

I Congreso internacional

Sesgo de género
y desigualdades
en la evaluación de la
calidad académica

**Foros
y talleres
de trabajo**



Foros y talleres de trabajo

Observatori per a la Igualtat

**FOROS Y TALLERES DE TRABAJO DEL
I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE SESGO DE
GÉNERO Y DESIGUALDADES EN LA EVALUACIÓN DE LA
CALIDAD ACADÉMICA**

**Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra, 2008**

Dirección: María Jesús Izquierdo

Redacción: Francisco José León

Edición: Hafsa Akhrif

Laura Duarte

Blai Martí

Edición

Universitat Autònoma de Barcelona

Observatori per a la Igualtat

Tel.: 93 581 38 32

08193 Bellaterra (Barcelona)

Observatori.Igualtat@uab.cat

www.uab.es/observatori-igualtat/

<http://antalya.uab.es/congresavaluacioacademica/>

Impresión

Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

Tel.: 93 581 10 22 - Fax: 93 581 32 39

08193 Bellaterra (Barcelona)

sp@uab.cat

<http://publicacions.uab.es>

ISBN: 978-84-691-3633-1

Depósito legal: B.31167-2008

Impreso en España. Printed in Spain

Índice

INTRODUCCIÓN	9
PONENCIAS DEL FORO VIRTUAL	11
¿SESGOS DE GÉNERO EN LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN? ALGUNOS DATOS RELATIVOS A LA EVALUACIÓN DE LOS TRAMOS DE INVESTIGACIÓN. <i>JOAN BOTELLA</i>	13
A modo de conclusión: propuestas para futuras exploraciones.....	18
LA IGUALDAD EN LA EVALUACIÓN UNIVERSITARIA ¿PARA CUANDO?. <i>ANA FERNÁNDEZ SÁINZ</i>	21
Evaluación de grupos de investigación del sistema universitario vasco, convocatoria 2007.....	26
Títulos oficiales de postgrado, convocatoria 2007-08.....	26
Títulos propios, convocatoria 2008-09.....	27
Complementos retributivos del PDI de la universidad pública UPV/EHU.....	27
EL IMPACTO DE GÉNERO DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN APARENTEMENTE NEUTROS. <i>CATALINA LARA CORONADO</i>	29
Introducción.....	29
Análisis de la situación.....	30
Conclusiones	35
Referencias	36
INDICADORES QUE PERMITAN EVALUAR LA ACTIVIDAD DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. <i>MARÍA TERESA PARAMIO NIETO</i>	37
CRITERIOS PARA EL INICIO Y DESARROLLO DE LA CARRERA DOCENTE E INVESTIGADORA EN ESPAÑA: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO. <i>PABLO SANTOS, JUAN CARLOS SIERRA Y GUALBERTO BUELA-CASAL</i>	41
Resultados	43
Discusión	45
Referencias	47
Anexos.....	49
HACIA UN NUEVO MODELO DE EVALUACIÓN QUE ACEPTE LA DIVERSIDAD. <i>MARÍA JOSÉ SAURA</i>	57
Introducción.....	57
Evaluación: Modelos.....	57
Tipos de evaluación clásicos: Utilización de estos en el Sistema Universitario	58
Actividad Académica: Dimensión.....	59
Evaluación: género	60
PONENTES.....	61
Joan Botella Corral	61
Gualberto Buena-Casal.....	61
Ana Fernández Sainz.....	61
Catalina Lara Coronado.....	62
Maria Teresa Paramio Nieto.....	62
Pablo Santos Iglesias	63
RESULTADOS DEL FORO VIRTUAL Y LA ENCUESTA SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	65
INTRODUCCIÓN	67

CIENCIA Y CALIDAD DE LA CIENCIA	69
Concepciones de la ciencia.....	69
Concepciones de la ciencia y la calidad	71
Los sesgos en la evaluación de la calidad.....	73
Resultados de la encuesta <i>online</i>	75
AGENTES DE LA EVALUACIÓN	79
Introducción.....	79
La determinación del universo de posibles evaluadores/as	79
Criterios de selección de evaluadores.....	80
Composición por sexo de las comisiones y comités de evaluación.....	83
Méritos y justicia grupal en la selección de evaluadores.....	85
Resultados de la encuesta <i>online</i>	86
CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN	91
Introducción.....	91
Los criterios de evaluación de la calidad académica	91
¿Existe evidencia empírica de sesgos en los criterios de evaluación?.....	97
Resultados de la encuesta <i>online</i>	99
PROCESOS Y RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	107
Introducción.....	107
Algunas discusiones sobre el proceso de evaluación de la calidad	107
Algunas discusiones sobre los resultados de la evaluación de la calidad.....	111
Resultados de la encuesta <i>online</i>	114
DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS.....	125
Excelencia y suficiencia excelente	125
Meritocracia y equidad: los criterios de justicia.....	127
Cuatro modelos de distribución de los recursos	128
Resultados de la encuesta <i>online</i>	129
ACRÓNIMOS.....	133
BIBLIOGRAFÍA	135
RESULTADOS DE LAS SESIONES DE TRABAJO.....	137
PRESENTACIÓN.....	139
CONCLUSIONES DEL CONGRESO Y PROPUESTAS DE MEDIDAS ORIENTADAS A ELIMINAR EL SESGO DE GÉNERO Y LAS DESIGUALDADES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA	143
Ámbito de "La evaluación de la calidad académica"	143
Ámbito de "La evaluación de la calidad de la investigación"	143
Ámbito de "Los criterios de la evaluación"	144
Ámbito de "La distribución de recursos"	145

Introducción

En la última década se han acumulado evidencias de todo tipo sobre la desigualdad entre mujeres y hombres en el ámbito académico. La creciente importancia de los procesos de evaluación académica, que viene acompañada de su estandarización para gran parte de los países de la Unión Europea, puede suponer una oportunidad para la progresiva reducción de estas desigualdades, pero también puede suponer un freno e incluso una marcha atrás en ese proceso. Distintos modos de evaluar, con distintos objetivos y procedimientos, pueden dar lugar a entornos académicos muy diferentes. Es por ello que los procesos de evaluación de la calidad deben ser revisados y monitorizados desde una perspectiva de género.

En el marco de esta preocupación se celebra el I Congreso Internacional *Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica*, llevado a cabo del 13 al 15 de diciembre de 2007. Este congreso se define como un encuentro abierto a la participación de las agencias responsables de la evaluación, de las autoridades en políticas de igualdad y de la comunidad universitaria en su conjunto. Su objetivo final es elaborar recomendaciones encaminadas a la eliminación de posibles sesgos y desigualdades en la evaluación académica.

El Congreso ha sido precedido por una serie de actividades que perseguían principalmente estimular el debate y recoger el estado de opinión acerca de la temática del congreso. En concreto, se han desarrollado las siguientes actividades:

El **Foro Virtual**. Este foro se concibió como un espacio de encuentro, trabajo y reflexión para ponentes del Foro del congreso, responsables de políticas de igualdad, autoridades del campo de la evaluación académica, y congresistas que presentan comunicación. Los debates se produjeron en cuatro espacios temáticos distintos: un espacio sobre agentes de la evaluación, otro sobre criterios de la evaluación, otro sobre procesos y resultados, y uno sobre distribución de los recursos. Las últimas semanas de actividad del foro se abrió un quinto espacio en el que se proponía el diseño de líneas generales para la intervención.

Las **ponencias del Foro Virtual**. Un total de seis ponentes presentaron su ponencia en el Foro Virtual, de modo que sus aportaciones pudiesen ser debatidas y contrastadas en las discusiones que se producían en los distintos espacios temáticos. Los ponentes del Foro fueron: Joan Botella, Ana Fernández, Catalina Lara, María Teresa Paramio, María José Saura, y el equipo formado por Pablo Santos, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buena-Casal.

El **cuestionario online**¹. La tercera de las actividades previas al congreso fue el diseño de un cuestionario online que aborda la problemática de la calidad de la ciencia, la

¹ Encuesta online sobre los sesgos en la evaluación de la calidad académica. La encuesta online se organizó alrededor de los mismos cinco bloques temáticos del Foro Virtual: ciencia y calidad de la ciencia, agentes evaluadores, criterios de evaluación, procesos y resultados de la evaluación, y distribución de los recursos. La encuesta fue difundida por correo electrónico a una muestra de universidades de universidades españolas más las personas que participan en el Congreso como panelistas, ponentes o comunicantes y a los Institutos

selección de los agentes evaluadores, los criterios, procesos y resultados de la evaluación, y la distribución de los recursos dedicados a la actividad científica. Con este cuestionario se ha pretendido recoger la opinión de la comunidad científica sobre los actuales procesos de evaluación y sobre las líneas de intervención más deseables.

Adicionalmente, en el marco del congreso se han desarrollado cuatro talleres de trabajo: A. La concepción de la calidad científica. B. Agentes, procesos y resultados de la evaluación. C. Criterios de la evaluación: medidas orientadas a eliminar el sesgo de género y las desigualdades sociales. D. Distribución de recursos. Teniendo la finalidad de los talleres de elaborar una propuesta de medidas encaminadas a eliminar el sesgo de género en evaluación. Las personas participantes en los trabajos de los talleres han sido principalmente las responsables de las políticas de igualdad de las distintas universidades, así como representantes de los institutos de la mujer.

de la Mujer. Los datos de la encuesta que presentamos en este informe recogen la información obtenida a 23 de noviembre de 2007. Puede accederse a la encuesta en:
http://antalya.uab.es/congresavaluacioacademica/Cuestionario_forum_Profesorado.asp

PONENCIAS DEL FORO VIRTUAL

¿Sesgos de género en la evaluación de la investigación? Algunos datos relativos a la evaluación de los tramos de investigación

Joan Botella
Universitat Autònoma de Barcelona

En el año 1989, y en el marco del desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria (LRU, de 1983), se modificó el modelo retributivo del profesorado numerario con la inclusión de dos complementos, ligados a la calidad de la docencia y de la investigación. La calidad de la docencia del profesorado universitario es examinada de forma quinquenal por las universidades, mientras que la calidad de la investigación es evaluada en ciclos de seis años por una comisión denominada Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI).

Tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación, la evaluación de la calidad es individual, no institucional; es voluntaria, y, al menos en principio, sólo tiene efectos retributivos. Eso caracteriza el sistema español de evaluación como un sistema muy peculiar, que se aleja de las pautas vigentes en otros sistemas.

Tabla 1. La estructura de la evaluación de la investigación: los ámbitos de evaluación de la CNEAI *

Campo	Denominación
01	Matemáticas y física
02	Química
03	Biología celular y molecular
04	Ciencias biomédicas
05	Ciencias de la naturaleza
06	Ingenierías y arquitectura
07	Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación
08	Ciencias económicas y empresariales
09	Derecho y jurisprudencia
10	Historia y arte
11	Filosofía, filología y lingüística

* A lo largo de los años, la estructura de los ámbitos de evaluación ha experimentado modificaciones en el número de campos, en su denominación y en sus contenidos académicos (ya que cada campo se define como un conjunto de áreas de conocimiento). Aun así, dado que los investigadores pueden escoger libremente en qué campo desean ser evaluados, no nos ha parecido necesario, en el marco de este estudio, profundizar en la estructura de los comités de expertos de la CNEAI.

Con respecto a la evaluación de la investigación, la CNEAI integra a representantes de la administración central y de las Comunidades Autónomas, y es quien otorga formalmente las evaluaciones; pero lo hace a partir de las propuestas que le son formuladas por los comités de expertos correspondientes a los diversos campos científicos en que está estructurada; para la relación actual de los campos (que ha experimentado algunas modificaciones a lo largo del periodo considerado), véase la Tabla núm. 1. Los miembros de los comités de evaluación son designados por la CNEAI, para un periodo de tres años. La evaluación de la investigación se aplica también a los investigadores del CSIC.

La unidad de evaluación es la producción investigadora a lo largo de un periodo de seis años (consecutivos o con discontinuidades), periodo denominado "tramo". La evaluación puede ser favorable o desfavorable; en este caso, no se puede volver a solicitar la evaluación de la producción de los años considerados, pero algunos de los años que integran ese sexenio pueden integrarse en otro tramo, de evaluación ulterior.

Este diseño configura un marco idóneo para el examen de la existencia de sesgos de género en la evaluación de la investigación. En particular, su carácter voluntario e individual permite la manifestación de sesgos en el sistema, que podrían quedar enmascarados o difusos si el diseño institucional fuera otro.

En concreto, podríamos formular diversas hipótesis:

Hipótesis primera: de existir un sesgo de género, la ratio de éxito de las profesoras, en términos de proporción de los tramos reconocidos respecto de los tramos solicitados, sería inferior a la de los profesores.

Hipótesis segunda: este sesgo de género llevaría a reducir la proporción de las profesoras que solicitan la evaluación de su investigación: la ratio de solicitud sería más reducida entre las profesoras que entre los profesores.

Hipótesis tercera: si la fuente de los sesgos fuese sistémica, cabría esperar que se manifestara en proporciones similares en los diversos campos científicos. De todos modos, es bien conocido que existen campos o especialidades científicas significativamente más feminizados que otros, de manera que podemos esperar variaciones significativas en las ratios de éxito de las profesoras entre los diferentes campos.

Para discutir estas hipótesis, se puede recurrir a los datos publicados por la propia CNEAI, periódicamente puestos al día, y que constituyen una fuente de información completa y muy detallada, con información global para el periodo 1989-2004 (véase la página web <http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?area=cneai&id=571>).²

Tabla 2. La evaluación de la investigación: tasas de éxito en la solicitud del reconocimiento de los tramos de investigación, 1989-2004

Tramos	Hombres	Mujeres
Sin tramos reconocidos	29%	30%
Con una parte de los tramos solicitados	24%	24%
Con todos los tramos reconocidos	47%	46%
N	26.713	12.007

Fuente: véase el texto

² Con posterioridad a la redacción de estas notas, se han puesto al día los datos de la CNEAI y se han incorporando los resultados de la convocatoria 2005. Aquí hemos optado por mantener el texto en su estado inicial.

Los datos más generales respecto de los resultados de los procesos de evaluación de los tramos de investigación a lo largo del periodo 1989-2004 los recoge la Tabla núm. 2. Como puede verse, la tasa de éxito es prácticamente idéntica para profesores y profesoras, el 47% y el 46%, respectivamente, han obtenido una evaluación positiva de todos los tramos de investigación sometidos a evaluación. Han obtenido una evaluación positiva sólo de una parte de los tramos de investigación una misma proporción de hombres y de mujeres (24%). Y, finalmente, la proporción del profesorado que no ha contribuido a estas evaluaciones, o no ha visto positivamente evaluada ninguna de sus contribuciones investigadoras, representa el 29% de los profesores y el 30% de las profesoras.

Con independencia de valoraciones generales sobre el sistema de evaluación de los tramos de investigación y de sus resultados globales, y limitándonos ahora a una hipotética discriminación entre hombres y mujeres, lo que los resultados generales dicen es que no parece apreciarse un sesgo entre hombres y mujeres con respecto al éxito en el reconocimiento de los tramos de investigación.

Tabla 3. Distribución del profesorado universitario funcionario (excluidos los profesores titulares de escuela universitaria) por tramos de investigación y sexo

Tramos	Hombres	Mujeres
No han solicitado ser evaluados	17%	18%
No han superado la evaluación	12%	13%
Un tramo reconocido	24%	30%
Dos tramos	21%	22%
Tres tramos	13%	11%
Cuatro tramos	8%	5%
Cinco tramos	4%	1%
Seis tramos	1%	-----
N	6.713	12.007

Fuente: véase el texto

Tampoco se observa ninguna diferencia significativa en términos de la que hemos denominado hipótesis segunda: la proporción de investigadores que se presentan a evaluación es virtualmente insensible a diferencias de género: no han solicitado nunca su evaluación un 17% de los profesores y un 18% de las profesoras. De manera similar, tampoco hay diferencias significativas por lo que respecta a la proporción de solicitantes que no obtienen una evaluación favorable: las cifras correspondientes son del 12% y del 13%. En cambio, donde parece apreciarse alguna diferencia es en el número de tramos evaluados favorablemente que obtienen profesores y profesoras (véase la Tabla núm. 3). Si en los peldaños más bajos, como hemos dicho, las diferencias entre hombres y mujeres son poco significativas, a medida que se asciende la escalera la diferencia se empieza a apreciar. Así, tienen reconocidos uno o dos tramos el 45% de los profesores y el 52% de las profesoras, y tienen reconocidos tres o más tramos el 26% de los profesores, y tan sólo el 17% de las profesoras.

Como los tramos son, en definitiva, una valoración favorable del ejercicio profesional e investigador durante un cierto periodo de tiempo, se podría todavía aventurar que este

resultado refleja cierta estructura discriminatoria que podría deberse a dos factores diferentes: o bien a una incorporación relativamente reciente de las mujeres al profesorado universitario, que se habría feminizado recientemente, o bien a la existencia de discontinuidades en la carrera profesional de las profesoras, que penalizaría su actividad investigadora en ciertas etapas biográficas (básicamente ligadas a la maternidad), lo que determinaría un ciclo investigador más breve.

Abordar directamente estas posibles explicaciones requiere un análisis individualizado de los expedientes que obran en la CNEAI; no pueden discutirse suficientemente sólo a partir de datos agregados. Ahora bien, ciertos elementos nos ofrecen alguna referencia indirecta.

Como ya hemos dicho, sólo pueden solicitar ser evaluados los miembros de los cuerpos universitarios docentes; y de hecho no todos, ya que los titulares de escuela universitaria quedan excluidos. Con respecto a los otros cuerpos (catedráticos de universidad y de escuela universitaria, y titulares de universidad), se pueden observar algunos elementos: como se sabe, hay un predominio numérico masculino, variable entre cuerpos. Así, entre los catedráticos de universidad, el número de hombres sextuplica el de mujeres; este margen se reduce enormemente en los otros dos cuerpos, donde de todos modos el número de hombres duplica el de mujeres.

Pues bien, los resultados obtenidos por hombres y mujeres en la evaluación de la investigación, atendiendo a los cuerpos universitarios a los que pertenecen, son los que presenta la Tabla núm. 4.

Tabla 4. Tasa de éxito en el reconocimiento de los tramos de investigación solicitados: proporción de solicitudes íntegramente reconocidas, por sexo y cuerpo de profesorado universitario, 1989-2004

Categoría	Hombres	Mujeres
Catedráticos de Universidad	53%	50%
Titulares de Universidad	46%	47%
Catedráticos de Escuela Universitaria	24%	25%

Fuente: véase el texto

Como se puede observar, los resultados varían significativamente entre cuerpos. Aquí lo que es relevante ya no es el número absoluto de tramos reconocidos, como se presentaba en la Tabla núm. 3, sino la tasa de éxito: el tanto por ciento de tramos evaluados favorablemente sobre la totalidad de tramos de investigación sometidos a evaluación. Hay una clara jerarquía que va de los catedráticos de escuela a los catedráticos de universidad, pasando por el cuerpo de profesores titulares (que, sin embargo, a pesar de su equiparación a los catedráticos de escuela, se sitúa mucho más cerca de los catedráticos de universidad).

Pues bien, la tasa de éxito sólo se diferencia claramente entre hombres y mujeres en el cuerpo de catedráticos de universidad, con una diferencia pequeña pero significativa (el 53% frente al 50%), mientras que en los otros dos cuerpos las diferencias son menores y levemente favorables a las profesoras. Hay que observar que las diferencias más significativas se registran con respecto a las tasas de presentación, más altas entre las profesoras que entre los profesores.

Así pues, la inicial homogeneidad de los resultados obtenidos para hombres y mujeres se matiza cuándo observamos los resultados para cuerpos burocráticos de pertenencia. Y todavía se diferencia más si atendemos a los ámbitos científicos de su actividad. Efectivamente, las tasas de presentación y de éxito son sensiblemente diferentes entre los diferentes campos científicos. Si reanudamos la taxonomía de la organización académica de la Tabla núm. 1, las tasas de éxito varían significativamente entre los diversos campos. Y las tasas de éxito también varían claramente entre hombres y mujeres: véase la Tabla núm. 5.

A la luz de los datos de la Tabla núm. 5, se pueden formular algunas preguntas en torno a la aparente homogeneidad de los datos de éxito en la evaluación de la investigación correspondientes a profesores y profesoras. Como habíamos visto antes, no sólo hay diferencias entre cuerpos burocráticos (de tal manera que en los cuerpos más feminizados las tasas de éxito son menores, y que en el cuerpo donde la tasa de éxito es mayor se registra una diferencia significativa entre hombres y mujeres), sino que además el panorama que ofrecen los diversos campos científicos manifiesta variaciones considerables entre campos.

Tabla 5. Tasa de éxito en el reconocimiento de los tramos de investigación solicitados: proporción de solicitudes íntegramente reconocidas, por sexo y campo científico, 1989-2004

Campo científico	Hombres	Mujeres
Matemáticas y física	61%	55%
Química	69%	62%
Biología celular y molecular	78%	63%
Ciencias biomédicas	40%	48%
Ciencias de la naturaleza	47%	45%
Ingenierías y arquitectura	43%	57%
Ciencias sociales, políticas, del comportamiento y de la educación	35%	32%
Ciencias económicas y empresariales	27%	25%
Derecho y jurisprudencia	57%	53%
Historia y arte	45%	39%
Filosofía, filología y lingüística	52%	49%
TOTAL	47%	46%

Fuente: véase el texto

Aun así, las variaciones son limitadas. Si se exceptúa el campo tercero (biología celular y molecular) y, en sentido inverso, el campo sexto (ingenierías y arquitectura), las diferencias en las evaluaciones obtenidas por profesores y profesoras son muy reducidas y quedan por debajo de los umbrales de significación. Ahora bien, estamos todavía examinando unidades de especialización muy amplias; habría que examinar, quizás, a un nivel más detallado lo que sucede en cada una de las áreas de conocimiento. Pero el panorama global es que, si existen sesgos en el ámbito de la evaluación de la investigación institucionalizada a través de la CNEAI, estos sesgos son limitados, y con considerables variaciones entre campos. Ello sugiere la necesidad de profundizar en mayor medida en los datos de la CNEAI, que se pueden encontrar desagregados a nivel de área de conocimiento

en el seno de cada campo, dado que el grado de feminización de las diversas áreas de conocimiento es bastante variable.

Una última consideración: el sistema de evaluación de la CNEAI puede tender a autorreproducirse. Los miembros de los comités de evaluación tienen que haber sido previamente evaluados de manera favorable, de modo que los estilos profesionales e investigadores "premiados" podrían tender a mantenerse como dominantes. De existir mecanismos de sesgo de género, esta lógica de autorreproducción podría tender a mantenerlos a lo largo del tiempo.

Aun así, no hay que exagerar el riesgo de la autorreproducción: si en lugar de los datos agregados para todo el periodo se observan los datos correspondientes a cada convocatoria, se constata que, de manera continuada, la tasa de éxito en la evaluación de los tramos sometidos a consideración ha mejorado y se ha pasado de cifras inferiores al 60% en la primera convocatoria (1989), a cifras superiores al 80% en la convocatoria de 2004. Aunque tener en cuenta la dimensión temporal es siempre de gran complejidad, este dato sugiere una hipotética autorreproducción (con lo que podría comportar en términos de riesgos de exclusión, sectarismo metodológico, etc.), pero en dimensiones muy modestas.

A modo de conclusión: propuestas para futuras exploraciones

De las hipótesis formuladas, sólo la tercera parece sostenerse sobre la evidencia disponible. Las tasas de solicitud y de éxito no muestran variaciones significativas entre profesores y profesoras; sí se aprecian, en cambio, diferencias importantes entre los diversos campos científicos, y, en el seno de algunos campos, las tasas de éxito de profesores y de profesoras difieren considerablemente.

En términos agregados, pues, no parece que se pueda hablar de un sesgo adverso a las investigadoras en los procesos de evaluación de la investigación que canaliza la CNEAI. El sistema español de evaluación de la investigación, canalizado por la CNEAI, parece ser un sistema consistente y relativamente poco (o nada) sesgado. La necesidad de medidas correctoras, en el ámbito de la investigación, parece manifestarse más bien en la integración de grupos de investigación o en las políticas de concesión de becas.

Ahora bien, estos resultados requieren ulteriores desarrollos. En particular:

1. Habría que examinar más detalladamente qué sucede a nivel, no ya de los grandes campos científicos de la CNEAI, sino de las áreas de conocimiento que los integran. Habría que examinar, en particular, la situación en aquellas áreas de conocimiento que registran amplias mayorías femeninas.

2. La evaluación de la CNEAI sólo puede ser solicitada por el profesorado numerario. Nuestros datos no nos dicen nada sobre la posible existencia de sesgos, de muy diversa tipología, en el acceso a la condición de profesor numerario, que puedan discriminar a las universitarias.

3. Un elemento significativo que aparece en los resultados es que, aunque la tasa de éxito de profesores y profesoras es prácticamente idéntica, el número de sexenios reconocidos es más alto en el caso de los hombres, lo que sugiere carreras profesionales más largas, o más sostenidamente productivas. Se abre aquí un terreno muy interesante de análisis, donde habría que distinguir tres posibles grandes explicaciones: en primer lugar, el *timing* de la incorporación de hombres y mujeres al profesorado universitario; en segundo

lugar, las variaciones entre las áreas de conocimiento, tanto con respecto a su composición por sexos como al reconocimiento y consolidación institucional de cada área, y, en tercer lugar, el "ciclo vital" de las profesoras, es decir, las discontinuidades en su carrera profesional derivadas de la maternidad y de la atención a los hijos.

Resumiendo muy sintéticamente: con los datos disponibles, no parece que se pueda afirmar que los procesos de evaluación de la investigación canalizados por la CNEAI registren sesgos de género sensibles; pero no significa que no existan, si se examina el conjunto de la actividad de investigación.

La igualdad en la evaluación universitaria ¿para cuando?

Ana Fernández Sáinz

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

El economista inglés, John Stuart Mills publicó en 1859 el libro *La esclavitud de las mujeres*, donde ‘demostraba’ que las diferencias entre los hombres y las mujeres no eran consecuencia de ninguna incapacidad femenina, sino el resultado de una educación insensata en la que las clases dominantes situaban a la mujer en algún lugar intermedio entre los niños y los animales domésticos. Por otro lado y en este mismo sentido, concluía que la desigualdad entre mujeres y hombres era uno de los frenos más importante para el progreso de la humanidad.

En el contexto actual y con el objetivo de analizar la situación de la mujer en el ámbito universitario, merece especial atención el análisis de la legislación que regula en materia de igualdad. Por un lado, a nivel estatal la LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece en el Título V, Capítulo I el principio de igualdad en el empleo público, estableciéndose los criterios generales de actuación a favor de la igualdad para el conjunto de las Administraciones públicas y, en su Capítulo II, la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los nombramientos de órganos directivos de la Administración General del Estado, que se aplica también a los órganos de selección y valoración del personal y en las designaciones de miembros de órganos colegiados, comités y consejos de administración de empresas en cuya capital participe dicha Administración. El Capítulo III de este Título se dedica a las medidas de igualdad en el empleo en el ámbito de la Administración General del Estado, en sentido análogo a lo previsto para las relaciones de trabajo en el sector privado, y con la previsión específica del mandato de aprobación de un protocolo de actuación frente al acoso sexual y por razón de sexo. Concretamente el Artículo 51, establece los Criterios de actuación de las Administraciones públicas.

Las Administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias y en aplicación del principio de igualdad entre mujeres y hombres, deberán:

- a) Remover los obstáculos que impliquen la pervivencia de cualquier tipo de discriminación con el fin de ofrecer condiciones de igualdad efectiva entre mujeres y hombres en el acceso al empleo público y en el desarrollo de la carrera profesional.
- b) Facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, sin menoscabo de la promoción profesional.
- c) Fomentar la formación en igualdad, tanto en el acceso al empleo público como a lo largo de la carrera profesional.
- d) Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de selección y valoración.

- e) Establecer medidas efectivas de protección frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo.
- f) Establecer medidas efectivas para eliminar cualquier discriminación retributiva, directa o indirecta, por razón de sexo.
- g) Evaluar periódicamente la efectividad del principio.

Por otro lado, la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres, aprobada por el Parlamento Vasco, plantea el reto de garantizar la aplicación práctica y efectiva del derecho a la igualdad reconocido formalmente en los textos legales. En este sentido, esta ley plantea mecanismos y medidas concretas para conseguir que las administraciones públicas vascas lleven a cabo políticas y actuaciones más incisivas de cara a eliminar el fenómeno estructural y universal de la desigualdad entre mujeres y hombres.

El título primero define las funciones que en materia de igualdad de mujeres y hombres corresponden a cada nivel administrativo, a partir de las competencias derivadas del artículo 10.39 del Estatuto de Autonomía, de los artículos 6 y 7 c) 2 de la Ley de Territorios Históricos, así como de las normas estatutarias (artículo 9.2) y comunitarias (artículo 3.2 del Tratado de la Unión Europea) que imponen a todos los poderes públicos el deber de promover las condiciones y remover los obstáculos para que la igualdad de mujeres y hombres sea efectiva y real y la obligación de promover dicha igualdad en todas sus políticas y acciones. Asimismo, establece la organización institucional básica y los mecanismos para su coordinación, y regula los criterios para la financiación de las medidas contempladas en la ley y las posibles fórmulas de colaboración financiera.

Además, esta Ley se aplica a las Universidades vascas y al sector privado en los términos que a lo largo de ella se establecen. En este sentido, el Artículo 33 establece que:

1. Las universidades que integran el sistema universitario vasco promoverán la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres con relación a la carrera docente y el acceso a los ámbitos de toma de decisiones, y fomentarán una participación equilibrada del alumnado en función del sexo en todas las disciplinas y áreas del conocimiento.
2. Asimismo, velarán por que en la docencia y en los trabajos de investigación sobre las diferentes áreas de conocimiento se integre la perspectiva de género, se haga un uso no sexista del lenguaje y se incorpore el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad.
3. La Administración de la Comunidad Autónoma promoverá que las universidades vascas impartan de manera estable formación especializada de agente de igualdad de mujeres y hombres, así como que incorporen la perspectiva de género en todas sus disciplinas y áreas del conocimiento.
4. La Administración educativa, en sus convocatorias de apoyo a la formación y a la investigación, valorará especialmente aquellos proyectos que:
 - a. Estén liderados por mujeres, en aquellas ramas de la investigación en las que estén infrarrepresentadas.
 - b. Tengan en los equipos de investigación una representación equilibrada de mujeres y hombres.
 - c. Contribuyan a la comprensión de las cuestiones relacionadas con la desigualdad de mujeres y hombres y la relación de jerarquía entre los sexos.
 - d. Planteen medidas para eliminar las desigualdades y promover la igualdad de mujeres y hombres.

