

La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales¹

Faculty evaluation in Spain. The national system and sub-national divergence

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279

Arturo Galán

M^a. Ángeles González-Galán

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid. España.

Patricia Rodríguez-Patrón

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Público. Área de Derecho Constitucional. Madrid. España.

Resumen

La importancia creciente atribuida a los ránquines mundiales de universidades ha promovido la competitividad en el ámbito internacional conforme a unos indicadores centrados en la investigación, lo cual ha influido notablemente en las políticas nacionales. La presión sobre el profesorado ha aumentado en grado sumo, lo que se deja sentir en la forma y los criterios para evaluarlo. En España, la Ley Orgánica de Universidades aprobada en 2001 y su reforma parcial de 2007 han cambiado el panorama en cuanto al acceso a las plazas de profesorado, cambio que se plasma, en primer lugar, en la obligatoriedad de la acreditación previa del profesorado mediante una evaluación externa para tener opciones de acceder a una plaza de profesor en cualquier universidad pública. El marco normativo español combina varios niveles de descentralización en materia universitaria, lo

⁽¹⁾ Esta publicación se enmarca dentro de los trabajos correspondientes al Proyecto *Sistema educativo y descentralización territorial* (Ref. DER2011-28259. Programa I+D) del Ministerio de Ciencia e Innovación, al que agradecemos su apoyo.

que ha llevado a la creación de distintos organismos y diversos modelos para la evaluación del profesorado. En este artículo se realiza un análisis descriptivo-comparativo basado en fuentes documentales legislativas sobre evaluación del profesorado a nivel estatal y autonómico. Además, se analizan datos procedentes de la agencia regional que ha realizado mayor número de evaluaciones (Comunidad de Madrid) relativos a la transformación laboral de profesores en activo (N = 801) y se comparan los resultados de las encuestas de satisfacción de candidatos. Los 10 sistemas de evaluación revisados permiten una clasificación en tres grupos en función de su grado de objetividad y transparencia. La satisfacción de los candidatos es más elevada cuando el grado de objetividad es mayor. Se cuestiona lo que se denomina 'ineficiencia evaluativa', producida por la transformación de profesores en las nuevas figuras y por la creación de 12 agencias autonómicas con competencias similares y sin reconocimiento mutuo. Finalmente, se propone una cultura de evaluación más objetiva y ética frente a la ambigüedad y excesiva discrecionalidad técnica de muchos sistemas de evaluación.

Palabras clave: evaluación del profesorado, Educación Superior, universidad, política educativa, evaluación de la investigación.

Abstract

The growing emphasis on worldwide university ranking is boosting competitiveness at an international level, especially on the playing field of research, and this increased competitiveness is influencing domestic policy. The pressure on faculty has increased dramatically, as have the standards and criteria for passing faculty evaluations. In Spain, the University Act passed in 2001 and partially amended in 2007 has changed the landscape in terms of access to teaching positions, as firstly evidenced by the requirement of prior teacher accreditation by means of an external evaluation in order to gain access to professorships at any public university. Spanish legislation combines different levels of decentralization in university matters. As a result, different quality evaluation/accreditation agencies and evaluation models have been created. This paper gives a descriptive comparative analysis of legislation based on documentary sources concerning nationwide and regional faculty evaluation. In addition, data from the regional agency that handles the largest number of evaluations (the Madrid agency) and concerning the transformation of the contracts of faculty members now in service (N = 801) are analyzed and compared with the results of candidate satisfaction surveys. Ten sub-national evaluation systems are reviewed and classified into three groups according to their degree of objectivity and transparency. Candidate satisfaction is shown to be higher when the degree of objectivity is higher. Some discussion is then devoted to the problem of the evaluative inefficiency caused by transferring faculty from one system to another and by the creation of twelve regional agencies that share similar responsibilities yet fail to recognize one

another. Lastly, a more objective, ethical evaluation culture is proposed to reduce the arbitrariness and ambiguity of many evaluation systems.

Key words: Faculty evaluation, higher education, university, educational policy, research evaluation.

Introducción

Las expectativas y demandas sobre el trabajo de los profesores universitarios ha cambiado en los últimos años como consecuencia de nuevas políticas institucionales orientadas a los resultados (Leisyte, Enders y De Boer, 2009). Los sistemas de selección, promoción e incentivos en la carrera docente-investigadora son variados y dependen en buena medida del contexto nacional e internacional (Altbach, Reisberg y Pacheco, 2012; Galán, 2013a).

Una de las críticas más encendidas contra la universidad española se refiere a la endogamia y la arbitrariedad de las evaluaciones (Galán, 2012; Cruz y Sanz, 2010; Rubalcaba y Galán, 2007), lo que se relaciona negativamente con la producción investigadora (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell y Sapir, 2007).

El caso de España es paradigmático por la importancia del sistema público universitario, el cual debe velar por los principios constitucionales de mérito y capacidad en el acceso a la función pública (art. 103.3 CE) y por el cumplimiento del principio de interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos que consagra el artículo 9.3 CE. A la vez, debe conjugar las competencias estatales y autonómicas con la autonomía universitaria (art. 27.10 CE). El proceso de descentralización en materia universitaria ha tenido consecuencias importantes en este sentido, al generar diferencias relevantes en función de la comunidad autónoma, no solo en el salario (Vaquero, 2005) o en la eficiencia (Casani, De Filippo, Pérez-Esparrells y Sanz-Casado, 2012), sino en el propio sistema de acceso a las plazas de profesor, aspecto que examinamos en el presente trabajo. Aplicando la legalidad vigente, muchas comunidades autónomas han creado sus propios órganos de evaluación (agencias) y han ideado sistemas diversos para acreditar profesorado. El objetivo de este artículo es analizar y comparar las políticas nacionales y autonómicas de evaluación del

profesorado y su adecuación a los principios de transparencia y objetividad.

La evaluación del profesorado universitario en el marco constitucional. Distribución de competencias

La certificación y evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión de los profesores de las universidades públicas y privadas resulta ser un mecanismo incardinado dentro del sistema de garantía de la calidad de las universidades configurado por la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007).

Puede decirse que tal materia entraría dentro de aquellas cuestiones cuya regulación básica reserva al Estado el apartado 30 del art.149.1 CE, pues la finalidad primordial de las normas referidas a la evaluación es la garantía de la calidad de la Enseñanza universitaria. Pese a que la competencia estatal prevista en dicho artículo es fundamentalmente normativa, no ha de excluirse la posibilidad de que, en relación con dicho fin, el Estado ejerza funciones ejecutivas de comprobación, verificación y acreditación.

