

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA Y EL ROL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ACADEMIC QUALITY ASSESSMENT & THE ROLE OF SOCIAL SCIENCES

Luchino Sívori Liszewski
(Universidad de Tampere)

Recibido 20/05/2012 - Aceptado 19/06/2012

IC – Revista Científica de
Información y Comunicación
2012, 9, pp. 103 - 129

Resumen

El siguiente artículo analiza la posibilidad de desarrollar un sistema de Evaluación de la Calidad Científica, basado en el concepto de Ciencias Sociales Públicas como forma de recuperar el perfil más humanístico y emancipador de dichas disciplinas.

Abstract

The objective of this article is to analyze the possibility of a potential Quality Assessment System based on the concept of Public Social Sciences as a form to recover their humanistic and emancipatory profile.

Palabras clave

Universidad, Ciencias Sociales Públicas, Calidad Científica, Neoliberalismo, Sistemas de Evaluación, ANECA, Excelencia.

Keywords

University, Public Social Sciences, Scientific Quality, Neoliberalism, Assessment Systems, ANECA, Excellence.

Sumario

1. Introducción
2. Las transformaciones del rol académico
3. Evaluación de la calidad: historia y evolución
4. Formulación de un sistema de evaluación de la calidad universitaria
5. La evaluación de la calidad en España: una lectura crítica
6. Justificación de una (re)evaluación de la calidad universitaria y las Ciencias Sociales Públicas
7. Proposiciones para una evaluación de la calidad universitaria basada en las Ciencias Sociales Públicas
8. Conclusiones
9. Bibliografía

Summary

1. Intro
2. Academic Role's Transformations
3. Quality Assessment: History & Evolution
4. Quality Assessment formulation
5. Quality Assessment in Spain
6. (Re)evaluation's justification & Public Soc.Sciences
7. Propositions
8. Conclusions
9. References

We treat our opportunities to do research not as a public trust but as a reward for success in previous studies, and we treat the research itself too often more as a new examination to pass in order to enjoy additional career benefits than as an opportunity to benefit others.

(Craig Calhoun, 2006, p. 31)

1. Introducción

La denominada “transición neoliberal” de las universidades españolas comenzada en las décadas de los 80 y 90 está produciendo, entre muchos otros elementos, un nuevo escenario de crisis en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Este escenario negativo no se limita, sin embargo, a los factores tradicionales de crisis en la universidad humanística española (por ejemplo, recortes en las partidas presupuestarias, bolsas de trabajo devaluadas, convergencia de disciplinas, no reconocimiento oficial de algunos departamentos, exceso de demanda o carencia de becas). Además, el escenario de conflicto se da hoy en el rol y función que tienen este tipo de estudios en la sociedades modernas, es decir, sobre qué papel juegan en la denominada Sociedad de la Información del siglo XXI.

Este proceso (no particular a las disciplinas sociales pero sí mucho más traumático y conflictivo), originado por múltiples causas ya estudiadas en la literatura específica (Pereira, 2011; De Miguel y Apodaca, 2009; González López, 2004; Vázquez Gómez et al., 1998; Zarazaga et al., 2009; Krüger y Molas, 2009; Rama, 2006), tiene sin embargo hoy un marco de referencia institucional concreto: las agencias de evaluación y acreditación educativa, o *quality assurance agencies*.

Nacidas para evaluar la “calidad” de la educación y la “excelencia científica” de las universidades, estas agencias especializadas de la calificación

determinan cada vez más las “misiones” y “objetivos” de los centros de educación superior del país, así como también los “niveles de satisfacción” de sus estudiantes (en su jerga, “clientes”) y la calidad de la investigación de sus departamentos, posicionando en *rankings* mundiales aquellos campus que más se destacan en sus “competitividads” (Kehm, Huisman y Stensaker, 2009.).

Ambos procesos, hoy presentes en muchos de los debates educativos del país, son, de acuerdo a numerosos autores, complementarios en la medida en que aquello que las agencias han venido evaluando como calidad académica y excelencia científica afectó de lleno a los contenidos propios de las disciplinas humanísticas y sociales, modificando sustancialmente sus funciones históricas dentro de la sociedad civil y la vida política (De Miguel y Apodaca, 2009; González, 2012).

Ante este panorama de difícil entramado político-institucional, diversos posicionamientos discursivos han venido delineándose entre los afectados, provocando en muchas ocasiones intensos debates acerca de qué es lo se evalúa y para qué (Välilmaa, 2009; Evans, 2004). Entre algunos de estas críticas ha predominado una línea de pensamiento denominada “Universidad Alternativa” – otras maneras de calificarla han sido “Universidad Comprometida” (Manzano Arrondo, 2011) “Universidad Popular” (De Sousa Santos, 2006) o “Universidad Altermundista” (Freire, 2000) –, y su ramificación disciplinaria en las Humanidades y Ciencias Sociales, las “Ciencias Sociales Públicas” (Burawoy, 2011; Calhoun, 2011; Smith, 2011). Esta última propone, en respuesta a los sistemas actuales de evaluación de la calidad, los siguientes postulados para el caso de las disciplinas sociales:

1. La creación de variables e indicadores que fomenten la independencia de las cátedras de poderes gubernamentales de turno e intereses empresariales privados;
2. El desarrollo de líneas de investigación no sólo utilitaristas y empíricas sino también interpretativas, críticas y emancipadoras, potenciando la coparticipación con la sociedad civil y la comunidad extra-académica;
3. La construcción de planes educativos acordes a las necesidades sociales del contexto donde se localiza el centro educativo (pertinencia); de naturaleza pro-activa (creativa) y no neutrales, sino manifiestamente ideológicas (ver Galcerán, 2003; Bender, 2011; Sousa Santos, 2010; Freire, 2001; Burawoy, 2011; Lindblom, 2002; Arrondo y Egido, 2008; Filmus, 1999).

Ya que el grado de influencia y legitimidad del que gozan las evaluaciones de la calidad es alto tanto en las propias instituciones educativas

como en la esfera pública (al punto, casi, que aplicarlas parece haberse vuelto una “obligación” por parte de los Estados), nos proponemos en este artículo analizar la posibilidad de plasmar un sistema de medición de la calidad académica basado en los conceptos de Universidad Comprometida/ Ciencias Sociales Públicas, con el objetivo de materializar operativamente estos postulados y hacerlos viables institucionalmente.

2. Las transformaciones del rol académico

Tras las numerosas normativas aplicadas en el sistema educativo superior en los últimos años, la universidad española cuenta hoy con tres funciones principales:

1. Una función formativa/laboral; es decir, dotar de trabajadores profesionales altamente cualificados al mercado laboral (en inglés, “*knowledge labor/workers*”).
2. Una función económica-industrial; o sea, proveer a la industria de productos, bienes y servicios más eficientes, eficaces y productivos (“*knowledge economy*”).
3. Una función creadora/inventiva: en otras palabras, una investigación científica orientada a la creación e innovación de nuevas industrias, patentes, fórmulas... ligadas a las TIC y los avances tecnológicos de la nueva economía (I+D+i, “*knowledge society*”).