5. La Administración educativa establecerá subvenciones para apoyar la realización de proyectos que fomenten la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito del sistema universitario vasco.

Por último, el IV Plan de Igualdad de la Comunidad Autónoma Vasca, establece como Objetivo E1.1: Disminuir la desigualdad cuantitativa entre sexos en el acceso a los ámbitos de decisión del sistema universitario. En el marco de este plan se entiende por desigualdad (cuantitativa) una diferencia mayor al 60%-40% entre el número de hombres y el número de mujeres que componen un determinado colectivo, además establece que los Organismos implicados son las universidades, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del sistema Universitario Vasco (UNIQUAL).

La finalidad es fomentar el equilibrio entre hombres y mujeres en todos los ámbitos y disciplinas de la vida universitaria, lo que implica:

Disminución de la desigualdad cuantitativa del personal de investigación:

- Personal investigador.
- Directoras y directores de proyectos.
- Directoras y directores de grupos de investigación

Para cuantificar la situación, se proponen como indicadores a analizar los datos de todas las universidades de la CAE relativos a:

- Distribución del profesorado desagregado por facultades y sexo.
- Distribución del profesorado según el grado y la categoría académica por sexos.
- Distribución del profesorado según el tipo de contrato y por sexo.
- Distribución del profesorado con responsabilidad de gestión por áreas de gestión y sexo.
- Número de hombres y de mujeres que dirigen proyectos de investigación.

La estrategia recomendada para obtener el objetivo previsto es valorar especialmente en las convocatorias de apoyo a la formación y a la investigación, los proyectos que estén liderados por mujeres, en aquellas ramas de la investigación en las que estén infrarrepresentadas, y aquellos que tengan en los equipos de investigación una representación equilibrada de mujeres y hombres, además de establecer mecanismos que faciliten el acceso a los ámbitos de decisión mediante la conciliación de la vida laboral y familiar.

Teniendo en cuenta este marco legal, es importante disponer de la información estadística que revele la situación, desde un punto de vista descriptivo, de las mujeres en la realidad universitaria, pudiéndose de esta forma poseer información que avale o desmienta si es cierto o no el proceso de autoselección que realizan las mujeres, en general desde la perspectiva de la investigación y la gestión. En este sentido se argumenta que es la mujer la que se autoexcluye del proceso de participación. Además, y sobre todo en algunas áreas de conocimiento se observan dificultades importantes en el acceso de las mujeres a las categorías más altas del profesorado.

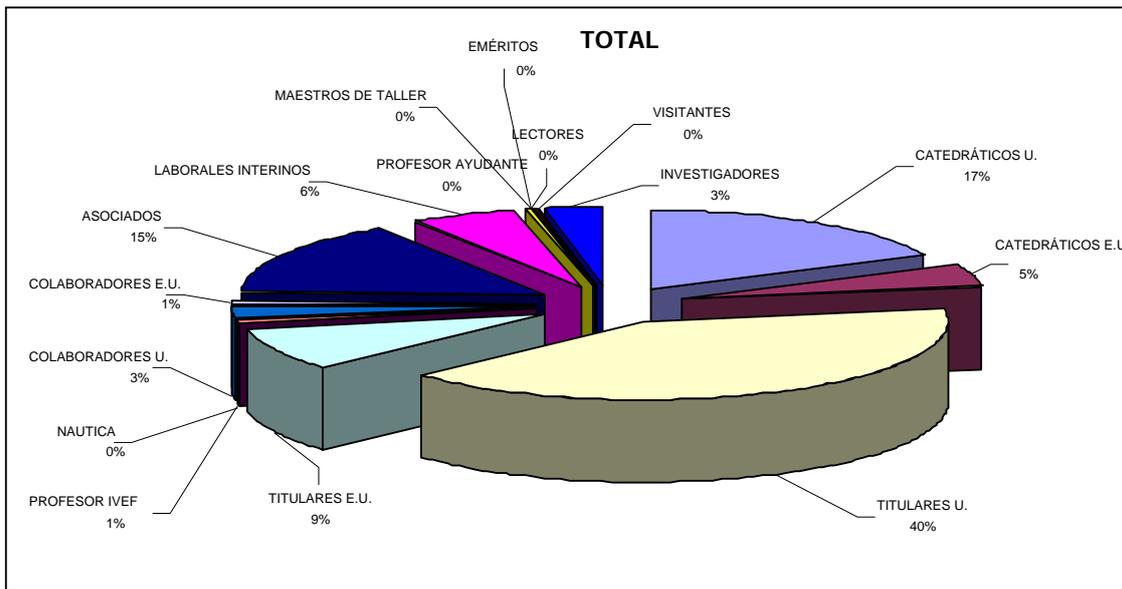
En este sentido, en la UPV/EHU a fecha de julio de 2006, existen 4541 profesores y profesoras, de los cuales 2639 son doctores y 1902 son no doctores. El porcentaje de profesoras doctoras es de 36, 87% (973) y el de profesores doctores de 63,13% (1666). Entre los no doctores, el porcentaje de profesoras es de 42,48% (808) y el de profesores de 57,51% (1094). De estos 4541 profesores y profesoras, aproximadamente el 11% es

catedrático de universidad (469), de los cuales el 80% son hombres (376) y el 20% son mujeres (93).

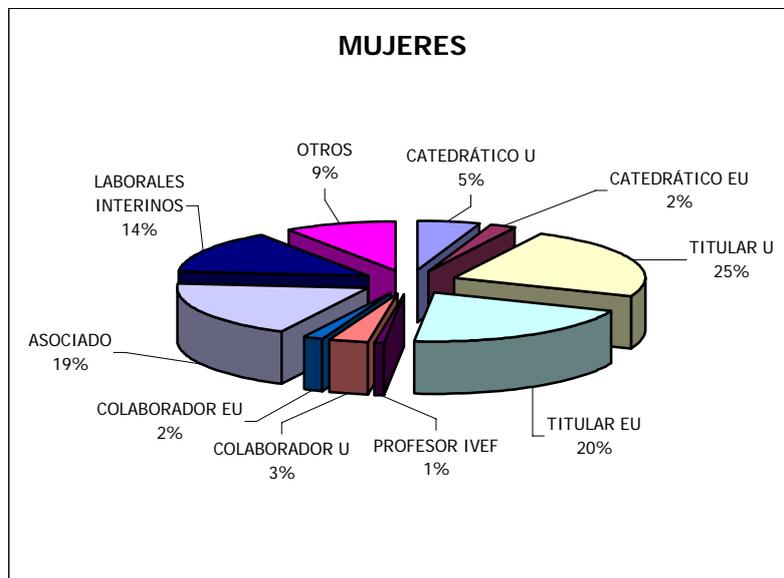
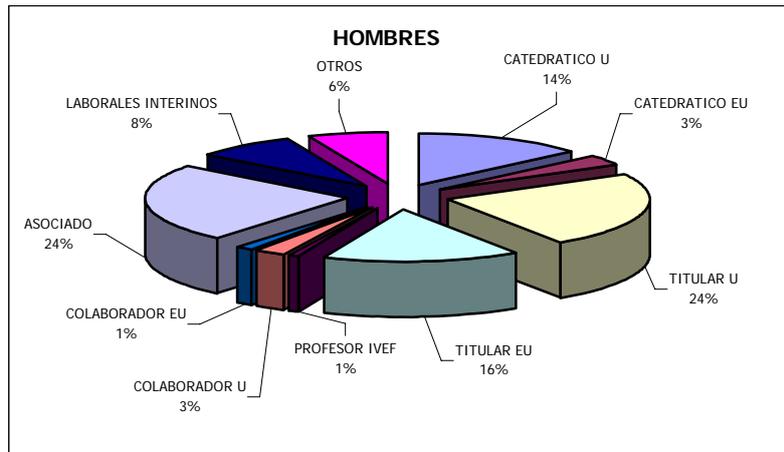
De forma agregada, podemos decir que el 39% del personal docente en la universidad son mujeres (1781) frente al 61% que son hombres. Este hecho puede afectar tanto al modo en el que el conocimiento se transmite, como al tipo de conocimiento que se genera.

Gráficamente, la distribución de todas las categorías es:

Total:



Por sexos:



Otro factor de relevancia a tener en cuenta es la distribución por edades y sexo de los catedráticos/as.

Grupos de edades y categorías	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	70-75	Totales
Hombres	3	29	83	118	71	48	24	0	376
Mujeres	0	10	28	17	20	13	4	0	91

Como se puede observar, el número de hombres cuadruplica el número de mujeres.

Por último, resaltar que en el ámbito de la universidad, por ejemplo, se suele argumentar que es necesario incrementar el conocimiento y el reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado y realizan a las distintas disciplinas.

Evaluación

Con este marco general, Uniqua ha llevado a cabo, en el último año, la evaluación de varios programas, evaluación de títulos (masteres oficiales y títulos propios) y evaluación de grupos de investigación. En estos momentos, se está realizando, aunque no está acabado, el programa sobre evaluación de complementos retributivos adicionales del personal docente e investigador de la UPV/EHU.

Evaluación de grupos de investigación del sistema universitario vasco, convocatoria 2007

La evaluación la han realizado un total de 26 evaluadores/as de los cuales 16 (61,5%) son hombres y 10 (38,4%) mujeres, es decir, nos hemos situado en términos cercanos a la igualdad cuantitativa. Sin embargo, otro aspecto muy importante es el género del investigador principal. A este respecto han solicitado evaluación 232 grupos, distribuidos de la siguiente forma, el Investigador/a Principal es mujer en 63 casos (27,15%) y hombre en 169 proyectos (72,85%).

Por otro lado, un indicador relevante en el proceso de evaluación ha sido la representación equilibrada de mujeres y hombres en los equipos de investigación. Así, de las seis áreas de conocimiento consideradas, la distribución de los grupos ha sido la siguiente:

ECONOMÍA: En un 100% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

HUMANIDADES: En un 58% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

MÉDICAS: En un 71% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

TECNICAS: En un 57% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

EXPERIMENTALES: En un 50% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

SOCIALES: En un 81% de los grupos financiados el Comité de Evaluación ha considerado que se respeta el criterio de igualdad.

Títulos oficiales de postgrado, convocatoria 2007-08

En 2007 se ha realizado la evaluación de títulos de postgrado en las tres universidades que componen el sistema universitario vasco, en la doble vertiente de títulos de master oficial y de títulos propios.

La evaluación la han realizado un total de 16 evaluadores/as de los/as cuales 11 (68,7%) son hombres y 5 (31,5%) son mujeres.

En lo que se refiere a los proponentes o coordinadores de los títulos oficiales de posgrado las propuestas las encabezaba una mujer en 7 casos (22%) y un hombre en 25 de las propuestas (78%).

Títulos propios, convocatoria 2008-09

En el programa de evaluación de títulos propios han participado un total de 17 evaluadores/as de los/as cuales 14 (82,35%) son hombres y 3 (17,64%) mujeres.

En lo que se refiere a los proponentes o coordinadores de los títulos, las propuestas las encabezaba una mujer en 4 casos (15%) y un hombre en 23 títulos (85%)

El último programa de evaluación que está realizando la agencia, es el de Complementos retributivos del PDI de la universidad pública UPV/EHU

A este respecto los Comités de evaluación han sido seis con siete miembros cada uno, un total de 42 miembros, 35 (83%) hombres y 7 (16,67%) mujeres.

Estos comités, dadas las especificidades de algunas áreas han contado con seis asesores/as de los cuáles 5 eran hombres y 1 mujer.

El impacto de género de sistemas de evaluación aparentemente neutros

Catalina Lara Coronado
Universidad de Sevilla

Introducción

La Ciencia y la Tecnología son productos intelectuales de la sociedad de la que surgen y a la que sirven. Como en un círculo vicioso, una sociedad con desigualdades de género produce necesariamente una cultura, una ciencia y una tecnología impregnadas de sesgos de género: los condicionantes culturales, los estereotipos y los prejuicios de género de la sociedad influyen de forma subliminal tanto en el contenido de la ciencia que produce como en la selección de las personas que van a participar en el proceso de generación del conocimiento científico (Díaz, 2006).

En todos los países occidentales el porcentaje de mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema de ciencia y tecnología es extraordinariamente bajo. Existen trabajos, publicados en revistas de gran impacto como *Nature* en los que, tras analizar toda la documentación presentada a un proceso de evaluación de la actividad científica, se muestra que la evaluación puede presentar sesgos de género de forma directa o indirecta (por ejemplo, Wenneras y Wold, 1997, donde analizando el sistema de evaluación por pares de una convocatoria de proyectos postdoctorales en Suecia se ponen de manifiesto sesgos de género y de grupo. También, Abbott, 1997; Barres, 2006; De Pablo, 2006). Incluso criterios de evaluación aparentemente neutros respecto al género pueden tener un impacto de género posiblemente no buscado. Se plantea la necesidad de establecer sistemas transparentes de evaluación de la producción científica y de analizar los criterios de evaluación y sus resultados con perspectiva de género para detectar posibles sesgos que estén cimentando el techo de cristal en la carrera académica de las mujeres.

Aquí se presenta un pequeño análisis de los criterios de financiación de Grupos de Investigación del III Plan Andaluz de Investigación (PAI) y del más reciente Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI) entre las convocatorias 2003 y 2006, para ilustrar el impacto de género que pueden tener sistemas de evaluación aparentemente neutros. En la financiación de los Grupos del PAI y PAIDI se otorga un papel fundamental al tamaño del grupo: no se financian grupos con menos de tres doctores activos³ y en el cálculo de la subvención, además de valorar la producción científica del grupo, se aplica una

³ El PAIDI considera como Doctor activo a quien tenga alguna actividad científica en el año anterior a la convocatoria. Para el Grupo de Investigación en conjunto se evalúa la actividad científica de los cuatro años anteriores a la convocatoria.

complicada fórmula que resulta finalmente en una enorme prima de tamaño. Los datos analizados muestran cómo el tamaño del grupo tiene un impacto negativo de género.

Análisis de la situación

El Informe ETAN de la Comisión Europea (2000) fue uno de los primeros documentos que alertaban de que, como consecuencia de todas las barreras que se interponen en la carrera profesional de las investigadoras, cuando una científica consigue suficiente autonomía para crear un grupo de investigación, éste suele ser pequeño y eso repercute negativamente en la captación de recursos.

En Andalucía tenemos un ejemplo de cómo el tamaño de un grupo de investigación puede determinar la financiación del mismo. Según los criterios de evaluación de los Grupos de Investigación del III Plan Andaluz de Investigación (PAI) para la convocatoria de 2003, se otorgaba financiación en función de dos parámetros: el número de doctores y la puntuación científica del grupo (Cuadro 1). Ésta se obtenía, a su vez, multiplicando su índice objetivo de productividad (elaborado en base a criterios bibliométricos: publicaciones en revistas, impacto de las mismas, libros, comunicaciones a congresos, tesis doctorales, proyectos de investigación, etc.) por la raíz cuadrada del número de doctores activos del grupo.

Cuadro 1. Parámetros de financiación de los Grupos de Investigación en la Convocatoria 2003 del PAI

- | |
|---|
| a) N° de doctores (Cantidad fija $F \times n^\circ$ doctores activos) |
| b) Puntuación científica = Índice objetivo de productividad $\times \sqrt{n^\circ \text{ de doctores}}$ |

Así, se puede calcular *a priori* que para dos grupos A y B, que obtengan 10 puntos de índice objetivo de productividad y tengan un tamaño de 4 o 9 doctores activos respectivamente, el primero multiplicaría por 2 (raíz cuadrada de 4) y obtendría 20 puntos, y el segundo multiplicaría por 3 (raíz cuadrada de 9) y obtendría 30. De esta forma, el grupo de 4 doctores muy productivos obtendría una financiación muy inferior al de 9 doctores bastante menos productivos. La diferencia se incrementaría además con un bonus económico fijo (F) por doctor (Figura 1).

Cuadro 2. Influencia del n° de doctores de un Grupo en la puntuación científica final y en su financiación para un mismo índice objetivo de productividad (III PAI, Convocatoria 2003)

Grupo A	Grupo B
4 Doctores 10 puntos Productividad a) F x 4 b) 10 x 2 = 20 PC	9 Doctores 10 puntos Productividad a) F x 9 (+225%) b) 10 x 3 = 30 PC (+50%)
Excelente	Mediano

Estos criterios de evaluación estarían premiando fundamentalmente el tamaño del grupo y penalizando la calidad del mismo: es evidente que si se quisiera premiar la productividad objetiva se daría la misma financiación a ambos grupos puesto que han tenido una producción científica similar, y si se quisiera premiar el mérito y la excelencia se le daría más financiación al grupo más pequeño, puesto que su índice de productividad por doctor es más del doble que el del grupo grande (2,5 puntos frente a 1,1).

Tabla 1. Grupos de Investigación III PAI en la USE (1)

Nº Doctores	Más de 15	Entre 10 y 15	Entre 5 y 10	Menos de 5	Total
Menos de 10	1	2	15	38	56
Entre 10 y 15	2	4	61	67	134
Entre 15 y 20	3	9	69	49	130
Entre 20 y 25	5	12	63	29	109
Igual a 25	3	13	17	5	38
Total	14	40	225	188	467

Fuente: Memoria de Investigación 2003 USE

Tabla 2. Grupos de Investigación III PAI en la USE (2)

Nº Doctores	Más de 15	Entre 10 y 15	Entre 5 y 10	Menos de 5
Menos de 10	0	0	0	0
Entre 10 y 15	7.830'68	5.470'23	3.697'56	1.876'40
Entre 15 y 20	9.268'68	5.860'97	4.285'99	2.882'89
Entre 20 y 25	16.291'80	9.149'16	7.616'64	4.585'18
Igual a 25	16.656'22	20.094'75	16.332'18	8.832'38

Fuente: Memoria de Investigación 2003 USE

Estas son consideraciones *a priori*. Podemos ver hasta qué punto son o no válidas contrastándolas *a posteriori* con los resultados reales de la aplicación de estos criterios, y

para ello podemos analizar los datos de financiación a grupos que publican las Universidades andaluzas en sus Memorias anuales de Investigación. Tomando los de la Memoria de Investigación 2003 de la Universidad de Sevilla (Tabla I), la de mayor tamaño de Andalucía, podemos encontrar que, por ejemplo, para una puntuación científica en el intervalo entre 10-15 puntos, un grupo con menos de 5 doctores (3 o 4 doctores, puesto que con menos de 3 doctores no se obtiene financiación) recibe de media 1.876,40 euros, y uno con más de 15 doctores recibe 7.830,68 (más del cuádruple).

Pero si tenemos en cuenta que se está tabulando Puntuación Científica (es decir, productividad objetiva multiplicada por la raíz cuadrada del número de doctores), es evidente que el grupo pequeño sólo ha multiplicado su productividad objetiva por un máximo de 2, y el grande por un mínimo de 4, por tanto el grande tiene en realidad la mitad de productividad objetiva que el pequeño y sin embargo recibe más del cuádruple de financiación. En los demás intervalos de puntuación ocurre lo mismo (Universidad de Sevilla, 2003).

Este criterio penaliza directamente la eficiencia y la excelencia. Se diría que lo único que importaba era el tamaño del grupo: se estaba estrangulando a los grupos pequeños limitando sus recursos, sin que al final importase su productividad ni el esfuerzo extra que tienen que hacer para conseguirla. Entre los grupos pequeños cabe predecir que estarán todos aquellos liderados por jóvenes de ambos sexos que inician su etapa como investigadores independientes y, según los datos del Informe ETAN (2000), los liderados por mujeres *senior*. Para ver si este era el caso también en Andalucía, investigamos la composición y dirección de los grupos de investigación andaluces en los Inventarios de Grupos de Investigación que publica anualmente la Junta de Andalucía. En la Tabla II se muestra un análisis de frecuencia de los grupos del III PAI realizado en el Área de Ciencias de la Vida (CVI), también en la Convocatoria 2003 (Plan Andaluz de Investigación, 2004). Los 156 grupos CVI andaluces financiados en 2003 se distribuían de esta forma⁴:

Tabla 3. Grupos de investigación del III PAI en el Área de Ciencias de la Vida financiados en la Convocatoria 2003. Elaborado a partir de los datos del Inventario de Grupos de Investigación 2003 (Plan Andaluz de Investigación, 2004)

Nº Doctores	Responsable	
	Hombre	Mujer
1 o más	10 (8%)	0 (0%)
Entre 5 y 10	67 (52%)	11 (39%)
Entre 3 y 4	50 (40%)	17 (61%)
Total	128 (100%)	28 (100%)

Los datos muestran que la mayoría de los escasos grupos liderados por mujeres en CVI se encuentran en el segmento más bajo de tamaño (3-4 doctores), el más penalizado, mientras que la mayor parte de los grupos liderados por hombres se encontraban en la franja entre 5 y 10 doctores. No había en la convocatoria de 2003 ni un solo grupo de más de 10

⁴ Es interesante recordar que, en esta y otras convocatorias del III PAI, estaban expresamente excluidos de financiación aquellos grupos con menos de 3 doctores, independientemente de su productividad científica, lo cual es una muy seria penalización a grupos pequeños y productivos.

doctores liderado por una mujer. Un criterio injusto como es premiar el tamaño por encima de la productividad y la excelencia, aunque parezca aparentemente neutro respecto al género, acaba introduciendo un sesgo de género en la evaluación y financiación de los grupos liderados por mujeres que suelen estar en el segmento más penalizado.

Tabla 4. Ponencias del III PAI: Tamaño medio de Grupo y sexo de sus componentes

	Nº Dres	Hombres	Mujeres
Agroalimentación	7'5	6	-
Ciencias de la Vida	7'9	7	1
C. Sociales, Económicas y Jurídicas	11'3	8	2
C. Tecnologías Salud	7'6	8	-
Física, Química y Matemáticas	11'6	9	-
Humanidades	7'4	7	6
Rec. Naturales y M. Ambiente	8'1	8	-
Tecnologías Información y Comunicación	8'7	5	2
Tecnologías producción	6'9	6	1
Media global	8'7	64	12

Quizá no sea ajena a este resultado la composición de las Ponencias de Evaluación, que publicaba la propia Junta de Andalucía en su página web. De las nueve áreas del III PAI, había cuatro Ponencias de Evaluación en las que no aparecía ninguna mujer (Agroalimentación; Ciencias y Tecnologías de la Salud; Física, Química y Matemáticas; y Recursos Naturales y Medio Ambiente), otras cuatro tenían 1-2 mujeres (Ciencias de la Vida; Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas; Tecnologías de la Información y la Comunicación; y Tecnologías de la Producción) y sólo en una, Humanidades, la ponencia era paritaria con 6 mujeres y 7 hombres. En total, de 76 evaluadores sólo 12 eran mujeres (Tabla III).

En esa fecha, 2003, hacía ya tres años que la Comisión Europea había recomendado a los países miembros que debía haber un mínimo del 40% de cada sexo en comisiones y paneles de convocatorias públicas para repartir dinero público en Ciencia y Tecnología. Tampoco sorprende comprobar que el tamaño medio de los grupos liderados por los miembros de las Ponencias de Evaluación era de 8,7 doctores.

Aún en la Convocatoria de 2004 del III PAI se mantuvo esta situación de conceder financiación a los grupos de acuerdo con esas fórmulas para priorizar el tamaño.

En 2005 se inició el PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación) con un presupuesto mucho más elevado que el del III PAI, y su primera convocatoria de Incentivos a Grupos de Investigación se resolvió en enero de 2006. Al igual que en el III PAI, están expresamente excluidos de financiación los grupos con menos de 3 doctores activos, independientemente de su producción. Para los financiados y según se exponía en las cartas de concesión, además de recibir una cantidad fija por doctor activo, los grupos de investigación obtuvieron el 60% de la ayuda económica de forma directamente proporcional a su productividad objetiva, y el 40% restante aplicando la fórmula de multiplicar la productividad científica por la raíz cuadrada del número de doctores (Cuadro 2).

Cuadro 3. Parámetros de financiación de los Grupos de Investigación en las Convocatorias 2005 y 2006 del PAIDI

- | |
|---|
| a) N° de doctores (Cantidad fija F x n° doctores activos) |
| b) Productividad objetiva: |
| 60% Índice objetivo de productividad |
| 40% Índice objetivo de productividad x $\sqrt{\text{n° de doctores}}$ |

Sin duda hay que felicitar a la nueva Agencia Andaluza de Evaluación⁵ por este pequeño paso adelante para corregir situaciones injustas y conseguir que se premie la productividad y la excelencia -que no depende del tamaño, sino de otros factores-, aunque sea sólo en ese 60% de la financiación estrictamente dependiente de la productividad. Pero no tiene sentido mantener el 40% de la financiación con una prima de tamaño sobre la productividad, además del bonus fijo por doctor, para seguir favoreciendo a los grupos grandes.

En marzo de 2007 se publicó la concesión de incentivos a los Grupos de investigación y desarrollo tecnológico, en su Convocatoria de 2006 (Resolución de 27 de marzo de 2007 de la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología –SGUIT, 2007). En esta Resolución se mantienen los criterios de la convocatoria anterior, pero por primera vez aparece un Anexo con los grupos cuya solicitud se ha desestimado *por no cumplir alguno de estos dos requisitos: tener 3 o más doctores activos y/o haber obtenido una puntuación científica igual o superior a 10*, sobre un máximo de 32 puntos. En el listado aparece el número de doctores activos y la puntuación obtenida por estos grupos desestimados. Un sencillo análisis de este listado nos da los resultados recogidos en la Tabla 7: más del 60% de los grupos desestimados (174) lo han sido por tener sólo 1 o 2 doctores activos y a pesar de haber obtenido más de 10 puntos. De ellos incluso 39 grupos han sobrepasado los 20 puntos de productividad científica y no han podido obtener financiación.

Curiosamente, en el listado de los grupos financiados no aparece ni el número de doctores activos ni la puntuación obtenida, sólo la cantidad de dinero que recibirán (SGUIT, 2007), por lo cual no es posible conocer cuanto dinero han obtenido los grupos más numerosos con las mismas puntuaciones que los desestimados. Pero es interesante señalar que en la Resolución se consideran como buenas las puntuaciones entre 10 y 20 puntos, muy buenas las comprendidas entre 21 y 27 puntos, y extraordinarias aquellas entre 28 y 32 puntos (el máximo). La situación es realmente injusta para estos grupos con puntuaciones buenas, muy buenas o extraordinarias, conseguidas con sólo 1 o 2 doctores activos trabajando intensamente, ya que de haber obtenido la misma puntuación con grupos cuatro veces más grandes habrían sido premiados generosamente. Sería interesante, pero de momento no es posible, conocer el sexo de los responsables de los grupos desestimados para saber el impacto de género de esta exclusión.

⁵ Aún no se ha dado a conocer la composición de las ponencias de evaluación de la AGAE, aunque está disponible el listado de coordinadores de área: de un total de 11, nueve son hombres y sólo dos mujeres (Humanidades y Física-Matemáticas).

Tabla 5. Elaborada a partir de los datos de la Resolución de la SGUIT (2007)

Grupos PAIDI cuya solicitud ha sido desestimada en la Convocatoria 2006	
Total de grupos desestimados:	285
Por obtener menos de 10 puntos	111
Con menos de 3 doctores y puntuación científica igual o superior a 10	174
Con menos de 3 doctores y puntuación científica igual o superior a 20	39

Primar el tamaño de un grupo por encima de su productividad es contrario a toda lógica de eficiencia. No puede negarse financiación a grupos cuya puntuación científica lo merezca, especialmente si con la misma puntuación otros grupos están siendo financiados. Posiblemente estas medidas de discriminación por tamaño estén produciendo indirectamente, como en la Convocatoria de 2003, una discriminación de género no buscada, ya que los grupos liderados por mujeres, tanto en Andalucía como en la generalidad de la Unión Europea, suelen ser pequeños, especialmente en las áreas de ciencias experimentales. Y el efecto final es un círculo vicioso: cuando nuevas y nuevos becarios y estudiantes de postgrado buscan grupo para integrarse a hacer sus Tesis Doctorales e iniciar su carrera académica, y pueden elegir entre un grupo grande y bien financiado (generalmente liderados por científicos consolidados) y uno pequeño con no demasiados recursos (generalmente liderados por científicas consolidadas y científicos jóvenes de ambos sexos), no es de extrañar que elijan integrarse en uno de los primeros en los que parecen más sólidas las perspectivas de promoción, con lo cual los pequeños tienen a su vez menos posibilidades de crecer y la situación se perpetúa.

Conclusiones

Una vez más, hay que romper círculos viciosos. De los datos analizados podemos concluir que para promover los grupos de investigación liderados por mujeres hay que defender la idea de que si dos grupos, uno grande y otro pequeño, producen igual, habría que premiar al pequeño que es mucho más eficiente, y no al revés: más justo sería dividir la productividad por la raíz cuadrada del número de doctores, que multiplicarla por ella.

Y desde luego, no se debe desestimar la solicitud de financiación de un grupo con una buena producción científica (de acuerdo con la evaluación efectuada por la propia agencia responsable, como en este caso la Agencia Andaluza de Evaluación) sólo porque en el año anterior a la convocatoria solamente 1 o 2 de sus miembros doctores hayan acreditado actividades científicas. Esto perjudica evidentemente a grupos con doctoras jóvenes que toman su baja por maternidad o ralentizan su producción por circunstancias familiares. En el caso de un grupo de tres doctores/as en el cual uno/a de los tres tenga un año sin producción material, aunque la producción global del grupo sea muy buena se pierde la financiación en esa convocatoria.

Es necesario establecer sistemas transparentes de evaluación objetiva de la producción científica en los que no quepa introducir criterios adicionales como este del tamaño, que tienen como resultado (y tal vez como objetivo) el primar grupos grandes e influyentes al

margen de su mérito y excelencia. Está también documentado que el nepotismo, junto con el sexismo, pervierten los sistemas de evaluación por pares (Wenneras y Wold, 1997).

Es necesario, por último, analizar el impacto de género de los criterios de evaluación de convocatorias públicas nacionales y autonómicas de financiación y promoción y de sus resultados prácticos para detectar posibles sesgos de género que estén cimentando el techo de cristal en la carrera académica de las mujeres.