En este sentido, resulta evidente que existe una relación directa entre la regulación de la evaluación y la calidad de la Enseñanza universitaria, pues no puede haber educación de calidad sin profesorado de calidad. A este respecto, el Tribunal Constitucional ha señalado:

Siendo de la competencia del Estado la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y las normas básicas para el desarrollo del art. 27 CE, es obvio que a él compete fijar el mínimo necesario a los fines de garantizar la calidad en la enseñanza superior en todos sus ciclos (STC 131/1996, de 11 de julio, FJ 5).

En este ámbito, las competencias del Estado derivan, sobre todo, de lo dispuesto en las cláusulas 1 y 30 del artículo 149.1 CE, arraigando dichas competencias en el derecho fundamental a la educación (art. 27 CE), cuyo ejercicio igualitario debe garantizar el Estado (SSTC 6/1982, de 22 de febrero, FJ 3 y 77/1985, de 27 de junio, FJ 15). El artículo 149.1.30 CE atribuye al Estado, en su segundo inciso, la competencia sobre las «normas

básicas para el desarrollo del art. 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia».

Por su parte, a las comunidades autónomas que hayan asumido la competencia compartida sobre la evaluación y la garantía de la calidad y de la excelencia de la Enseñanza universitaria y del personal docente e investigador, les corresponde «la potestad legislativa, la potestad reglamentaria y la función ejecutiva, en el marco de las bases que fije el Estado» (STC 31/2010, de 28 de junio, FJ 60). En el ejercicio de estas competencias, las comunidades autónomas pueden, además, establecer políticas propias.

Como se ha señalado más arriba, tratándose de Educación Universitaria, el reparto competencial presenta, no obstante, «una estructura peculiar respecto de otros sectores, consistente en que a las competencias del Estado y de las comunidades autónomas hay que añadir las derivadas de la autonomía de las universidades que limitan necesariamente aquellas» (véase, por todas, STC 235/1991, de 12 de diciembre, FJ 2).

Método

Se realiza un análisis descriptivo-comparativo basado en fuentes documentales legislativas sobre evaluación del profesorado a nivel estatal y autonómico. Los términos fundamentales de comparación han sido 'criterios de evaluación', 'méritos evaluados' y 'pesos asignados a criterios y méritos'. Además, para fortalecer los hallazgos, se lleva a cabo un análisis cuantitativo-descriptivo de datos procedentes de la agencia regional que ha realizado mayor número de evaluaciones (Comunidad de Madrid) relativos a los profesores asociados en activo (N = 801) que, por ley, tuvieron que transformar sus contratos en las nuevas figuras contractuales. Se realiza también un estudio comparativo de satisfacción de profesores según el modelo de evaluación que se realiza.

El sistema nacional de evaluación

El sistema de evaluación del profesorado universitario está regulado por la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU, 2007). El acceso a los *cuerpos docentes* (profesores funcionarios) es un sistema claramente centralizado en su primera fase (acreditación, art. 57) y absolutamente descentralizado en la segunda fase (concurso de acceso, art. 62). El concurso de acceso para la adjudicación de las plazas convocadas para profesores titulares y catedráticos depende de la universidad que convoca la plaza según la normativa expuesta en sus propios estatutos. La LOMLOU solo obliga a «valorar, en todo caso, el historial académico, docente e investigador del candidato o candidata, su proyecto docente e investigador, así como contrastar sus capacidades para la exposición y debate en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública» (art. 62). Se concede así un alto grado de responsabilidad y autonomía a las universidades en la forma de seleccionar a su personal funcionario, pero solo entre profesores previamente acreditados.

Por su parte, el acceso a las plazas de *profesorado contratado* tiene diversos niveles de descentralización. El primer escalón, la figura de profesor ayudante, depende únicamente del departamento correspondiente de la universidad que convoca la plaza. Los dos escalones siguientes, profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor, siguen un sistema similar al del acceso a los cuerpos docentes, es decir, la selección se realiza en dos fases. En la primera se requiere también una acreditación externa, que puede realizar, bien la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), bien el órgano de evaluación externa que la ley de la comunidad autónoma determine (agencias regionales de calidad). En la segunda fase, son los departamentos los que seleccionarán a los candidatos en función de la normativa establecida por la universidad convocante. Algunas universidades realizan un simple concurso de méritos entre candidatos, mientras que otras exigen pruebas similares a las del concurso de acceso de los funcionarios. Podemos afirmar, en este sentido, que la vía contractual está más descentralizada que la vía funcional, al menos en la primera fase.

De cualquier modo, la responsabilidad de las universidades en la selección del PDI es esencial, aunque sea solo entre los candidatos previamente acreditados por los órganos correspondientes nacionales o autonómicos. Ahora bien, ¿están utilizando esta responsabilidad las

comunidades autónomas y los departamentos para seleccionar a los mejores candidatos o para promocionar endogámicamente a los candidatos locales?

Los méritos objeto de evaluación en el ámbito estatal

La evaluación de personas es una tarea compleja. Lo es aún más cuando de su resultado se derivan decisiones sobre la selección y promoción del personal. Además, en el ámbito de lo público se deben garantizar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, por lo que la transparencia, la objetividad y la publicidad deberían guiar todo procedimiento evaluador, realidad que ha sido cuestionada por distintos autores. La preocupación por dichos principios no es un problema específicamente español, sino que se observa también en la literatura internacional (Filetti, 2009; Galán, 2014; Polo y De las Heras, 2008; Youn y Price, 2009).

Reconociendo la dificultad que plantea esta cuestión y la falta de definición de un modelo de universidad en las políticas gubernamentales españolas (Galán, 2013b), la mejor muestra de dicha definición la encontramos en los criterios de evaluación que se plantean a nivel nacional desde la ANECA, para el acceso tanto a las figuras de profesor contratado como a los cuerpos de funcionarios del Estado. Estos criterios reflejan la tendencia de los ránquines mundiales de universidades (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Guillén-Riquelme, 2014; Gómez-Sancho y Pérez-Esparrells, 2011), que valoran prioritariamente la investigación.

La modificación de la LOU (LOMLOU) cambió la normativa para el acceso a los cuerpos docentes (Real Decreto 1313/2007) mediante un sistema de acreditación similar al de los contratados. Por ello, los primeros modelos de acreditación de profesores contratados tuvieron una clara influencia en los modelos de acreditación de funcionarios, que hubieron de ser elaborados cinco años después.