Como puede observarse, estas funciones del conocimiento científico y la academia universitaria se encontrarían hoy, al contrario de lo que postulaban en su momento teóricos de prestigio como Walter Benjamin (1913-1926), Paulo Freire (1970; 1988; 2000), Noam Chomsky (1967), Jean Paul Sartre (1957), Edward Said (1994) o Michel Foucault (1971; 1980), desligadas casi totalmente de la producción del conocimiento y cultura para la formación de personas críticas y contestatarias del status quo; muy por el contrario, educar hoy residiría mas bien en formar personas

para mantener y reproducir el sistema político-económico, mejorándolo y volviéndolo aún más preciso y eficiente (...) [dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para volverlos] más competitivos y eficientes a la hora de insertarse en el mercado laboral (...) siempre exigente y necesitado, por otra parte, de capital humano innovador

para su renovación y supervivencia (Calhoun, Conferencia Public Social Sciences, Berlín, 2011).

Siguiendo la línea de esta cita, esta nueva función de la educación superior española – a diferencia de lo que sucedía antaño, cuando el modelo político/liberal utilizaba para su retro-alimentación la industrialización de las formas de trabajo bajo el *dominio directo del capital físico* – tendría su justificación político-económica en el hecho de que estamos entrando en una “nueva etapa del capitalismo industrial”, denominado por algunos Sociedad del Conocimiento, basada, fundamentalmente, en utilizar el *capital intelectual* de las universidad espera conseguir mayores y mejores resultados económicos, así como también administrativos y políticos (Castells, 2009; Välimaa, 2009).

Este nuevo modelo, según los historiadores inaugurado a fines de la Guerra Fría en Occidente, re-localizaría a la Academia occidental, en alianza con un neoliberalismo en lo económico y una tecnocracia en lo político, en una *nueva esfera espacial* dentro de la sociedad: la del “agente productor de mano de obra cualificada para la economía nacional” (Kehm et al., 2009; Zaloznik y Gaspard, 2011); en otras palabras, en la “fábrica” de futuros empleados dotados de conocimientos técnicos para llevar a cabo el trabajo asalariado de forma más eficiente y eficaz.

Alejada así de los conceptos educativos de anteriores épocas como emancipación educacional (De Sousa, 2010), discurso crítico (Said, 1994), compromiso político (Freire, 1970) y/o intelectualidad pública (Deleuze, 1953), la universidad europea, y por consiguiente la española, se acercaría así poco a poco al trinomio elaborado por la Declaración de Berlín¹ y la Comisión Europea del F-7 para el nuevo siglo, que postula, entre sus prioridades educativas,

promocionar y fortalecer la Triple Hélice del conocimiento terciario: Universidad-Empresa-Estado, fortaleciendo los lazos entre ellos y potenciando la participación de la academia en el tejido industrial nacional de cada país miembro (Declaración de Berlín, 2003; Declaración de Bergen, 2005).

1 Junto a la anterior Declaración de Bolonia (1999) y la posterior Declaración de Bergen (2005), los ministros de educación europeos sentaron en estos documentos las bases, normas, procedimientos y pautas para las futuras evaluaciones de calidad científica y sus respectivos horizontes (The European Higher Education Area. Achieving the goals. Comunicado de la Conferencia de European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, Mayo 2005).

De esta manera, los términos una y mil veces repetidos por políticos y gestores de “eficiencia educativa”, “competitividad”, “excelencia”, “calidad” y “eficacia” – términos todos ellos provenientes del mundo empresarial y de los primeros sistemas de calidad ISO aplicados a las compañías privadas japonesas y norteamericanas en la década de los 50 (González López, 2004) – significarían hoy respectivamente: *financiación selectiva según criterios económicos de coste/beneficio* (para la universidad, el departamento, la editorial o el financiador del estudio o publicación); *competencia y rivalidad* (entre universidades, facultades, centros de investigación...); *resultados visibles e inmediatos* (es decir, búsqueda de prestigio a través de la mass-mediatización y tangibilidad de las investigaciones); *productividad comercial e industrial y, finalmente, privatización y comercialización* (del acceso, producción, uso y divulgación del conocimiento académico) (Wright, 2012; Servaes, 2012).

3. Evaluación de la calidad: historia y evolución

Si bien estos conceptos “neoliberales” de la educación terciaria se vienen desarrollando desde antes de la implementación generalizada en nuestro país de los sistemas de calidad y excelencia académica, los mismos han sido en la última década claves para fomentarlos de forma sistemática y orgánica dentro mismo de las instituciones educativas. Produciendo nuevos marcos legales-normativos gracias a su gran influencia en los altos cargos de las carteras educativas de Bruselas y Madrid – un resultado producto de una gran estrategia de *lobby* llevado a cabo por firmas editoriales multinacionales, agencias privadas de calificación, fondos de inversión ligados al I+D internacional, grupos farmacéuticos y toda una suerte de agentes muchas veces desligados del mundo universitario tradicional – se convirtieron con el tiempo también (mass-mediatización mediante) en una imposición cultural por parte de la sociedad y la clase política hacia los centros educativos del país, generalmente en la educación secundaria y terciaria.

Una vez convertidos en una “semi-obligación” en todos los centros de educación superior del país y la UE, estas evaluaciones se volvieron “sellos de distinción” para las universidades, al punto de que muchos de ellas convierten sus puntos fuertes en formas de atraer futuros estudiantes e investigadores. De esta manera, las evaluaciones sirven – hoy más que nunca – no sólo para distinguirse del resto y así elevar su *caché*, sino también para atraer fuentes de financiación alternativas, ya sean éstas provenientes del mundo empresarial, el tercer sector o las fundaciones filantrópicas (Calhoun, 2009).

Si nos adentramos en la literatura específica de estas evaluaciones, se puede observar que su nacimiento se inspiró en los sistemas de calidad del mundo empresarial privado, más específicamente los pertenecientes a los Premios corporativos a la mejor gestión privada Deming (Japón), el Baldrige (EEUU) y los sucesivos sellos de calidad ISO 9000, 9001, etc., así como también en los Europeos EFQM (*European Foundation for Quality Management*) y EOQ (*European Organization for Quality*). Los objetivos generales que se persiguieron en la mayoría de los países occidentales fueron, básicamente, dos (Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, 2000):

1. Lograr la satisfacción de los distintos usuarios y agentes del servicio educativo: alumnos, profesores, administración.
2. Mejorar los tres mecanismos principales del servicio educativo a nivel secundario y terciario: la gestión, los recursos y los procesos.

Con respecto a los motivos por los cuales se optaba por estos mecanismos de evaluación en la UE, la Comisión Europea y otros organismos vinculados a su implantación en los Estados miembros destacaron a finales de los 90 los siguientes (Tejedor, 1997):

- . Desarrollo de la competitividad económica y tecnológica de las universidades nacionales.
- . Homogeneización de la calidad en los servicios prestados a nivel europeo.
- . Nivelación curricular en los empleados y docentes universitarios.
- . Optimización de los mecanismos de coste-eficiencia.
- . Mejora en la gestión y administración.
- . Rendición de cuentas a cambio de mayor autonomía del centro.