Referencias

- ABBOTT, A. (1997). *Equality not taken for granted*. Nature 390, 204.
- BARRES, B.A. (2006). *Does gender matter?* Nature, 442: 133-136.
- DE PABLO, F. (2006) *Científicas y Tecnólogas: especies a proteger*. En “El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología” (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 115-121.
- DÍAZ, C. (2006) *Introducción. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. En “El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología” (C. Lara, Ed.) ArCiBel Editores, Sevilla. Pp. 11-16.
- INFORME ETAN (2000). *Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*. European Commission. ETAN Expert Working group on Women and Science. Disponible en <http://www.amites.org/etan.htm>.
- PLAN ANDALUZ DE INVESTIGACIÓN (2004). *Inventario de Grupos de Investigación y Desarrollo Tecnológico 2003*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía, Sevilla.
- SGUIT (2007). http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/cocoon/aj-det.html?p=/Nuestra_oferta/Incentivos/&s=/Nuestra_oferta/Incentivos/&c=24212
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2003). *Memoria de Investigación 2003*. Secretariado de Publicaciones de la USE, Sevilla.
- WENNERÅS C. y WOLD A (1997). *Nepotism and sexism in peer-review*. Nature, 387, 341-343.

Indicadores que permitan evaluar la actividad docente desde la perspectiva de género

María Teresa Paramio Nieto
Universitat Autònoma de Barcelona

El profesorado universitario tiene como funciones principales, la docencia, la investigación, y la gestión y la transferencia de conocimientos.

En la actualidad, existen notables diferencias entre la evaluación docente y la investigadora, que pueden concretarse en los siguientes aspectos: 1) la necesidad de que la docencia esté contextualizada en la institución; 2) la ausencia casi generalizada de una evaluación docente correctamente planteada; y 3) la minusvaloración de la actividad docente, lo que propicia que su evaluación apenas tenga consecuencias. Por el contrario, la investigación tiene carácter más transversal, se valora adecuadamente (incluso en exceso) y tiene consecuencias importantes en la trayectoria profesional de un profesor (Valcárcel, 2006. VI Foro ANECA). La evaluación docente del profesorado se realiza actualmente a nivel estatal (habilitación para numerarios, acreditación para aspirantes a profesores contratados), a nivel autonómico (acreditación de aspirantes a contratados, evaluación para concesión de tramos autonómicos) e institucional (evaluación para la concesión de tramos docentes). Sin embargo podemos concluir que en general todas estas evaluaciones han tenido poca capacidad discriminatoria y consecuentemente han repercutido poco en la calidad docente de las universidades. Contrariamente, las evaluaciones de investigación, además de suponer un incremento económico como las docentes, han repercutido de forma muy significativa en la carrera profesional de los profesores y han repercutido positivamente en el nivel investigador de nuestras universidades.

La falta de importancia de la evaluación docente sobre la carrera profesional de los profesores es uno de los motivos por lo cual la docencia, a pesar de las proclamas sobre su trascendental importancia, ha quedado relegada a una ocupación secundaria de la universidad, realizada sin fuertes motivaciones y adjudicada al personal con menor proyección profesional. Un ejemplo evidente es que cualquier cargo de gestión o liderazgo de proyectos de investigación, conllevan sistemáticamente una reducción de la “carga” docente (nunca se dice “carga” investigadora). La idea que subyace detrás de estos mecanismos es que cualquiera puede ser suplente de un profesor senior, sin embargo a nadie se le pasa por la cabeza tener suplentes en los cargos de gestión o en la investigación.

Antes de determinar criterios de evaluación docente, desde la perspectiva de género o de excelencia universitaria, es imprescindible volver a redefinir los objetivos de la evaluación docente. Como indican los sindicatos, la evaluación docente estatal iniciada a finales de los años 80 fue considerada como un plus económico que disminuyera la fuerte pérdida de poder adquisitivo de los profesores. Así el quinquenio de docencia se consideró simplemente como un trienio más sin tener más objetivo que el de incrementar el salario. La

evaluación investigadora, por otra parte más fácilmente objetivable, se proyectó como un verdadero mecanismo de aumentar la productividad científica de nuestras universidades. Contrariamente la evaluación docente solo pretendía incrementar económicamente los salarios y consecuentemente no fijaba criterios de evaluación que discriminara entre profesores.

Recientemente, se ha publicado en el BOE (6 de octubre de 2007) los criterios para las acreditaciones de los cuerpos docentes universitarios. Entre estos criterios, se indican como méritos docentes los siguientes parámetros:

A Dedicación docente: Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria, dirección de tesis doctorales, etc.

B Calidad de la actividad docente: Evaluaciones positivas de su actividad, material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docente, etc.

C Calidad de la formación docente: Participación, como asistente o ponente, en congresos orientados a la formación docente universitaria, estancias en centros docentes, etc.

Los méritos docentes tendrán un peso de 40 puntos para Profesores Titulares y de 35 para Catedráticos, en una evaluación total de 100 puntos y en donde la investigación tiene 50 y 65 puntos, respectivamente.

Hará falta comprobar como las comisiones evaluadoras interpretan estos criterios docentes antes de poder concluir que la docencia podrá ser considerada como un factor de promoción de la carrera profesional de la universidad y no solamente como una “carga docente” que interfiere negativamente en la carrera investigadora y por lo tanto en la promoción personal.

Es interesante comprobar como en este Real Decreto, el concepto de calidad docente viene determinado por producción e innovación de material docente y por la participación de los profesores en actividades de especialidad pedagógica, más que por los resultados obtenidos medidos como aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje es sin lugar a dudas un parámetro difícil de medir y más aún si este aprendizaje se midiera por los éxitos profesionales de los estudiantes una vez incorporados a su actividad profesional.

Hasta la actualidad, la docencia “no remunerada” es decir la docencia de los estudios reglados ha recaído básicamente sobre las mujeres ya que esto no comportaba ningún tipo de aliciente ni económico ni profesional. Mientras que la docencia “remunerada” o docencia de Formación Continuada, está desarrollada básicamente por los profesores hombres, y no solo por sus características de remuneración económica sino también por el prestigio y reconocimiento que los profesores de estos cursos adquieren delante de las instituciones, entidades sociales o ámbitos profesionales.

En conclusión, la actividad docente ha quedado relegada mayoritariamente a las mujeres por su falta de reconocimiento profesional y social. La causa o la consecuencia de esto ha sido debida en parte por la poca importancia y el correcto planteamiento sobre las evaluaciones docentes. Esta falta de interés se ha producido en todos los estamentos estatales y autonómicos y para todos los objetivos habilitaciones, acreditaciones, tramos estatales y complementos autonómicos. Quizá sea en este decreto de octubre del 2007 donde por primera vez se fijan criterios de evaluación docente específicos y concretos, a la vez que se les da un peso específico en la evaluación de los profesores.

Si el objetivo es comprobar la competencia docente del profesor para acceder a plazas universitarias, quizá si que sería posible, objetivar y cuantificar los criterios docentes como

los indica el Real Decreto. En este tipo de evaluaciones, incluso sería posible incluir criterios de género como un parámetro a evaluar, lo mismo que se ha hecho para los proyectos de investigación del Plan Nacional.

Teniendo en consideración la gran cantidad de disciplinas científicas que se imparten en la universidad, los criterios de género que puedan servir para todas ellas es difícil de determinar. También hay que tener en cuenta si el sesgo de género se pretende analizar solo en el profesorado o también en la signatura.

Si el criterio de género se pretende utilizar en las asignaturas sería deseable que hubiera una paridad de género en el profesorado que la fuera a impartir, tanto en las clases magistrales como en prácticas y tutorías, de forma que el estudiante no observara discriminación por sexo en la jerarquía docente.

Si el criterio de género fuera utilizado como parámetro evaluador del profesorado las medidas que personalmente considero más adecuadas serían:

- Incluir bibliografía realizada por mujeres, en aquellas asignaturas que fuera posible.
- Impartir un tema introductorio sobre las mujeres que han añadido conocimientos a la disciplina a estudiar, explicando las condiciones sociales y culturales en las que trabajaron. Sobre todo en aquellas disciplinas en que la participación de la mujer se observa como poco significativa.
- Ser cuidadosas a la hora de poner ejemplos, con el objeto de evitar tendencias siempre hacia lo masculino.
- Utilizar un lenguaje neutro y no siempre dar las clases en masculino.
- Pedir a los estudiantes que preparen trabajos académicos que tengan por objetivo la visualización y el conocimiento de los resultados obtenidos por mujeres en una disciplina completa.
- Fomentar activamente la participación de las mujeres en clase.
- Transmitir a los estudiantes valores de igualdad de género.
- Transmitir a los estudiantes las gratificaciones que comporta el conocimiento.

En conclusión, lo importante y prioritario es que la docencia y la evaluación docente comporte los mismos privilegios y ventajas que la evaluación investigadora. Si como hasta ahora, la evaluación docente no implica más que un modesto incremento económico, intentar añadir nuevos criterios de evaluación, incluidos los de género, no servirá más que para que los profesores lo perciban como un engorro burocrático añadido sin ninguna finalidad ni objetivo.

Personalmente pienso que sí la evaluación docente se “dignificara” los criterios de género, añadidos a los de dedicación, calidad y formación, permitirían conseguir una universidad de mayor calidad tanto académica como humana y esto conllevaría un significativo cambio social hacia una sociedad más justa y sabia.

Crerios para el inicio y desarrollo de la carrera docente e investigadora en España: diferencias en función del sexo

*Pablo Santos, Juan Carlos Sierra y Gualberto Buena-Casal
Universidad de Granada*

En España el acceso a los cuerpos docentes universitarios está regulado por la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y por el Real Decreto 774/2002, de 26 de abril, que asegura una igualdad de acceso a todos los candidatos. Sin embargo, que la normativa vigente asegure la igualdad de oportunidades no garantiza que la proporción de varones y mujeres dentro de la Universidad española sea equitativa.

Arranz (2004) señala tres posibles explicaciones o racionalizaciones de esta desigualdad. La primera de ellas radica en un posición *existencialista*, donde las desigualdades se explican en base a características biológicas, psicológicas o de socialización que han provocado que las mujeres antepongan roles familiares como la maternidad a la formación académica universitaria o a metas profesionales. La segunda, de corte más *igualitario*, supone que la fuente de esas desigualdades se encuentra en la propia evolución de la sociedad, y sostiene que aún no ha habido tiempo para una transformación de la misma. Esta perspectiva supone que el paso del tiempo dará lugar a una proporción más equitativa entre hombres y mujeres puesto que “con el transcurso del tiempo hombres y mujeres estarán equiparados” (p. 231). Por último, la tercera se orientaría más a un sistema *científico-meritocrático* donde reina la objetividad del sistema –basado en el mérito de los candidatos–, y las diferencias observadas entre varones y mujeres tienen que ver con una mayor preparación intelectual del hombre.

Estas explicaciones surgen necesariamente ante la creciente cantidad de estudios que avalan la desigualdad en la presencia de hombres y mujeres dentro del profesorado universitario en España. Estos trabajos tienen sus antecedentes en Estados Unidos y Europa, como es el caso de Handschin (1911) –entre los pioneros– que publicó un artículo en el que se evidenciaba que, de 7.969 miembros de instituciones educativas, sólo un 9% eran mujeres o, más recientemente, el *informe ETAN* realizado por la Dirección General de Investigación de la Unión Europea (Osborn, 2001) que ponía de relieve la infra-representación de la mujer dentro de las universidades europeas. Como consecuencia de todo ello, en España diversos autores y organismos han realizado trabajos en los que se analiza la distribución de hombres y mujeres dentro del profesorado universitario (García et al., 2000, 2006; Pérez et al., 2003). García et al. (2000) señalan que la presencia de mujeres en los distintos cuerpos docentes se distribuye según los siguientes porcentajes: 50% en el cuerpo de profesores no numerarios, 33% en Profesores Titulares de Universidad (PTU) y 11% en Catedráticos de Universidad (CU). En esta misma línea, Arranz (2004) sostiene que,

dentro del cuerpo de Profesores Titulares de Escuela Universitaria (PTEU) y PTU, el 41,4% y el 32,5% (respectivamente) son mujeres, y que la proporción de CU es de 9 hombres por cada mujer. Los mismos datos muestra el Ministerio de Educación y Ciencia (2007), con un porcentaje de 36,5% de mujeres entre los PTU y un escaso 13,9% entre los CU. Estos datos producen los llamados *modelos de tijera*, que suponen una inversión de los porcentajes cuando se pasa de las cifras de varones y mujeres matriculados y titulados en las universidades españolas (mayores desde hace algunos años en el caso de las mujeres) a las cifras de docentes en la universidad. Estos modelos también se reproducen si se toman en cuenta otros datos como el número de becas de investigación, las matrículas en programas de doctorado o la lectura de tesis doctorales. En este sentido de Pablo (2002) señala que en el año 2001 existía un porcentaje mayor de mujeres (58%) que de hombres (42%) entre los becarios de investigación. En cuanto a la formación doctoral, en el año 1998 la tasa de mujeres (50,4%) matriculadas en estudios de doctorado superó la tasa de hombres (Arranz, 2004) alcanzando en la actualidad el 51% (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007a; García et al., 2000), y también son más las mujeres que se gradúan de 3er ciclo (50,7% de mujeres, frente al 49,3% de hombres). No obstante cuando se adquiere el grado de doctor y se opta a los contratos postdoctorales, las proporciones se invierten comenzando ya este *modelo de tijera*. El Consejo de Coordinación Universitaria (2007b) refleja un mayor porcentaje de hombres (55%) entre los investigadores postdoctorales contratados por las universidades públicas españolas frente a las mujeres (45%). De esta manera tenemos unos datos coherentes con este modelo, es decir, el número de mujeres es superior al de hombres en los alumnos matriculados y titulados en las universidades, también son mayores aunque en menor medida en becarios de investigación, matrículas y grados obtenidos en 3er ciclo, y se invierten (comienza a ser mayor el número de hombres) en los contratos postdoctorales, y continúa así –aunque aumentando la proporción– en los distintos cuerpos docentes universitarios.

Estos datos, que son propios del sistema universitario, suceden también dentro de otros centros de investigación en España. Por ejemplo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) cuenta con un mayor porcentaje de hombres (67,8%) entre sus investigadores y señala también que el porcentaje de hombres con estudios de postgrado (81,8%) es mayor que el de mujeres (74,7%). Entre las razones que proponen para esta desigualdad está que las investigadoras tienen una menor producción científica, sin embargo casi no hay diferencias entre hombres y mujeres en los proyectos de investigación, únicamente que los hombres figuran más como investigadores principales (64% de hombres frente al 50% de mujeres) (García et al., 2006). De la misma manera estos autores ponen de manifiesto que esas diferencias también pueden deberse a los tramos de investigación reconocidos por la Comisión Nacional de Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), señalando que a medida que aumenta el número de tramos acreditados el porcentaje de mujeres es inferior al de los hombres.

Todos estos datos ponen de manifiesto una distribución desigual entre los hombres y las mujeres dentro del profesorado universitario. Sin embargo, se sabe poco –por no decir nada– acerca de la opinión sobre los criterios que se utilizan en la evaluación y acreditación docente. En este sentido, la idea que se tiene es que las profesoras no se sienten discriminadas y mantienen su creencia en que el sistema meritocrático establecido funciona adecuadamente y favorece la igualdad de oportunidades (García et al., 2000). También Pérez et al. (2003) señalan que las profesoras confían en que los puestos actuales se han

obtenido por méritos propios. No obstante, sí existen algunos puntos de discrepancia, ya que las mujeres consideran que se tiene más en cuenta la excelencia investigadora que la docente a la hora de evaluar a un candidato. Este punto de reflexión es adecuado, pues en diversos trabajos (Buela-Casal y Sierra, en prensa; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos, 2006) se pone de manifiesto que los criterios de evaluación más valorados por los profesores universitarios españoles son todos aquellos que tienen que ver con la actividad investigadora. Sin embargo, no se cuenta con una opinión acerca de los criterios de evaluación en función del sexo, razón por la cual se elaboró un estudio descriptivo (Montero y León, 2007), cuyos objetivos son analizar las diferencias entre profesores y profesoras en su opinión acerca del actual sistema de acreditación, y analizar las diferencias entre profesores y profesoras en la importancia que dan a los distintos criterios de evaluación, así como el número mínimo que consideran para ser acreditados como PTU y como CU.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados de una encuesta realizada a 1294 profesores titulares de universidad y catedráticos de universidad, en la que se preguntaba por la opinión acerca del actual sistema de habilitación y concurso, por la importancia de un listado de 42 criterios de cara a la evaluación de los docentes, y el número mínimo que se debe poseer en cada uno de esos criterios para ser acreditado como PTU o como CU. Los resultados se organizan en dos grandes apartados: primero, se describen las respuestas dadas por los varones y las mujeres a las siete preguntas iniciales de la encuesta acerca del sistema de acreditación y, segundo, mediante una prueba t de Student –en el caso del peso de los indicadores- y una U de Mann-Whitney –en el caso del número mínimo exigido para ser acreditado como PTU o CU-, se realiza un análisis comparativo de las respuestas al cuestionario entre varones y mujeres.

Análisis descriptivo de las respuestas sobre el sistema de acreditación

En el anexo 2 se muestran los porcentajes de respuesta a las siete preguntas acerca de la opinión sobre el sistema de habilitación y concurso, tanto en la muestra total como en la de varones y mujeres. En la primera pregunta, casi la totalidad que compone la muestra (90,2% de los varones y 93,5% de las mujeres) considera necesario establecer estándares para cada cuerpo de funcionarios a nivel nacional y que éstos no pueden quedar a juicio de la comisión. En el caso de los tramos de investigación exigidos, tanto la muestra total (73,70%) como la de varones (74,10%) y la de mujeres (72,50%) considera que es necesario que los miembros del tribunal tengan, al menos, 2 ó 3 tramos de investigación acreditados. Por lo que respecta a la modalidad de tribunal, el 80,90% de la muestra total considera como más adecuada la opción de un presidente nombrado por la propia universidad más cuatro vocales nombrados a sorteo, frente a la que plantea que sean los cinco miembros nombrados por la propia universidad, opción ésta que cuenta con más adeptos entre los varones (20,50%) que entre las mujeres (14,50%). En la pregunta que hace referencia al número de acreditados, el 68,60% de los varones y el 66,60% de las mujeres considera que éste no

puede estar en función del número de plazas ofertadas por la Universidad. En cuanto a la cuestión de otorgar una acreditación a un funcionario sin pasar una prueba oral, las posiciones de varones y mujeres vuelven a ser similares, ya que el 55,60% de los varones rechaza esta opción y también lo hace el 53,80% de las mujeres. La postura de los encuestados frente al hecho de que los concursos de acceso deben tener la misma regulación en todo el territorio nacional parece muy clara, pues el 93,60% de las mujeres considera que así debe ser, al igual que el 88,10% de los varones. Por último, y de la misma manera, no existen casi diferencias entre varones y mujeres a la hora de calificar como endogámicos los diferentes sistemas; el 42,40% de los varones y el 47,30% de las mujeres califica al sistema LRU como el más endogámico. El sistema de acreditación más concurso de acceso es el que es considerado endogámico por un porcentaje menor de muestra.

Análisis comparativo de los diferentes indicadores entre varones y mujeres

A continuación se analizó si existían diferencias significativas en el peso de cada indicador, el número mínimo para PTU y para CU en función del sexo, con el fin de mostrar aquellos indicadores en los que la opinión de los varones difería de la de las mujeres. Los resultados encontrados se presentan de forma separada para cada una de estas tres categorías: peso, número mínimo exigido para PTU y número mínimo exigido para CU.

Análisis del peso de los indicadores

En la anexo 3 se muestran los resultados de la prueba t de Student realizada sobre el peso de cada indicador tomando como factor el sexo. Como podemos observar existen diferencias significativas en todos los indicadores excepto en las evaluaciones positivas de encuestas de alumnos, la dirección de proyectos de investigación con financiación externa, la dirección de tesis doctorales defendidas, los artículos publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports* del ISI, las patentes o modelos de utilidad y registros en la propiedad intelectual, las estancias docentes y de investigación en el extranjero, el desempeño en Rectorado y Vicerrectorado, en Decanato, Vicedecanato y similares, la dirección de departamento, secretario y similares, ser miembro del consejo editorial de una revista ISI y ser director de una revista en ISI. Para todos los indicadores en los que se encontraron diferencias entre varones y mujeres la puntuación era siempre mayor en el grupo de mujeres.

Análisis del número mínimo de unidades en cada criterio para PTU

Al analizar las diferencias entre varones y mujeres en el número mínimo de unidades que se consideran necesarias para habilitar a un candidato como profesor titular de universidad nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en programas de especialización ($Z = -2,21$; $p = 0,03$), cursos de postgrado ($Z = -3,04$; $p = 0,002$), cursos de

formación ($Z = -2,45$; $p = 0,01$), proyectos de innovación y mejora docente financiados ($Z = -2,05$; $p = 0,04$), dirección de proyectos financiados por la propia universidad ($Z = -2,67$; $p = 0,008$), participación en proyectos financiados por la propia universidad ($Z = -3,75$; $p < 0,001$), artículos publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports* del ISI ($Z = -2,14$; $p = 0,03$), artículos publicados en revistas incluidas en listados nacionales similares al *Journal Citation Reports* ($Z = -2,35$; $p = 0,02$), otros artículos publicados ($Z = -3,65$; $p < 0,001$), capítulos de libro en editorial sin prestigio ($Z = -2,28$; $p = 0,08$), contribuciones a congreso nacional ($Z = -3,28$; $p = 0,001$), exposiciones artísticas o documentales ($Z = -2,16$; $p = 0,03$) y producciones de radio, televisión o cine ($Z = -2,07$; $p = 0,04$). Las puntuaciones dadas por las mujeres fueron más elevadas, tal y como muestran los rangos promedios más altos para el grupo de mujeres, excepto en artículos publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports* del ISI (ver anexo 4).

Análisis del número mínimo de unidades en cada criterio para CU

Cuando se analizan las diferencias entre varones y mujeres en el número de unidades para ser habilitado como Catedrático de Universidad nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en programas de especialización ($Z = -2,46$; $p = 0,014$), cursos de postgrado ($Z = -2,10$; $p = 0,03$), cursos de formación ($Z = -3,08$; $p = 0,002$), proyectos de innovación y mejora docente financiados ($Z = -3,29$; $p = 0,001$), dirección de proyectos financiados por la propia universidad ($Z = -3,73$; $p < 0,001$), participación en proyectos financiados por la propia universidad ($Z = -4,11$; $p < 0,001$), artículos publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports* del ISI ($Z = -2,45$; $p = 0,014$), artículos publicados en revistas incluidas en listados nacionales similares al *Journal Citation Reports* ($Z = -2,22$; $p = 0,02$), otros artículos publicados ($Z = -3,53$; $p < 0,001$), libros en editorial sin reconocido prestigio ($Z = -2,03$; $p = 0,04$), capítulos de libro en editorial de reconocido prestigio ($Z = -1,97$; $p = 0,04$), capítulos de libro en editorial sin prestigio ($Z = -2,53$; $p = 0,011$), contribuciones a congreso nacional ($Z = -3,00$; $p = 0,003$), exposiciones artísticas o documentales ($Z = -3,04$; $p = 0,002$) y producciones de radio, televisión o cine ($Z = -2,81$; $p = 0,005$), estancias docentes y de investigación en España ($Z = -2,36$; $p = 0,018$). Al igual que en el caso de el número mínimo para ser acreditado como PTU las mujeres mostraron mayores puntuaciones excepto en artículos publicados en revistas incluidas en el *Journal Citation Reports* del ISI (véase Tabla 6).

Discusión

La desigualdad de representación entre hombres y mujeres en el profesorado universitario español nos ha llevado a analizar si existen diferencias en la importancia que ambos conceden a los criterios de evaluación y si los niveles de exigencia, tanto para ser acreditado como PTU o como CU, son distintos en función del sexo.

En este sentido, lo primero que podemos comprobar al analizar la muestra es que a medida que aumentan los tramos de investigación el porcentaje de las mujeres se va reduciendo en comparación con el de hombres (ver anexo 1), hasta el punto de que no hay

mujeres (al menos en la muestra seleccionada) que tengan seis o más tramos de investigación acreditados. Estos datos son llamativos pero concuerdan perfectamente con los datos del CSIC (García et al., 2006), que señalan una menor representatividad de las mujeres a medida que aumentan los tramos de investigación acreditados. Este resultado es relevante porque forma parte de un círculo vicioso, es decir, la falta de tramos de investigación dificulta poder obtener fondos para proyectos de investigación, y la falta de éstos impide el desarrollo de investigaciones relevantes (en algunos casos) que permitan la acreditación de tramos. Por tanto, si se ha visto que las mujeres tienen la misma participación en proyectos que los hombres (García et al., 2006) pero que tienen menos tramos acreditados, podríamos estar ante una explicación de corte igualitario (aquella que supone que el paso del tiempo igualará las condiciones entre hombres y mujeres) o bien una explicación de corte segregacionista que supondría la desigualdad en la aplicación de los criterios de evaluación a hombres y mujeres.

El análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en su opinión sobre el actual sistema de habilitación muestra escasas diferencias entre ambos. Así, todos consideran que es necesario establecer estándares de acreditación a nivel nacional y que los miembros del tribunal deben tener entre 2 y 3 tramos de investigación acreditados. En este punto se encuentra una pequeña contradicción, pues como se ha visto anteriormente hay un elevado porcentaje de mujeres que sólo tienen un tramo de investigación, lo que dejaría a muchas de ellas fuera de los tribunales de acreditación si seguimos su propio criterio. También coinciden en que la modalidad de tribunal más adecuada es un presidente nombrado por la propia universidad más cuatro vocales a sorteo, que el número de acreditados no debe estar en función del número de plazas, que no se debe otorgar una acreditación a un candidato sin pasar una prueba oral, y que los concursos de acceso deben tener la misma regulación en todo el territorio nacional. Por último, hombres y mujeres también coinciden a la hora de clasificar al sistema LRU como el más endogámico.

Por otra parte, tanto los varones como las mujeres consideran que los indicadores más importantes en la evaluación docente son los artículos publicados en revistas del *JCR* del *ISI*, la publicación de libros en editoriales de reconocido prestigio, la dirección de proyectos de investigación con financiación externa, las asignaturas en enseñanza reglada, la dirección de tesis doctorales leídas y las estancias docentes y de investigación en el extranjero. Estos resultados apuntan dos cosas, la primera, que ciertamente lo que más se valora son los criterios relacionados con la investigación (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2005; Buela-Casal y Sierra, en prensa; Pérez et al., 2003) pues, de todos los señalados como más importantes, sólo hay uno que tiene que ver con la docencia universitaria (*asignaturas en enseñanza reglada*). En segundo lugar implica algo a lo que ya se ha hecho referencia, y es que parece que las mujeres protestan que se prime más la investigación que la docencia, sin embargo, entre los criterios a los que dan más importancia sólo existe uno que tiene que ver con la docencia. No obstante, como se verá a continuación, este fenómeno no está tan claro y puede parecer un poco paradójico. De la misma manera, los indicadores de los que más se exige para la acreditación como PTU o CU son los artículos publicados en revistas del *ISI*, seguido por las contribuciones a congresos internacionales y nacionales, y la publicación de artículos en revistas incluidas en listados nacionales similares al *ISI*, lo que sigue apuntando a una mayor relevancia de los criterios que tienen que ver con la labor de investigación.

Por último, cuando se analizaron las diferencias entre hombres y mujeres se encontró lo siguiente. Cuando aparecen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, son las mujeres las que dan una mayor importancia a esos criterios (e.g. participación en proyectos de investigación con financiación externa, publicación de artículos en revistas en listados nacionales similares al *ISI*), pero hubo una serie de indicadores en los que no se encontraron diferencias, como son la dirección de tesis doctorales defendidas, la dirección de proyectos de investigación con financiación externa, la publicación de artículos en revistas del *ISI* o las estancias en el extranjero. Esto supone que hombres y mujeres están de acuerdo en la importancia de estos criterios, que son curiosamente aquellos a los que se le concede un mayor peso o relevancia. De la misma manera que antes, volvemos a encontrar un resultado un tanto contradictorio, es decir, son los hombres los que figuran en un mayor porcentaje como investigadores principales en proyectos de investigación (García et al., 2006) y sin embargo, las mujeres conceden una gran importancia a este indicador (*dirección de proyectos de investigación con financiación externa*) y al mismo nivel que los hombres. Sólo hay un momento en el que no se produce este fenómeno, y es cuando se analizan las diferencias entre hombres y mujeres en el número mínimo que se debe poseer para ser acreditado como PTU y como CU. En estos datos se puede ver cómo las mujeres son más exigentes en muchos de los indicadores, sin embargo en los artículos publicados en revistas del *ISI*, son las mujeres las que exigen un menor número tanto para ser acreditado como PTU como para ser acreditado como CU. Por esta razón, es por la que se dice más arriba que el fenómeno es paradójico, incluso se podría decir doblemente paradójico; las mujeres protestan por una mayor valoración de criterios relacionados con la investigación y ellas mismas dan mucha importancia a estos indicadores, sin embargo, a la hora de establecer el número mínimo en los criterios para PTU y CU, bajan el nivel de exigencia en el criterio que quizá está más relacionado con la investigación y la productividad científica (los artículos en revistas del *ISI*).

Todo lo señalado anteriormente implica que las mujeres, tal y como señalan García et al. (2000) y Pérez et al. (2003), confían en la transparencia del proceso y en que los reconocimientos se obtienen por mérito propio, pues de lo contrario no darían más importancia a criterios de evaluación que podrían llegar a perjudicarles. Esto, a su vez, conlleva que la explicación que se puede dar de la desigualdad en la presencia de hombres y mujeres en la universidad tiene que ver con una explicación de corte igualitario, en la que “el tiempo pondrá a cada uno en su lugar”, que por otra parte, parece la explicación más plausible, pues es difícil pensar en pleno siglo XXI en una superioridad intelectual de los hombres. No obstante siempre queda la sospecha de que el sistema de evaluación por pares no sea totalmente equitativo, máxime cuando hay precedentes que se evidencian en estudios empíricos (véase Brouns, 1999; Wennerås y Wold, 1997), aunque para esta afirmación serían necesarios estudios similares en España.