El modelo inicial de evaluación del profesorado contratado se reguló según la Resolución de 17 de octubre de 2002, de la Dirección General de Universidades, y estuvo vigente hasta el 19 de marzo de 2005. Este primer modelo generó abundantes problemas (Galán y Serrano, 2006), pero los más controvertidos se relacionaban con la falta de transparencia de las evaluaciones. De hecho, la resolución indica los criterios y méritos objeto de evaluación, pero no se informa sobre cómo se aplican los criterios ni

cuáles son los requisitos para conseguir una evaluación positiva, lo que deja a los solicitantes en una absoluta desorientación e indefensión.

La Resolución de 18 de febrero de 2005 modifica los criterios de evaluación de 2002. Así, reconoce en el preámbulo que, de acuerdo con la experiencia, los cambios se hacen «con el objetivo de incrementar el grado de transparencia de los procesos de evaluación», para lo que se desarrollan unos criterios que, «manteniendo una troncalidad común para todas las áreas de conocimiento y figuras contractuales de acuerdo con criterios cuantificables, permitan la introducción de especificidades concretas para grupos de áreas de conocimiento afines». Sin embargo, no se trata de una verdadera cuantificación que permita un mayor grado de objetividad, ya que tan solo se establecen unas puntuaciones máximas para los distintos criterios, que no indican más que el peso relativo de cada criterio en la evaluación final, pero sin la definición de los méritos necesarios para conseguir una determinada puntuación o, dicho de otra forma, qué puntuación se asigna a cada mérito y con qué criterio. De hecho, todavía fue necesario que la ANECA creara un documento de principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación (ANECA, 2007), para que los solicitantes pudieran hacerse una idea de qué se exigía, en realidad, para superar la evaluación. Dichas orientaciones se diferencian en función de cuatro grandes campos: ciencias experimentales y de la salud; enseñanzas técnicas; ciencias sociales y jurídicas; y humanidades. Aunque se concretan de alguna manera los criterios (por ejemplo, cuántos artículos hacen falta para conseguir la puntuación máxima en cada campo), estas concreciones son, en la mayoría de los casos, y en especial en el campo de ciencias sociales y jurídicas, muy ambiguas.

De esta forma, el sistema de puntuaciones máximas y los grandes criterios de evaluación se mantienen básicamente igual para la acreditación de funcionarios, por lo que también se hizo necesaria la elaboración de un documento de orientaciones (ANECA, 2008) que permitiera 'interpretar' qué era lo que se estaba pidiendo a los candidatos para superar las acreditaciones.

En el intento de la ANECA de 2005 por mejorar la objetividad estableciendo puntuaciones máximas y mínimas hay un elemento emulador que, por razones obvias, no se comenta en la resolución antedicha. Se trata de la aparición del sistema de evaluación elaborado por la Agencia de Calidad y Acreditación de las Universidades de Madrid (ACAP)

que, desmarcándose de la opacidad del primer modelo de la ANECA, creó en 2003 un baremo por puntos que permite a los solicitantes prever el resultado de la evaluación con un alto grado de seguridad (Rosado, Galán, Vadillo, Simón y Serrano, 2003). Esto pone de relieve que es posible un sistema de evaluación mucho más objetivo y transparente que el propuesto por la ANECA.

Así, en la actualidad, para conseguir la acreditación, la ANECA utiliza los criterios y ponderaciones (puntuaciones máximas) expuestos en la Tabla 1:

TABLA I. Puntuaciones máximas para ser acreditado por la aneca en distintas categorías de profesorado

CRITERIOS	Funcionarios		Contratados	
	Catedrático	Titular	Contratado Doctor y Prof. Univ. Privada	Ayudante Doctor
Actividad investigadora	55	50	60	60
Actividad docente o profesional	35	40	30	+ formación académica 35
Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos	10	5	2	5
Formación académica	---	5	8	Se junta con la actividad docente

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ANECA.

La evaluación de la investigación

Un primer análisis de las puntuaciones máximas deja claro el primer mensaje: la investigación es el mérito prioritario. Dentro de ella, el 65-70% del peso recae en las publicaciones, con un claro acento en los artículos indexados con factor de impacto (especialmente en el Journal Citation Reports de la Web of Science de Thomson Reuters). El resto de méritos de investigación valorables se refieren fundamentalmente a la participación en proyectos de I + D, movilidad y transferencia de resultados de

investigación. Curiosamente, la dirección de tesis doctorales se considera experiencia docente para los funcionarios y experiencia investigadora para los contratados.

Parece coherente que la Administración central, para el caso de los catedráticos, utilice las evaluaciones realizadas por otro de sus organismos (Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora, CNEAI), considerando los tramos o sexenios de investigación como referente, de modo que se otorgan 15 puntos por tramo o sexenio. En España, desde la LRU (1983), la evaluación de la producción investigadora ha sido un proceso completamente centralizado a través de la CNEAI, que es el organismo que otorga dichos tramos de investigación. Convertidos hoy en el máximo referente del prestigio del profesorado, la forma de evaluarlos ha generado mucha controversia, en concreto en las ciencias de la educación (Galán y Zych, 2011).

También en un nivel centralizado, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) se encarga de valorar los proyectos de investigación nacionales en convocatorias competitivas, incluida la valoración del currículo investigador de los solicitantes, pero de nuevo sin un referente externo objetivo.

La evaluación de la docencia

Para evaluar la experiencia docente, la ANECA recurre esencialmente a los años de experiencia, aunque también se menciona la evaluación positiva de tramos docentes, evaluaciones positivas de la calidad docente (encuestas), publicaciones docentes, proyectos de innovación, cursos y congresos específicos de formación, etc.

La evaluación de la docencia es otro ámbito muy complejo y muy estudiado (Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2011) que excede la temática de este trabajo. En la actualidad pierde importancia frente a la investigación (Leisyte et ál., 2009). Más allá de lo comentado para la acreditación del profesorado, su evaluación está descentralizada en las universidades y da lugar al llamado ‘quinquenio docente’. La ANECA creó el programa voluntario Docencia en 2007, pero sus efectos no han sido aún evidenciados (ANECA, 2012).

La evaluación de la gestión y de la formación académica y profesional

La experiencia en gestión se valora como el desempeño de cargos unipersonales en la universidad u otros cargos de responsabilidad

(organismos de evaluación, coordinaciones de estudios, gestión de la investigación, etc.) tanto en la universidad como en la Administración del Estado o autonómica.

En las figuras en las que se valora la formación académica, se tiene en cuenta la tesis doctoral realizada y las estancias de investigación. La experiencia profesional tiene poco peso y se refiere a la experiencia en empresas y en hospitales, en la medida en que esté relacionada con la docencia y la investigación.