Como era de esperar, estos elementos se fueron afinando cada vez más con el tiempo, mediante programas pilotos y ensayos que se iban aplicando poco a poco en los distintos miembros de la comunidad económica. Un ejemplo importante de estas pruebas fue el denominado Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1994-1995), que procuró homogeneizar todas las evaluaciones que se estaban explorando a través de una Guía de Evaluación. Entre algunas de los “consejos generales” de esta guía, cabe destacar los siguientes:

Las evaluaciones deben ser tenidas cada vez más en cuenta a la hora de aplicar cambios en las políticas presupuestarias universitarias, así como también en el número de plazas docentes, cursos, etc...

Los resultados de las evaluaciones deben formar parte en un futuro de un sistema conjunto de almacenamiento de la información para posibilitar juicios y facilitar la toma de decisiones a nivel institucional y gubernamental.

Cada país miembro debería considerar la posibilidad de estructurar un proceso continuo de evaluación de la productividad de los estudiantes, sus principales usuarios.

La evaluación de la calidad universitaria tiene que fomentar poco a poco una cultura de diagnosticación interna, como sean la recogida de datos, trasvase de la información inter-institucional, etc...

Se debe incentivar cada vez más intensamente la actualización constante de los planes de estudio y cátedras, así como también del trinomio enseñanza-investigación-extensión universitaria en correlación al "proyecto socio-político" de la universidad. (Guía de Evaluación, 1994-1995).

Con estos guías y consejos, la UE se iba asegurando un papel cada vez más importante en la formulación de los programas de evaluación de la calidad de las universidades Europeas, argumentando en su momento que, si se seguían los pasos y consejos redactados por sus diferentes organismos comunitarios, la evaluación sistemática de la calidad de la educación superior aseguraría la excelencia en cada país en todas aquellas áreas fundamentales de la universidad, a saber: la docencia, los estudiantes, el currículo académico, la investigación, el personal administrativo, los recursos materiales (por ejemplo, las bibliotecas) y el proyecto institucional (Vieira Pereira, 1997).

4. Formulación de un sistema de evaluación de la calidad universitaria

Para lograr estos objetivos, los distintos gestores de la educación de los países miembros desarrollaron todo tipo de mecanismos diferentes (i.e: entrevistas, evaluaciones internas, uso de variables cuantitativas, estadísticas, modelos de ecuaciones estructurales...); a día de hoy, sin embargo, tres son las

metodologías principales comunes a casi todos los países de la UE, a saber (Pereira, 2011):

1. La auto-evaluación (misma institución y a través de sus propios agentes implicados) y la evaluación externa (vía comité de expertos externos) a nivel institucional.
2. Acreditación (funcionariado, planes de estudio, masters oficiales, campus de excelencia...)
3. Ranking de universidades.

Todos estas metodologías proporcionan en la actualidad, de forma complementaria y entrecruzada, los datos estadísticos cualitativos y cuantitativos para la supuesta futura toma de decisiones, teniendo como horizonte, según diversos autores, un “examen global, sistemático y regular en base a objetivos científicos y objetivos” (Lera y López Martínez, 2001; Gordón, 2012).

Los ejes entre los cuales se dividiría esta triple evaluación son, en la mayoría de los casos, las cinco esferas principales de la educación terciaria, a saber: la docencia, los estudiantes, la gestión administrativa, la investigación y los planes de extensión universitaria (Pereira, 2011). Los casos de los estudiantes (denominados en la literatura específica “usuarios” o “clientes”) y la Extensión universitaria (programas extra-curriculares de conexión con la sociedad) han sido los últimos en agregarse a la lista, siguiendo en el caso del primero un mecanismo de evaluación totalmente diferente al practicado en el resto².

Finalmente, toda esta información se recoge mediante indicadores cuantitativos y cualitativos, conocidos también como variables o criterios (Gómez et al., 1998). Estos instrumentos sirven, pues, para obtener la información de forma sistematizada, organizándola y re-interpretándola luego según los objetivos trazados por cada universidad y/o ministerio. El objetivo formal de tales indicadores radica en medir “el grado de consecución de los objetivos perseguidos”, generalmente inscritos en los planes estratégicos o “contratos-programa” de las universidades. A su vez, como afirma el profesor y evaluador Alfredo Morales, los indicadores también “visibilizan cuestiones ocultas o desconocidas de un factor concreto”, como puedan ser la salud del sistema empleado hasta la fecha, la evolución de los profesores o el grado de satisfacción de los estudiantes para

2 Esta metodología consiste en la creación de “índices que miden la calidad total de la Universidad a través de las valoraciones de aquellas personas más interesadas en que los centros de educación superior ofrezcan formación de la mayor calidad posible, sus egresados. Estos índices de medición ya no evalúan la calidad objetiva sino la calidad percibida y satisfacción con la universidad.” (Pereira, 2011).

con los servicios prestados por la facultad. Sin embargo, según algunos autores estudiosos de la materia, estos instrumentos aparentemente objetivos y técnicos pueden dar lugar a malos usos, como puedan ser su tergiversación para el aumento de presupuestos departamentales, para justificar la suspensión de cátedras, o la extensión de programas académicos (González López, 2004).

Cabe mencionar, por último, que la utilización de los indicadores de calidad universitaria se da a través de la comparación, es decir, a través de estándares y/o referencias antes pautadas por la universidad y las agencias; de esta manera, se puede afirmar que no hay medición de la calidad sin antes trazar un horizonte a conseguir, ya sea por aproximación (grados de evolución, progreso) o consecución (resultados). En cualquier caso, los indicadores deben, de acuerdo a los distintos autores estudiosos de la materia, ser capaces de resolver y/o mejorar la comprensión general y específica de los fenómenos tratados, ya sean estos procesos, curriculum, valoraciones de estudiantes, gestión o performance de los docentes (González López, 2004).

5. La evaluación de la calidad en España: una lectura crítica

A pesar de los avances y diferencias entre los distintos sistemas de evaluación de la calidad aplicados en nuestro país en el curso de la última década y media, como sean los sistemas de acreditación (programas ACADEMIA, DOCENTIA...), de evaluación de la calidad institucional (programas PNECU, PCU, AUDIT) o los rankings universitarios (SCImago, FCyD...) dos son los posicionamientos generales que se han desarrollado en la mayoría de los casos cuando de criterios a implementar se trató:

1. **El posicionamiento intra-académico puro:** es decir, aquél basado en el concepto tradicional de “rigor científico” (profesionalidad de los docentes e investigadores / nivel de especialización de la disciplina / capacidad de precisión y eficacia investigadora), donde se priorizan fundamentalmente dos tipos de baremos: los mismos académicos y científicos, por un lado, y las grandes editoriales/laboratorios especializados, por el otro. Así, sus principales formas de evaluación y control son: las publicaciones en revistas indexadas basadas en *peer-reviews*, el número de veces que el autor es citado (análisis bibliométrico), el número de *peer-esteem* que posee el candidato; participaciones en congresos de prestigio internacional... [Visión Humanista tradicional]
2. **El posicionamiento utilitarista científicista:** O sea, aquella visión “economicista” y cuantitativa que justifica la excelencia académica

a través de variables estrictamente “de mercado”, como sean: los aportes a la economía industrial-productiva nacional, los mecanismos de *knowledge transfers* utilizados, el número de patentes producidas y vendidas, la cantidad de firmas *spin-offs*, los emprendimientos llevados a cabo con empresas privadas... [Visión Neoliberal]