Referencias

Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de la Comunidad de Madrid-ACAP (2003). Acuerdo de 20 de octubre del Comité de Dirección, por el que se aprueban los criterios de evaluación y el baremo para la contratación de profesorado universitario por las Universidades de Madrid y se determinará el

- procedimiento de evaluación. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 259, 30 de octubre de 2003, pp. 7-34.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA (2005). Programa de Evaluación de Profesorado: Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación. Recuperado en 13 de noviembre de 2006.
http://www.aneca.es/modal_eval/pep_nuevo_orientaciones.html
- Arranz, F. (2004). Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario. *Política y Sociedad*, 41, 223-242.
- Brouns, M.L.M. (1999). La calidad de la evaluación: investigación sobre los sistemas de género y evaluación de la NWO y la KNAW. Utrecht: Nederlands Genootschap Vrouwenstudies.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2007a). Datos y cifras del sistema universitario. Curso 2006/2007. Recuperado el 21 de agosto de 2007 de
<http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/estadis-dat-cif-sis-univ-2006-07.pdf>
- Consejo de Coordinación Universitaria (2007b). Estadística básica de personal al servicio de las universidades: investigadores de las universidades públicas. Curso 2005-06. Recuperado el 19 de septiembre de 2007 de
http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/estadistica/personales/curso2005-2006/Profesorado_2005_2006/Totales_Generales/total_inves.pdf
- García, M.L., García, M.A., Alonso, M.J., Andino, S., Arranz, F., y Cirujano, P. (2000). La carrera académica de las mujeres en la universidad española. Trayectorias profesionales por género. Recuperado el 21 de septiembre de 2007 de
http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/2000/445p.pdf
- García, M.L., Arranz, F., del Val, C., Agudo, Y., Viedma, A., Justo, C., y Pardo, P. (2006). Mujeres y hombres en la ciencia española. Una investigación empírica. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Handschin, C.H. (1911). Academia and industrial efficiency. *Science*, 9, 892-893.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). Habilitación para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Resolución lista definitiva. Recuperado el 13 de Junio de 2006 de <http://www.mec.es/educa/ccuniv/>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Mujeres en la universidad pública. Recuperado el 20 de septiembre de 2007 de <http://www.mec.es/ciencia/umyc/files/2007-mujeres-en-la-universidad-publica-septiembre.pdf>
- Montero, I. y León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Osborn, M. (2001). Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Pérez, E., González, M.I., Santesmases, M.J., Martín, A., de Villota, P., y Guill, A. (2003). La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional. Recuperado el 19 de septiembre de 2007 de
http://www.csic.es/wi/mujer_ciencia/archivos_descargar/2003_Mujeres_en_CyT_en_Espa%F1a.pdf

- Sierra, J.C., Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., y Santos, P. (2006). Estudio prospectivo sobre los criterios para el inicio y desarrollo de la carrera docente e investigadora de los profesores funcionarios. Recuperado el 21 de agosto de 2007 de <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~181~~>
- Wennerås, C. y Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer review. *Nature*, 347, 341-343.

Anexos

Anexo 1. Frecuencias y porcentajes de los tramos de investigación acreditados en la muestra general y en hombres y mujeres

Tramos de investigación	Muestra general <i>n</i> (%)	Hombres <i>n</i> (%)	Mujeres <i>n</i> (%)
1	332 (25,9%)	219 (22,9%)	112 (34,5%)
2	415 (32,3%)	299 (31,3%)	115 (35,4%)
3	285 (22,2%)	223 (23,4%)	61 (18,8%)
4	151 (11,8%)	124 (13%)	27 (8,3%)
5	73 (5,7%)	63 (6,6%)	9 (2,8%)
6	22 (1,7%)	22 (2,3%)	--

Anexo 2. Porcentaje de respuestas sobre el sistema de habilitación y concurso en la muestra total, en los varones y en las mujeres

PREGUNTAS	Muestra total %	Varones %	Mujeres %
Considero necesario:			
Establecer estándares de acreditación para cada Cuerpo de Funcionarios a nivel nacional	91,1	90,2	93,5
Que los estándares deben quedar a juicio de la comisión	8,9	9,8	6,5
Considero que los miembros de un tribunal de acreditación deben tener:			
0 tramos de investigación	3,7	3,9	3,1
1 tramo de investigación	11,4	11,2	12,3
2 tramos de investigación	35,5	34,9	37,3
3 tramos de investigación	38,2	39,2	35,2
4 tramos de investigación	8,4	8,5	8,3
5 tramos de investigación	1,7	1,7	1,9
6 tramos de investigación	1	0,7	1,9
En los concursos de acceso, ¿qué modalidad de tribunal considera más adecuada?			
Presidente nombrado por la propia universidad más cuatro vocales nombrados por sorteo	80,9	79,5	85,5
Los cinco miembros nombrados por la propia univ.	19,1	20,5	14,5

(Continuación)

PREGUNTAS	Muestra total %	Varones %	Mujeres %
¿Considera que el número de acreditados debe estar en función del número de plazas ofertadas por las universidades?			
Sí	31,9	31,4	33,4
No	68,1	68,6	66,6
¿Considera adecuado otorgar una acreditación a un funcionario sin pasar una prueba oral?			
Sí	44,8	44,4	46,2
No	55,2	55,6	53,8
Los concursos de acceso, ¿deben tener la misma regulación en todo el territorio nacional?			
Sí	89,4	88,1	93,6
No	10,6	11,9	6,4
Ordene los siguientes sistemas en función del nivel de endogamia (asigne 1, 2 ó 3 en función de esta escala: 1, menor endogamia, y 3, mayor endogamia): ⁶			
Sistema LRU	43,6	42,4	47,3
Sistema de habilitación más concurso de acceso	39,9	41,4	35,5
Sistema de acreditación más concurso de acceso	17,6	17,7	17

Anexo 3. Resultados de la prueba t de Student del peso de cada indicador en función del sexo

INDICADORES	Sexo	M	DT	t	Sign.
FORMACIÓN					
Formación académica					
Segundas o más titulaciones no exigidas como requisito mínimo	Varones	2,15	2,19	-2,24	0,02*
	Mujeres	2,47	2,28		
Premios extraordinarios y menciones	Varones	3,36	2,57	-3,85	0,000***
	Mujeres	4,00	2,70		
Formación complementaria					
Programas de especialización (MIR, BIT, PIR y equivalentes; especialista y master universitarios)	Varones	3,40	2,48	-4,75	0,000***
	Mujeres	4,17	2,58		
Cursos de postgrado	Varones	3,48	2,66	-5,23	0,000***
	Mujeres	4,39	2,80		
EXPERIENCIA					
Experiencia docente					
Enseñanza impartida por año					
Asignaturas en enseñanza reglada	Varones	7,05	2,57	-2,72	0,007**
	Mujeres	7,50	2,53		
Tareas docentes universitarias (becario tipo FPI, tutor UNED)	Varones	4,25	2,60	-1,99	0,04*
	Mujeres	4,59	2,73		
Clases en master o cursos de postgrado	Varones	5,22	2,69	-2,30	0,02*
	Mujeres	5,61	2,63		
Cursos de formación	Varones	3,39	2,46	-4,08	0,000***
	Mujeres	4,05	2,56		

⁶ En esta pregunta, los valores de la tabla hacen referencia al porcentaje de muestra que considera a cada uno de los sistemas como el más endogámico (opción de respuesta 3), por lo que la suma de los valores no es del 100%.

(Continuación)

INDICADORES	Sexo	M	DT	t	Sign.
Otros méritos docentes					
Dirección académica de trabajos (proyectos fin de carrera, tesinas, DEA, memorias de master)	Varones Mujeres	5,53 5,96	2,71 2,54	-2,46	0,01*
Proyectos de innovación y mejora docente financiados	Varones Mujeres	4,17 4,89	2,73 2,71	-4,14	0,000***
Evaluaciones positivas de encuestas de alumnos	Varones Mujeres	4,42 4,72	3,10 3,04	-1,53	0,12
Experiencia investigadora					
Investigaciones realizadas					
Dirección de proyectos de investigación con financiación externa	Varones Mujeres	7,34 7,42	2,57 2,53	-0,51	0,60
Participación proyectos de investigación con financiación externa	Varones Mujeres	6,26 6,75	2,57 2,51	-2,97	0,003**
Dirección proyectos financiados por la propia universidad	Varones Mujeres	4,09 5,05	2,52 2,60	-5,89	0,000***
Participación proyectos financiados por la propia universidad	Varones Mujeres	3,40 4,39	2,49 2,62	-6,06	0,000***
Actividades relacionadas con la investigación					
Dirección de tesis doctorales defendidas	Varones Mujeres	6,78 6,61	2,66 2,72	0,99	0,32
Experiencia profesional					
Actividades en puestos de dirección o gestión, puestos técnicos o profesionales	Varones Mujeres	3,58 4,09	2,58 2,58	-3,03	0,002**
Colaboraciones puntuales o informes profesionales	Varones Mujeres	2,82 3,30	2,33 2,30	-3,23	0,001**
PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA					
Publicaciones					
Artículos en revistas					
En <i>Journal Citation Reports (JCR)</i> del <i>ISI</i>	Varones Mujeres	8,24 7,96	2,24 2,40	1,90	0,57
En listados nacionales similares al <i>JCR</i>	Varones Mujeres	5,12 6,04	2,85 2,65	-5,07	0,000***
Otros	Varones Mujeres	3,02 3,98	2,65 2,65	-5,53	0,000***
Libros y capítulos de libro					
Libro en editorial de reconocido prestigio	Varones Mujeres	7,05 7,46	2,70 2,48	-2,42	0,01*
Libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones Mujeres	3,72 4,26	2,57 2,51	-3,33	0,001**
Capítulo de libro en editorial de reconocido prestigio	Varones Mujeres	5,56 6,13	2,70 2,63	-3,28	0,001**
Capítulo de libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones Mujeres	2,78 3,48	2,39 2,48	-4,53	0,000***
Contribuciones a congresos					
Congreso internacional	Varones Mujeres	5,14 5,73	2,69 2,59	-3,49	0,000***
Congreso nacional	Varones Mujeres	3,54 4,33	2,50 2,53	-4,87	0,000***
Medios específicos de producción y difusión					
Traducciones de libros	Varones Mujeres	2,83 3,38	2,43 2,52	-3,46	0,001**

(Continuación)

INDICADORES	Sexo	M	DT	t	Sign.
Exposiciones artísticas o documentales	Varones	2,34	2,33	-4,11	0,000***
	Mujeres	2,99	2,71		
Producciones de radio, televisión o cine	Varones	2,18	2,32	-3,36	0,001**
	Mujeres	2,71	2,64		
Registros en la propiedad industrial e intelectual					
Patentes o modelos de utilidad y registros en la propiedad intelectual	Varones	5,34	3,08	-0,02	0,97
	Mujeres	5,35	3,18		
Movilidad					
Postgrado					
Estancias docentes y de investigación en España	Varones	4,28	2,40	-2,78	0,006**
	Mujeres	4,72	2,54		
Estancias docentes y de investigación en el extranjero	Varones	6,66	2,82	-0,13	0,89
	Mujeres	6,69	2,74		
GESTIÓN UNIVERSITARIA Y OTROS MÉRITOS					
Gestión universitaria					
Desempeño de cargos unipersonales					
Dirección/coordinación/secretaría de acciones formativas (masters y doctorados)	Varones	3,85	2,65	-3,69	0,000***
	Mujeres	4,48	2,77		
Organización de reuniones científicas	Varones	4,12	2,58	-3,00	0,003**
	Mujeres	4,63	2,71		
Rectorado y Vicerrectorado	Varones	3,63	3,08	-1,66	0,09
	Mujeres	3,96	3,05		
Decanato, Vicedecanato y similares	Varones	3,30	2,82	-1,91	0,056
	Mujeres	3,64	2,84		
Dirección de Departamento, Secretario y similares	Varones	3,17	2,74	-1,89	0,058
	Mujeres	3,51	2,78		
Otros méritos					
Miembro de consejo editorial en revista <i>ISI</i>	Varones	4,95	2,96	0,50	0,61
	Mujeres	4,86	2,81		
Miembro de consejo editorial en revista no <i>ISI</i>	Varones	2,80	2,30	-2,54	0,011*
	Mujeres	3,18	2,31		
Director de revista en <i>ISI</i>	Varones	6,05	3,25	1,14	0,25
	Mujeres	5,81	3,10		
Director de revista en no <i>ISI</i>	Varones	3,52	2,61	-2,25	0,02*
	Mujeres	3,90	2,66		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Anexo 4. Resultados de la U de Mann-Whitney del número mínimo de indicadores para PTU en función del sexo

Indicators	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sign.
FORMACIÓN					
Programas de especialización (MIR, BIT, PIR y equivalentes; especialista y master universitarios)	Varones	611.06	136007.0	-2.21	0.03*
	Mujeres	659.81			
Cursos de postgrado	Varones	603.92	130990.5	-3.04	0.002**
	Mujeres	672.37			

(Continuación)

Indicators	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sign.
EXPERIENCIA					
Experiencia docente					
Enseñanza impartida por año					
Asignaturas en enseñanza reglada	Varones	621.38	146196.0	-0.02	0.98
	Mujeres	621.85			
Tareas docentes universitarias (becario tipo FPI, tutor UNED)	Varones	610.65	137202.0	-1.28	0.20
	Mujeres	639.75			
Clases en master o cursos de postgrado	Varones	617.14	142576.0	-0.58	0.56
	Mujeres	630.38			
Cursos de formación	Varones	602.09	129626.0	-2.45	0.01*
	Mujeres	657.50			
Otros méritos docentes					
Dirección académica de trabajos (proyectos fin de carrera, tesinas, DEA, memorias de master)	Varones	618.56	142968.5	-0.58	0.56
	Mujeres	632.13			
Proyectos de innovación y mejora docente financiados	Varones	607.83	133971.0	-2.05	0.04*
	Mujeres	653.98			
Experiencia investigadora					
Investigaciones realizadas					
Dirección de proyectos de investigación con financiación externa	Varones	630.79	142953.5	-0.99	0.32
	Mujeres	608.13			
Participación proyectos de investigación con financiación externa	Varones	620.88	145123.0	-0.36	0.72
	Mujeres	629.20			
Dirección proyectos financiados por la propia universidad	Varones	608.29	133438.5	-2.67	0.008**
	Mujeres	667.88			
Participación proyectos financiados por la propia universidad	Varones	600.98	126984.0	-3.75	0.000***
	Mujeres	685.42			
Actividades relacionadas con la investigación					
Dirección de tesis doctorales defendidas	Varones	617.93	144649.5	-0.07	0.94
	Mujeres	616.25			
PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA					
Publicaciones					
Artículos en revistas					
En <i>Journal Citation Reports (JCR)</i> del <i>ISI</i>	Varones	633.17	133970.5	-2.14	0.03*
	Mujeres	583.30			
En listados nacionales similares al <i>JCR</i>	Varones	604.27	131631.0	-2.35	0.02*
	Mujeres	658.45			
Otros	Varones	583.18	119092.5	-3.65	0.000***
	Mujeres	663.53			
Libros y capítulos de libro					
Libro en editorial de reconocido prestigio	Varones	615.99	141202.0	-0.98	0.33
	Mujeres	637.66			
Libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones	611.92	138372.5	-1.38	0.17
	Mujeres	641.72			
Capítulo de libro en editorial de reconocido prestigio					
Capítulo de libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones	604.80	133068.5	-2.28	0.02*
	Mujeres	654.56			
Contribuciones a congresos					
Congreso internacional	Varones	612.78	138863.0	-1.14	0.25
	Mujeres	639.26			
Congreso nacional	Varones	597.74	126260.5	-3.28	0.001**
	Mujeres	673.61			

(Continuación)

Indicators	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sign.
Medios específicos de producción y difusión					
Traducciones de libros	Varones	599.51	131973.5	-1.48	0.14
	Mujeres	629.21			
Exposiciones artísticas o documentales	Varones	587.53	125189.5	-2.16	0.03*
	Mujeres	629.09			
Producciones de radio, televisión o cine	Varones	587.65	125603.5	-2.07	0.04*
	Mujeres	626.71			
Registros en la propiedad industrial e intelectual					
Patentes o modelos de utilidad y registros en la propiedad intelectual	Varones	604.66	135735.5	-0.65	0.52
	Mujeres	617.97			
MOVILIDAD					
Postgrado					
Estancias docentes y de investigación en España	Varones	609.94	135917.0	-1.67	0.10
	Mujeres	647.76			
Estancias docentes y de investigación en el extranjero	Varones	615.67	141529.5	-0.67	0.50
	Mujeres	630.77			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Anexo 5. Resultados de la U de Mann-Whitney del número mínimo de indicadores para CU en función del sexo

INDICADORES	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sign.
FORMACIÓN					
Programas de especialización (MIR, BIT, PIR y equivalentes; especialista y master universitarios)	Varones	608.58	134348	-2.46	0.014*
	Mujeres	663.02			
Cursos de postgrado	Varones	608.28	135645.5	-2.10	0.03*
	Mujeres	655.78			
EXPERIENCIA					
Experiencia docente					
Enseñanza impartida por año					
Asignaturas en enseñanza reglada	Varones	622.54	144728.5	-0.26	0.79
	Mujeres	616.50			
Tareas docentes universitarias (becario tipo FPI, tutor UNED)	Varones	605.52	133422	-1.83	0.06
	Mujeres	646.99			
Clases en master o cursos de postgrado	Varones	611.99	138127	-1.28	0.20
	Mujeres	641.61			
Cursos de formación	Varones	597.90	126086.5	-3.08	0.002**
	Mujeres	667.95			
Otros méritos docentes					
Dirección académica de trabajos (proyectos fin de carrera, tesinas, DEA, memorias de master)	Varones	610.47	135777.5	-1.87	0.06
	Mujeres	653.96			
Proyectos de innovación y mejora docente financiados	Varones	600.00	127046	-3.29	0.001**
	Mujeres	675.10			
Experiencia investigadora					
Investigaciones realizadas					
Dirección de proyectos de investigación con financiación externa	Varones	626.13	146657	-0.27	0.78
	Mujeres	619.74			

(Continuación)

INDICADORES	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	Sign.
Participación proyectos de investigación con financiación externa	Varones	617.83	142289.5	-0.87	0.38
	Mujeres	638.14			
Dirección proyectos financiados por la propia universidad	Varones	601.96	127565.5	-3.73	0.000***
	Mujeres	686.35			
Participación proyectos financiados por la propia universidad	Varones	597.81	124702.5	-4.11	0.000***
	Mujeres	690.62			
Actividades relacionadas con la investigación					
Dirección de tesis doctorales defendidas	Varones	613.04	141560	-0.58	0.55
	Mujeres	626.53			
PRODUCCIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA					
Publicaciones					
Artículos en revistas					
En <i>Journal Citation Reports (JCR)</i> del ISI	Varones	634.45	131858.5	-2.45	0.014*
	Mujeres	577.43			
En listados nacionales similares al JCR	Varones	604.51	132486	-2.22	0.02*
	Mujeres	655.57			
Otros	Varones	583.77	119629.5	-3.53	0.000***
	Mujeres	661.77			
Libros y capítulos de libro					
Libro en editorial de reconocido prestigio	Varones	611.94	137453.5	-1.66	0.09
	Mujeres	649.52			
Libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones	607.62	134719.5	-2.03	0.04*
	Mujeres	652.32			
Capítulo de libro en editorial de reconocido prestigio	Varones	607.93	135009.5	-1.97	0.04*
	Mujeres	653.25			
Capítulo de libro en editorial sin reconocido prestigio	Varones	602.72	131473	-2.53	0.011*
	Mujeres	658.63			
Contribuciones a congresos					
Congreso internacional	Varones	614.29	140562	-0.80	0.42
	Mujeres	632.85			
Congreso nacional	Varones	598.87	127619	-3.00	0.003**
	Mujeres	668.27			
Medios específicos de producción y difusión					
Traducciones de libros	Varones	596.78	129816	-1.88	0.06
	Mujeres	635.26			
Exposiciones artísticas o documentales	Varones	583.04	121171	-3.04	0.002**
	Mujeres	642.44			
Producciones de radio, televisión o cine	Varones	582.76	121855.5	-2.81	0.005**
	Mujeres	637.16			
Registros en la propiedad industrial e intelectual					
Patentes o modelos de utilidad y registros en la propiedad intelectual	Varones	601.26	132946	-1.17	0.24
	Mujeres	626.11			
MOVILIDAD					
Postgrado					
FORMACIÓN		605.83	132117.5	-2.36	0.018*
		659.90			
Programas de especialización (MIR, BIT, PIR y equivalentes; especialista y master universitarios)	Varones	614.02	140004	-0.93	0.35
	Mujeres	635.63			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Hacia un nuevo modelo de evaluación que acepte la diversidad

María José Saura
Universitat Politècnica de Catalunya

Introducción

En los últimos 20 años hemos experimentado una evolución del Sistema Universitario Español, hacia una enorme heterogeneidad. La Autonomía Universitaria y la descentralización a las CC.AA. nos han llevado a situaciones muy diversas.

Por lo que podemos constatar que se hace cada vez más difícil tener un modelo único de indicadores para la evaluación de las tareas académicas.

La “libertad de Cátedra”, se ha llevado a tal extremo de que una inmensa mayoría de los profesores ha decidido durante mucho tiempo en qué querían dedicar su tiempo. Decidiendo qué investigar, con quién investigar, y demás.

Dicha libertad tiene sus aspectos positivos y negativos. Lo más positivo es que ha permitido que se lleven adelante gran cantidad de iniciativas individuales y colectivas, que han sido el origen de muchos centros de investigación, nuevas titulaciones, etc. Pero también nos ha llevado a la Universidad de diferentes velocidades y en muchos casos de una eficiencia bastante cuestionable.

Evaluación: Modelos

Cuando entendemos la Evaluación como un instrumento de mejora del rendimiento y desarrollo profesional, nos encontramos que el modelo de evaluación será determinante para orientar ese desarrollo profesional.

Por tanto, lo primero que nos tendríamos que preguntar es si queremos que todas las Universidades sean iguales o no.

Como la respuesta mayoritaria, podíamos intuir, sería que no. Uno se puede preguntar ¿Por qué nos empeñamos todavía en diseñar modelos únicos de evaluación? Pues con estos modelos no garantizamos la equidad.

La evaluación del rendimiento nos permite además diseñar políticas retributivas y de carrera profesional, por lo que dependiendo del modelo de evaluación que elijamos orientaremos la actividad del personal.

Pues bien, antes de decidir el modelo de evaluación, debemos decidir el modelo de Universidad que queremos, para poder diseñar un modelo de evaluación que sirva para orientar la actividad del personal en la dirección prevista.

Durante los últimos años, todos los modelos de evaluación se han basado casi únicamente en indicadores que valoraban la calidad de la investigación. Véase sexenios, acreditaciones y/o habilitaciones. Pues el objetivo era mejorar la investigación de nuestras Universidades, que durante muchos años ha sido un tema pendiente.

Ahora entramos en un nuevo período, de grandes cambios, con la implantación del EEES, donde la Docencia deberá jugar un papel más importante que el que ocupaba hasta ahora, pues cada vez más la movilidad estudiantil en el EEES será una realidad y la competencia por captar estudiantes en todas las fases (grados, masters y doctorado) se hará patente a lo largo de los próximos años.

Esto nos lleva a adoptar modelos de evaluación que valoren dicha actividad, como una de las actividades principales del personal académico, teniendo esta en cuenta tanto en las políticas retributivas, como en puntos clave de la carrera profesional como son la estabilización y la promoción.

Tipos de evaluación clásicos: Utilización de estos en el Sistema Universitario

Evaluación de resultados

Se evalúa el resultado alcanzado y no se tiene en cuenta la actuación y el desempeño. Está vinculado a la Dirección por Objetivos.

Ofrece criterios claros y sin ambigüedad, suprimiendo la subjetividad.

Tiene la ventaja de que su aplicación es poco conflictiva y la desventaja que las personas se centran en los resultados que se recompensan, pudiendo afectar negativamente a otras actividades del rendimiento.

Este tipo de evaluación ha sido el más utilizado, podríamos decir casi el único en la evaluación del Personal Académico (sexenios, quinquenios, acreditaciones,...)

Evaluación de la actividad del desempeño

La evaluación tiene un carácter más subjetivo, ya que es un evaluador quien valora.

No se juzga el resultado final, sino la forma de hacer o actuación del evaluado.

Está basado en rasgos (iniciativa, constancia, fiabilidad, espíritu de equipo,...) o comportamientos (desarrolla soluciones originales, trabaja bien con sus compañeros, llega puntual a las reuniones, atiende bien a los estudiantes,...).

Este modelo en el que se pretende orientar la actitud hacia el trabajo y la eficiencia organizativa, se ha utilizado en la evaluación del PAS, pero no del personal académico.

Siempre se ha entendido que el PAS está al servicio de la Universidad, por lo que queda claro que si queremos mejorar la calidad del servicio prestado, tendremos que evaluar la actividad del desempeño.

A partir de aquí la cuestión es, que en un cambio de modelo donde los estudiantes ya no son asignados sin que la institución haga nada para captarlos, a uno donde el Espacio son 48 países y una movilidad real de los estudiantes, cabe pensar sino tendremos que empezar a cuestionarnos la evaluación del desempeño del Personal Académico.

Por otra parte, tampoco se ha tenido en cuenta en la investigación, pues la mayoría de los indicadores utilizados hasta la fecha son de carácter individual, y como mucho se han asociado equipos con el fin de obtener más beneficio individual como suma de sus esfuerzos personales.

Nunca se ha estudiado indicadores de rendimiento del grupo, como grado de cohesión del grupo, como es aceptada la visión colectiva y demás.

Evaluación del potencial

Identificación de fortalezas y debilidades de las personas de cara a una posible formación adecuada.

La organización trata de identificar las competencias que pueden llegar a tener sus empleados, a través de pruebas psicotécnicas, pruebas profesionales, etc.

Este tipo de evaluación, se ha utilizado en procesos de selección del PAS, pero en general se ha hecho muy poco seguimiento en su formación de cara a una carrera profesional del PAS hasta ahora inexistente.

Obviamente en el Personal Académico a la hora de diseñar la carrera académica no se ha tenido para nada en cuenta las fortalezas y debilidades de cada una de las personas.

Con las encuestas y los modelos de evaluación existentes se han detectado algunas anomalías y se han propuesto cursos de formación en los ICEs de las universidades con el fin de mejorar, pero siempre de una manera testimonial.

Con un modelo único de evaluación que no admite diferentes perfiles de Personal Académico, nos encontramos que no utilizamos las competencias de dicho personal para la mejora de la eficiencia organizativa.

Actividad Académica: Dimensión

Otra de las premisas a tener en cuenta antes de diseñar un modelo de evaluación es determinar cual es la dimensión de la actividad y la importancia que le queremos dar a las diferentes tareas o actividades.

La clasificación clásica de las actividades del Personal Académico se centra en 5 tipos de actividad: Docencia, Investigación, Transferencia del conocimiento, Extensión Universitaria, y Dirección y Coordinación.

Cómo es evidente una persona no puede alcanzar el valor óptimo en las cinco dimensiones. Esto nos lleva a que nos encontramos con diferentes perfiles de PDI, que pueden variar estos a lo largo de la vida profesional.

Los más predominante son los que optan por la actividad mixta, sin grandes rendimientos en ninguna de las variables.

Con los modelos de evaluación imperantes, se ha constituido un porcentaje, que va en aumento, de personas que centran prácticamente todos sus esfuerzos en la Investigación.

En general, en las Universidades Politécnicas nos encontramos que estos se reparten entre los que se dedican a la Investigación y los que se dedican a la transferencia de tecnología. Esta última, aunque no es tan reconocida académicamente, aporta sustanciosas retribuciones adicionales, que la hacen más atractiva a otras actividades.

Si queremos potenciar la Docencia, o que las Personas se vean estimuladas a participar en la Dirección de Escuelas, Departamentos y demás, de alguna manera tendremos que cambiar el modelo imperante.

Se debería establecer un modelo en el que una persona de gran valía en cualquiera de las variables pudiera llegar a Catedrático. La promoción debería contemplar los diferentes perfiles de PDI.

Evaluación: género

Todos los estudios realizados nos llevan a que las mujeres se promocionan menos que los hombres en el PDI. También se puede comprobar que la desproporción se da más en el PDI que en el PAS. Esto nos lleva a que algo tendrá que ver con los modelos de evaluación utilizados.

Tenemos que reflexionar porqué las mujeres teniendo mejores resultados académicos de entrada, después no consiguen promocionarse como los hombres.

Habría que analizar la actividad y ver como queda por género los diferentes perfiles de PDI, para ver donde se produce la diferencia.

Es bien cierto, que en general, la mujer está acostumbrada a asumir las tareas invisibles en su entorno más cercano y habría que estudiar si eso se reproduce en el entorno académico.

Queda abierto pues, el estudiar dónde se produce el sesgo, para después actuar en los modelos de evaluación que corrijan a la larga la situación.

Ponentes

Joan Botella Corral

Catedrático de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el ámbito de la evaluación universitaria, ha sido responsable de la investigación sobre la evaluación de las instituciones de enseñanza superior, encargada por la “Escola de la Administració Pública de la Generalitat” (1991-1994). Coordinador Técnico del Plan de Evaluación y Calidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (1994 y 1997). Ha participado, como miembro de los Comités Externos, en procesos de evaluación de titulaciones en las Universidades de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Gerona y la de Canarias. Ha sido miembro del Comité de Evaluación de la Investigación del “Centre d’Etudes de la Vie Politique Française Contemporaine” (Fondation Nationale des Sciences Politiques – CNRS, Francia) y del Máster Internacional en Ciencias Sociales de la Universidad de Amsterdam (1997).

Gualberto Buela-Casal

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, y actualmente es catedrático de evaluación psicológica en la Universidad de Granada. Cuenta con una amplia experiencia en investigación, como lo demuestra ser el número uno en publicación de artículos en revistas incluídas en el Journal Citation Reports (más de 60 artículos) y en dirección de tesis doctorales en su área de conocimiento en España. Como catedrático de evaluación ha participado en la organización de actividades y reuniones relacionadas con la evaluación y la acreditación de la calidad universitaria, ha participado en distintos comités de evaluación, ha publicado más de una docena de trabajos relacionados con la evaluación y acreditación de la calidad, y le han concedido 7 proyectos de investigación financiados relacionados con la convocatoria de estudios y análisis.

Ana Fernández Sainz

Directora de la agencia del País Vasco (UNIQUEVAL) Doctora en Economía UPV/EHU, 1993. Profesora Titular Departamento de Economía Aplicada III (Econometría y Estadística) de la Universidad del País Vasco. Docente en la titulación de Ciencias Actuariales y Financieras, en el Doctorado en Economía (asignatura Microeconometría: análisis de datos de elecciones) y en el Doctorado Dimensiones Económica y Social de la Globalización (Análisis de regresión aplicado a las Ciencias Sociales). Miembro del Grupo

de investigación “Cointegración, Convergencia Dinámica y Persistencia en Economía. Modelos Econométricos Aplicados al Mercado Laboral y a Mercados Oligopolistas”, Ha publicado varios libros sobre econometría y artículos en revistas especializadas (Revista vasca de Economía, Estudios de Economía y en Cuadernos Aragoneses de economía).