La descentralización y sus efectos

Los efectos de la descentralización en materia de evaluación del profesorado se han dejado sentir especialmente en el ámbito de la contratación y la incentivación económica del profesorado. Tras la aprobación de la LOU se crearon 12 agencias autonómicas (Tabla II), de las cuales –y a raíz de la fuerte crisis económica de los últimos años– han desaparecido dos: la de Madrid y la de Castilla-La Mancha. De las 17 comunidades autónomas, solo Aragón, Asturias, Cantabria, La Rioja, Murcia y Navarra nunca han tenido programas propios de evaluación del profesorado contratado.

TABLA II. Agencias autonómicas de calidad

CC.AA.	Denominación organismo evaluador	Año creación	Primera convocatoria evaluación profesorado
Andalucía	Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC) Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (extinta)	2007 2005	2003
Aragón	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)	2005	---
Canarias	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU)	2002	2004
Castilla-La Mancha	Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha (ACUCM)	2005-2011	2008
Castilla y León	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)	2001	2003
Cataluña	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)	2003	2003
Comunidad de Madrid	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP)	2003-2013	2003
Comunidad Valenciana	Agència Valenciana d'Avaluació y Prospectiva (AVAP)	2006	2007
Galicia	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)	2001	2004
Illes Balears	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB)	2003	2006
País Vasco	Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ)	2004	2008
Nacional	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	2002	2002

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos legislativos y normativos.

La contratación laboral del profesorado: figuras y criterios de evaluación en las comunidades autónomas

De las cuatro figuras que, según la LOU, exigen evaluación externa, vamos a mostrar una comparación de los criterios de evaluación en las tres categorías vigentes (ayudante doctor, contratado doctor y profesor de universidad privada), ya que la nueva contratación bajo la figura de profesor colaborador quedó definitivamente extinguida el 3 de mayo de 2013 (Real Decreto 989/2008).

Todos los modelos de evaluación utilizan, de forma más o menos matizada, los mismos cinco grandes criterios (Tablas III y IV). La interpretación de las puntuaciones es igual a lo ya referido para la Tabla I, ya que indican los pesos máximos para cada uno de los criterios de evaluación, de modo que cada fila de la tabla suma el 100%.

TABLA III. Pesos relativos de los méritos en la figura contractual de profesor ayudante doctor²

CC.AA.	Criterios				
	Form. Acad.	Exp. Invest.	Exp. Doc.	Exp. Prof.	Gest. y otros
Nacional	21	60	9	5	5
Andalucía	25	55	10	5	5
Canarias	35	30	25	10	
Castilla y León	20	40	25	15	
Cataluña	15-20	60-65	15-25		
Comunidad de Madrid	20	Pub. 35	40		5
Comunidad Valenciana	20	55	22		3
Galicia	20	25	20	15	5+15 ^a
Islas Baleares	35	35			5+25 ^a
País Vasco	14	59	23		4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las agencias de calidad.

Pub.: Producción científica (artículos y libros principalmente).

^a: Estancias en centros de investigación.

⁽²⁾ En Cataluña recibe el nombre de 'lector' y en el País Vasco de 'adjunto'.

TABLA IV. Pesos relativos de los méritos en la figura contractual de profesor contratado doctor³ y profesor doctor de universidad privada⁴

CC.AA.	Criterios	Form. Acad.	Exp. Invest.		Exp. Doc.	Exp. Prof.	Gest. y otros
Nacional		6	60		30	2	2
Andalucía		6	50		40	2	2
Canarias	Tipo I	15	45		30	10	
	Tipo II	10 ^a	70		10	10 ^a	10
Castilla y León		15	40		30	15	
Cataluña	Agregado		Pub. 70	10-15	7,5-10		5-7,5
	Catedrático contratado		Pub. 70	10-15	7,5-10		5-7,5
Comunidad de Madrid		15	Pub. 40	40			5
Comunidad Valenciana		12	55		30		
Galicia		10	45		30	10	5
Islas Baleares		8	55		30	4	3
País Vasco	Agregado	9	59		27		5
	Pleno		64		32		4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las agencias de calidad.

Pub.: Producción científica (artículos y libros principalmente).

^a: Son 10 puntos entre formación académica y experiencia profesional.

Salvo Madrid y Galicia, todas las agencias varían los méritos exigidos en función del área o campo científico al que se pertenece (especialmente los referidos a la producción científica necesaria para superar la evaluación). Por otra parte, en varios sistemas de evaluación se establecen puntuaciones mínimas y máximas en los apartados de experiencia investigadora y docente para que no se pueda superar la evaluación sin méritos suficientes

⁽³⁾ En Cataluña reciben los nombres de 'agregado' y 'catedrático contratado' y en el País Vasco se los denomina 'agregado' y 'pleno'.

⁽⁴⁾ Solo en el País Vasco los pesos de valoración difieren entre las figuras de contratado doctor y universidad privada; los pesos en los dos primeros criterios varían a 14 y 55 respectivamente.

en alguno de estos dos apartados. Finalmente, todas las agencias indican la puntuación de corte para superar la evaluación en cada una de las figuras.

Pese a la aparente cuantificación de los criterios y los pesos asignados a los diferentes criterios, ¿qué significan realmente dichos pesos? ¿Cómo llegan los solicitantes a conseguir las puntuaciones mínimas requeridas? Al no haber respuesta para estas preguntas, tanto estas tablas como las comparaciones directas del porcentaje de evaluaciones positivas entre distintas agencias publicadas por la ANECA (2012) son inadecuados y pueden distorsionar los elementos comparados.

Si utilizamos el grado de transparencia y objetividad como criterio para clasificar los diferentes modelos utilizados en las comunidades autónomas, distinguimos tres tipos:

- Centrados en la discrecionalidad técnica y con bajo grado de concreción en la aplicación de los criterios de evaluación: ANECA, Cataluña, Islas Baleares y País Vasco.
- Centrados en un baremo altamente objetivado: Madrid (2003-2007) y Galicia.
- Con un grado medio de concreción de los méritos de evaluación y su aplicación (siguen la pauta de Madrid, pero de forma menos precisa): Andalucía, Canarias, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Madrid (desde 2008).

Los modelos tipo ANECA (primer grupo) son los más opacos. La puntuación no significa nada, más allá de que orienta sobre el peso relativo de los méritos necesarios para superar la evaluación. Por ello, se ha hecho necesario completar las convocatorias con documentos orientativos sobre cómo alcanzar las puntuaciones máximas, pero con suficiente ambigüedad como para que los solicitantes no sepan claramente qué méritos necesitan para superar la evaluación.