La causa de esta división entre dos visiones aparentemente disímiles con respecto a la evaluación de la calidad en las universidades españolas pudo venir dada, a nuestro entender, de un solapamiento de instituciones evaluadoras nacionales e internacionales, además de una tendencia general en el mundo occidental (denominada “convergencia de la evaluación de la calidad”) y, sobretodo, a nivel de la zona Euro. Y es que en el caso de España se vivió – y aún se vive – una suerte de “entremedio” en el articulado de las políticas evaluadoras de la excelencia académica, ya que como ya se sabe su sistema de Educación Superior se encuentra inmerso, primero, en el marco educativo común de la UE, al que se conoce como Plan Bolonia, en segundo lugar, en las circunscripciones de régimen nacional/estatal – al Ministerio de Cultura y Deporte – y, finalmente, a la normativa de las Comunidades Autónomas con poder de decisión en materia educativa –³.

Así, pues, la formulación de la evaluación de la calidad académica quedó inserta desde el principio en tres diferentes niveles político-institucionales, afectando a pesar de sus similitudes convergentes los posicionamientos generales:

- 1^{er} nivel:** Consejo de Universidades y Secretaría General del Consejo de Universidades, dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte;
- 2^{do} nivel:** Agencias Autonómicas para la Calidad Universitaria en las Comunidades Autónomas;
- 3^{er} nivel:** Comisiones de Evaluación, Comités de Autoevaluación y Comités de Evaluación Externa, dependientes del Consejo de Universidades (Sabiote y Pérez, 2003).

3 Las políticas en materia de I+D, por ejemplo, a pesar de pertenecer a un campo diferente al de los programas de evaluación de la calidad científica, están siendo cada vez más centralizados en los organismos de Bruselas, cuyos comisiones de Educación y Cultura poseen cada año mayor poder de decisión, a través, por ejemplo, de la financiación de los créditos de programas como FP7 -7th Framework Programme-, ERA –European Research Area- y el European Commission's Lifelong Learning Programme -EACEA 2007-2013. Pese a pertenecer a otros campos, sin embargo, es de esperar que dichas priorizaciones a la hora de financiar proyectos de investigación a nivel Europeo terminen afectando, directa o indirectamente, las futuras mediciones de la excelencia a nivel nacional y autonómico, especialmente si éstas atraviesan un proceso de convergencia global que puntúa alto los trabajos científicos financiados por la UE.

Con respecto a los indicadores desarrollados por estas comisiones y consejos, podemos afirmar que han sido, en términos generales, muy similares a los empleados por la *Education at a Glance* de la OCDE, así como también a los de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) de la UE, y los de la *Research Assessment Exercise* de Gran Bretaña, por citar sólo unos ejemplos⁴. Al igual que todas ellas, el objetivo estratégico principal que buscaban conseguir los indicadores españoles fue el de:

Evaluar la Calidad en las universidades españolas (...)
Discrimina[ndo] aquéllas consideradas las mejores en
materia de investigación y de docencia (...) Conoc[iendo]
la eficiencia y eficacia de las investigaciones desarrolladas
en el país⁵ (ANECA, 2011).

Respecto a las variables utilizadas para conseguir este objetivo, primeramente se dividieron las evaluaciones en tres áreas de análisis:

Evaluación de la Calidad Institucional: Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario; Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior; Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU; 1996-2000); II Plan de Calidad de las Universidades (PCU; 2001-2006) y diversos planes en las CCAA.

Acreditación: Programas ACADEMIA, DOCENTIA, AUDIT, etc... de la agencia estatal ANECA, que según numerosos autores está reemplazando poco a poco a los anteriores (De Miguel, 2004; Morales, 2012; Gordón, 2012).

Rankings: Del Instituto de Análisis Industrial y Financiero (IAIF) de la Universidad Complutense de Madrid; Fundación Conocimiento y Desarrollo; Diario El Mundo – 50 carreras; Buel – Casal et al., 2008...

Para las primeras dos áreas de estudio, Calidad Institucional y Acreditación, los indicadores en general (Resolución 23/11/2011, Ministerio

4 Similares indicadores se pueden ver también en los sistemas/modelos de evaluación de la calidad Shanghai Jiao Tong University, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), International Observatory on Academic Rankings and Excellence (IREG), SCLMago Institutional Rankings, Fundación Conocimiento y Desarrollo (FcyD-Ranking).

5 Leyendas muy similares a ésta pueden encontrarse también en los consejos evaluadores como sean la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2006; el Consejo Económico y Social de Madrid, 2011; la Fundación COTEC, 2011; Gaceta Universitaria, 2003; Fundación CYD, 2009; y la agencia canaria ACECAU, 2010.

de Educación, Cultura y Deporte; Chacón et al. 2001; Cabrejos, 2006; Pascual Barrio, 2006; ACECAU, 2010) han sido los siguientes en nuestro país⁶:

1. Indicadores institucionales (Excelencia, Global Campus)

- Número de carreras que se imparten
- Número de docentes por 100 estudiantes
- Número de libros en biblioteca por estudiante
- Número de docentes mujeres sobre total docentes
- % de estudiantes que terminan la carrera en los años justos
- Títulos de Doctor extendidos en el año por 1000 estudiantes
- Alumnos y docentes ganadores de Premios Nóbel
- Inversión media por alumno
- Disponibilidad de recursos tecnológicos
- Eficiencia espacial/grado de equidad en la distribución
- Provisión del equipamiento técnico-material
- Estrategias de atención a la diversidad, seguimiento y evaluación de los alumnos
- Uso/número de ordenadores por alumno

2. Indicadores de acreditación (Docencia, Sexenios...)⁷

- Artículos publicados en revistas indexadas (*The Science Citation Index-Institute for Scientific Information*, ERIH, INRECS, LATINDEX, SCOPUS...)
- Libros o capítulos de libros publicados en editoriales de prestigio.
- Número de traducciones, impresiones, etc... de las publicaciones hechas.
- Número de investigaciones I+D financiadas por la UE, el MEC...

⁶ Más información sobre los indicadores más utilizados en la Evaluación de la Calidad Universitaria española en el estudio realizado por Buela-Casal y Sierra (2007), y adaptado por Pérez de los Cobos (2011).

⁷ Es importante mencionar, nuevamente, que estas evaluaciones no son obligatorias, sino que son voluntarias. Como bien explica ANECA en su página web, estos indicadores sólo son “(...) un modelo comprensivo que permite a las universidades desarrollar propuestas de evaluación orientadas a distintas finalidades. Así (...) [se] toma como base un modelo que considera las actuaciones que realiza el profesor fuera y dentro del aula, los resultados que de ellas se derivan, así como su posterior revisión y mejora en términos de formación e innovación docentes.”(ANECA, Docencia-Modelo de Evaluación, pág.11). En cualquier caso, ya sea para la acreditación -de Personal Docente (PTU), Catedrático (CU)...- o para el Sexenio, las evaluaciones tienen un carácter “casi obligatorio” hoy en día, ya que tienen como objetivo final conseguir los siguientes tres pluses en el registro curricular del docente: Un “complemento de productividad”, cuya objetivo es incentivar el trabajo investigador del docente; una mejor difusión tanto a nivel nacional como internacional de la labor realizada; y una mejora en la capacidad de impacto por parte del investigador dentro y fuera del país. Todos ellos, como puede presumirse, difícilmente puedan ser ignorados.