Catalina Lara Coronado

Profesora Titular de Universidad en el Área de Bioquímica y Biología Molecular. Miembro del Departamento de Bioquímica Vegetal y Biología Molecular de la Universidad de Sevilla, imparte docencia en la Facultad de Biología y es investigadora responsable del Grupo de Investigación “Fotosíntesis” (CVI-149) del Plan Andaluz de Investigación desde 1988.

Es Licenciada y Doctora en Farmacia por la Universidad de Granada, ha sido Profesora Ayudante del Departamento Interfacultativo de Bioquímica de la UGR (1976-78), Becaria de Investigación del MEC en el Department of Cell Physiology de la Universidad de California en Berkeley (1978-80), Research Biochemist contratada en el mismo Departamento de la UC Berkeley (1980-81), Becaria Posdoctoral de Reincorporación del MEC en el Departamento de Bioquímica de la USE (1981-84), Profesora Adjunta interina en el mismo Departamento y, desde 1985, Profesora Titular de Bioquímica y Biología Molecular de la USE.

Desde que inició las investigaciones que darían lugar a su Tesis Doctoral en la Universidad de California en Berkeley, la Dra Lara ha desarrollado estudios sobre diversos aspectos del metabolismo de plantas y microalgas. Es autora o coautora de más de 50 artículos científicos y revisiones publicados en revistas internacionales de bioquímica, fisiología vegetal y microbiología, y en libros especializados en sus áreas de investigación, esencialmente bioquímica de organismos fotosintéticos. Ha sido investigadora principal de diversos proyectos de investigación financiados por el MEC, ha participado como conferenciante invitada en numerosos Congresos internacionales y ha impartido seminarios en varias universidades europeas. Es miembro de las Sociedades Españolas de Bioquímica y Biología Molecular, de Fisiología Vegetal y de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas.

En este contexto ha impartido diversas conferencias sobre la situación de las mujeres en la investigación científica, recientemente ha dirigido un Curso sobre “Ciencia, Tecnología y Género” en la Universidad Internacional de Andalucía en Sevilla, y ha editado el libro “El Segundo Escalón. Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología” (Editorial ArCiBel, Sevilla, 2006).

Maria Teresa Paramio Nieto

Delegada del Rector para Formación Continua. Catedrática del Departamento de Ciencia Animal y de los Alimentos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha publicado numerosos libros y artículos en revistas indexadas. Docente de las asignaturas de

Producción Animal I y Manipulación Embrionaria. Línea de investigación Producción in vitro de embriones.

Pablo Santos Iglesias

Licenciado en Psicología y posee un Master Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia en “Diseños de Investigación y Aplicaciones en Psicología y Salud”. Ha participado en varios proyectos de investigación financiados en convocatorias públicas, tiene numerosas contribuciones en congresos nacionales e internacionales, y cuenta con trabajos publicados en revistas incluidas en el Journal Citation Reports. Además ha desarrollado una estancia de investigación en el extranjero (El Salvador) durante siete meses.

**RESULTADOS DEL FORO VIRTUAL Y LA
ENCUESTA SOBRE LA DEFINICIÓN DE
LA CALIDAD ACADÉMICA Y LOS
CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

Introducción

El informe que presentamos en estas páginas constituye una síntesis de los aspectos e ideas principales recogidos en las ponencias presentadas en el Foro Virtual, en el debate a que dieron lugar y en el cuestionario *on-line* sobre la evaluación de la calidad académica. Aportamos, además, algunos datos adicionales acerca de la situación actual de la evaluación académica.

En el informe abordamos, en primer lugar, la cuestión de los modelos de ciencia y calidad, desde el convencimiento de que los procesos de evaluación responden siempre, explícita o implícitamente, a determinados modelos de ciencia, es decir, a distintas concepciones acerca de lo que es y de lo que debe ser la actividad y la comunidad científica. En segundo lugar, planteamos algunas reflexiones sobre el proceso de selección de los evaluadores, pues la claridad, la transparencia y la equidad en este punto son aspectos fundamentales en el propósito de evitar sesgos y desigualdades en la evaluación. Tras esto, abordamos el que probablemente es el aspecto crucial y más debatido de los procesos de evaluación: el de los criterios con los que se determina el nivel de calidad. En cuarto lugar, presentamos una serie de discusiones alrededor del modo en que estos criterios pueden ser aplicados por los agentes evaluadores, y del modo en que pueden ser gestionados y presentados los resultados de la evaluación con el objetivo de evitar o corregir sesgos. Por último, abordamos un aspecto fundamental que está íntimamente relacionado con el proceso de evaluación: la distribución de los recursos. En este punto, y en general a lo largo de todo el informe, sostendremos la necesidad de recuperar para el debate explícito y abierto la cuestión de los fines y los medios de la actividad y la organización de la comunidad científica.

Ciencia y calidad de la ciencia

Concepciones de la ciencia

Toda reflexión sobre la evaluación de la calidad académica debe partir necesariamente de una clarificación de nuestra apuesta por un modelo u otro de ciencia, de actividad científica y de comunidad científica, pues nuestro concepto de calidad será en gran medida deducible de aquellos modelos.

Aunque la riqueza del debate sobre los distintos modelos de ciencia dificulta sintetizar lo fundamental del mismo, podemos señalar algunos ejes conceptuales alrededor de los cuales creemos que se generan distintas concepciones de la ciencia, y que también consideramos relevantes para la temática de la evaluación académica. Evidentemente, los extremos de estos ejes no son más que tipos-ideales, es decir, construcciones analíticas que tratan de captar los aspectos esenciales de las distintas concepciones de la ciencia.

Un primer eje conceptual alrededor del cual se diseñan distintas concepciones de la ciencia es el **eje neutralidad-compromiso**. Concebir la ciencia como una actividad neutral implica la defensa de una actitud activa consistente en no tomar partido por ningún objetivo social, político o económico. Al mismo tiempo, una ciencia neutral es también una ciencia que no persigue producir en el entorno un impacto u otro, si bien caben en esta opción la responsabilidad y la irresponsabilidad en relación con los impactos que efectivamente se producen.

En el extremo opuesto de esta posición está la del compromiso, que entiende que la comunidad científica, a pesar de que mantenga su principio de rigor metodológico y búsqueda de la objetividad, ha de tomar partido por unos objetivos sociales o propósitos normativos determinados, y al mismo tiempo, ha de realizar su esfuerzo guiándose por una visión consecuencialista, es decir, basada en la preocupación por el impacto de la propia actividad en el conjunto de la sociedad. En esta opción se convierten en relevantes cuestiones como la de la utilidad y aplicabilidad de los conocimientos producidos.

Un segundo eje sería el **eje autonomía-heteronomía**. Las concepciones más cercanas a la autonomía definen la ciencia como una actividad de producción de conocimiento que ha de poder desarrollarse según sus propias leyes y necesidades. Se afirma aquí la independencia respecto de las demandas sociales o las presiones político-económicas, lo que no quiere decir neutralidad, sino capacidad autónoma para decidir a cuáles de esas demandas e intereses resulta conveniente responder, o si no resulta conveniente responder a ninguna. Autonomía, por ejemplo, significaría tener capacidad de elegir entre una ciencia neutral o una ciencia comprometida.

La heteronomía apunta a una dependencia de las demandas sociales, económicas y políticas en el diseño de los objetos y los objetivos de la investigación. La ciencia se entendería entonces como un instrumento de la sociedad, lo que automáticamente plantea el interrogante de quién es esa sociedad, es decir, cuáles son las demandas y necesidades que la ciencia ha de priorizar, y quién y cómo las determina.

El tercer eje conceptual se refiere también a los modos de producción del conocimiento científico, y plantea la **antinomia cooperación-competitividad**. Desde el punto de vista de la cooperación, la producción de conocimiento científico es necesariamente una actividad cooperativa, y ello fundamentalmente por dos razones. Primero, porque el trabajo en equipo hace posible la sinergia de nuestros esfuerzos. Segundo, porque la necesaria especialización sólo puede ser eficiente si se complementa con la interdisciplinariedad.

Desde el punto de vista de la competitividad, la producción de conocimiento se beneficia sobre todo del estímulo que se genera en las relaciones de competitividad entre científicos o grupos de científicos. En la medida en que el prestigio y los recursos son bienes escasos, la lucha por su obtención puede incentivar la mejora y la superación constante, evitando el anquilosamiento.

Un último eje conceptual se refiere a los modos individuales de vínculo con la ciencia, y plantea la **dicotomía entrega-compatibilización**, es decir la dicotomía entre la entrega incondicional y absoluta a la actividad científica, y la compatibilización de esta actividad con otros intereses y responsabilidades. Desde el punto de vista de la entrega incondicional, la actividad científica requiere una actitud claramente vocacional, y una entrega absoluta a los quehaceres de la propia disciplina. La producción de los conocimientos más importantes habría venido de la mano de individuos o colectivos absolutamente entregados a la causa científica, que han hecho de esta labor el eje vital alrededor del cual organizaban el conjunto de su vida personal, familiar, política, etc.

Desde el punto de vista de la compatibilización de la actividad científica con otros intereses y responsabilidades, la actividad científica se resentiría si la riqueza vital de sus productores se resiente. La diversidad de los intereses personales y de los vínculos sociales y políticos, sería fuente de un enriquecimiento necesario para poder enfrentarse al objeto de estudio con una perspectiva abierta y creativa. Por otra parte, la responsabilidad del científico en proyectos personales, familiares y políticos no directamente vinculados con la ciencia, no tan solo sería una necesidad vital, sino también un deber ético.

Estos cuatro ejes conceptuales podrían resumirse en dos concepciones dicotómicas de la ciencia, que han sido propuestas por Bronus (2004): el **modelo Olimpo** y el **modelo Ágora**:

One of the powerful metaphors for science is the Olympus model, which situates the scientists, in their unselfish and disinterested quest for truth, at the top of the pyramid, far removed from the concerns of everyday life [...]. It represents scientific work as ultimately an individual activity. [...]. The classic model, however, is increasingly under attack. [...]. In the Agora model – a metaphor in opposition to the Olympus model – science is analysed as a societal practice, tightly bound up with other societal practices [...]. In this model [...] there is a strong interaction between production of knowledge, transmission of knowledge, and translation of knowledge. (Bronus, 2004:151).

Podríamos decir que desde el modelo “Olimpo” se tomaría partido por la neutralidad en el eje neutralidad-compromiso, por la autonomía en el eje autonomía-heteronomía, por la competitividad en el binomio cooperación-competitividad, y por la entrega incondicional en el eje entrega-compatibilización, mientras que desde el modelo “Ágora” se tomarían las decisiones contrarias, salvo quizá en el caso de la heteronomía, en el que no sería esta la apuesta necesariamente.

Concepciones de la ciencia y la calidad

Todas estas concepciones de la ciencia están estrechamente vinculadas con nuestra concepción de la calidad de la misma, así como de lo que consideramos que es necesario para su producción.

Por ejemplo, desde el punto de vista de la neutralidad, una producción sería de calidad en la medida en que acreditara suficientemente su validez con criterios estrictamente científicos, es decir, independientemente de su utilidad o su impacto. Desde el punto de vista de la ciencia concebida como una actividad socialmente responsable y comprometida, y sobre todo desde las concepciones heterónomas de la ciencia, que la entienden como instrumento de la sociedad, las decisiones relativas a la evaluación deberían estar abiertas a la participación de distintos agentes sociales, en la medida en que la ciencia es una actividad de interés para toda la sociedad. Por otra parte, una producción sería de calidad no sólo por su contrastado rigor metodológico, sino también por distintas consideraciones relativas al impacto y la utilidad social de lo producido. Las actividades de difusión del conocimiento científico al conjunto de la sociedad, por ejemplo, serían más fácilmente defendibles desde esta concepción de la ciencia. Desde el punto de vista de la autonomía de la actividad científica, será más probable una defensa de la independencia en las decisiones relativas a la evaluación, es decir, en la determinación de quién evalúa, cómo evalúa y para qué evalúa.

El eje competitividad-cooperación también se traduce en concepciones diferentes de la calidad. Así, por ejemplo, desde el punto de vista de la competitividad, una universidad habría de invertir principalmente en estimular la competitividad, de tal modo que puedan destacar sus académicos más brillantes. La universidad de calidad sería aquella en la que trabaje un grupo de científicos excelentes, o de reconocido prestigio, es decir, un grupo de científicos que destaquen del resto. De igual modo, un sistema universitario de calidad sería aquel que se centrara en el fomento de la excelencia, que por definición es atributo de pocos, de algunas universidades. Por el contrario, desde el punto de vista de la cooperación, la universidad habría de invertir sobre todo en establecer las bases de un crecimiento armonioso de la calidad media de sus académicos. No se trataría, por tanto, de estimular a los pocos, sino de exigir mínimos imprescindibles a todos, siendo esos mínimos crecientemente exigentes. El trabajo de mejora de la calidad de una universidad sería así un trabajo colectivo y con un nivel de dedicación razonable del conjunto de la plantilla, y no la labor heroica de unos pocos. Del mismo modo, un sistema universitario de calidad sería aquel que resultase del esfuerzo colectivo por hacer más exigentes los niveles de calidad suficiente.

Y por último, las distintas concepciones sobre el vínculo personal con la actividad científica también tienen una traducción directa en distintas concepciones de la calidad y de los modos de medirla. Así, por ejemplo, desde la concepción de la actividad científica como entrega incondicional, se hacen más probables determinadas concepciones de la calidad que resultan directamente de un tipo-ideal de científico sin responsabilidades familiares ni vínculos extraacadémicos que le requieran una inversión de tiempo y esfuerzo. Por el contrario, desde la idea de la compatibilización de la actividad científica con otros intereses y responsabilidades, se puede defender como oportuna la inclusión de determinados criterios correctores en las evaluaciones de la calidad, de modo que se haga posible considerar el contexto social e individual en el que se ha realizado la producción de conocimiento. O incluso, se hace necesario replantear los niveles de calidad exigibles, en la

medida en que éstos hayan podido ser concebidos desde un tipo-ideal de científico que no tiene más dedicación que la actividad científica. Desde la concepción de la entrega incondicional, suele considerarse que la inclusión de estos criterios no sería otra cosa que una reducción de los niveles de exigencia generales, lo que algunos sostienen que repercutiría negativamente en la calidad media de los currículums.

Podemos decir, en definitiva, que la calidad no es otra cosa que lo que la comunidad científica acuerde que es, en función de sus propios criterios acerca de cómo concibe su propia labor. Es una construcción social, en la medida en que no hay ninguna realidad objetiva independiente de los acuerdos sociales a la que podamos llamar “calidad”. Ahora bien, la “comunidad científica” es una abstracción que, en el terreno de lo concreto, puede ser encarnada por distintos agentes con distintos intereses y perspectivas. Si la calidad debe resultar de un acuerdo de la comunidad científica, quizá habría que hacer explícito quién está cumpliendo ahora ese papel de definición y mediante qué mecanismos democráticos la comunidad puede recuperar para sí este poder.

Los criterios que empleemos para determinar si una producción científica o un currículum científico tiene o no un nivel determinado de calidad, reflejarán nuestras creencias implícitas acerca de las habilidades, capacidades, dedicaciones y producciones que consideramos valiosas, pero tales habilidades, capacidades, dedicaciones y producciones podrían ser otras, así como otros podrían ser los modos en que las medimos. Son acuerdos, y no leyes inmutables y necesarias, los que determinan, por ejemplo, que la docencia tenga menos valor que la investigación, así como son nuestros acuerdos los que determinan que publicar artículos en revistas científicas tenga más importancia que participar en proyectos de investigación.

En esa línea, Amparo Moreno, en una intervención en el Foro Virtual, proponía una nueva concepción de la calidad para las humanidades y las ciencias sociales:

“La calidad de las explicaciones que centran la atención sobre la existencia humana se ha de relacionar con el tratamiento que se hace de los seres humanos, mujeres y hombres de diversas edades y condiciones sociales. Por tanto, unas explicaciones androcéntricas, que restringen la atención a una minoría de varones, como sucede en la mayoría de los textos académicos, merecen una valoración de BAJA CALIDAD HUMANA, mientras que unas explicaciones que tengan en cuenta una mayor diversidad de mujeres y hombres han de merecer una valoración de más ALTA CALIDAD HUMANA. La BAJA CALIDAD HUMANA de las explicaciones androcéntricas académicas adolecen, además de encubrir su parcialidad y presentarse como si fueran universales.”

La validez de los principios que determinan qué tiene o no valor en la ciencia no son susceptibles de verificación empírica, fundamentalmente porque resultan de una apuesta política por un modelo u otro de ciencia. En otras palabras, construimos nuestra concepción de la calidad a partir de una concepción de la ciencia que se deduce de una serie de principios ético-políticos, y no a través de procedimientos supuestamente objetivos y por ello incuestionables. Pretender que no hay un acuerdo social en la base de la constitución de la comunidad científica es pretender que la comunidad científica es de algún modo suprahumana, porque el hecho es que tal acuerdo está en la base de toda comunidad de mujeres y hombres. Y aún peor, pretender que lo hay distrae la atención del hecho de que tal acuerdo no es una realidad externa e inamovible, sino un producto que está en nuestras manos modificar. Convendría, por tanto, hacer expreso el debate acerca de la ciencia que queremos. Los procesos de evaluación de la calidad son un escenario especialmente indicado para este debate, pues en el diseño de estos procesos es donde las distintas apuestas ético-políticas por un modelo u otro de ciencia han de hacerse presentes, donde éstas pueden

dialogar, y donde, en última instancia, la comunidad científica recupera su capacidad de autogobierno. Pretender que sólo hay un modo de concebir lo que hacemos, y que sólo hay un modo de concebir lo “excelente”, supone que se imponga un modelo de ciencia que no es el resultado del diálogo interno a la universidad y con la sociedad.

Los sesgos en la evaluación de la calidad

De lo dicho hasta ahora, se deduce que la evaluación no es tan sólo un modo de medir y fomentar la calidad, sino también un modo de definir qué ciencia queremos para el futuro. Así lo expresaba M^a José Saura en su ponencia del Foro Virtual:

“Cuando entendemos la evaluación como un instrumento de mejora del rendimiento y desarrollo profesional, nos encontramos que el modelo de evaluación será determinante para orientar ese desarrollo personal. [...] ...antes de decidir el modelo de evaluación, debemos decidir el modelo de Universidad que queremos, para poder diseñar un modelo de evaluación que sirva para orientar la actividad del personal en la dirección prevista.”

Dicho esto, hay que señalar que la conexión entre los conceptos de ciencia y los conceptos de calidad que de ellos se deducen es tan importante como la conexión entre los conceptos de calidad y los modos en que los operacionalizamos. Como señalaba Pablo Santos en el Foro Virtual, la definición de la calidad ha de estar orientada siempre a la operacionalización:

“...lo más importante del concepto de calidad [es] una definición operativa del mismo, es decir, una definición orientada a la medición y valoración de la misma.”

Y esto es así, señala Santos, porque la falta de claridad en este punto distorsiona el conjunto del proceso de evaluación:

“...las repercusiones de la falta de consenso en lo que se entiende por calidad repercuten en la ambigüedad misma del proceso, y en la falta de claridad de los resultados del mismo.”

La falta de claridad es sin duda una de las causas, aunque no la única, de la posible existencia de sesgos y desigualdades en el proceso. Demostrar la existencia de estos sesgos supondría, o bien evidenciar la incapacidad de los científicos de dotarse de instrumentos neutrales de medición, o bien evidenciar que el modelo de ciencia del que partimos está sesgado, y por tanto, no cumple los requisitos de universalidad y neutralidad que se supone que lo inspiran. Por ello la cuestión de las desigualdades de género es especialmente incómoda en la comunidad científica. Lejos de ignorar la cuestión, los procesos de evaluación habrían de tomarse en serio el problema. Ello implica, en primer lugar, que la comunidad científica se dote de una definición clara y precisa de lo que son los “sesgos” en la evaluación.

En el marco legal español y europeo, la discriminación por razón de sexo es ilegal. Otra cosa bien distinta son los sesgos indirectos que pueden producirse como resultado de la desigualdad de partida de aquellos que concurren a un proceso de criterios objetivos y universales. En ese sentido, podemos distinguir dos tipos de sesgos indirectos:

Sesgos indirectos en función de la posición de género. Son aquellos efectos no intencionales de criterios o procesos pretendidos y aparentemente objetivos, que resultan en un desigual reconocimiento del valor de las actividades realizadas por hombres y mujeres.

En estos sesgos caben dos posibilidades. La primera es que el valor de las actividades de los hombres y las mujeres sea equivalente, pero no equivalentemente valorado por el proceso. Es el caso, por ejemplo, de las tasas de éxito diferentes para hombres y mujeres en el acceso a una determinada posición o recurso, siendo el resto de las variables iguales para los dos colectivos (categoría, antigüedad, productividad, etc.). Como ha mostrado Catalina Lara en su ponencia del Foro Virtual, es posible que algunos criterios de evaluación atribuyan mayores recursos a los grupos grandes que a los pequeños, a pesar de que estos últimos, normalmente formados por mujeres, tengan productividad mayor. Lo que sucede en estos casos es que el valor equivalente, o incluso superior de las mujeres, es anulado por la preeminencia de un criterio de evaluación que no mide la calidad sino el resultado “cristalizado” de la red de relaciones de cada cual. La segunda posibilidad es que el valor de las actividades de los hombres y las mujeres no sea objetivamente equivalente, y que el indicador escogido simplemente refleje esa diferencia. ¿Hay sesgo cuando los indicadores captan los desiguales rendimientos que resultan de una desigualdad de oportunidades? Una respuesta podría ser que no lo hay, y que por tanto, el problema no está en los procesos de evaluación sino en las condiciones de la producción y transmisión del conocimiento, lo que supondría orientar allí los esfuerzos de la intervención. Otra respuesta podría ser que un criterio sesga si considera iguales a los desiguales, y por tanto, el problema estaría en la definición del criterio y su indicador, pues éstos no deberían ser ciegos a las condiciones sociales en las que se produce lo que evalúan. Evidentemente, sólo consideraremos que existe sesgo si el proceso se guía por el objetivo de construir un modelo de ciencia determinado, en el que la igualdad y la justicia grupal son aspectos fundamentales del contenido ético de la actividad científica.

Sesgos indirectos en función del género de la actividad. Son aquellos efectos no intencionales de criterios o procesos que se apoyan en un desigual reconocimiento del valor de las actividades masculinas y femeninas. Es el caso, por ejemplo, del mayor valor atribuido a las ciencias “duras” (masculinas) y que a las “blandas” (femeninas), o del mayor valor atribuido a la investigación (masculina) que a la docencia (femenina).

En una intervención en el Foro Virtual, Ana M. González apuntaba la necesidad de visibilizar la posible existencia de sesgos:

Parece que dejar que las circunstancias, el tiempo y la evolución de los derechos de las personas por sí misma no es suficiente para acabar con las diferencias (ya no sólo las que se pueden producir entre las mujeres), por tanto hay que dar un apoyo positivo a quienes sufren algún modo de discriminación. En mi opinión, la mejor manera de cambiar las situaciones no deseadas pasa, en primer lugar, por hacerlas evidentes y demostrar dónde se producen más discriminaciones, sobre todo si éstas pueden estar produciéndose inconscientemente.

Cuando evaluamos, decidimos la ciencia que queremos. Y si al evaluar cometemos un agravio comparativo con algunos grupos o categorías de personas, lo que estamos diciendo con ello es que queremos una ciencia en la que no se cuenta con esos grupos o categorías de personas. A no ser que demos por buena la idea de la superioridad intelectual de algunos grupos, como los hombres, tendremos que llegar a la conclusión de que la hipotética menor productividad de las mujeres debe resultar de una desigualdad de oportunidades, y que esta desigualdad establece las condiciones para que los hombres destaquen, por ejemplo, porque son las mujeres las que se hacen cargo en mayor medida de las responsabilidades familiares. Es decir, argumentar que la ciencia iría mejor sin esos grupos o categorías de personas precisamente porque la productividad o la calidad de lo que hacen es menor, supone descuidar el hecho de que su productividad y calidad menor puede resultar de procesos

sociales sobre los que no tienen a penas control, y de los que se suelen beneficiar aquellos que en esas condiciones sí pueden producir calidad.

Resultados de la encuesta *online*

Para el análisis de los datos de la encuesta online, se han elaborado dos variables que serán empleadas principalmente como variables independientes, junto con otras variables como el sexo y el ámbito de conocimiento. Son:

El modelo de ciencia.

La actitud ante la ausencia de las mujeres en la actividad científica.

La variable **modelos de ciencia** ha sido elaborada a partir de dos preguntas del cuestionario:

En la categoría “modelo *Ágora*” se sitúan aquellos que se mostraban poco o nada de acuerdo con el ítem “El científico ha de centrarse en la búsqueda de la verdad independientemente de las demandas sociales” y con el ítem “El científico ha de centrarse en la producción de conocimiento, independientemente del impacto que éste pueda producir en el entorno”.

En la categoría “modelo *Olimpo*” se sitúan Muy o bastante de acuerdo con estos dos ítems.

En las “posiciones intermedias” se sitúan los que se mostraban Muy o bastante de acuerdo con uno de los dos ítems pero poco o nada de acuerdo con el otro.

La variable **Aceptabilidad o inaceptabilidad de la ausencia de las mujeres en la ciencia** también ha sido elaborada a partir de dos preguntas del cuestionario:

En la categoría “Aceptable” se sitúan aquellos que se mostraban poco o nada de acuerdo con el ítem “La ausencia de las mujeres en la producción científica es básicamente una injusticia” y con el ítem “La ausencia de las mujeres en la producción científica afecta negativamente a la calidad de ésta”.

En la categoría “Inaceptable” se sitúan Muy o bastante de acuerdo con estos dos ítems.

En las “posiciones intermedias” se sitúan los que se mostraban Muy o bastante de acuerdo con uno de los dos ítems pero poco o nada de acuerdo con el otro.

Los resultados de la encuesta *online* sobre la evaluación de la calidad científica, muestran las siguientes opiniones sobre la concepción de la ciencia:

No existe consenso sobre el modelo de ciencia al que aspiramos. La muestra se divide a partes prácticamente iguales entre los distintos modelos. Las mujeres, sin embargo, apuestan más frecuentemente por el modelo *Ágora*, defensor del compromiso social mientras los hombres lo hacen por el modelo *Olimpo*, defensor de la neutralidad de la ciencia. También se constatan distintas concepciones de la ciencia en función del ámbito de conocimiento al que se pertenece: En las Ciencias Experimentales el modelo mayoritario es el *Olimpo*, mientras que en las Ciencias Sociales predomina el *Ágora*.

Tampoco hay consenso sobre el modo en que ha de interpretarse la ausencia de las mujeres de la actividad científica. Hay diversidad de opiniones acerca de si hemos de considerar o no esa ausencia como algo injusto o como algo que reduce la calidad de nuestro trabajo. Como era previsible, existe una gran diferencia entre las opiniones de hombres y mujeres a este respecto.

Nuestra concepción de la ciencia parece estar estrechamente relacionada con nuestra actitud ante la ausencia de las mujeres en esta actividad. Cuanto más cercano se está al modelo Olimpo, más aceptable parece esa ausencia, y más inaceptable cuanto más cercano se está al modelo Ágora.

En definitiva, los datos apuntan a una tensión importante entre el modo en que conciben la actividad científica distintos colectivos, y especialmente los hombres y las mujeres. A pesar de la fuerza homogeneizadora de los planteamientos y puntos de vista, que resulta de las condiciones en que desarrollamos la labor académica, persiste una diferencia importante en los modos en que evaluamos la situación actual, así como en los modos en que elaboramos nuestra idea de cómo deberían ser las cosas.

Estas diferencias son fundamentales, pues como veremos, nuestra concepción y nuestra evaluación de los procesos de evaluación de la calidad son en gran parte dependientes de nuestra concepción de la ciencia y de nuestra actitud ante la desigualdad.

Tabla 1. Aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica según modelo de ciencia

Ausencia de mujeres		Modelo de ciencia				Total
		Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin información	
Inaceptable	% f	29,7	29,7	40,7		100,0
	% c	34,6	47,4	49,3		42,8
Posiciones intermedias	%f	40,4	20,2	37,2	2,1	100,0
	% c	24,4	16,7	23,3	40,0	22,1
Aceptable	%f	44,3	29,3	26,4		100,0
	% c	39,7	36,0	24,7		32,9
Sin información	%f	22,2		44,4	33,3	100,0
	% c	1,3		2,7	60,0	2,1
Total	% f	36,7	26,8	35,3	1,2	100,0
	n	182	94	140	9	425

Tabla 2. Modelo de ciencia según sexo

Modelo de ciencia	Mujeres	Hombres	Total
Modelo Olimpo	32,1	44,2	36,7
Posiciones intermedias	26,3	27,6	26,8
Modelo Ágora	39,7	28,2	35,3
Sin información	1,9		1,2
Total	262	163	425

Tabla 3. Modelo de ciencia según ámbito de conocimiento

Modelo de ciencia	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Modelo Olimpo	35,4	46,8	35,4	32,1	36,0	36,2	50,0	36,7
Posiciones intermedias	31,3	22,1	29,2	25,4	38,0	19,1	25,0	26,8
Modelo Ágora	33,3	29,9	33,8	41,8	26,0	40,4	25,0	35,3
Sin información		1,3	1,5	0,7		4,3		1,2
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 4. Aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica según sexo

Ausencia de mujeres	Mujeres	Hombres	Total
Inaceptable	48,9	33,1	42,8
Posiciones intermedias	22,9	20,9	22,1
Aceptable	26,0	44,2	32,9
Sin información	2,3	1,8	2,1
Total	262	163	425

Tabla 5. Aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica por ámbito de conocimiento

Ausencia de mujeres	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Inaceptable	41,7	32,5	43,1	58,2	14,0	46,8	50,0	42,8
Posiciones intermedias	27,1	23,4	23,1	19,4	16,0	27,7	25,0	22,1
Aceptable	31,3	42,9	30,8	19,4	68,0	23,4	25,0	32,9
Sin información		1,3	3,1	3,0	2,0	2,1		2,1
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Agentes de la evaluación

Introducción

En el debate sobre la evaluación de la actividad académica, las discusiones principales han girado alrededor de la cuestión de los criterios de evaluación. Mucha menos atención han recibido los criterios y el proceso de selección de los evaluadores. Sin embargo, la transparencia en este punto puede tener una gran importancia en la determinación de la existencia o no de sesgos y desigualdades. Y esto, cuanto menos por dos razones. En primer lugar, porque, a pesar de que no hay pruebas concluyentes, cabe la posibilidad de que las características de los evaluadores no sean indiferentes al modo en que ejercen su trabajo. Es decir, restar atención a los criterios de selección de los evaluadores puede estar sentando las bases para una mayor probabilidad de sesgos en el proceso de evaluación. La claridad y la transparencia se hacen imprescindibles en este punto del proceso de evaluación de la calidad. En segundo lugar, hay que considerar que la posición de evaluador/a es en sí misma un bien escaso. Esta posición permite conocer los factores que inciden en conseguir una evaluación positiva, cosa que facilita tener éxito al plantear los propios proyectos. Además, la posición va acompañada de un determinado prestigio. Por todo ello, cabe la reflexión sobre los criterios que deberían emplearse para asegurar que estas posiciones se distribuyan de modo eficiente pero también equitativo.