Pongamos como ejemplo el criterio más importante (experiencia investigadora) en la figura de profesor contratado doctor. Nos centraremos, por afinidad, en el área de las ciencias de la educación. El documento de orientaciones de la ANECA dice así:

Para obtener la puntuación máxima en este apartado [...] se considera necesario (como estándar) la publicación de, al menos,

dos artículos en revistas recogidas en los índices mencionados anteriormente y cuatro artículos publicados en revistas no indexadas que cumplan los requisitos señalados.

Pero la mención anterior es sumamente vaga:

Se valoran preferentemente las publicaciones científicas en revistas de prestigio incluidas en listados tales como Science Citation Index, Social Sciences Citation Index, Econlit, catálogo de Latindex u otros listados generalmente admitidos en este campo. En este campo también se utiliza como referencia de calidad para las publicaciones españolas la base de datos dice.

Es decir, casi todas las publicaciones estarían incluidas en tales listados. ¿Se valora igual una publicación en una revista incluida en el SSCI que una incluida en el catálogo Latindex? Claramente no, pero esto queda dentro de la caja negra del proceso evaluador.

Es en este punto donde verdaderamente habría que analizar las diferencias de exigencia entre agencias evaluadoras y no comparando unos pesos relativos que poco significan. Así, por ejemplo, en la agencia catalana exigen 10 artículos para superar la evaluación de profesor agregado, cuatro de los cuales deben ser publicados en revistas clasificadas como A (revistas indexadas de alto factor de impacto) o B (revistas indexadas o no indexadas de carácter internacional) (AQU, 2012). De nuevo, una definición absolutamente ambigua y sujeta a cualquier interpretación. En una línea aún más difusa se expresa la agencia del País Vasco, que ni siquiera indica cuántas contribuciones son necesarias para alcanzar el mínimo exigido (Decreto 228/2011, de 8 de noviembre). Solo se indica que será necesario tener un tramo de investigación y que los comités de evaluación «definirán cuáles son las contribuciones de alta calidad en las diferentes áreas de conocimiento»: completa discrecionalidad técnica y falta de publicidad y transparencia. Andalucía exige entre dos y cuatro artículos indexados y entre tres y seis no indexados y también hace referencia a tener méritos equivalentes a un tramo de investigación, pero el problema es el mismo: los criterios de la CNEAI adolecen de opacidad. Canarias concreta bastante cada uno de los méritos que se evalúan (Resolución de 12 de abril de 2004), pero, en el caso de las publicaciones, la definición del criterio es ambigua (por ejemplo, publicaciones científicas en revistas de nivel

medio/alto de su área: 5-10 puntos, sin mayor concreción sobre el significado de 'nivel' ni sobre los criterios para puntuar dentro de la amplia horquilla).

El segundo modelo se evidencia en el primer baremo de la Comunidad de Madrid, en el que se establecían también cuatro grupos de publicaciones. Los tres primeros según el tercio de factor de impacto en el JCR y el cuarto para revistas no indexadas en el JCR. Dado que se establecían horquillas estrechas con máximos y mínimos (por ejemplo, un artículo en el primer tercio del JCR se puntúa con 3-4 puntos), un solicitante sabía que para conseguir el mínimo en este criterio (8 puntos), necesitaba, por ejemplo, un artículo A (en el primer tercio de JCR) y cinco artículos C (tercer tercio JCR, 1 punto) (Rosado et ál., 2003). En los mismos términos actúa la agencia gallega, pero con un nivel de exigencia menor, ya que se exige un mínimo de 5 puntos, y las horquillas de puntuación son superiores para los mismos méritos (por ejemplo, la horquilla para un artículo en el primer tercio del JCR es de 4-5 puntos). Un baremo de este tipo es el único que otorga garantías a los solicitantes, permite la comparabilidad y facilitaría el reconocimiento de las evaluaciones entre agencias, algo hasta ahora imposible de conseguir pese a la creación en 2006 de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).

En el tercer modelo de agencias, la de Castilla-León hace una clasificación detallada de las revistas científicas en cuatro categorías y establece una puntuación mínima de 12 puntos en publicaciones, pero tampoco define cuánto puntúa un artículo en cada una de esas cuatro categorías (ACSUCYL, 2013), con lo que el solicitante no sabe cómo se alcanza la puntuación mínima. Andalucía, por su parte, establece horquillas tan amplias (por ejemplo, de 2 a 12 puntos para un artículo en revistas indexadas, sin mayor concreción) que suponen muy poca información para los candidatos (AAC, 2005). Valencia es un caso especial, puesto que, aparentemente, se encuadraría en el primer modelo. Sin embargo, en la Resolución de 22 de febrero de 2013 y en la web de la AVAP se indica que, al realizar la solicitud telemática, el solicitante obtiene directamente una puntuación no vinculante que coincide con la evaluación final en un 90% de los casos. Lo extraño es que la asignación de puntuaciones concretas a los méritos no sea pública.

Satisfacción de los sujetos evaluados

Un aspecto muy interesante es el de las *encuestas de satisfacción de los usuarios*. Son pocas las agencias que realizan este tipo de encuestas y aún menos las que preguntan sobre la objetividad y la transparencia del proceso de evaluación. Solo hemos encontrado información pública a este respecto en las agencias de Madrid (desde 2003), Castilla-León (desde 2009) y País Vasco (desde 2013)⁵. Además, representan precisamente los tres niveles distintos de concreción comentados.

TABLA V. Satisfacción media de usuarios con los sistemas de evaluación

	Objetividad y transparencia ⁶	Adecuación criterios de evaluación	Muestra
País Vasco (modelo 1) (2013)	5/10 (moda = 1)	---	N = 186
Madrid (modelo 2) (2003)	7,6/10	7,2/10	N = 500
Castilla y León (modelo 3) (2009)	7,5/10	7,2/10	N = 364
Madrid (modelo 3) (2008)	6,4/10	6,3/10	N = 573

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes de las agencias autonómicas.

Como se observa en la Tabla v, los solicitantes están notablemente satisfechos con el sistema de evaluación de Madrid y Castilla-La Mancha, mientras que en el País Vasco, con un sistema similar al de la ANECA, la valoración más repetida es la peor posible. En consecuencia, puede concluirse que los sistemas con un alto grado de concreción en la valoración de los méritos y con una aplicación más objetiva son claramente preferidos por los solicitantes que se someten a evaluación. En el caso de la agencia de Madrid se muestra también en la tabla la diferencia en la valoración entre la primera convocatoria y la quinta⁷ (momento en el que se eliminan las puntuaciones mínimas de las horquillas de evaluación).