- Número de citas recibidas (*peer-esteem*).
- Número de participaciones en congresos internacionales.
- Estancias en el extranjero.
- Docencia en Tercer Ciclo y variabilidad en las asignaturas dadas.
- Gestión docente: organización y coordinación de clases, tutorías y prácticas externas (planificación); Métodos de enseñanza y de evaluación (desarrollo).
- Adecuación, eficiencia, innovación y satisfacción del alumnado (resultados).

Con respecto a los indicadores de los rankings universitarios, llevados a cabo por firmas en su mayoría privadas, se pueden enumerar las siguientes (Krüger y Molas, 2010):

3. Indicadores relativos a los rankings universitarios

- Ratio profesorado equivalente a tiempo completo/población de referencia.
- Ratio de personal docente e investigador (PDI)/población de referencia.
- Ratio de personal de administración y de servicio e investigador (PAS)/población de referencia.
- Matriculados /población de referencia.
- Total de recursos destinados a la universidad por alumno.
- Esfuerzo bibliográfico: cantidad numérica de fondos de las bibliotecas universitarias; inversión bibliográfica en € de la universidad.
- Número de tesis por cada 100 PDI-doctores; número de tesis/matriculados en doctorado.
- Derechos presupuestarios reconocidos en la Universidad correspondiente al I+D/PDI-doctor; tesis defendidas/doctor; patentes explotadas/PDI; patentes presentadas al registro europeo/PDI; ingresos de patentes/PDI.
- Ratio de catedráticos, titulares universitarios y catedráticos de escuelas universitarias por PDI; ratio de doctores por PDI.
- Publicaciones en medios españoles y extranjeros/PDI doctores; cantidad de artículos de referencia internacional (ISI)/PDI doctor.

Como se puede observar, los criterios que se han utilizado para evaluar la institución, investigación y docencia en nuestro país han estado inmersos en un entrelazado que engloba tanto las corrientes neoliberales como las humanistas clásicas, provocando una suerte de fusión “académico-capitalista”, donde

por un lado se conserva el elitismo hermético decimonónico de la Universidad moderna (evaluación institucional) y por el otro se introducen elementos típicos del mercado neo-capitalista (acreditación y rankings). Como afirman los autores De Miguel y Apodaca,

Hubo claramente un solapamiento entre los supuestos teóricos y metodológicos de dos modelos evaluativos – evaluación institucional y la acreditación – que presentan características claramente diferentes. El primero asume la tradición académica; el segundo tiene un corte de tipo empresarial. (De Miguel, 2001; De Miguel y Apodaca, 2009).

Esta realidad, a pesar de haber afectado a todas las disciplinas científicas de la academia española, ha sido particularmente singular en las carreras humanísticas y sociales (De Sousa, 2010; Nagy-Zekmi y Hollis, 2012; Said, 1994). Según JanSeraes, director del departamento de Comunicación de la Universidad de Massachusetts y del área de Comunicación Sostenible en la UNESCO,

Al analizar con detalle los cambios internos y externos surgidos a partir de las reformas institucionales de los últimos años en la educación superior, se arriba a la conclusión de que el principal afectado a sido, entre otros, el rol y lugar que los científicos sociales tienen en la sociedad” (Seraes, *Homo Academicus: Quo Vadis?*, 2012).

Este grado de afectación particular en el rol y lugar que los académicos humanísticos y sociales tienen hoy en la sociedad pudo venir dado, a nuestro entender, por dos razones principales: la estrecha relación que tienen los estudios con el pensamiento crítico y, en algunas casos, emancipador, por un lado, y la autonomía de los estudios con respecto a los poderes gubernamentales de turno y el mercado, por el otro.

Con respecto al primer factor, el filósofo francés Pierre Bourdieu, en su famoso estudio sobre la sociología de las facultades universitarias francesas⁸, ya comentaba al respecto desde el punto de vista comparativo con las disciplinas aplicadas:

8 Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*, Stanford, CA, 1988.

(...) las disciplinas aplicadas como Medicina o Derecho tienen un concepto diferente de la investigación y la educación con respecto a las artes y las humanidades (...). Sus tesis y estudios suelen ser más pragmáticos, formales, y tecnológicos por naturaleza, mucho menos implicados, en general, por las cuestiones sociales que puedan derivar de los mismos (Bourdieu, *Homo Academicus*, 1988 – Traducción propia).

Otro conocido pensador y estudioso de la materia, el palestino Edward Said, afirmaba también algo similar con respecto al rol tradicional *normativo* de los intelectuales humanistas:

Los que están dentro del sistema promueven los intereses de éste; pero los intelectuales públicos [humanistas] deben ser los que cuestionan el patriotismo nacionalista, la manera de pensar de las corporaciones privadas, y el sentido de clase, raza o privilegio de género. (Said, *Representations of the Intellectual*, 1994).

Con respecto al segundo factor, la autonomía de los estudios sociales de los poderes coyunturales, la profesora Mary Evans, de la *London School of Economics*, comenta en su estudio dedicado a este tema⁹:

Hoy ya no se espera de las universidades valores como la independencia y el pensamiento crítico, sino más criterios que responden a las prioridades del mercado y la economía (...) gracias a una constante presión por parte de las agencias de evaluación, medición y acreditación (...) que estandarizan y comercializan la academia como nunca antes se había visto (Evans, *Killing Thinking: The Death of the Universities*, 2004).

Haciendo una distinción entre aquellos académicos que responden al orden establecido haciendo y estudiando lo que el sistema les dicta, y aquellos que mantienen su autonomía dentro del marco institucional, el conocido teórico Gilles Deleuze ya afirmaba en su tiempo:

9 Evans, Mary. *Killing Thinking: The death of the Universities*, Continuum, 2004.

Los académicos autónomos son opuestos a los académicos institucionalizados (...) los académicos que mantienen su autonomía hablan sobre el desorden del orden, hablan con voz propia, sin 'representar' a nada (...) la mejor pedagogía 'pública' es el trabajo intelectual del académico autónomo. (Deleuze, *He Was My Teacher: Desert Islands & Other Texts, 1953-1974*).

