definición de un modelo que permita comprender y sopesar los distintos aspectos clave de la docencia, se convierte en una tarea muy necesaria.

Nuestro enfoque puede considerarse como funcionalista, en el sentido de que intenta explicar los orígenes de una estructura en términos de sus consecuencias (funciones) en lugar de en términos de los procesos o mecanismos que los originan.

Posiblemente, han sido los pedagogos los que han incidido en mayor medida en el campo de los procesos ya que su especialidad les lleva a buscar la utilización adecuada de los recursos alcanzando una mayor eficacia y eficiencia. Desde un enfoque funcionalista, muy en la línea de la Economía de las Organizaciones (Hesterly, W. Liebeskind, J. and Zenger, T. -1990-), la mayor preocupación se centra en los fines perseguidos, la utilidad final, el sentido de por qué y para qué se hacen las cosas y se organiza y desarrolla la enseñanza.

Un modelo de este tipo debe ser examinado de un modo riguroso en su estructura, en cuanto a:

- (a) consistencia empírica,
- (b) la coherencia lógica y falsación,

Consistencia empírica. Para establecer la consistencia empírica es indispensable que se establezcan unas proposiciones fundamentales en base a las grandes dimensiones del modelo y sus relaciones, probando que el trabajo empírico es confirmatorio.

Coherencia lógica y falsación. El criterio de coherencia lógica y falsación da énfasis a la importancia de consistencia interior y al sometimiento a la refutación empírica en la construcción de la teoría. Esta precisión permite construir un cuerpo de proposiciones refutables según la lógica científica (Popper, 1959). Ciertamente no existen muchos estudios en relación con el cambio en la docencia dentro del campo del management, pero se observa un renovado interés por el tema, lo que está llevando a una creciente comprobación de hipótesis, incluso algunos estudios que exigen hallazgos contradictorios, lo que constituye una evidencia de la falsación de teorías. Hemos de hacer notar que a pesar del creciente rigor y precisión en la investigación dentro de este campo, el análisis multivariante aplicado en muchas ocasiones, tiene también inconvenientes. Teorías lógicamente