La evaluación de la calidad es un instrumento de autoevaluación de la propia comunidad científica. Ahora bien, cuando decimos que la comunidad científica evalúa su propia actividad no hacemos sino recurrir a un eufemismo. En realidad, reconocemos en unos científicos/as una serie de cualidades que consideramos que les habilitan para evaluar la actividad científica de otros. Por tanto, lo que debe ser objeto de reflexión es:

Quiénes son los potencialmente seleccionables como personal evaluador o como miembro de las Comisiones de Evaluación, y

Qué criterios hemos de emplear para seleccionar a los que tendrán esta responsabilidad.

Estas reflexiones habrán de hacerse a la luz de los datos disponibles sobre la presencia de mujeres en puestos de evaluadora.

La determinación del universo de posibles evaluadores/as

Obviamente, la primera cuestión que puede someterse a discusión es la determinación del conjunto de los potencialmente seleccionables. No nos referimos aquí a la cuestión de los criterios que han de cumplir los interesados para ser candidatos, sino a los colectivos de entre los cuales se ha de seleccionar a los evaluadores.

Como en casi todos los otros aspectos del proceso de evaluación de la calidad, las distintas concepciones de la ciencia darán lugar a una diversidad de opiniones. En este caso, opiniones distintas acerca de quién debería considerarse seleccionable y quién no. Desde

una concepción más cercana al “modelo Olimpo”, resultaría lógico sostener que los potencialmente seleccionables deberían provenir exclusivamente de entre los miembros de la propia comunidad científica. Al fin y al cabo, si el modelo de ciencia que se sostiene apunta a la necesaria independencia en los criterios y procesos de la producción del conocimiento y en el autogobierno de la comunidad científica, no parecería necesaria ni conveniente la presencia de otros colectivos en el ejercicio de la evaluación de la calidad. Desde una concepción más cercana al “modelo Ágora”, resultaría lógico sostener que algunos otros colectivos provenientes de la sociedad civil podrían y deberían tener algún tipo de papel en el proceso. Si se considera que la ciencia, o bien ha de responder a las demandas sociales, o bien ha de responsabilizarse del impacto de lo que hace sobre su entorno, o ambas cosas, entonces la voz de ese entorno debería ser oída y respetada en los procesos de definición de la ciencia que queremos, y en eso consiste en gran medida la evaluación de la calidad.

En general, todas las agencias abren la posibilidad a la selección de evaluadores provenientes del ámbito no-académico. Por ejemplo, la AGAUR afirma que sus evaluadores se seleccionarán de entre “individuos procedentes de los diferentes campos científicos, universitarios, industriales, etc.” (AGAUR, 2006). O, por ejemplo, las comisiones de acreditación de la ANECA, “...podrán estar constituidas por catedráticos o catedráticas de universidad o por profesores o profesoras titulares de universidad, por personal investigador perteneciente a centros públicos de investigación o por expertos de reconocido prestigio internacional.” (BOE nº 240). En el caso de la ANEP, se define al evaluador como un experto, incluidos expertos no investigadores como tecnólogos, empresarios, gestores, etc.

La consideración de algunos colectivos no-académicos como potencialmente seleccionables sugiere la posibilidad de una discusión acerca de la determinación de los colectivos a los que consideramos merecedores de esta responsabilidad. En ese sentido, se abren nuevas preguntas, como por ejemplo, qué intereses o demandas sociales consideramos que deben estar representadas; qué agentes consideramos que representan tales intereses o demandas; con qué criterios hemos de seleccionar a tales agentes, etc. La comunidad universitaria ya se había enfrentado y se sigue enfrentado a tales preguntas, pero en otros contextos. Preguntas similares están respondidas de manera más o menos explícita en la determinación de los miembros de los órganos de participación de la sociedad en la universidad (en España, los Consejos Sociales). Sin embargo, en estos organismos existen colectivos, como el sindical, que no suelen estar contemplados como potencialmente seleccionables para la responsabilidad de la evaluación.

Criterios de selección de evaluadores

En general, los criterios, indicadores y procesos de selección de los evaluadores son mucho menos explícitos y transparentes que los criterios, indicadores y procesos con los que ellos/as evaluarán la calidad académica de otros. A continuación vemos algunos ejemplos.

Algunos ejemplos de criterios de selección de evaluadores

AGÈNCIA DE GESTIÓ D'AJUTS UNIVERSITARIS I DE RECERCA (AGAUR)

En el caso de la AGAUR, podemos indicar tres agentes de la evaluación:

- Los coordinadores de ámbito
- Las comisión de selección
- Los evaluadores

En relación con el primer grupo, el presidente de la comisión ejecutiva de la AGAUR selecciona un coordinador/a de ámbito para cada uno de los seis ámbitos de conocimiento (Ciencias, Ciencias de la Vida, Ciencias Médicas y de la Salud, Ciencias Sociales, Ingeniería y Arquitectura, y Humanidades). El criterio de esta selección es el prestigio reconocido en el ámbito en el que se trabaja, pero no se especifica el modo en que se mide el criterio.

La Comisión de Selección es un órgano colegiado que, basándose en los informes y evaluaciones, propone la concesión y resolución de ayudas. De su composición tan solo se afirma que “viene definida en la convocatoria”.

La selección de los evaluadores se realiza atendiendo a los siguientes criterios:

“La selección de estos expertos o evaluadores se realiza conforme a su trayectoria curricular, docente o científica reciente, e incluye individuos procedentes de los diferentes campos científicos, universitarios, industriales, etc. con experiencia y máximo nivel en su área de conocimiento, reconocidos como especialistas internacionales en su temática, y que pueden entender las solicitudes redactadas en lengua catalana, si la convocatoria no indica lo contrario.

Los evaluadores de las convocatorias de investigación que trabajan habitualmente en el entorno de las universidades públicas catalanas son seleccionados teniendo en cuenta la obtención de tramos de investigación. En este sentido, se consideran principalmente aquellos investigadores que han obtenido todos los tramos de investigación posibles. Los evaluadores que no están en las universidades públicas son seleccionados básicamente a partir de unos criterios bibliométricos mínimos que caracterizan cada área de conocimiento (núm. documentos y citas según ISI), establecidos por la AGAUR.” (AGAUR, 2006)

Cuando se trata de un procedimiento que requiere gran número de evaluadores, éstos se eligen de entre los contemplados en una base de datos de evaluadores, para cada uno de los ámbitos de conocimiento, mediante un procedimiento informático aleatorio que contempla la igualdad de género, “siempre que sea posible” (AGAUR, 2006).

Como vemos, los criterios de definición de la idoneidad de un candidato, y los indicadores que permiten medirlos, son mucho menos explícitos que los criterios e indicadores con los que ellos/as habrán de evaluar la calidad de otros.

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU)

En el caso de la AQU, nos centramos en los siguientes agentes evaluadores:

- Las comisiones
- El comité de evaluación externo

Tal como se explicita en la Ley de universidades de Cataluña, la AQU contiene tres órganos evaluadores o comisiones:

La Comisión de Evaluación de la Calidad. Sus miembros son designados por el director de la Agencia. Esta Comisión trabaja en tres comisiones específicas. No se especifica cómo se selecciona a los miembros de estas subcomisiones.

La Comisión de Profesorado Lector y Colaborador. Está constituida por el presidente/a, dos personas designadas por el titular del Departamento competente en materia de universidades, y cinco personas designadas por el Consejo de Dirección de la Agencia, a propuesta del presidente de la Comisión.

La Comisión de Evaluación de la Investigación. Está constituida por el presidente/a, cuatro personas designadas por el titular del Departamento competente en materia de universidades, y dieciséis personas designadas por el Consejo de Dirección de la Agencia, a propuesta del presidente de la Comisión. Las cuatro personas designadas por el titular y las dieciséis designadas por el Consejo se escogen entre catedráticos activos en Cataluña que hayan superado cuatro evaluaciones de su actividad investigadora, o estén en posesión de algunas distinciones científicas que se explicitan.

Por tanto, excepto en el c), los criterios de selección de los miembros de las Comisiones son políticos, y en el caso del c), se contemplan también criterios relacionados con la trayectoria académica. No se especifica, en cualquier caso, cuál es el procedimiento de selección entre aquellos que cumplen los requisitos contemplados. En su informe sobre la AQU, la ENQA (2007) ha señalado la necesidad de un procedimiento de selección que asegure un mayor grado de independencia de la agencia.

Junto con estas comisiones, la AQU dispone de un comité de evaluación externo. Este comité está compuesto por dos académicos/as, uno o dos profesionales, un metodólogo o metodóloga, y un estudiante. En el caso de los académicos, por ejemplo, los criterios son: (a) ser personal docente e investigador de reconocido prestigio, preferentemente catedrático con un mínimo de tres quinquenios y dos sexenios, (b) es recomendable que haya ocupado algún cargo de responsabilidad en órganos de gobierno universitario, (c) preferiblemente ha de tener experiencia en procesos de evaluación institucional. En su última convocatoria para la selección de evaluadores, los requisitos son: catedráticos/as en activo, con cuatro evaluaciones positivas de su actividad investigadora (DOGC nº 3826).

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA)

El Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, establece los criterios para la designación de los miembros de las comisiones que se encargarán de evaluar las solicitudes de acreditación para el cuerpo de profesorado funcionario docente en España. Aunque explicita que se "...deberá procurar una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas.", se consideran básicamente dos criterios:

La experiencia docente e investigadora, valorada a través del curriculum, aunque sólo es contemplada explícitamente como requisito la posesión de periodos de actividad investigadora reconocidos (tres periodos para los catedráticos y dos para los titulares).

Experiencia en actividades de evaluación.

Aunque estos criterios, tanto como los de la AGAUR y la AQU, pueden ser aparentemente neutros, podemos considerar la posibilidad de que sesguen la selección a favor de los hombres. El primer criterio puede dificultar el acceso de las mujeres, en la medida en que sea cierto que en términos generales obtienen una media de periodos de actividad investigadora reconocidos inferior a la de los hombres. Aunque las actuales convocatorias de reconocimiento de la actividad investigadora no estén manifestando una tasa de solicitud y éxito diferenciales para mujeres y hombres, sí hay diferencias en la cantidad de sexenios de investigación actualmente reconocidos, sobre todo en las categorías

superiores (Botella, 2007). El segundo criterio puede tener un efecto conservador, en la medida en que establece las bases para una mayor probabilidad de reproducción de las desigualdades en la composición de las comisiones: aquellos que ya han accedido a actividades evaluadoras, ven reforzada su posibilidad de permanecer en las mismas.

Composición por sexo de las comisiones y comités de evaluación

Sean o no estos criterios los responsables, lo cierto es que el acceso de las mujeres a los puestos de responsabilidad en materia de evaluación es muy limitado. A continuación presentamos una serie de tablas a modo de ejemplo, con la composición por sexo de las comisiones de evaluación de la AQU, los comités de evaluación del profesorado para la contratación de la ANECA, la composición de los comités técnicos de evaluación de la AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación), y la distribución por sexo de los agentes evaluadores de la UNIQUAL (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco). Añadimos también una tabla con el sexo de los miembros de las comisiones juzgadoras de las pruebas de habilitación nacional.

Tabla 6. Composición de las comisiones de la agencia catalana AQU (2007), según sexo

	Mujeres	Hombres	Presidente/a
Comisión de evaluación de la investigación	13	35	Hombre
Comisión de profesorado lector y colaborador	13	36	Mujer
Comisión de evaluación de la calidad	12	22	Hombre

Fuente: elaborado a partir de datos obtenidos en www.aqucatalunya.org

Tabla 7. Composición de los comités de evaluación de la ANECA (2007), para la contratación del profesorado según sexo

	Vocales		Presidente/a
	Mujeres	Hombres	
Comité de Ciencias de la Salud	1	10	Hombre
Comité de Ciencias Experimentales	0	10	Hombre
Comité de Ciencias Sociales y Jurídicas	3	10	Hombre
Comité de Enseñanzas Técnicas	0	10	Hombre
Comité de Humanidades	2	8	Mujer
Comité de Humanidades	2	8	Mujer

Fuente: elaborado a partir de datos obtenidos en www.aneca.es

Tabla 8. Composición de los comités técnicos de evaluación de la AGAE (2005), según sexo

	Vocales		Presidente/a
	Mujeres	Hombres	
Comité de Ciencias de la Vida	0	2	Hombre
Comité de Ciencias Experimentales	0	2	Mujer
Ciencias Médicas y de la Salud	0	3	Hombre
Ingeniería y Arquitectura	0	2	Hombre
Ciencias Sociales	2	1	Mujer

Fuente: elaborado a partir de AGAE (2005)

Tabla 9. Agentes evaluadores de la UNIQUAL (2007), según sexo

	Mujeres	Hombres
Grupos de investigación	10	16
Títulos oficiales de postgrado	5	11
Títulos propios	3	14
Complementos retributivos del PDI	7	35

Fuente: elaborado a partir de Fernández (2007)

Tabla 10. Cargo de los miembros de las comisiones de las pruebas de habilitación nacional (2007) según sexo

	Mujeres	Hombres
Presidente	13	177
Secretario	46	144
Vocal 1	32	158
Vocal 2	32	158
Vocal 3	38	153
Vocal 4	45	144
Vocal 5	38	152
Total	244	1.086

Fuente: elaborado por Aguilar, M; Aiello, E.; Caballero, A.; Guilliet, L. y Cisternas, J.

Aunque no haya pruebas concluyentes, el panorama descrito en las anteriores tablas sugiere que los criterios de selección de evaluadores pueden tener un claro sesgo de género. Como hemos visto, los criterios suelen ser muy poco explícitos, y cuando se explicitan, se refieren sobre todo a los períodos de investigación reconocidos. En una intervención en el Foro Virtual, Coral del Río afirmaba lo siguiente en relación con el impacto de los criterios de selección de evaluadores/as:

Ciertamente, dichos criterios están relacionados con la calidad del currículum de los y las candidatas, pero a menudo la implementación en la práctica de dichos criterios generales se concreta en indicadores cuantitativos que, ya sea directa o indirectamente, han guardado una estrecha relación con la antigüedad (y por lo tanto la edad), y con el grado de estabilidad laboral del candidato/a (por poner sólo dos ejemplos perversos del sistema, aunque no los únicos). Así, aunque lográsemos un mayor consenso y una mayor transparencia a la hora de determinar los requisitos que se deben cumplir para otorgar los sexenios de investigación, no lograríamos escapar al hecho de que éstos, hasta ahora, sólo se han podido conseguir una vez que se ha alcanzado el grado de funcionario/a, lo que ha introducido un sesgo de género en la selección final de los miembros de las comisiones, al ser el porcentaje de mujeres titulares y catedráticas de universidad inferior al de hombres (dadas las enormes dificultades que éstas se han encontrado históricamente para entrar en los departamentos).

Del Río añade que, dada la escasez de vacantes de funcionario, no es muy probable que el problema esté en vías de solucionarse. Por ello, apunta que quizá los criterios deberían centrarse tan sólo en la calidad del currículum docente e investigador, y que por tanto, no deberían considerar la posición del candidato en su departamento.

Méritos y justicia grupal en la selección de evaluadores

A la vista de los datos, podemos decir que es más que escasa la presencia de las mujeres en los puestos de responsabilidad en la evaluación. Esta constatación nos lleva a plantear la discusión sobre los criterios no técnicos sino ético-políticos que deben guiar la selección de los evaluadores, sobre todo en lo relativo a la composición de las bases de datos de evaluadores y las comisiones y comités de evaluación. A este respecto, pueden entrar en conflicto las concepciones meritocráticas y las que sostienen la necesidad de considerar criterios de justicia grupal.

La pregunta fundamental es si la comunidad científica ha de seleccionar evaluadores considerando que determinados grupos o colectivos tienen el derecho a estar equitativa o igualitariamente representados. En el terreno práctico, sin embargo, la decisión está tomada de modo explícito o implícito, en las decisiones sobre la composición de comités, tribunales, etc., ya incorporamos la lógica de la representatividad mínima de algunos colectivos.

Así, por ejemplo, la Ley de Universidades de Cataluña, afirma en su artículo 146:

“En la designación de los miembros de la Comisión de Evaluación de la Investigación se ha de procurar el equilibrio entre los diferentes ámbitos de conocimiento.”

La necesidad de equilibrio entre ámbitos de conocimiento es aceptada de manera consensuada por el conjunto de la comunidad científica, de modo que ya en la actualidad se está reconociendo la necesidad de corregir con criterios de justicia grupal lo que sería una aplicación ciega de criterios estrictamente meritocráticos en la jerarquización de las candidaturas a evaluador/a.

En España, el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, establece lo siguiente para la composición de las comisiones que se encargarán de evaluar las solicitudes de acreditación para el cuerpo de profesorado funcionario docente:

“Se procurará que en las comisiones de acreditación haya miembros que desarrollen su actividad en distintos ámbitos científicos y académicos pertenecientes a diferentes instituciones y comunidades autónomas.”

En este caso, a los ámbitos de conocimiento se unen las diferentes instituciones y comunidades autónomas como colectivos a los que se reconoce el derecho a estar representados en algún grado.

Resulta legítimo, por tanto, abrir el debate sobre los colectivos que consideramos que han de tener una presencia mínima, equitativa o igualitaria. La evidente infrarepresentación de las mujeres en labores de evaluación, así como el objetivo último de evitar los sesgos en la evaluación de la calidad, apuntan a una necesaria consideración de criterios de justicia grupal aplicados a mujeres y hombres.

En esta línea Elisabetta Addis, en una intervención en el Foro Virtual, apuntaba la posibilidad de introducir la siguiente medida en el proceso de selección de los miembros de un comité:

At any rate, a reasonable method to elect a committee as unbiased as possible is to have both passive and active electorate divided by sex, and sex “quotas”. Every four members, two are male and two are female, one man elected by men, one woman, elected by men, one man elected by women, and one woman, elected by women. Before starting they proceedings, their must elect a president whose vote is capable of giving majority when the vote is tied two to two.

A los criterios de justicia grupal quizá podrían añadirse los relativos al grado en que es posible emitir juicios objetivos. En su intervención en el Foro del Congreso, Coral del Río señalaba que, más allá de los criterios explícitos para la evaluación, los evaluadores pueden conocer muy poco las aportaciones teóricas de algunas corrientes, y especialmente el feminismo. Y lo que es peor, pueden desdeñar el valor de algunas aportaciones no tanto por su valor intrínseco real, sino por su adscripción a una de estas corrientes:

“...hay un profundo desconocimiento de las aportaciones que el feminismo académico ha realizado en los distintos ámbitos de conocimiento, incluso entre los expertos, lo que hace difícil que después puedan evaluar dicha investigación con criterios académicos (y no sólo políticos o ideológicos, como suele suceder). Ésta es una constatación objetiva, que creo que pocos discutirían. Ahora viene el componente más subjetivo: mi experiencia me dice que, además, hay un significativo “desprecio” o si se prefiere una “minusvaloración” intelectual ante cualquier investigación que lleve el adjetivo de feminista. En esto la investigación feminista comparte suerte con todas las corrientes heterodoxas que se sitúan al margen de la corriente académica principal, pero con un plus añadido: la minusvaloración intelectual/científica de todo lo que se asocie a “femenino” dentro de nuestra sociedad.”

Por ello, apunta del Río, no es indiferente el sexo de los agentes evaluadores. Un proceso de evaluación neutral exigiría que las comisiones de evaluación fuesen paritarias.

Resultados de la encuesta *online*

Por lo que respecta a las opiniones sobre los agentes que participan en el proceso de evaluación, se destacan los siguientes resultados:

El sexo de las personas que respondieron al cuestionario, el concepto de ciencia y la actitud ante la ausencia de las mujeres en la ciencia condicionan ampliamente la opinión sobre el modo en que han de seleccionarse los evaluadores. Las mujeres, los partidarios del modelo Ágora y los críticos con la ausencia de las mujeres tienden a considerar la necesidad de contemplar criterios de justicia grupal, mientras que los hombres, partidarios del modelo Olimpo y los menos críticos con la ausencia de mujeres se inclinan más por la consideración de criterios estrictamente meritocráticos.

Resulta destacable el generalizado desconocimiento de los criterios que actualmente se emplean para seleccionar a los evaluadores. Un esfuerzo por mejorar la claridad y la transparencia en este punto parece necesario, pero la contribución de ese esfuerzo a la reducción de posibles sesgos es valorada muy diferentemente por los distintos colectivos. Las mujeres, los partidarios del modelo Ágora y los críticos con la ausencia de las mujeres, tienden a considerar más frecuentemente que ese esfuerzo puede contribuir a reducir sesgos.

Vemos, en definitiva, que más allá del generalizado desconocimiento de los criterios que actualmente se emplean en el proceso de selección de evaluadores, diferentes colectivos tienen concepciones muy distintas sobre la importancia de esta selección a la hora de evitar posibles sesgos y sobre la orientación de las medidas prácticas que podrían diseñarse.

Tabla 11. Opiniones sobre la selección de evaluadores, comités de evaluación y tribunales según sexo

Opinión	Mujeres	Hombres	Total
Dentro de cada una de las áreas de conocimiento, deberían seleccionarse atendiendo únicamente a sus méritos profesionales	32,1	61,3	43,3
Dentro de cada una de las áreas de conocimiento, deberían seleccionarse atendiendo a sus méritos profesionales, pero estableciendo cuotas para garantizar la representación de determinados colectivos, como las mujeres	56,9	33,1	47,8
No lo sé	8,4	5,5	7,3
Sin información	2,7		1,6
Total	262	163	425

Tabla 12. Opiniones sobre la selección de evaluadores, comités de evaluación y tribunales Según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Opinión	Ausencia de mujeres				Total
	Inacep- table	Posicio- nes inter- medias	Acepta- ble	Sin infor.	
Deberían seleccionarse atendiendo únicamente a sus méritos profesionales	21,4	43,6	72,9	22,2	43,3
Deberían seleccionarse atendiendo a sus méritos profesionales, pero estableciendo cuotas para garantizar la representación de determinados colectivos, como las mujeres	68,1	50	19,3	55,6	47,8
No lo sé	8,2	6,4	7,1		7,3
Sin información	2,2		0,7	22,2	1,6
Total	182	94	140	9	425

Tabla 13. Opiniones sobre la selección de evaluadores, comités de evaluación y tribunales según modelo de ciencia

Opinión	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posicio- nes interme- dias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Deberían seleccionarse atendiendo únicamente a sus méritos profesionales	50,0	43,9	36,7	20	43,3
Deberían seleccionarse atendiendo a sus méritos profesionales, pero estableciendo cuotas para garantizar la representación de determinados colectivos, como las mujeres	40,4	50,0	54,0	4,00	47,8
No lo sé	7,1	5,3	9,3		7,3
Sin información	2,6	0,9		40,0	1,6
Total	156	114	150	5	425

Tabla 14. Valoración de los criterios de las agencias de evaluación para la selección de los evaluadores según sexo

Criterios	Mujeres	Hombres	Total
Deberían explicitarse con más claridad, pues ello contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	24,8	19,6	22,8
Deberían explicitarse con más claridad, aunque esto no contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	26,0	30,7	27,8
Los criterios actualmente existentes son suficientemente claros y explícitos	3,1	6,7	4,5
No conozco los criterios actualmente existentes	40,5	40,5	40,5
Sin información	5,7	2,5	4,5
Total	262	163	425

Tabla 15. Valoración de los criterios de las agencias de evaluación para la selección de los evaluadores según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Criterios	Ausencia de mujeres				
	Inacep- table	Posicio- nes inter- medias	Acepta- ble	Sin info.	Total
Deberían explicitarse con más claridad, pues ello contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	26,4	24,5	18,6		22,8
Deberían explicitarse con más claridad, aunque esto no contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	31,9	26,6	23,6	22,2	27,8
Los criterios actualmente existentes son suficientemente claros y explícitos	2,2	3,2	8,6		4,5
No conozco los criterios actualmente existentes	35,7	42,6	44,3	55,6	40,5
Sin información	3,8	3,2	5,0	22,2	4,5
Total	182	94	140	9	425

Tabla 16. Valoración de los criterios de las agencias de evaluación para la selección de los evaluadores según modelo de ciencia

Criterios	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posicio- nes inter- medias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Deberían explicitarse con más claridad, pues ello contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	23,7	19,3	24,0	40,0	22,8
Deberían explicitarse con más claridad, aunque esto no contribuiría a eliminar sesgos de género en la selección	22,4	33,3	29,3	20,0	27,8
Los criterios actualmente existentes son suficientemente claros y explícitos	6,4	5,3	2,0		4,5
No conozco los criterios actualmente existentes	41,0	39,5	42,0		40,5
Sin información	6,4	2,6	2,7	40,0	4,5
Total	156	114	150	5	425

Criterios de la evaluación

Introducción

Un proceso de evaluación transparente y sin sesgos requiere criterios claros y explícitos. De hecho, la falta de claridad de los criterios se ha señalado como uno de los modos en que se abre la puerta a las arbitrariedades e imparcialidades.

Pero, más allá de esta demanda de transparencia y claridad, los criterios que se emplean en la evaluación de la calidad pueden ser inspeccionados en tres aspectos:

El valor “técnico” de los mismos, es decir, su capacidad para medir lo que pretenden medir.

Su neutralidad, es decir, su capacidad para evaluar sin sesgos la calidad.

Su impacto sobre la actividad evaluada.

Consideraremos estos tres aspectos para reflexionar sobre los criterios que se emplean para evaluar la trayectoria investigadora, la trayectoria docente, y la transmisión y difusión de resultados, así como los criterios que se emplean para determinar sus pesos relativos.

Los criterios de evaluación de la calidad académica

Criterios de evaluación de la trayectoria investigadora

En la actualidad, la evaluación de la trayectoria investigadora se ha visto reducida prácticamente a la consideración de las publicaciones y la participación en proyectos de investigación competitivos. Por ello, la discusión sobre el valor técnico y la neutralidad de los criterios se ha centrado normalmente en una reflexión sobre el valor de los índices bibliométricos.

Desde el punto de vista de su valor “técnico”, pueden plantearse cuestiones como las siguientes:

Se ha discutido que los índices bibliográficos, y especialmente el criterio de las publicaciones en revistas del *Institute for Scientific Information* (ISI), pueda considerarse como una evidencia de la calidad de la investigación realizada. Trabajos novedosos, impecables metodológicamente, pero de enfoques o temáticas arriesgados, minoritarios, o de poco prestigio, pueden encontrar dificultades para ser publicados en estas revistas. En relación con el modo en que se evalúa la investigación en general, Juan-Guillermo Figueroa opinaba en el Foro Virtual que, si una investigación ha de ser reflexiva, crítica y sistemática, los actuales criterios pueden quizá asegurar la reflexividad y la sistematicidad, pero no la criticidad.

Desde otro punto de vista, el mayor o menor éxito de los índices a la hora de medir la calidad investigadora ha de considerarse siempre en relación con su eficiencia. Es decir, a pesar de sus posibles defectos “técnicos”, es posible que estos índices sean los mejores de entre los disponibles, dada la limitación lógica de recursos que debe emplearse en los procesos de evaluación.

En relación con su neutralidad, se planten cuestiones como las siguientes:

Se ha cuestionado que el uso de estos índices sea igualmente válido para todos los ámbitos de conocimiento. A juicio de algunos, la publicación de estudios breves en revistas científicas responde a un modelo de ciencia difícilmente exportable a otros contextos. Ana Alice Coste opinaba a este respecto en el Foro Virtual:

“Hoy mismo en Brasil, todo el sistema nacional de evaluación de los pos-grados (maestría y doctorado) desarrollados por el Ministerio de Educación tiene como parámetro principal la publicación en periódicos internacionales, una tradición de las áreas medicas y de ingeniería. Las ciencias humanas, por lo menos en Brasil han privilegiado la publicación en libros y eso ahora ya no es importante. Creo que para planear una evaluación sobre la calidad hay que tener en cuenta practicas y tradiciones corrientes también en el área.”

Pablo Santos señalaba en la misma dirección:

“...muchas áreas no pueden pretender utilizar los mismos criterios de evaluación; preguntémosle a un biólogo, a un licenciado en Bellas Artes, o a un Ingeniero; supongo que las publicaciones en revistas de investigación, las producciones artísticas, o las patentes no tendrán la misma importancia para ninguno de ellos.”

Sin negar que esto sea así, es posible plantear también que el uso de estos índices puede actuar como incentivo para la mejora de la calidad de las producciones que hasta ahora no se sometían a la evaluación de revisores independientes.

Otro de los problemas de la “neutralidad” apunta a los efectos reproductores del status quo, sobre todo en lo relacionado con los objetos de estudio seleccionados, los enfoques empleados, etc. Las revistas indexadas en el ISI suelen formar parte de corrientes investigadoras y temáticas consolidadas, con lo que la publicación en esas revistas puede ser especialmente difícil para aquellos/as que hayan orientado su carrera a campos novedosos, de poco prestigio, etc. Ahora bien, esta situación también podría actuar como incentivo para la mejora de la calidad de las revistas que sí reservan un espacio a estos investigadores. Se puede producir un debate, por tanto, entre quienes señalan el efecto reproductor del status quo y quienes señalan el efecto incentivador de la mejora de la calidad de las revistas.

Se ha señalado también la existencia de posibles sesgos resultantes del predominio anglosajón de las revistas del ISI. Esto podría dificultar la publicación a investigadores/as de países no anglosajones, y no sólo por la cuestión de la lengua: los estudios de problemas locales pueden resultar menos atractivos a los editores de aquellas revistas. Sin embargo, también aquí se puede plantear que el predominio anglosajón puede tener el efecto de estimular la mejora de la calidad de las revistas del mundo no-anglosajón, en la medida en que éstas deseen obtener el prestigio internacional que resulta de ser indexada en este índice.