Ya sea por uno u otro motivo, lo cierto es que indudablemente los mecanismos de evaluación de la calidad científica hoy en día están transformando, al menos en el contexto español, la naturaleza de los estudios humanísticos y sociales. Ya sea por el grado de importancia que disfrutan hoy dentro de las prioridades educativas de la UE, su nivel de valoración entre los planificadores y financiadores de I+D nacional e internacional, su presencia en los espacios de articulación de poder, o su consideración prioritaria en la agenda del gobierno y los mercados, podemos afirmar casi sin margen de dudas que las nuevas políticas denominadas "del conocimiento" de la última década están dando un giro de 360 grados a los contenidos de los estudios provenientes de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Antes de pasar a plantearnos un posible nuevo escenario para revertirlo, primeramente pasaremos a argumentar con más detalle por qué es necesario hacer hincapié en los sistemas de evaluación de la calidad científica para una re-articulación de los estudios sociales en la educación superior, así como también explicar cuáles son exactamente las apuestas que defiende la denominada corriente Ciencias Sociales Públicas. El objetivo final de esto será, como ya dijimos al principio de este artículo, articular y enlazar la teoría del compromiso académico con la práctica institucional universitaria.

6. Justificación de una (re)evaluación de la calidad universitaria y las Ciencias Sociales Públicas

Si consideráramos la posibilidad de implementar institucionalmente aquellos postulados que sirvan para re-formular el actual rol de las Humanidades y Ciencias Sociales en la sociedad actual, uno de los mecanismos principales que nos ayudaría a realizarlo serían sin lugar a dudas los sistemas de evaluación de la calidad, acreditación y ranking universitarios, una suerte de combinado político-normativo-institucional que funcionaría como "caballo de Troya" instrumental para nuestros objetivos.

Teniendo en cuenta el gran impacto que tienen en el imaginario de los estudiantes y la sociedad a la hora de percibir la función de la universidad (y sus disciplinas, personal, campus...) así como también su grado de influencia *normativa* sobre las prioridades educativas en las autoridades nacionales e internacionales, es de suponer que toda re-articulación del sistema de evaluación de la calidad universitaria variará indefectiblemente en los escenarios universitarios futuros, reemplazando, a nuestro entender, unos valores por otros dependiendo de las modificaciones llevadas a cabo durante su proceso de armado, implementación e interpretación.

La importancia de esta iniciativa, pues, radicaría en el hecho de reconocer, por un lado, la gran impronta *que ya poseen* las evaluaciones de calidad (negarlo, creemos, sería un paso en falso a contrapelo de las corrientes actuales en educación superior); y por el otro, mediante una lectura crítica si se quiere más “humanista” de la gestión y el *management* educativo, proponer alternativas *que puedan implementarse* bajo el actual estado de las cosas, es decir, movilizándolo poco a poco el andamiaje – político – dentro mismo de la institución universitaria.

CIENCIAS SOCIALES PÚBLICAS

Ante la avanzada neo-liberalista de los últimos veinte años en casi todas las universidades del continente Europeo, denominada por algunos como ya dijimos “capitalismo académico” o “marketización” de la educación superior (Galcerán, 2003; Välimaa, 2009), distintos grupos académico-civiles dentro y fuera de las facultades se han ido articulando con el objetivo explícito de defender teórica y pragmáticamente lo que generalmente ellos denominan bajo el lema de Ciencias Sociales Públicas (Galcerán, 2003; Sousa Santos, 2010; Freire, 2001; Galeano, 2001; Burawoy, 2011; Lindblom, 2002; Arrondo y Egido, 2008). Estos conceptos, abarcadores de todas las disciplinas universitarias pero especialmente de marcado anclaje humanístico y social, defiende entre algunos de sus postulados los siguientes valores:

1. Ideologizar el conocimiento científico aplicado en las universidades.
2. Capacitar a los estudiantes con un pensamiento crítico y analítico, capaz de otorgarles las herramientas operativas necesarias para su emancipación.
3. Fomentar el ejercicio de la autocrítica en la propia academia.
4. Defender la autonomía respecto de los gobiernos de turno y de los poderes fácticos económico-financieros.

5. Incentivar los procesos pedagógicos integrales (por ejemplo, en sectores de la ciudadanía) y no únicamente los profesionalizantes.
6. Implicarse y comprometerse con los objetivos de estudio e investigación dados.
7. Desarrollar un posicionamiento reactivo y, especialmente, pro-activo en el accionar educativo-intelectual.
8. Y finalmente: potenciar, legitimar y actualizar la labor social extra-académica en la actividad curricular, ya sea a través de controles sociales y rendición pública de cuentas o participación directa de la ciudadanía.

Todos estos principios, a contracorriente tanto de los valores tradicionales intra-académicos de la universidad moderna como de los criterios economicistas de la ola neoliberal, se caracterizan fundamentalmente por sus implicaciones *pro-activas* con la realidad externa (que se volvería parte integral de la academia y, por tanto, interna), como así también por su ruptura con los roles puramente técnico-profesionales que el mercado y la *new management* pretenden del sistema educativo superior. La universidad de las Ciencias Sociales Públicas re-articula, pues, *pertinentemente*, la función y el rol del académico en la sociedad, en la medida en que lo re-ubica dentro de un “dispositivo” conjunto – en unión a otras organizaciones sociales y cívicas, como puedan ser las ONGs, los sindicatos, los organismos de derechos humanos y las comunas barriales – para la tarea *emancipadora y crítica de la sociedad*, a través de la generación y reproducción de conocimiento conscientemente político (Arrondo, 2011; Casullo, 2006; González, 2010; Anderson, 2011).

La importancia de esta “tercera posición” residiría, pues, en el hecho de considerar a la educación superior como un mecanismo más de lucha por la consecución de una sociedad mejor, priorizando el uso y la divulgación del conocimiento crítico como un instrumento fundamental para la emancipación no sólo del Hombre y sus ideas, sino también – y especialmente – de sus sociedades y sus formas de vida. A contramano del utilitarismo tecno-científico propuesto por el capitalismo académico, que ve a la educación en relación a su input en la economía, y del academicismo letrado tradicional, que propone la restauración de la “La Ciudad Universitaria” por fuera del resto de las esferas sociales, las Ciencias Sociales Públicas pretenden recuperar, desde su propio ámbito pero con alcance general a todo el resto de las disciplinas, aquélla antigua reflexión griega hoy más necesaria que nunca: la de la vida de las sociedades en relación al acto mismo del conocimiento (González, 2012).

7. Proposiciones para una evaluación de la calidad universitaria basada en las Ciencias Sociales Públicas

Aún a sabiendas de que para colocar dichos indicadores en los mecanismos de evaluación de la calidad se necesitan de una serie de requisitos que aquí no disponemos, proponemos a modo de *iniciativa*¹⁰ los siguientes indicadores cuantitativos y cualitativos ante una virtual renovación del sistema de evaluación de la calidad científica, basándonos, en la medida de lo posible y siempre siendo conscientes de la actual distribución de fuerzas, en los postulados teóricos de las Ciencias Sociales Públicas.

Para su articulación, tuvimos en cuenta siete tipos de agentes/ espacios a evaluar, ya que, como bien explica la literatura, “no es lo mismo evaluar la percepción de los estudiantes con respecto a su apreciación de la institución donde estudian que los diseños de las cátedras o los recursos bibliotecarios” (Middlehurst, 1992). Así, definimos la división de la siguiente forma:

- Educador (investigadores, docentes...)
- Contenidos (cátedras, asignaturas, planes de estudio...)
- Objetivos (impactos, *outcomes*)
- Estudiantes (percepciones, satisfacción)
- Procesos (métodos de enseñanza/aprendizaje)
- Diseño (estándares, articulación cátedras...)
- Acreditaciones (homologación, reconocimiento, transferencias...)