⁵ También en la Comunidad Valenciana, pero no incluye ítems sobre objetividad y transparencia.

⁶ Se ha transformado la escala de valoración original a base 10 para facilitar la comparación.

⁷ Desde la Dirección General de Universidades de la Comunidad de Madrid se decidió modificar el baremo y aumentar la discrecionalidad técnica de los comités de evaluación, eliminando el mínimo de las horquillas de valoración de cada mérito (Acuerdo de 17 de octubre de 2007). Curiosamente, mientras que en la convocatoria de 2006 el porcentaje de evaluaciones positivas fue del 41%, al aumentar la discrecionalidad técnica el porcentaje de evaluaciones positivas subió casi 20 puntos, hasta el 60% (ACAP, 2011).

Como se ve, la valoración de la objetividad cae más de un punto, aunque debe tenerse en cuenta que estas valoraciones se ven afectadas por el resultado de la evaluación⁸.

Tomando los datos de la satisfacción de los solicitantes de la agencia de Madrid en su primera convocatoria, un 84% considera que el sistema de evaluación de la ACAP supone una mejora significativa frente a otras agencias de evaluación (la referencia comparativa era en ese momento la ANECA).

La ineficiencia del proceso de transformación

Como señala Galán (2012), uno de los grandes problemas que trató de afrontar la LOU y que ha afectado a la regulación del sistema universitario en el último cuarto de siglo es el de la naturaleza endogámica de los comités de selección, que favorece malas prácticas en la selección de los mejores candidatos. En el caso de los profesores contratados, la nueva ley orgánica implicaba que todos los profesores que se encontraban en activo en ese momento en las universidades públicas conforme a la regulación anterior (LRU) debían someterse a una evaluación externa en un plazo de cuatro años, de modo que pudieran transformar sus contratos administrativos en alguna de las nuevas figuras incluidas en la LOU. Esta medida fue muy criticada, especialmente desde el ámbito sindical, ya que muchos profesores contratados a tiempo completo y con una dilatada experiencia se veían obligados a superar una evaluación para seguir desempeñando el mismo trabajo y con las mismas funciones, en vez de realizarse una transformación hacia las nuevas figuras. El plazo inicial tuvo que ser prorrogado cuatro años más por el Real Decreto Ley 9/2005 para evitar problemas irresolubles en la planificación docente de las universidades públicas. Efectivamente, existía una bolsa de profesores asociados con experiencia (algunos no doctores) que habían desempeñado funciones primordialmente docentes y a los que les resultaba complicado adaptarse a las nuevas exigencias para transformar sus contratos.

Si ponemos el ejemplo de la agencia autonómica con mayor volumen de evaluaciones (Madrid), un 91% de los solicitantes de evaluación en las dos primeras convocatorias (2004 y 2005) eran profesores en activo. Reanalizando los datos de la ACAP de 2005 y reduciendo la muestra

⁸ En la convocatoria de 2003 se obtuvo un 70% de evaluaciones positivas, frente al 60% de 2008. Sin embargo, en la convocatoria de 2006, con solo un 50% de evaluaciones positivas, la media en objetividad es de 7 puntos sobre 10.

deanálisis a los que declararon ser profesores asociados (42%), un 78,3% obtuvo evaluación positiva al menos para una de las figuras solicitadas (Tabla VI).

TABLA VI. Evaluaciones positivas conseguidas por los profesores asociados Iru en activo para las distintas figuras LOU solicitadas (año 2005)

		Evaluación positiva		Total
		NO	SÍ	
Contratado Doctor	N	91	221	312
	%	29,2%	70,8%	100%
Colaborador	N	45	132	177
	%	25,4%	74,6%	100%
Univ. Privada	N	59	105	164
	%	36,0%	64,0%	100%
Ayudante Doctor	N	29	119	148
	%	19,6%	80,4%	100%
TOTAL	N	224	577	801
	%	28,0%	72,0%	100%

Fuente: Elaboración propia (base de datos cedida por la ACAP).

Es decir, la realidad es que en el período de ocho años de transición de los contratos LRU a los contratos LOU, casi todos los profesores en activo se transformaron en una de las nuevas figuras LOU. Los costes en evaluadores superaron en Madrid los 133.000 euros en 2005 (36 euros por solicitud) (ACAP, 2006), a lo que habría que sumar los gastos proporcionales derivados de la creación de la agencia, el sueldo de directivos, técnicos y administrativos, los gastos de formación y el tiempo empleado en todo ello. A partir de aquí, sería sencillo realizar una estimación de lo que ha costado este proceso de transformación en las 10 agencias autonómicas y la ANECA.

Conclusiones y discusión: errores de los que aprender y retos que afrontar

Es indiscutible que la evaluación de sistemas, centros, servicios, titulaciones y personal se ha erigido en las últimas décadas como elemento esencial para asegurar la calidad, aunque necesitamos investigaciones sobre el impacto de dichas evaluaciones (Fernández Díaz, 2013; Urteaga, 2013). Además, debe considerarse su influencia en la gobernanza de las universidades y en las relaciones de poder que genera (Ordorika, 2014). La tradición anglosajona se ha impuesto en el gran proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), de modo que las universidades mediterráneas se han visto insertas en una cultura que no les era del todo familiar, especialmente en los campos de ciencias sociales, jurídicas y humanidades (Aliaga, 2014). Las diferencias en el ámbito legislativo, en concreto en la consideración del servicio público y el acceso a la función pública, producen algunas contradicciones que no son fáciles de conjugar. Esto se deja notar en el tema que tratamos en nuestro trabajo: la evaluación para la selección y promoción del profesorado universitario.

Debe reflexionarse sobre el sentido de contar con 10 agencias autonómicas que acreditan para las mismas figuras contractuales con sistemas de evaluación diferentes y cuyas evaluaciones no son reconocidas fuera del ámbito autonómico. De las más de 154.000 evaluaciones realizadas por todas las agencias españolas entre 2002 y 2012, 78.291 (el 51%) fueron realizadas por la ANECA (ANECA, 2012). Aunque no consta el dato, muchos candidatos han solicitado ser evaluados por su agencia autonómica y por la ANECA, duplicando los costes y los recursos humanos y materiales necesarios para realizar las evaluaciones.

Podría afirmarse que la aprobación de la LOU produjo en este sentido una *ineficiencia evaluativa*. ¿Era verdaderamente necesario un despliegue semejante para transformar las antiguas figuras LRU? ¿Habrían tenido un mayor efecto en la calidad de las universidades otras políticas incentivadoras dedicadas a la producción científica y la actividad docente o hacia los profesores funcionarios más ‘acomodados’?