Por último, se debate si la medida de la calidad investigadora a través de estos índices supone o no un sesgo en contra de las mujeres. El debate está abierto fundamentalmente porque no existen datos que permitan afirmar si las mujeres sean más o menos productivas que los hombres en los términos que miden estos índices, ni si lo son más o menos en otros términos. Por un lado, se ha sostenido que las mujeres pueden dedicar menos tiempo y

esfuerzo a la publicación de artículos, porque asumen más responsabilidades que los hombres en su vida familiar, y porque ocupan puestos más bajos en la categorías del profesorado. Por otro lado, se ha argumentado que las medidas objetivas de la producción tienden a beneficiar a las mujeres, precisamente porque son más productivas que los hombres.

Más allá de los índices bibliográficos, el resto de los criterios de evaluación de la actividad investigadora también pueden ser objeto de crítica, especialmente por los sesgos que pueden producir. Así, por ejemplo, Coral del Río opinaba en el Foro Virtual que en muchas convocatorias se prima y valora ser investigador/a principal de un proyecto, y que este criterio supone un sesgo en contra de las mujeres en la medida en que, por edad, posición, acceso a la red de relaciones y círculos del poder, etc., las mujeres son investigadoras principales menos frecuentemente que los hombres. El criterio, por tanto, puede estar midiendo no tanto la calidad sino otros aspectos sociales relacionados con las relaciones jerárquicas y de poder.

La definición de los criterios de evaluación de una actividad es también una definición de las pautas y orientaciones futuras de esa actividad. Es decir, al definir cómo evaluamos la ciencia, decidimos también qué ciencia queremos para el futuro. En el caso de los criterios de evaluación de la actividad investigadora, debe ser objeto de reflexión el impacto que los índices bibliométricos pueden tener sobre la propia actividad investigadora. En ese sentido, pueden plantearse cuestiones como las siguientes:

Si estos índices fomentan un trabajo cooperativo, o si por el contrario fomentan la competitividad del personal investigador.

Si estos índices estimulan la calidad general de la actividad científica, en la medida en que orientan nuestros esfuerzos a la publicación de trabajos evaluados por revisores independientes, o si por el contrario, estimulan una inflación de publicaciones que disminuye la calidad media de la actividad científica.

Como añadido a estas cuestiones, se plantea también si resulta adecuado el modelo de ciencia que subyace a estos planteamientos. Si la medida de la difusión de los resultados de la investigación atiende sólo a la difusión dentro de la propia comunidad científica, resulta evidente que el modelo de ciencia latente es más cercano al modelo “Olimpo” que al “Ágora” (Bronus, 2004). La valoración del compromiso y el deber ético de los científicos para con la sociedad en la que viven y trabajan supondría necesariamente una revalorización de las actividades de difusión del conocimiento a la sociedad. Hablamos, por ejemplo, de actividades como la publicación en prensa, la divulgación científica, la participación en organizaciones culturales, etc.

Ahora bien, la valoración de estas actividades plantea a su vez interrogantes técnicos y de neutralidad. Desde el punto de vista técnico, resulta difícil la elaboración de índices para su medida, pues no está claro el modo de clasificar y jerarquizar las distintas actividades. Además, incluso aunque fuese posible diseñar estos índices, puede resultar difícil la acreditación de la realización de tales actividades. Desde el punto de vista de la neutralidad, es posible que la valoración de estas actividades genere un sesgo a favor de algunos ámbitos de conocimiento o disciplinas en las que este tipo de transmisión resulta más fácil. Por otra parte, la realización de tales actividades puede facilitarse si se dispone de tiempo y de una red sólida de relaciones sociales, dos recursos que precisamente escasean para las mujeres, en la medida en que asumen más responsabilidades en el entorno familiar.

En cuanto al impacto que podría tener en la actividad científica una mayor consideración de las actividades de transmisión social del conocimiento. Por un lado, se plantea la cuestión de si podrían enriquecer la labor científica, en la medida en que el contacto con la sociedad y el esfuerzo por difundir el conocimiento pueden suponer un aumento general del interés por la ciencia, y consiguientemente un aumento de su valoración social. Por otro lado, se plantea si estimular estas actividades no supondría sino una obligación que restara tiempo y esfuerzo a las actividades de producción del conocimiento, lo que tendría un impacto negativo sobre la calidad general de la investigación.

Criterios de evaluación de la trayectoria docente

En el caso de la evaluación de la calidad docente, los criterios son algo más difusos que en la investigación. Por ejemplo, en el caso español, y en lo que se refiere a la acreditación nacional para el acceso a cuerpos docentes universitarios, la docencia se evalúa con los siguientes criterios:

2.A Dedicación docente.– Amplitud, diversidad, intensidad, responsabilidad, ciclos, tipo de docencia universitaria, dirección de tesis doctorales, etc.

2.B Calidad de la actividad docente.– Evaluaciones positivas de su actividad, material docente original, publicaciones docentes, proyectos de innovación docente, etcétera.

2.C Calidad de la formación docente.– Participación, como asistente o ponente, en congresos orientados a la formación docente universitaria, estancias en centros docentes, etc.

2.D Calidad y dedicación a actividades profesionales, en empresas, instituciones, organismos públicos de investigación u hospitales, distintas a las docentes o investigadoras.– Dedicación, evaluaciones positivas de su actividad, etc. (BOE num.240)

La proporción en que cada uno de estos apartados y subapartados contribuye a los 40 puntos en que está valorada la docencia, de un total de 100 en que se evalúa el conjunto de la trayectoria, es algo que no queda explicitado en el Real Decreto.

En el caso de Cataluña, pondremos el ejemplo de los criterios de evaluación de la docencia de la AQU para la acreditación de “lector”, la única figura contemplada para el profesorado contratado. Los criterios son los siguientes:

Trayectoria docente universitaria

22. La valoración de la trayectoria docente universitaria se basa en el número de asignaturas impartidas y el volumen de docencia acreditado, considerando su naturaleza teórica o práctica. [...].

Informes valorativos

23. Estos informes se tienen en cuenta considerando el prestigio de la persona que los emite, la información que contienen y la relación que hay entre el firmante y el solicitante.

Innovación docente

24. En la valoración de la innovación docente se consideran los proyectos de innovación docente y se tiene en cuenta su grado de calidad, la entidad que financia y su duración. También se valoran en este apartado las tareas institucionales de mejora de la docencia.

Tampoco queda explicitada en este caso la proporción en que uno de estos apartados y subapartados contribuye a la puntuación final.

En relación con el debate sobre los criterios de evaluación de la docencia, hay que señalar que, en consonancia con su menor peso relativo en la evaluación, han sido menos frecuentemente objeto de reflexión. En cualquier caso, también aquí se pueden plantear

dudas acerca de su valor técnico y su neutralidad. Desde el punto de vista de su capacidad técnica para medir la calidad de la docencia, la “dedicación docente” y la “participación en proyectos de innovación docente”, que son los dos criterios básicos, pueden considerarse indicadores muy indirectos de la calidad. Sobre todo porque son índices que pretenden cuantificar la entrega a la docencia, y no tanto los resultados de esa entrega. Como ha señalado Paramio en relación con los artículos del Real Decreto que exponemos en la anterior cita, “...el concepto de calidad docente viene determinado por producción e innovación de material docente y por la participación de los profesores en actividades de especialidad pedagógica, más que por los resultados obtenidos medidos como aprendizaje de los estudiantes.” (2007:3). Desde el punto de vista de su neutralidad, hasta donde llega nuestro conocimiento no existen objeciones sobre la influencia de esta definición de criterios a la hora de comprometer las oportunidades de las mujeres u otras categorías de personas. En cualquier caso, la aplicación de la misma lógica crítica de los criterios de evaluación de la investigación podría conducirnos a señalar el sesgo en contra de las mujeres que puede resultar de la valoración de actividades como la dirección de proyectos de innovación docente, en la medida en que es posible que la dirección sea menos accesible para las mujeres como lo es ser investigadora principal en un proyecto de investigación.

Los criterios de evaluación de la docencia son también criterios de definición de la docencia que queremos en el futuro, luego será interesante reflexionar sobre el impacto que estos criterios tienen en la calidad y el tipo de docencia que realizamos. En este punto, sin embargo, no parece haberse producido un debate importante. El debate fundamental se ha centrado en el valor relativo de la docencia, y por tanto, en la posición en que ésta queda, en manos de quién queda, etc. Abordamos esta cuestión en el siguiente apartado.

Criterios de evaluación del currículum académico

En los procesos de evaluación de la calidad académica, los distintos aspectos evaluados tienen un peso relativo distinto, y su peso relativo es variable en función del tipo de evaluación que se esté realizando, especialmente si se trata de acreditaciones para el acceso a diferentes categorías del profesorado. Lo que nos ocupa ahora es precisamente la definición de estos pesos relativos.

Es bien sabido que la crítica fundamental que se está realizando en este terreno apunta a una devaluación de la actividad docente frente a la investigadora. A continuación, exponemos algunos datos sobre el baremo de los criterios de evaluación del profesorado para la contratación, en el caso de la ANECA española y la AQU catalana.

Tabla 17. Baremo de los criterios de evaluación del profesorado para la contratación, según la ANECA (España)

	Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada	Profesor Ayudante Doctor
Experiencia investigadora	60	60
Experiencia docente	30	9
Formación académica	8	12
Estancias en centros	--	9
Experiencia profesional	--	5
Otros méritos	5	5
Requisitos mínimos	Mínimo de 50 puntos sumando los obtenidos en "actividad investigadora" y "actividad docente" Mínimo de 55 puntos en total	Mínimo de 55 puntos en total

Tabla 18. Baremo de los criterios de evaluación para la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios en España

	Profesores Titulares de Universidad	Catedráticos de Universidad
Actividad investigadora	Máximo de 50 puntos	Máximo de 55 puntos
Actividad docente	Máximo de 40 puntos	Máximo de 35 puntos
Formación académica	Máximo de 5 puntos	--
Experiencia en gestión educativa, científica, etc.	Máximo de 5 puntos	Máximo de 10 puntos
Requisitos mínimos	Mínimo de 60 puntos sumando los obtenidos en "actividad investigadora" y "actividad docente"	Mínimo de 80 puntos en total Mínimo de 20 puntos en "actividad docente"

Para el caso catalán, la AQU ha definido dos categorías de profesorado contratado: lector y agregado. La figura de colaborador, que era aquella en la que la docencia se valoraba con un peso relativo mayor, ha quedado en suspenso. Para el acceso a la acreditación de lector, el baremo es el siguiente.

Para la categoría de "profesor agregado", la AQU establece directamente la necesidad de obtener una acreditación de la labor investigadora, en la que se evalúa: la publicación y transferencia de los resultados de la investigación, los proyectos, la actividad formativa, y otros méritos. Es decir, la docencia ha perdido su presencia.

Tabla 19. Baremo de los criterios de evaluación para el acceso a la categoría de lector según la AQU (Cataluña)

	Formación Académica	Experiencia investigadora	Experiencia docente
Humanidades	15	60	25
Ciencias Sociales	15	60	25
Ciencias	20	65	15
Ciencias de la Vida	20	65	15
Ciencias Médicas y de la Salud	20	65	15
Ingeniería y Arquitectura	15	65	20

En su ponencia del Foro Virtual, María Teresa Paramio (2007) ha sostenido que la docencia ha quedado relegada a una ocupación secundaria en la universidad, al menos en parte como resultado de la falta de importancia de la misma en la evaluación académica. Paramio señala que, mientras que la evaluación de la investigación ha supuesto un estímulo a la mejora del nivel investigador de las universidades españolas, la evaluación docente ha repercutido poco en la calidad de la docencia, que como sabemos, ha quedado relegada en mayor medida a las mujeres. Esta reflexión de Paramio nos señala que una determinada definición de los criterios de evaluación genera valoraciones distintas de las actividades que nos ocupan, de manera que estimulan que aquellos que tienen la capacidad de tener menos dedicación a la actividad menos valorada, la abandonen, y la dejen en manos de aquellos que tienen menos capacidad de elección (mujeres, categorías bajas del profesorado y becarios).

A juzgar por los datos que acabamos de exponer, resulta lógica la concepción de la docencia como una inversión ineficaz desde el punto de vista de la voluntad de estabilización en la academia, lo que puede estar generando condiciones negativas para la calidad de la enseñanza en nuestras universidades. Los criterios de evaluación del curriculum académico pueden estar desincentivando la dedicación docente, lo que a su vez puede generar una cesión de las responsabilidades docentes a las mujeres y las categorías laborales más bajas. Y esto, a su vez, puede limitar las posibilidades de ascenso de los que asumen la responsabilidad, en la medida en que esta labor contribuya en poco a obtener una evaluación favorable de la propia trayectoria. Si la docencia se considera femenina, pierde valor como lo está perdiendo, y si pierde valor, se refuerza su atribución a las mujeres. Y todo esto ocurre, como señala Saura (2007) en su ponencia del Foro Virtual, en un momento en el que la movilidad estudiantil en el EEES abrirá una competencia por captar estudiantes, y por tanto, pondrá sobre la mesa la necesidad de una reconsideración de la importancia de la docencia que se ofrece.

¿Existe evidencia empírica de sesgos en los criterios de evaluación?

Como se señala en el informe *Gender and excellence in the making* (2004), la cuestión de la objetividad de los criterios de evaluación es especialmente peliaguda, porque la evidencia de sesgos en la misma supondría la constatación de que la comunidad científica no es capaz de dotarse a sí misma de instrumentos objetivos de medida de su propia actividad. Es por ello

que la mera alusión a la posible existencia de sesgos y desigualdades en la evaluación de la calidad despierta en algunas ocasiones reacciones más emocionales que racionales: la meritocracia es fundamental en la autoimagen de la comunidad científica, y la reacción cuando nuestra autoimagen queda dañada suele guiarse más frecuentemente por el pensamiento desiderativo (“no deseo que sea así, luego no creo que sea así”) que por el pensamiento propiamente científico.

Ahora bien, un abordaje científico de los sesgos en los criterios de evaluación requiere una búsqueda disciplinada de pruebas empíricas de si éstos existen o no, y de cómo y por qué existen. Las evidencias de la desigualdad entre hombres y mujeres en la universidad son ya incontestables, pero como ha señalado Santos en una intervención en el Foro Virtual, no resulta legítimo atribuir automáticamente estas desigualdades a la existencia de sesgos en los procesos de evaluación. Aquel efecto puede tener otras causas.

En este punto, los datos no acaban de ser concluyentes. Como señalaba Santos en el Foro Virtual, “se oye hablar de un sesgo en la evaluación en función del sexo, pero no son muchas las pruebas al respecto”. De hecho, en algunos casos se han encontrado evidencias de sesgos, mientras en otros no han podido señalarse diferencias significativas en los resultados obtenidos por hombres y mujeres. Esta discrepancia en la fundamentación empírica de la existencia de sesgos de género en la evaluación se ha hecho patente en las distintas ponencias que se han presentado y debatido en el Foro Virtual del Congreso. En su ponencia, Catalina Lara (2007) ha mostrado cómo algunos criterios de evaluación aparentemente neutros desde el punto de vista del género, lo son tan sólo en su definición, pero no en su resultado, pues tienen un impacto no buscado y negativo sobre la igualdad entre mujeres y hombres. En concreto, Lara se centra en los criterios de financiación de grupos de investigación definidos por dos planes de investigación andaluces. Su ponencia evidencia que la decisión de primar el tamaño de los grupos genera algunos efectos perversos:

El primero atañe a la calidad “técnica” de los criterios, es decir, a su capacidad de medir objetivamente la calidad. Estos criterios suponían otorgar más financiación a grupos grandes con una baja productividad por doctor que a grupos pequeños con una alta productividad por doctor. Grupos con igual productividad podrían recibir distinta financiación como resultado de su tamaño, lo que supone penalizar la eficiencia y la excelencia.

En segundo lugar, considerando que hay datos que muestran que los grupos pequeños son liderados por jóvenes y mujeres, se produce un importante sesgo que dificulta el acceso a los recursos por parte de mujeres, e incluso por parte de mujeres con niveles de productividad individual y de grupo más alta que la de hombres que lideran grupos grandes.

En otra de las ponencias del Foro Virtual, Joan Botella (2007) se ha centrado en el caso de la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), que se encarga en España de los procesos de evaluación de la calidad conducentes al reconocimiento de la producción investigadora del personal numerario. En el caso español, al reconocimiento de uno de estos “tramos” sexenales se asocia un complemento retributivo. Los resultados de su análisis son:

Que no parece existir diferencia en la tasa de éxito de las solicitudes de hombres y mujeres. Ahora bien, sí hay una diferencia, pequeña y no significativa, en la proporción de solicitudes íntegramente reconocidas a catedráticos y catedráticas. Y existen, además diferencias significativas entre los diversos campos (matemáticas y física, química, biología

celular y molecular, etc.), y diferencias no significativas entre hombres y mujeres en gran parte de los campos.

Que no existe una *ratio* de solicitud de reconocimiento de sexenios de investigación diferente para hombres y mujeres, es decir, que no parece haber un proceso de autoexclusión de estos procesos de evaluación de la calidad por parte de las mujeres. Sí existen diferencias en los grupos que más sexenios reconocidos tienen, lo que puede explicarse como resultado de la incorporación relativamente reciente de las mujeres al profesorado universitario, y de las discontinuidades en la trayectoria de las mujeres, fundamentalmente por la atención a personas dependientes.

En definitiva, el análisis de Botella muestra que, para el caso analizado, no hay sesgos, o si los hay son limitados, y con variaciones entre ámbitos de conocimiento, lo que sugiere que la posible fuente de los sesgos no es sistémica, pues de lo contrario se manifestaría en proporciones similares en diversos campos científicos.

Así pues, en el caso de los criterios de financiación que estudia Lara (2007) sí son evidentes los sesgos, y no lo son tanto o no lo son en absoluto en los criterios y procesos de reconocimiento de la actividad investigadora que estudia Botella (2007). O en otras palabras: es posible diseñar criterios aparentemente neutros, pero sesgados, y es posible diseñar criterios realmente neutros en su definición y su impacto. Lara señaló, en una intervención en el Foro Virtual, que el éxito de experiencias como la descrita por Botella, resulta fundamentalmente de tres factores: (a) la publicidad de las composiciones de los comités evaluadores de la CNEAI, (b) la claridad de los requerimientos que deben cumplirse para tener éxito en la convocatoria; y (c) la práctica de la CNEAI de publicar estadísticas de los resultados desagregadas por sexo y por otras variables.

Resultados de la encuesta *online*

En cuanto a los criterios de la evaluación, se pueden extraer las siguientes conclusiones de la encuesta online:

Existe una mayoría de encuestados que considera que los actuales criterios de evaluación de la investigación y la docencia ni son capaces de reflejar suficientemente la calidad de la producción, ni son neutrales desde el punto de vista del género. En este punto, como era previsible, las mujeres son más críticas que los hombres. También la actitud ante la ausencia de las mujeres, el modelo de ciencia que defendemos y el ámbito de conocimiento en el que trabajamos parece estar condicionando nuestra valoración del sistema de evaluación actual.

Parece, por tanto, que nuestra evaluación de los criterios resulta en gran medida de nuestros rasgos, actitudes y objetivos, lo que apunta a una inexistencia de pruebas empíricas indiscutibles a favor de una u otra interpretación de los hechos, y al mismo tiempo, a un conflicto presente e irresuelto entre distintas miradas y concepciones de lo que es y debe ser la academia. Esta tensión puede ser una fuente de malestar, sobre todo si los criterios de evaluación de la calidad no son sometidos a debate y acuerdo. La renuncia al ejercicio del autogobierno democrático de la comunidad científica supone el establecimiento de normas que se ajustan tan sólo a una de las concepciones posibles, por lo que tales normas nunca logran una absoluta legitimidad entre el conjunto de los científicos/as.

Tabla 20. Los criterios de evaluación reflejan suficientemente la calidad de la producción científica según sexo

Reflejan la calidad científica	Mujeres	Hombres	Total
Muy o bastante de acuerdo	25,2	41,1	31,3
Poco o nada de acuerdo	71,0	57,1	65,6
Sin información	3,8	1,8	3,1
Total	262	163	425

Tabla 21. Los criterios de evaluación reflejan suficientemente la calidad de la producción científica según ámbito de conocimiento

Reflejan la calidad científica	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy o bastante de acuerdo	31,3	53,2	21,5	23,9	44,0	17,0	25,0	31,3
Poco o nada de acuerdo	66,7	46,8	75,4	73,1	54,0	74,5	50,0	65,6
Sin información	2,1		3,1	3,0	2,0	8,5	25,0	3,1
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 22. Los criterios de evaluación reflejan suficientemente la calidad de la producción científica según modelo de ciencia

Reflejan la calidad científica	Modelo de ciencia			Sin infor.	Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora		
Muy o bastante de acuerdo	32,1	32,5	29,3	40,0	31,3
Poco o nada de acuerdo	66,7	66,7	65,3	20,0	65,6
Sin información	1,3	0,9	5,3	40,0	3,1
Total	182	94	140	9	425

Tabla 23. Los criterios de evaluación reflejan suficientemente la calidad de la producción científica según la aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Reflejan la calidad científica	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy o bastante de acuerdo	24,2	31,9	41,4	11,1	31,3
Poco o nada de acuerdo	72,0	66,0	58,6	44,4	65,6
Sin información	3,8	2,1		44,4	3,1
Total	182	94	140	9	425

Tabla 24. Los criterios de evaluación son neutrales desde el punto de vista del género según ámbito de conocimiento

Reflejan la calidad científica	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy o bastante de acuerdo	75,0	81,8	58,5	57,5	92,0	44,7	25,0	66,4
Poco o nada de acuerdo	20,8	10,4	36,9	36,6	6,0	36,2	25,0	26,4
Sin información	4,2	7,8	4,6	6,0	2,0	19,1	50,0	7,3
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 25. Los criterios de evaluación son neutrales desde el punto de vista del género según sexo

Los criterios son neutrales desde el punto de vista de género	Mujeres	Hombres	Total
Muy o bastante de acuerdo	46,6	71,2	56,0
Poco o nada de acuerdo	47,7	27,0	39,8
Sin información	5,7	1,8	4,2
Total	262	163	425

Tabla 26. Los criterios de evaluación son neutrales desde el punto de vista del género según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Los criterios son neutrales desde el punto de vista de género	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy o bastante de acuerdo	30,8	63,8	85,7	22,2	56,0
Poco o nada de acuerdo	64,8	33,0	12,1	33,3	39,8
Sin información	4,4	3,2	2,1	44,4	4,2
Total	182	94	140	9	425

Tabla 27. Los criterios de evaluación son neutrales desde el punto de vista del género según modelo de ciencia

Los criterios son neutrales desde el punto de vista de género	Modelo de ciencia				
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	Total
Muy o bastante de acuerdo	66,7	58,8	43,3	40,0	56,0
Poco o nada de acuerdo	30,1	40,4	50,0	20,0	39,8
Sin información	3,2	0,9	6,7	40,0	4,2
Total	182	94	140	9	425

Docencia

Tabla 28. Los criterios de evaluación pueden no reflejar correctamente la calidad de la docencia pero son los más eficientes que se conocen según sexo

Los criterios son los más eficientes	Mujeres	Hombres	Total
Muy o bastante de acuerdo	43,5	54,6	47,8
Poco o nada de acuerdo	49,2	41,7	46,4
Sin información	7,3	3,7	5,9
Total	262	163	425

Tabla 29. Los criterios de evaluación pueden no reflejar correctamente la calidad de la docencia pero son los más eficientes que se conocen según ámbito de conocimiento

Los criterios son los más eficientes	Ámbito de conocimiento							
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.	Np	Total
Muy o bastante de acuerdo	58,3	50,6	43,1	48,5	54,0	31,9	25,0	47,8
Poco o nada de acuerdo	37,5	44,2	53,8	47,0	44,0	51,1	25,0	46,4
Sin información	4,2	5,2	3,1	4,5	2,0	17,0	50,0	5,9
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 30. Los criterios de evaluación pueden no reflejar correctamente la calidad de la docencia pero son los más eficientes que se conocen según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Los criterios son los más eficientes	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy o bastante de acuerdo	47,3	51,1	47,1	33,3	56,0
Poco o nada de acuerdo	46,7	39,4	50,7	44,4	39,8
Sin información	6,0	9,6	2,1	22,2	4,2
Total	182	94	140	9	425

Tabla 31. Los criterios de evaluación pueden no reflejar correctamente la calidad de la docencia realizada pero son los más eficientes que se conocen según modelo de ciencia

Los criterios son los más eficientes	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Muy o bastante de acuerdo	46,2	47,4	50,0	40,0	47,8
Poco o nada de acuerdo	47,4	51,8	42,7		46,4
Sin información	6,4	0,9	7,3	60,0	5,9
Total	182	94	140	9	425

Orientaciones

Tabla 32. Medidas más adecuadas para reducir la actual desigualdad en las plantillas de profesorado según sexo

Reducción de la desigualdad	Mujeres	Hombres	Total
Introducir en los criterios de evaluación y selección del personal criterios específicos para determinados colectivos como las mujeres o grupos desfavorecidos	30,2	17,2	25,2
Reducir el nivel mínimo y suficiente exigible al de una persona-tipo que tuviese responsabilidades familiares	14,9	17,8	16,0
Mantener el actual sistema de evaluación y selección del personal	11,1	33,1	19,5
No lo sé	35,5	28,8	32,9
Sin información	8,4	3,1	6,4
Total	262	163	425

Tabla 33. Medidas adecuadas para reducir la actual desigualdad en las plantillas de profesorado según ámbito de conocimiento

Reducción de la desigualdad	Ámbito de conocimiento						Np.	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC.SS.	CC. Tec	Sin infor.		
1	18,8	16,9	27,7	30,6	12,0	38,3	50,0	25,2
2	12,5	18,2	18,5	16,4	20,0	8,5		16,0
3	29,2	24,7	15,4	15,7	26,0	10,6	25,0	19,5
4	33,3	29,9	32,3	33,6	38,0	31,9	25,0	32,9
5	6,3	10,4	6,2	3,7	4,0	10,6		6,4
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

- 1 Introducir en los criterios de evaluación y selección del personal criterios específicos para determinados colectivos como las mujeres o grupos desfavorecidos.
2. Reducir el nivel mínimo y suficiente exigible al de una persona-tipo que tuviese responsabilidades familiares.
3. Mantener el actual sistema de evaluación y selección del personal.
4. No lo sé
5. Sin información

Tabla 34. Criterios de selección de los evaluadores más adecuados para reducir la actual desigualdad en las plantillas de profesorado según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Criterios de selección de los evaluadores	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
1	44,0	19,1	5,7	11,1	25,2
2	16,5	17,0	15,0	11,1	16,0
3	6,6	24,5	34,3		19,5
4	27,5	35,1	39,3	22,2	32,9
5	5,5	4,3	5,7	55,6	6,4
Total	182	94	140	9	425

- 1 Introducir en los criterios de evaluación y selección del personal criterios específicos para determinados colectivos como las mujeres o grupos desfavorecidos.
2. Reducir el nivel mínimo y suficiente exigible al de una persona-tipo que tuviese responsabilidades familiares.
3. Mantener el actual sistema de evaluación y selección del personal.
4. No lo sé
5. Sin información

Tabla 35. Criterios de selección de los evaluadores más adecuados para reducir la actual desigualdad en las plantillas de profesorado según modelo de ciencia

Criterios de selección de los evaluadores	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
1	20,5	23,7	31,3	20,0	25,2
2	15,4	21,1	12,0	40,0	16,0
3	26,9	18,4	13,3		19,5
4	31,4	32,5	36,0		32,9
5	5,8	4,4	7,3	40,0	6,4
Total	182	94	140	9	425

1 Introducir en los criterios de evaluación y selección del personal criterios específicos para determinados colectivos como las mujeres o grupos desfavorecidos.

2. Reducir el nivel mínimo y suficiente exigible al de una persona-tipo que tuviese responsabilidades familiares.

3. Mantener el actual sistema de evaluación y selección del personal.

4. No lo sé

5. Sin información

Procesos y resultados de la evaluación

Introducción

Como ya dijimos, las discusiones sobre la evaluación académica han girado mucho más frecuentemente alrededor de los criterios de evaluación que alrededor de sus agentes y procesos. Se requiere, por tanto, reflexionar sobre los procesos de evaluación, pues el modo en que los agentes aplican los criterios y el modo en que se evalúan y gestionan los resultados son también una fuente potencial de sesgos y desigualdades. En otras palabras, la ausencia de sesgos en el proceso de selección de los agentes evaluadores y la neutralidad de los criterios de evaluación no son suficientes para asegurar la inexistencia de sesgos en el resultado. Distintos procedimientos para la evaluación pueden dar origen a sesgos en el resultado, y distintos procedimientos para la transmisión de los resultados de la evaluación y para la publicación de los mismos pueden tener también un impacto considerable en la generación de sesgos y desigualdades.

Por ello, nos centraremos aquí en dos aspectos:

En primer lugar, plantaremos algunas reflexiones sobre sistemas alternativos para la evaluación, y sobre el modo en que los resultados han de hacerse llegar a los interesados, y en segundo lugar, plantaremos algunas reflexiones sobre cómo podrían gestionarse los resultados de un proceso de evaluación resuelto, de modo que se evitasen sesgos en el mismo y en futuros procesos.

Algunas discusiones sobre el proceso de evaluación de la calidad

Como ya hemos dicho, la transparencia y claridad en la selección de los agentes evaluadores y la neutralidad de los criterios de evaluación no son suficientes para asegurar la ausencia de sesgos y desigualdades. De hecho, parte de los sesgos que pueden producirse tienen lugar en el proceso de aplicación de los criterios. Esto abre el debate acerca de la pretendida neutralidad de procesos evaluadores que tradicionalmente se han considerado asépticos desde el punto de vista del género. Es el caso, por ejemplo, del sistema de revisión por pares. Otros aspectos de este proceso son la publicidad o anonimato de los evaluadores, y los modos en que se asignan expedientes a evaluadores.

Publicidad y anonimato de los evaluadores

Una medida para mejorar la transparencia de los procesos es la publicidad de las identidades de los evaluadores. No nos referimos aquí a la publicidad del evaluador concreto de cada expediente concreto, sino a la publicidad de la base de datos de los evaluadores de las

distintas agencias o instituciones que puedan asumir funciones de evaluación, así como la publicidad de los miembros de los comités.