Siendo éstas nuestras categorías y áreas de enfoque, pasamos a la formulación de los posibles indicadores y sus definiciones¹¹:

10 Lo llamamos aquí iniciativa pero somos conscientes de que en realidad esto forma parte de un largo debate que ya tiene mucho recorrido en la literatura específica, donde numerosos autores ya han alzado su voz para contrarrestar unas tendencias generales que consideran injustas y desiguales. Lamentablemente, pero, estas disidencias no han logrado “cuajar” lo suficientemente allí donde, creemos, debía hacerlo (docentes, autoridades, agencias de calificación, clase política, sociedad), por razones, paradójicamente, que bien pueden explicarse por los mismos motivos de la queja: por ejemplo, por el hermetismo académico.

11 La propuesta de este sistema de medición está orientado a la calidad evaluada en las universidades de titularidad pública del Estado, quedando así excluidos centros de enseñanza terciaria privados, consorcios, franquicias o trusts.

INDICADORES PARA LA MEDICIÓN LA CALIDAD UNIVERSITARIA

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
EDUCADOR	Proporción PDI en actividades interdisciplinarias	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en otras cátedras diferentes a la propia.
	Proporción PDI en actividades extra-curriculares cuminatarias	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en actividades no universitarias:ie. Centros cívicos, sindicatos, congresos comunales...
	Proporción PDI en publicaciones de difusión masiva	Expresa la participación del Personal Docente e Investigador en revistas, diarios, blogs, de alcance popular.
CONTENIDOS	Prácticas en organizaciones no lucrativas del plan de estudios	Créditos prácticos a realizar en ONGs, sindicatos, centros cívicos, asociaciones civiles, Tercer Sector.
	Oferta optativa al alumnado de contenidos cívicos	Créditos optativos y de libre elección a cursar relacionados con los derechos/ obligaciones laborales, de género, de ciudadanía, inmigración y religiosos.
	Porcentaje de contenidos de autoría minoritaria	Proporción de contenidos producidos por minorías sociales, trabajadores, inmigrantes.
OBJETIVOS	Tasa de éxito y progreso en prácticas no académicas	Porcentaje entre el número de créditos aprobados del total matriculados por el alumno.
	Tasa de graduación en cursos vinculados a temáticas sociales	Porcentaje de alumnos egresados por titulación en el curso académico.
	Tasa de rendimiento en actividades sindicales, ONGs, Tercer Sector	Porcentaje entre el número de créditos superados por los alumnos respecto al total de créditos matriculados.
	Tasa de abandono en contenidos no académicos	Porcentaje de alumnos que no se han vuelto a matricular en dichos contenidos o no han finalizado la asignatura/actividad.

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
ESTUDIANTES	Concepción de la calidad universitaria	Percepción de la importancia de las dimensiones universitarias incorporadas relacionadas con la comunidad civil y trabajadora.
	Satisfacción del alumnado	Grado de interés por los contenidos/ actividades extra-académicos.
	Actitudes del estudiantado hacia la Universidad	Adecuación del nuevo perfil docente y materiales curriculares a sus expectativas.
PROCESO	Participación extra-académica	Porcentaje de agentes sociales en el curso académico ajenos a la universidad.
	Locaciones off-campus	Uso de locaciones fuera del campus universitario: sindicatos, centros cívicos, comunas barriales, terrenos ocupados.
	Accesibilidad	Facilidad espacial/territorial e infraestructuras para incorporación de personas con movilidad reducida.
	Interactividad	Porcentaje de mecanismos que posibilitan la comunicación alumno-profesor:tutorías, forums digitales.
	Costos individualizados	Expresa la participación financiada por el propio alumno en materiales didácticos, etc.
	Derechos de Autor	Disponibilidad de materiales didácticos digitales e impresos copyleft.
DISEÑO	Orientación pertinente	Tipo de naturaleza del estudio: vocacional, extensiva, profesional, de ciudadanía o integral.
	Niveles de progresión	Expresa el tipo de progreso que se busca priorizar: laboral, individual, experiencia, multidisciplinario.
	Participación no científica en articulación de la currícula	Porcentaje de participación de los agentes sociales en la formulación del plan de estudios.

DIMENSIÓN	INDICADOR	DEFINICIÓN
ACREDITACIONES	Evaluaciones complementarias	Examinación vinculativa de actividades del alumno de carácter cultural, político/ universitaria, mediático, sindical.
	Validación no tradicionales	Formas de validación alternativas: reconocimiento como de libre elección las actividades culturales barriales, manifestaciones artísticas, organización de charlas comunales, cine forums.
	Créditos suplementarios	Otorgamiento de créditos ECTS por la realización de asistencias, producciones, ediciones u organizaciones de cursos/actividades de carácter artístico, cultural, medioambiental y/o voluntariado.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Todos estos criterios y posibles líneas de actuación, volverían, a nuestro entender, normativo y *posible* aquello que hasta el día de hoy ha permanecido sólo en iniciativas puntuales de algunos colectivos, nunca sistematizándose hasta el punto de transformarlo en una agenda política de la universidad Española. Por esta razón, lo que estamos afirmando con estas proposiciones es el hecho de que hasta que no se evalúen las “calidades altermundistas o comprometidas”, es decir, hasta que no se contemplen a la hora de otorgar pluses, dotaciones económicas para investigación, un mejor posicionamiento global institucional, o para la acreditación del profesorado, estos valores sociales-críticos-emancipadores del conocimiento comprometido se mantendrán siempre en una esfera discursiva y teórica, con buenas intenciones, pero nunca empleadas en el mundo real de las instituciones y sus formas de poder.

8. Conclusiones

Los académicos de Ciencias Sociales y Humanidades en España y en Europa viven una dualidad que nace en lo conceptual pero se inserta en lo metodológico. Entre la visión tradicional humanista de algunos y “neoliberal” de otros, la realidad global exige un posicionamiento ambiguo de las ciencias sociales nacionales, a medio camino entre su sostenibilidad económica y su tradicional rigor científico.

Una corriente “renovadora” nacida de esta discusión y proveniente de lugares con procesos similares, se introduce en esta situación histórica particular y se hace hueco: La Universidad Popular, Comprometida, o Altermundista, y de

allí sus ramas científicas y disciplinarias: las Ciencias Sociales Públicas. Entre sus postulados, que hacen públicos a través de congresos y artículos científicos y periodísticos, proponen *un compromiso académico explícito de las universidades con la sociedad civil, con los trabajadores, con los desfavorecidos, con las minorías sociales... teniendo como objetivo principal, entre tantos otros, el de fortalecer el rol transformador y crítico de la academia, en completa alianza con el resto de las esferas sociales no-universitarias y no científicas.*

Ante esta iniciativa, propusimos en este artículo diseñar modestamente un modelo propio de medición de la calidad científica, incluyendo estos valores en forma de indicadores a priorizar a la hora de otorgar pluses, promover puestos y posicionar centros de investigación.