Debería, por tanto, procurarse el reconocimiento entre las evaluaciones de las agencias de calidad, aunque para ello sería necesario transformar los modelos opacos y discrecionales en modelos con mayor grado de transparencia y objetividad.

El gran dilema: objetividad frente a discrecionalidad técnica

No es fácil romper con una tradición en la que el acceso a las plazas ha estado determinado –digámoslo positivamente– por grandes maestros. Los cambios sustanciales generados por la LRU no propiciaron avances en la evaluación de los candidatos a profesor universitario. Ante la enorme competencia internacional que vivimos en nuestros días, y dentro de nuestro gran sistema público universitario, se plantea una fuerte tensión entre las garantías constitucionales de los candidatos a acreditaciones o plazas y la libertad de evaluadores, administradores e instituciones para evaluar y seleccionar a los candidatos de modo discrecional.

Según el análisis realizado, probablemente uno de los mayores problemas de nuestros sistemas de evaluación del profesorado sea la excesiva discrecionalidad técnica, rayana con la arbitrariedad y sujeta a la apreciación particular e inmotivada de los evaluadores. Además, la jurisprudencia (por ejemplo, STC 17/2009, de 26 de enero) defiende sin fisuras la discrecionalidad técnica frente a las garantías de los sujetos evaluados. Pese a ello, el abuso de la discrecionalidad ha propiciado algunas sentencias recientes que indican que «la doctrina jurisprudencial descrita no puede significar que lo que de discrecional tiene la actividad de los órganos evaluadores quede fuera del control de los tribunales» (sentencia 661 de la Sección Sexta del TSJ de Madrid de 22/6/2012). Así, externalizar y centralizar las evaluaciones mediante la acreditación parece un acierto para aminorar la endogamia. Sin embargo, siguen prevaleciendo los modelos opacos que no ofrecen garantías suficientes a los candidatos que se presentan a evaluación. De acuerdo con la revisión de Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias (2009), no se puede garantizar la sistematicidad y objetividad de la evaluación y acreditación del profesorado universitario a menos que se publiquen previamente los criterios, indicadores y estándares de manera operativa.

En este sentido, el modelo de la Comunidad de Madrid supuso un avance muy importante en cuanto a transparencia y objetividad frente a las prácticas usuales de evaluación.

Resulta llamativo que uno de los sindicatos mayoritarios afirmara, tras la publicación del baremo de la ACAP, lo siguiente (Comisiones Obreras, 2003):

Ante la profunda crítica que se está haciendo a la aneca desde todos los ángulos, y después de ver lo publicado por la agencia de Madrid, cabe esperar que los responsables de la aneca revisen todas sus actuaciones, empezando por su manual de procedimiento y siguiendo por las evaluaciones negativas.

Incluso diez años después, el mismo sindicato mantenía (Comisiones Obreras, 2013):

Desde el inicio de los sistemas de acreditación, la acap ofreció unos baremos para las acreditaciones, por supuesto discutibles y mejorables, pero claros y bastante autoevaluables. Por otro lado, ante una evaluación negativa, la acap disponía de un procedimiento de conciliación que permitía revisar la baremación.

Y esto, a pesar de que en 2008, ante la modificación del baremo, manifestara: «Esto da una mayor discrecionalidad a las comisiones evaluadoras, y crea una cierta indefensión en los evaluados» (Comisiones Obreras, 2008).

La discrecionalidad técnica exige una gran responsabilidad y ética personal (Stumpf, King, Blendinger y Davis, 2013). En tanto se asienta la visión meritocrática frente a la endogámica y el interés institucional frente al personal –tanto la LOU como la LOMLOU norman en esa dirección–, la universidad española necesita sistemas de evaluación tan objetivos y transparentes como sea posible. Pese a las dificultades para objetivar los méritos (Porter, 2012), una preselección de candidatos alejada de la unidad de contratación está resultando una buena medida para seleccionar profesores.

Referencias bibliográficas

AAC (2005). *Criterios específicos de evaluación profesor contratado doctor y profesor de universidad privada*. Recuperado de http://deva.aac.es/include/files/profesorado/acreditacion/Criterios_PCD.pdf?v=201452711452

ACAP (2006). *Indicadores de seguimiento de la segunda convocatoria de evaluación del profesorado para su contratación por las*

- universidades de Madrid*. Recuperado de <http://www.madrid.org/edupubli/>
- ACSUCYL (2010). *Informe sobre los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción de los usuarios de ACSUCYL participantes en el proceso de evaluación del profesorado contratado de la convocatoria 2009*. Recuperado de http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2010/Informe_para_web_comentarios_v2.pdf
- (2013). *Orientaciones sobre la evaluación previa del profesorado contratado y del profesorado de las universidades privadas en posesión del título de doctor* (5.ª ed.). Recuperado de http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2013/Contratos_Orientacion.pdf
- Acuerdo 1/2013, del Consejo de Dirección de la Agencia de Calidad Universitaria de las Illes Balears, por el cual se hacen públicos los criterios para evaluar las figuras contractuales de profesores contratados doctores y profesores ayudantes doctores. *Boletín Oficial de las Islas Baleares (España)*, 8 de agosto de 2013, 111. Recuperado de http://www.aquib.org/cat/pdf/acuerdo%201_2013_word.pdf
- Acuerdo de 17 de octubre de 2007, del Comité de Dirección de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, por el que se modifican los criterios de evaluación, el baremo para la contratación de profesorado universitario por las universidades de Madrid y el procedimiento de evaluación, vigentes en virtud del Acuerdo de 29 de septiembre de 2006.
- Acuerdo de la Comisión Galega de Informes, Avaliación, Certificación e Acreditación (CGIACA) de 9 de noviembre de 2010, por el que se aprueba el protocolo de evaluación e informe para la contratación de profesorado por las universidades integrantes del Sistema Universitario de Galicia (SUG). Recuperado de <http://www.acsug.es/sites/default/files/Protocolo9-11-10.pdf>
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. y Sapir, A. (2007). *Why Reform Europe's Universities?* Bruselas: Bruegel.
- Aliaga, F. M. (2014). Veinte años de publicación electrónica y de acceso abierto: la madurez de una pionera. *RELIEVE*, 20 (1), art. 0. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3856

- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Pacheco, I. F. (2012). Academic Remuneration and Contracts. En P. G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak e I. F. Pacheco (Eds.), *Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts*, 3-20. Londres: Routledge.
- ANECA (2007). *Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/11202/122982/file/pep_criterios_070515.pdf
- (2008). *Programa Academia. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10527/118089/version/1/file/academia_14_ppiosyorientaciones.pdf
- (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/12701/157598/file/informe_calidadenunis12_130724b.pdf
- AQU (2012). *Criterios para la emisión de las acreditaciones de investigación*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_31080367_1.pdf
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Guillén-Riquelme, A. (2014). Ranking 2012 de investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 26 (2), 149-158.
- Casani, F., De Filippo, D., Pérez-Esparrells, C. y Sanz-Casado, E. (2012). La posición investigadora de los sistemas universitarios regionales a través de su producción científica. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12 (3), 89-104.
- Comisiones Obreras (2003). *Hoja del Lunes*, 268. Recuperado de <http://www.uv.es/~pla/CCOO/lru/pdi268.htm>
- (2008). Comparativa ACAP. *Informa PDIL*, 168.
- (2013). Nota de prensa sobre la eliminación de ACAP. Recuperado de http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/1692298-Nota_de_Prensa_Eliminacion_ACAP.pdf
- Cruz Castro, L. y Sanz Menéndez, L. (2010). *Endogamia, productividad y carreras académicas*. Madrid: Instituto de Políticas y Bienes Públicos (IPP), CCHS, CSIC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10261/24401>
- Decreto 228/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueban los criterios a utilizar por Unibasq (Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea

- Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia-Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco) en la evaluación y acreditación del personal docente e investigador contratado de la Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.unibasq.org/entry/content/293/Criterios_Acreditaci_n_Decreto_228-2011_.pdf
- Fernández Díaz, M. J. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 119-140.
- Filetti, J. S. (2009). Assessing Service in Faculty Reviews: Mentoring Faculty and Developing Transparency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (4), 343-352. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/61841078?accountid=14609>
- Galán, A. (2012). Políticas y ética en la selección y promoción del profesorado universitario. En M^a. del C. Ortega Navas (Coord.), *El valor de la educación*, 565-582. Madrid: Universitas.
- (2013a). Capacità di attrarre accademici in Italia e in Lombardia: flusso migratorio, reclutamento e carriera professionale. En G. Vittadini y A. Galán (Eds.), *Dall' uniformità alla differenziazione. Le politiche pubbliche sull'università in Lombardia*. Bologna (Italia): Il Mulino.
- (2013b). Incertidumbres y desafíos de la universidad española. Escenarios posibles a corto y medio plazo. *Avances en Supervisión Educativa*, 19. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono08.pdf
- (2014). Editorial. Evaluación de la producción científica en educación. ¿Una nueva crisis? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (2), 7-9.
- Galán, A. y Serrano, C. (2006). Tendencias actuales en la evaluación externa del profesorado universitario: el caso de la ACAP. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64 (124), 127-171.
- Galán, A. y Zych, I. (2011). Análisis de los criterios de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la concesión de los tramos de investigación en Educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (2), 117-139.
- Gómez-Sancho, J. M. y Pérez-Esparrells, C. (2011). International Higher Education Rankings at a glance: How to Valorize the Research in Social Sciences and Humanities. En A. López-Varela (Ed.), *Social Sciences and Humanities. Applications and Theories*, Book 1, InTech.
- Leisyte, L., Enders, J. y De Boer, H. (2009). The Balance between Teaching and Research in Dutch and English Universities in the context of

- University Governance Reforms. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58 (5), 619-635.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). *Boletín Oficial del Estado (España)*, 13 de abril de 2007.
- Ordorika, I. (2014). Governance and Change in Higher Education: the Debate between Classical Political Sociology, New Institutionalism and Critical Theories. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (1), 107-121. DOI: 10.13042/bordon.%Y.66128119
- Polo, G. y De las Heras, G. R. (2008). Merit Pay, Scientific Production, and the Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora del Profesorado Universitario. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 5 (10), 30-43.
- Porter, T. M. (2012). Measuring what? *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 10 (3), 167-169.
- Pozo Muñoz, C., Bretones Nieto, B., Martos Méndez, M. J. y Alonso Morillejo, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (248), 145-163.
- Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.
- Real Decreto 989/2008, de 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores. BOE nº 58 de 01/07/2008
- Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junio, por el que se prorroga el plazo previsto en la disposición transitoria quinta de la LOU 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, para la renovación de los contratos de los profesores asociados contratados conforme a la legislación anterior.
- Resolución de 12 de abril de 2004, del Director, por la que se ordena la publicación del protocolo para la evaluación de solicitudes de acreditación de cara a la contratación de profesorado por las universidades canarias. *Boletín Oficial de Canarias (España)*, 3 de mayo de 2004, 084.

- Resolución de 17 de octubre de 2002, de la Dirección General de Universidades, por la que se publican los criterios generales de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador y se determina el procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 30 de octubre de 2002.
- Resolución de 18 de febrero de 2005, de la Dirección General de Universidades, por la que se modifican determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación, establecidos en las Resoluciones de 17 de octubre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de la Dirección General de Universidades.
- Resolución de 22 de febrero de 2013, de la presidenta de la Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva, por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2013, de evaluación para la contratación de profesorado en las universidades valencianas, en las figuras de profesora o profesor contratado doctor, profesora o profesor ayudante doctor y profesora o profesor de universidad privada. [2013/2132]. Recuperado de https://appweb.edu.gva.es/OV_AVAP/docs/2013_2132.pdf
- Rosado, M. J., Galán, A., Vadillo, O., Simón, L. y Serrano, C. (2003). *Sistema de evaluación del profesorado universitario para su contratación por las universidades de Madrid*. Madrid: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).
- Rubalcaba, L. y Galán, A. (2007). Situación actual y políticas de apoyo a la universidad. En A. Galán (Ed.), *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro*. Madrid: Encuentro.
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Bermúdez Sánchez, M. P. y Santos-Iglesias, P. (2009). Opinión de profesores titulares y catedráticos de universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32 (3), 89-100.
- Stumpf, D., King, S., Blendinger, J. y Davis, E. (2013). Ethical Perspectives on Evaluating Community College Faculty. *Community College Journal of Research and Practice*, 37 (3), 168-176.

- Urteaga, E. (2013). Los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (3), 149-163. DOI: 10.13042/bordon.65323169
- Vaquero García, A. (2005). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora. *Presupuesto y Gasto Público*, 41, 309-332.
- Youn, T. I. K. y Price, T. M. (2009). Learning from the Experience of Others: The Evolution of Faculty Tenure and Promotion Rules in Comprehensive Institutions. *The Journal of Higher Education*, 80 (2), 204-237.

Dirección de contacto: Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Juan del Rosal, 14; 28040, Madrid. E-mail: agalan@edu.uned.es