A pesar de las numerosas posibles resistencias burocráticas y potenciales escenarios conflictivos en su virtual implementación, y de las muchísimas y variadas cuestiones aún por resolver, como la centralización (o no) de la recolección de datos y su análisis e interpretación, la monitorización del proceso, los mecanismos de comunicación/divulgación o identificación de las audiencias. Su mera articulación es ya un establecimiento de las bases mínimas a cumplimentar, así como también toda una declaración de intenciones.

Como se ha querido demostrar en el último apartado de este artículo, la “audacia” de los postulados que estos indicadores defienden, calificados por muchos “a contrapelo de las vertientes tradicionalistas y neo-capitalistas”, no conseguirá por sí sola establecer un espacio de profundidad democrática dentro del mundo académico, por más argumentado y estudiado que esté la iniciativa. Por el contrario, y como afirma el sociólogo Horacio González, para que sea realmente efectiva la audacia de estos indicadores “*tiene que asociarse [también] a la imaginación, a la movilización social y al establecimiento de ámbitos institucionales que procesen el conflicto interno en las fuerzas de cambio*”(González, 2011). La primera parte, creemos, ya se ha conseguido; ahora toca ocuparse de las otras dos.

9. Bibliografía

- Anderson, L. (2011) Too much information: International Affairs, *Political Science & the Public Sphere*. Disponible en: <http://publicsphere.src.org/anderson-international-affairs-political-science-and-the-public-sphere/>
- ACECAU (2009). *Programa Institucional: Indicadores de Calidad del Sistema Universitario Canario (IC-SUC)*. Disponible en: <http://www.acecau.org/es/programainstitucional.html>

- ANECA (2007). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)*. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>
- ANECA (2012). *Programa ACADEMIA: Principios y Orientaciones 2.0*, Madrid.
- Bender, T. (2011) *Historians in Public*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/bender-historians-in-public/>
- Benjamin W. (1913-1926) *Selected Writings Volume 1, 1913-1926*, Cambridge MA, Belknap Press of Harvard University Press, Translated by Rodney Livingstone (1996). Disponible en: http://books.google.es/books/about/Selected_Writings_1938_1940.html?id=BUpy84dJzSc&redir_esc=y
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A. (2010). *Ranking de 2009 en investigación de las universidades españolas*. *Psicothema*, 22, págs. 171- 179.
- Burawoy, M. (2011) *The Return of the Repressed: Recovering the Public Face of U.S. Sociology*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/burawoy-recovering-the-public-face-of-us-sociology/>.
- Burawoy, M. (2012) *What is Public Sociology?* Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=d29t2Tshc9M>
- Calhoun, C. (2006) *The University & the public good*, Thesis Eleven.
- Calhoun, C. (2009) *Social science for public knowledge*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/calhoun-social-science-for-public-knowledge>.
- Casullo N. (2007) *Las Cuestiones*, Buenos Aires, FCE.
- Chomsky N. (1967) *The responsibility of intellectuals*, *The New York Review of Books*. Disponible en: <http://www.chomsky.info/articles/19670223.htm>
- Davies H., Nutley S. & Walter I. (2005) *Assessing the Impact of Social Science Research: Conceptual, Methodological & Practical Issues*. 'ESRC Symposium. Disponible en: http://www.odi.org.uk/rapid/Events/ESRC/docs/background_paper.pdf
- Deleuze, G. (1953-1974) *He was My Teacher: Desert Islands and Other Texts*, Los Angeles, Semiotext.
- De los Cobos, A. (2011) *Evaluación de la docencia y del aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad Católica San Antonio, Tesis Doctoral. Disponible en: <http://repositorio.ucam.edu/jspui/bitstream/10952/139/1/Tesis%20Doctoral%20pdf.pdf>

- De Miguel, M. & Apodaca, P. (2009). Criterios para Evaluar el Impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, *Revista de Educación*, núm. 349, págs. 295-310. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_14.pdf
- De Sousa Santos B. (2010) La Universidad Europea en la Encrucijada, *Revista El Viejo Topo*, núm. 274, págs. 49-55. Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/117636.pdf>
- Dunleavy P., Hughes A. & Ulrichsen T. (2011) *Current Thinking in assessing impact & innovative engagement*. London School of Economics, London. Disponible en: http://richmedia.lse.ac.uk/publicLecturesAndEvents/20110613_1130_impactConf_MorningSession.mp3
- European Commission (2003) *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Brussels: European Commission. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm
- Foucault M. (1971) J. K. Simon: A Conversation with Michel Foucault, *Partisan Review*, 38, págs.192-201.
- Fuchsel H. (2009) Evaluación Institucional del Sistema Universitario Español: Una visión de la calidad de la evaluación basada en indicadores de rendimiento, *Boletín de Psicología* núm. 97, pp 55-69. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3139341>
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*.1970, New York, Continuum.
- Galcerán M. (2009) El Discurso oficial sobre la Universidad, *Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, Madrid, 2003. Disponible en: <http://fs-morente.filos.ucm.es/convergencia/debate/logos/Galceran.pdf>
- González H. (2012) Autonomía: Problema de viejos, *Página/12*, 21 /7/2012. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-199180-2012-07-21.html>
- González López I. (2004) *Calidad en la Universidad: Evaluación e Indicadores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gramsci, A. (1975) *Prison Notebook 2*, New York, Columbia UP.
- Karaganis J. (2011) Cultures of Collaboration in Media Research, en P.M. Napoli & M. Aslama (eds) *Communication Research in action: Scholar Activist Collaborations for a democratic public sphere*. New York: Fordham University Press. Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1485181

- Kehm, Huisman&Stensaker (2009) *The European Higher Education Area: Perspectives on a moving target*, Rotterdam, Sense Publishers, 2009. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/files/9789087907143PR.pdf>
- Manzano, V. & Torrego, L. (2009) Tres Modelos para la Universidad, *Revista de Educación*, n. 350, págs. 477-489. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_21.pdf
- Nagy-Zekmi S. & Hollis K. (2012) *Global Academe: Engaging Intellectual*, New York, Palgrave Macmillan.
- Pereira M. (2011) Nuevas Tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados, *Aula Abierta*, Vol. 39, núm. 3, pp. 73-84-ISSN: 0210-2773 ICE. Universidad de Oviedo.
- Smith, R. M. (2009) *The Public Responsibilities of Political Science*. Disponible en: <http://publicsphere.ssrc.org/smith-the-public-responsibilities-of-political-science>.
- Said, E. (1994) *Representations of the Intellectual: The 1993 Lectures*, New York, Vintage Books.
- Sartre J. P. (1957) *Search for a Method*, edited by Hazel E. Barnes, New York.
- Välimaa J. (2009) *The Relevance of higher education to Knowledge Society and Knowledge-driven Economy: Education, Research and Innovation*, Sense Publishers, Rotterdam. Disponible en: <https://www.sensepublishers.com/files/9789087907143PR.pdf>
- Zaloznik, P. & Gaspard, J. (2011) Social Sciences and the European Neoliberal University: Tensions in conceptualisations of the Public Role of Universities, en N. Carpentier et al (eds) *Critical Perspectives on the European Media Sphere*. ECREA, Ljubljana, 2012. Disponible en: https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/99866/1/edited_chapter.pdf