En una intervención en el Foro Virtual, Maria Margaret Lopes señalaba la importancia de esta medida:

La publicidad de los agentes de la evaluación es un criterio fundamental para avanzar hacia la calidad (sin ignorar todas las discusiones que merece el concepto) y la transparencia de los procesos de evaluación. Principalmente en el sentido de que contribuyen a evitar “sesgos y desigualdades de género”, en tanto se puede evaluar (incluso cuantitativamente) también la participación de las mujeres en esos procesos, y fundamentalmente rompiendo con el tradicional sentido único de evaluación: se conoce a los candidatos pero no a los evaluadores. En el caso de las revistas académicas que cuentan con el apoyo de las agencias federales de fomento del Brasil, por ejemplo, muchas de ellas ya siguen la orientación de divulgar anualmente las listas de los evaluadores, lo que permite un mayor control, cuanto menos, de las respectivas comunidades implicadas.

Las alternativas que se manejan son tres: la publicidad de todos los evaluadores, la publicidad sólo en caso de consentimiento por parte del evaluador, y el anonimato de todos los evaluadores.

La AGAUR, por ejemplo, publica en su web anualmente el nombre de sus evaluadores, previo consentimiento de estos, como medida de transparencia.

“Todos los evaluadores que hayan sido propuestos para actuar deben rellenar una hoja de declaraciones previa a su actuación que expresa que no tienen ningún conflicto de intereses con las solicitudes que se evalúan, y que se comprometen a mantener la confidencialidad de toda la información a su alcance durante el proceso de evaluación. Mediante este documento, los evaluadores autorizan a la AGAUR a publicar su identidad de forma agregada, sin permitir su identificación con los expedientes evaluados, periódicamente.” (AGAUR, 2006)

Aunque la publicación de las identidades agregadas previo consentimiento deba reconocerse como una medida de transparencia, es bastante dudoso que pueda tener algún impacto reductor de posibles sesgos y desigualdades. Sí podría, sin embargo, contribuir a reducir sesgos si fuese parte de un proceso de metaevaluación, en el que la agencia hace públicas también las estadísticas desagregadas por sexo de su base de datos de evaluadores. Es decir, más allá de publicar los nombres, podría ser útil la publicación de estadísticas con la proporción de evaluadoras y evaluadores que trabajan para la agencia o institución, sobre todo porque así se contribuye en mayor medida a visibilizar posibles desigualdades.

La asignación de expedientes

En los procesos de evaluación, existen distintos mecanismos para asignar evaluadores a cada uno de los expedientes. Estos procesos han de ser siempre vigilantes de la posibilidad de conflictos, ya que es posible que se tengan que evaluar expedientes de personas o grupos con los que tiene alguna relación. Se trata del sesgo fundamental a evitar en este caso, pues difícilmente se podrán evitar sesgos de género mediante la elección de un tipo u otro de asignación de expedientes.

Las alternativas que se han manejado son tres: un sistema de selección informatizado, que evite determinados tipos de emparejamiento, como el de asignar expedientes provenientes de la universidad del evaluador; un sistema informatizado como el anterior, pero complementado con una supervisión suplementaria realizada por una comisión; y un

sistema realizado totalmente por una comisión. En el caso de la AGAUR, por ejemplo, se ha optado por el segundo de los modelos. De hecho, el primero de los modelos sería ineficiente para el objetivo de evitar sesgos, porque algunos evaluadores, y especialmente los que tienen más poder, pueden formar parte de redes de investigación en las que participen diversas universidades, lo que supone una mayor probabilidad de que se encuentren evaluando proyectos de personas con las que tienen alguna colaboración directa o indirecta. La medida sería innecesaria si partimos de la buena fe de los evaluadores, e ineficiente si no partimos de ella, pues no limita a los que tienen más poder.

El sistema de revisión por pares

En una muy conocida investigación, Wenneras y World (1997) mostraron cómo en las solicitudes de becas postdoctorales en el Sweden's Medical Research Council, el sistema de revisión por pares no era tan neutral como se suele dar por supuesto: la relación previa con los agentes evaluadores y el sexo del solicitante eran variables significativas en la resolución. Su hallazgo no es, sin embargo, concluyente, y de hecho, con posterioridad a la publicación de este artículo se publicaron otros estudios que no encontraban diferencias significativas en las tasas de éxito de hombres y mujeres (Boehringer Ingleheim Stiftung, 1999, y Wellcome Trust, 1997, citados en European Commission, 2004). En cualquier caso, el estudio sirvió para abrir el debate sobre el modelo de revisión por pares que puede contribuir en mayor medida a evitar sesgos en el proceso. Siguiendo a Smit (2005), podemos decir que se han propuesto tres modelos de revisión por pares, cada uno de ellos con sus ventajas e inconvenientes:

El sistema con **anonimato del revisor**. En este sistema, el evaluador es anónimo, pero conoce la identidad del evaluado. La ventaja obvia de un sistema como este es que permite al evaluador obtener información sobre el solicitante, sobretodo relacionada con el contexto de la producción del material que se evalúa. Esta información puede resultarle muy útil para elaborar un juicio más fundamentado, e incluso para evitar posibles conflictos de intereses. Sin embargo, el sistema también tiene sus inconvenientes: el conocimiento de la identidad del evaluado/a puede ser fuente de sesgos de género, sesgos por relación previa, o sesgos resultantes del prestigio asociado al nombre.

El sistema con **doble anonimato**. En este sistema, ni el evaluador conoce la identidad del evaluado, ni el evaluado la del evaluador. Es un sistema indicado para evitar el “efecto Mateo”, en la medida en que evita que se reconozca la calidad de determinadas producciones por el mero hecho de haber sido realizadas por investigadores/as de prestigio. Al mismo tiempo, resulta útil para evitar el “efecto Mateo inverso”, es decir, la posibilidad de que el evaluador, cualesquiera que sean sus motivaciones, aproveche su anonimato para perjudicar a investigadores con prestigio. También puede contribuir a evitar los sesgos de género. Entre los inconvenientes, podemos destacar la pérdida de información contextual del evaluado, que podría ser útil al evaluador, y la imposibilidad de evitar que, en un porcentaje elevado de ocasiones, el evaluador acabe identificando mediante pistas indirectas la identidad del evaluado. El modelo de anonimato doble ha sido el escogido por agencias como la AGAUR (2006).

Cuadro 1. Ventajas e inconvenientes de los distintos sistemas de peer-review

	Ventajas	Inconvenientes
Anonimato del revisor	La información del solicitante es útil para que el evaluador conozca el contexto de la producción y pueda detectar posibles conflictos de intereses.	Se hacen posibles sesgos de género, sesgos por relación previa, sesgos por el prestigio asociado al nombre, etc.
Anonimato doble	Puede evitar el Efecto Mateo. Puede evitar el Efecto Mateo inverso (ataques desde el anonimato a investigadores famosos).	Pérdida de información contextual del evaluado. En muchas ocasiones el nombre del autor es deducible indirectamente.
Publicidad doble	Puede reducir el impacto de los malos evaluadores.	Puede llevar a evaluaciones condicionadas y excesivamente diplomáticas, por miedo a represalias posteriores.

Fuente: elaborado a partir de Smit, Christian (2005)

El sistema de **publicidad doble**. En este sistema, la identidad de evaluador y evaluado es pública. La ventaja de este sistema podría estar en su contribución a reducir del impacto de los malos evaluadores, en la medida en que sus resoluciones, y los resultados de sus impugnaciones, serían públicamente conocidos. Sin embargo, el sistema puede viciar las evaluaciones porque el conocimiento mutuo de las identidades puede condicionar el rigor de las mismas, convirtiéndolas en excesivamente diplomáticas. La posibilidad teórica de una futura interacción evaluador-evaluado puede contribuir a esta suavización de los juicios.

La presentación de los resultados

Resulta obvio que un proceso de evaluación que merezca el calificativo de transparente ha de finalizar con una resolución argumentada. Evitar sesgos, arbitrariedades y parcialidades en la evaluación de la calidad requiere que los que han sido objeto de la evaluación conozcan mediante un informe detallado las razones de la decisión. Esto plantea una discusión acerca de la publicidad que ha de tener el juicio del evaluador. En el caso de la revisión de artículos científicos para su publicación, es habitual que el evaluado reciba el informe detallado de cada uno de los revisores, así como un informe general. No ocurre lo mismo con algunos procesos de evaluación académica para la contratación, pues las agencias en este caso tan sólo hacen llegar al solicitante de la acreditación el juicio último de la decisión, y en el caso de denegación, un pequeño párrafo argumentado la resolución. En algunos casos, la agencia evaluadora abre la posibilidad de reunirse con un técnico que orienta en los aspectos del currículum que deben ser mejorados de cara a futuras convocatorias. Sin embargo, esta estrategia carga sobre el evaluado el esfuerzo de obtener una información que la agencia tiene disponible y que podría hacer llegar al evaluado sin un coste adicional considerable. Actualmente es la agencia la que decide y gestiona en qué grado pone en conocimiento del interesado una información que en principio guarda para sí.

En una intervención en el Foro Virtual, Catalina Lara ha señalado que, dentro de los procesos de evaluación en los que se conserva la confidencialidad de la identidad de los evaluadores, existen algunos procesos opacos y otros relativamente transparentes:

Entre los primeros tenemos las evaluaciones de proyectos en las que los evaluadores (dos, tres personas) no se conocen entre sí, emiten sus juicios y puntuación sobre cada uno de los criterios, no conocen a posteriori ni las evaluaciones de los demás ni la evaluación global del proyecto en cuestión, y no se les comunica si se otorga o no financiación. El proceso queda en manos de coordinadores, que deciden si tienen en cuenta o no el juicio de algún/a evaluador, y emiten a la persona o grupo solicitante un escueto comunicado con la puntuación y la decisión de financiación. Todo el proceso de evaluación queda en la más absoluta opacidad para los solicitantes, los propios evaluadores, y la sociedad en general. La COSCE (Confederación de Sociedades Científicas de España) ha hecho pública alguna protesta por este sistema de evaluación que se seguía para los proyectos del Plan Nacional.

Entre los relativamente transparentes, están aquellos en los que los/as evaluadores emiten su juicio, puntuación y recomendaciones de forma independiente. Una vez han entregado su evaluación, se les da a conocer la identidad de los demás y sus correspondientes juicios, y se inicia una fase de discusión para llegar a una evaluación consensuada. Un/a coordinador/a elegido entre los/as evaluadores debe conciliar posturas extremas si las hubiera, y sólo cuando todos están de acuerdo se emite un informe final, incluyendo los comentarios de consenso debidamente razonados y la puntuación final, que con retoques mínimos se envía a los/as solicitantes. Así se evalúan, por ejemplo, los proyectos de los Programas Marco de la UE.

Lara señalaba que el segundo de los sistemas inmuniza en mayor grado contra los sesgos, en la medida en que los juicios del evaluador han de ser posteriormente razonados y discutidos con los otros evaluadores. Además, cada evaluador recoge del diálogo con los otros evaluadores información sobre su propia capacidad de juicio. En el sistema más opaco, los juicios no han de ser defendidos, los evaluadores no obtienen ninguna información sobre su propia labor, y la decisión queda en manos de una persona, lo que establece la posibilidad de parcialidades y arbitrariedades.

Algunas discusiones sobre los resultados de la evaluación de la calidad

La voluntad de evitar sesgos en la evaluación académica no finaliza con la resolución del proceso de evaluación. El modo en que se gestionan los resultados es fundamental para determinar la posibilidad de que se produzcan sesgos en futuros procesos de evaluación, e incluso para corregir los posibles sesgos que se hayan producido en la evaluación que ha quedado resuelta.

En relación con esta gestión de los resultados, nos centraremos en dos tipos de estrategias, una centrada en el modo en que se gestiona el resultado de cada expediente, y otra centrada en un nivel agregado:

Desde el punto de vista de la gestión del resultado de cada expediente concreto, se plantea la cuestión de los modos en que ha de hacerse posible la impugnación de resultados.

Desde el punto de vista agregado, se plantea la necesidad de una metaevaluación con criterios de género.

Las impugnaciones individuales de resultados

Facilitar el proceso de impugnación no sólo puede contribuir a resolver injusticias o errores en casos concretos sino a orientar a las personas evaluadas sobre los aspectos en los que

deberían mejorar. El conocimiento de esta posibilidad puede estar presente durante todo el proceso, estimulando así a los evaluadores a la elaboración de una argumentación más detallada de su resolución. Esta posibilidad requeriría, al mismo tiempo, algún tipo de seguimiento de los casos impugnados y de la resolución de su impugnación, sobre todo con el objetivo de detectar posibles fuentes de error o sesgo.

La metaevaluación con criterios de género

Todas las agencias evaluadoras asumen como necesario un proceso de metaevaluación, es decir, una evaluación de los evaluadores y de los procedimientos de evaluación. De hecho, uno de los principios del código de buenas prácticas de los miembros del European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA), señala que la institución evaluadora ha de tener su propio sistema interno para garantizar y mejorar la calidad. Esta metaevaluación ha de considerarse como un proceso de autoanálisis de la propia agencia, pero también como un mecanismo para la visibilización de su trabajo y sus resultados. Como ha señalado Catalina Lara en una intervención en el Foro Virtual:

La mayoría de los sistemas y procesos de evaluación tienen el defecto de no haber sido sometidos a posteriori a un control de calidad, como normalmente se somete a cualquier producto que sale al mercado y tiene una potencial influencia sobre la vida (en este caso profesional) de las personas.

En este sentido, el objetivo de evitar sesgos y desigualdades en el proceso de evaluación nos sugiere la necesidad de una metaevaluación con criterios de género.

Esta metaevaluación se podría concretar en medidas como las siguientes:

Participación de **observadores externos** en los procesos de evaluación. Esta participación podría contribuir a evitar sesgos y desigualdades, especialmente si los observadores tienen alguna vinculación con los grupos infrarrepresentados. Aunque esta media es parte del proceso de evaluación, los informes de observadores externos podrían ser fundamentales en la metaevaluación.

Elaboración de **estadísticas desagregadas por sexo** de las resoluciones de cada convocatoria. El grado de detalle de estas estadísticas puede ser objeto de debate. En el caso de convocatorias para el reconocimiento de períodos de investigación, podría resultar interesante la elaboración de tasas de solicitud y tasas de éxito por sexo, como por ejemplo las calculadas por Botella (2007) en su ponencia del Foro Virtual. A su vez esas tasas podrían ofrecerse desagregadas por ámbitos de conocimiento o disciplinas. En el caso de una convocatoria de recursos para la financiación de proyectos de investigación, podría distinguirse entre los grupos solicitantes en función del sexo del investigador principal, incluyendo también datos en relación con la proporción de mujeres y hombres en cada grupo solicitante. En el caso de una convocatoria para la acreditación del profesorado, podrían elaborarse tasas de éxito en cada una de las categorías y áreas de conocimiento. En todos estos tipos de procesos de evaluación, resultaría interesante también la elaboración de algún tipo de estadísticas que relacionasen el sexo del evaluador y del evaluado. En la actualidad, las agencias de evaluación no suelen ofrecer estadísticas desagregadas por sexo de los resultados de las distintas convocatorias. La ANECA, por ejemplo, ofrece la proporción de mujeres y hombres que solicitan acreditaciones, pero no la proporción de

ellas y ellos que obtienen una resolución favorable (ANECA, 2006). Tampoco suelen ofrecer estadísticas desagregadas por sexo en las convocatorias de acreditación las agencias de comunidades autónomas, como por ejemplo la CVAEC (Comissió Valenciana d'Acreditació i Avaluació de la Qualitat), la ACAP (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de Madrid), la ACSUCyL (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León), la ACECAU (Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria) y la AQUIB (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears). La AQU sí publica en su web estadísticas desagregadas por sexo en los procesos de evaluación del profesorado: en concreto, ofrece datos sobre solicitantes, sobre las resoluciones, y sobre los recursos y su resolución. Eso nos permite saber que la proporción de mujeres que obtienen una resolución favorable es de 65% en la categoría de colaborador (también 65% en el caso de los hombres); 58% en la categoría de lector (64% en el caso de los hombres); 42% en la categoría de agregado (51% en el caso de los hombres); y 56% en la categoría de catedrático (58% en el caso de los hombres). No se ofrecen, sin embargo, estadísticas que relacionen el sexo del evaluador con el sexo del evaluado y la resolución de su solicitud.

Por último, la inclusión de criterios de género en el **seguimiento de la labor de los evaluadores/as**. En el extremo de la propuesta anterior, podría proponerse una elaboración de estadísticas de las resoluciones de cada uno de los evaluadores, no haciendo público su nombre pero sí su sexo y el sexo de los evaluados positiva y negativamente por él o ella. La agencia habría también de considerar estas estadísticas como parte de su sistema interno para la mejora de la calidad. Es decir, el seguimiento que las agencias realizan de la labor de sus evaluadores debería incorporar también consideraciones relativas a los posibles sesgos de género. Por ejemplo, respecto del seguimiento de los evaluadores, la AGAUR afirma:

“En cuanto a la evaluación general de los evaluadores que actúan para la AGAUR, la Agencia pondrá en marcha mecanismos de revisión y seguimiento de su tarea, tanto desde el ámbito técnico como desde el científico. Para esta última revisión, se contará también con el asesoramiento y la evaluación que los coordinadores de ámbito emitan, tanto a través de la valoración que pueden efectuar de cada evaluador en la aplicación informática como con las valoraciones generales que podrán manifestar mediante los distintos mecanismos que la AGAUR cree para alcanzar este objetivo.” (AGAUR, 2006)

Como vemos en este caso, los coordinadores de ámbito tienen un importante papel, luego podría resultar interesante que tuvieran indicaciones expresas sobre la necesidad de considerar el género en el seguimiento y revisión de la tarea de los evaluadores de su ámbito.

Todos estos mecanismos de autovigilancia son un requisito imprescindible para asegurarnos de que no se producen sesgos en el proceso, o de que se corrigen los que se producen. Son, de hecho, un sistema para asegurar la calidad del proceso que parte de la premisa de que los evaluadores no son infalibles. O, como afirmaba Catalina Lara en una intervención en el Foro Virtual:

“...los científicos somos personas corrientes, y como tales tenemos nuestros condicionantes culturales, nuestras simpatías/antipatías, o nuestros prejuicios, que impregnan diariamente nuestros actos. También nuestras evaluaciones. Y sólo si somos conscientes de ello podremos prevenir de buena fe que aparezcan en nuestras evaluaciones sesgos y prejuicios. Los responsables de las políticas científicas deben ser conscientes también de estas debilidades de la naturaleza humana para diseñar, y evaluar a posteriori, sistemas de evaluación que se autoprotejan contra ellas.”

Resultados de la encuesta *online*

Respecto de los procesos de evaluación, el resultado de la encuesta online muestra los siguientes elementos de reflexión:

Nuestras preferencias por uno u otro modelo de revisión por pares como medios para evitar sesgos, son dependientes del sexo y de nuestra actitud ante la ausencia de las mujeres en la ciencia, pero no de nuestra apuesta por un modelo u otro de ciencia. La demanda de mayor transparencia, que aquí se concreta en una preferencia por el modelo de la doble publicidad de la identidad de evaluador y evaluado, vuelve a ser más frecuente entre quienes parecen sufrir la opacidad de los procesos, las mujeres, y entre quienes consideran inaceptables sus consecuencias. En cualquier caso, debe señalarse que en términos generales la opción más frecuente escogida es la del modelo del doble anonimato.

Donde no existen diferencias es en el amplio apoyo a la medida consistente en facilitar siempre al solicitante de una evaluación un informe detallado y razonado sobre los motivos de la resolución. El resto de las medidas para evitar sesgos, sin embargo, reciben un apoyo muy diferente según el sexo, el ámbito de conocimiento, la actitud ante la ausencia de mujeres y el modelo de ciencia que se defiende. Esto ocurre para medidas como la publicación de los resultados de las convocatorias desagregados por sexo, facilitar el proceso de impugnación de las resoluciones, la publicación de estadísticas de la resolución de las impugnaciones desagregadas por sexo, y el establecimiento de un sistema de seguimiento cuando las estadísticas apunten posibles sesgos en las evaluaciones.

Podemos decir, en definitiva, que nuestra percepción y valoración de los procedimientos de evaluación de la calidad está muy condicionada por el juicio que elaboramos sobre la capacidad de éstos de afectarnos negativamente, bien porque afecte negativamente al colectivo al que pertenecemos, bien porque contravenga nuestra concepción de lo que debería ser la comunidad y la actividad científica.

Tabla 36. Sistema de revisión más adecuado para evitar sesgos según sexo

Sistema de revisión	Mujeres	Hombres	Total
Doble anonimato	45,8	54,0	48,9
Evaluador anónimo	3,8	3,7	3,8
Doble publicidad	38,5	34,4	36,9
No lo sé	7,3	6,1	6,8
Sin información	4,6	1,8	3,5
Total	262	163	425

Tabla 37. Sistema de revisión más adecuado para evitar sesgos según ámbito de conocimiento

Sistema de revisión	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Doble anonimato	62,5	53,2	36,9	44	64	42,6	50	48,9
Evaluador anónimo	2,1	5,2	4,6	3,7	4	2,1		3,8
Doble publicidad	18,8	35,1	49,2	41	20	46,8	50	36,9
No lo sé	12,5	2,6	7,7	7,5	10	2,1		6,8
Sin información	4,2	3,9	1,5	3,7	2	6,4		3,5
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 38. Sistema de revisión más adecuado para evitar sesgos según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Sistema de revisión	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Doble anonimato	43,4	54,3	51,4	66,7	48,9
Evaluador anónimo	1,6	5,3	5,7		3,8
Doble publicidad	42,3	33,0	34,3	11,1	36,9
No lo sé	9,9	3,2	5,7		6,8
Sin información	2,7	4,3	2,9	22,2	3,5
Total	182	94	140	9	425

Tabla 39. Sistema de revisión más adecuado para evitar sesgos según modelo de ciencia

Sistema de revisión	Modelo de ciencia			Sin infor.	Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Agora		
Doble anonimato	49,4	50,9	46,7	60,0	48,9
Evaluador anónimo	4,5	4,4	2,7		3,8
Doble publicidad	37,8	36,0	38,0		36,9
No lo sé	5,1	7,0	8,7		6,8
Sin información	3,2	1,8	4,0	40,0	3,5
Total	182	94	140	9	425

Tabla 40. Medida más adecuada para evitar sesgos e injusticias en el proceso de evaluación de las solicitudes según sexo

Medida	Mujeres	Hombres	Total
El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre	84,7	76,7	81,6
El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre que éste/a lo solicite	6,9	15,3	10,1
Los informes actuales son suficientemente detallados	1,9	1,2	1,6
No lo sé	2,3	5,5	3,5
Sin información	4,2	1,2	3,1
Total	262	163	425

Tabla 41. Medida más adecuada para evitar sesgos e injusticias en el proceso de evaluación de las solicitudes según ámbito de conocimiento

Medida	Ámbito de conocimiento							Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.	Np	
1	83,3	85,7	83,1	79,1	76,0	85,1	75,0	81,6
2	10,4	6,5	9,2	12,7	12,0	6,4	25,0	10,1
3		1,3		2,2	4,0	2,1		1,6
4	2,1	2,6	6,2	3,7	6,0			3,5
5	4,2	3,9	1,5	2,2	2,0	6,4		3,1
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

1. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre.
2. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre que éste/al/la solicitante siempre que éste/a lo solicite.
3. Los informes actuales son suficientemente detallados.
4. No lo sé.
5. Sin información

Tabla 42. Medida más adecuada para evitar sesgos e injusticias en el proceso de evaluación de las solicitudes según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Medida	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
1	80,8	89,4	79,3	55,6	81,6
2	11,5	5,3	11,4	11,1	10,1
3	1,6		2,9		1,6
4	3,3	2,1	4,3	11,1	3,5
5	2,7	3,2	2,1	22,2	3,1
Total	182	94	140	9	425

1. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre. 2. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre que éste/al/la solicitante siempre que éste/a lo solicite. 3. Los informes actuales son suficientemente detallados. 4. No lo sé. 5. Sin información

Tabla 43. Medida más adecuada para evitar sesgos e injusticias en el proceso de evaluación de las solicitudes según modelo de ciencia

Medida	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Agora	Sin infor.	
1	81,4	85,1	80,0	60,0	81,6
2	11,5	9,6	9,3		10,1
3	1,9	0,9	2,0		1,6
4	2,6	3,5	4,7		3,5
5	2,6	0,9	4,0	40,0	3,1
Total	182	94	140	9	425

1. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre. 2. El informe razonado y detallado de los motivos de la resolución debería entregarse al/la solicitante siempre que éste/al/la solicitante siempre que éste/a lo solicite. 3. Los informes actuales son suficientemente detallados. 4. No lo sé. 5. Sin información

Tabla 44. Conveniencia de publicar los resultados de las resoluciones desagregados por sexo tanto de solicitantes como de evaluadores por sexo según sexo

Grado de efectividad y coste	Mujeres	Hombres	Total
Muy efectivo y poco costoso	47,3	31,9	41,4
Muy efectivo y muy costoso	3,1	4,9	3,8
Muy costoso y poco efectivo	14,9	16,6	15,5
Poco costoso y poco efectivo	26,3	42,3	32,5
Sin información	8,4	4,3	6,8
Total	262	163	425

Tabla 45. Conveniencia de publicar los resultados de las resoluciones desagregados por sexo tanto de solicitantes como de evaluadores por sexo según ámbito de conocimiento

Grado de efectividad y coste	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy efectivo y poco costoso	29,2	31,2	47,7	54,5	26,0	38,3	75,0	41,4
Muy efectivo y muy costoso	2,1	2,6	1,5	5,2	4,0	6,4		3,8
Muy costoso y poco efectivo	12,5	24,7	20,0	10,4	18,0	10,6		15,5
Poco costoso y poco efectivo	45,8	33,8	27,7	24,6	46,0	31,9	25,0	32,5
Sin información	10,4	7,8	3,1	5,2	6,0	12,8		6,8
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 46. Conveniencia de publicar los resultados de las resoluciones desagregados por sexo tanto de solicitantes como de evaluadores por sexo Aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Grado de efectividad y coste	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	61,5	36,2	19,3	33,3	41,4
Muy efectivo y muy costoso	3,8	5,3	2,9		3,8
Muy costoso y poco efectivo	8,8	11,7	27,1	11,1	15,5
Poco costoso y poco efectivo	18,7	41,5	45,0	22,2	32,5
Sin información	7,1	5,3	5,7	33,3	6,8
Total	182	94	140	9	425

Tabla 47. Conveniencia de publicar los resultados de las resoluciones desagregados por sexo tanto de solicitantes como de evaluadores por sexo según modelo de ciencia

Grado de efectividad y coste	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	35,3	40,4	48,7	40,0	41,4
Muy efectivo y muy costoso	2,6	2,6	6,0		3,8
Muy costoso y poco efectivo	19,9	17,5	9,3	20,0	15,5
Poco costoso y poco efectivo	35,9	36,0	27,3		32,5
Sin información	6,4	3,5	8,7	40,0	6,8
Total	182	94	140	9	425

Tabla 48. Conveniencia de facilitar el procedimiento de impugnación de las resoluciones según sexo

Grado de efectividad y coste	Mujeres	Hombres	Total
Muy efectivo y poco costoso	53,8	46,0	50,8
Muy efectivo y muy costoso	17,9	21,5	19,3
Muy costoso y poco efectivo	9,9	17,2	12,7
Poco costoso y poco efectivo	5,7	9,2	7,1
Sin información	12,6	6,1	10,1
Total	262	163	425

Tabla 49. Conveniencia de facilitar el procedimiento de impugnación de las resoluciones según el ámbito de conocimiento

Grado de efectividad y coste	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy efectivo y poco costoso	45,8	36,4	63,1	56,0	40,0	57,4	75,0	50,8
Muy efectivo y muy costoso	27,1	15,6	7,7	21,6	28,0	19,1		19,3
Muy costoso y poco efectivo	6,3	20,8	15,4	11,2	14,0	4,3	25,0	12,7
Poco costoso y poco efectivo	8,3	9,1	7,7	6,7	8,0	2,1		7,1
Sin información	12,5	18,2	6,2	4,5	10,0	17,0		10,1
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 50. Conveniencia de facilitar el procedimiento de impugnación de las resoluciones según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad

Grado de efectividad y coste	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	55,5	58,5	40,7	33,3	50,8
Muy efectivo y muy costoso	18,7	18,1	22,1		19,3
Muy costoso y poco efectivo	12,6	9,6	15,7		12,7
Poco costoso y poco efectivo	4,4	6,4	11,4		7,1
Sin información	8,8	7,4	10,0	66,7	10,1
Total	182	94	140	9	425

Tabla 51. Conveniencia de facilitar el procedimiento de impugnación de las resoluciones según modelo de ciencia

Grado de efectividad y coste	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	53,2	43,9	54,0	40,0	50,8
Muy efectivo y muy costoso	19,2	22,8	17,3		19,3
Muy costoso y poco efectivo	10,9	16,7	12,0		12,7
Poco costoso y poco efectivo	7,1	9,6	4,7	20,0	7,1
Sin información	9,6	7,0	12,0	40,0	10,1
Total	182	94	140	9	425

Tabla 52. Conveniencia de publicar estadísticas de la resolución de las impugnaciones desagregadas por sexo de solicitantes y evaluadores según sexo

Grado de efectividad y coste	Mujeres	Hombres	Total
Muy efectivo y poco costoso	49,2	39,9	45,6
Muy efectivo y muy costoso	5,0	4,3	4,7
Muy costoso y poco efectivo	11,8	14,7	12,9
Poco costoso y poco efectivo	22,9	35,6	27,8
Sin información	11,1	5,5	8,9
Total	262	163	425

Tabla 53. Conveniencia de publicar estadísticas de la resolución de las impugnaciones desagregadas por sexo de solicitantes y evaluadores según ámbito de conocimiento

Grado de efectividad y coste	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy efectivo y poco costoso	39,6	35,1	53,8	53,7	38,0	40,4	75,0	45,6
Muy efectivo y muy costoso	2,1	1,3	3,1	8,2	10,0			4,7
Muy costoso y poco efectivo	10,4	16,9	20,0	9,0	14,0	10,6		12,9
Poco costoso y poco efectivo	33,3	35,1	20,0	23,1	32,0	29,8	25,0	27,8
Sin información	14,6	11,7	3,1	6,0	6,0	19,1		8,9
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 54. Conveniencia de publicar estadísticas de la resolución de las impugnaciones desagregadas por sexo de solicitantes y evaluadores según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Grado de efectividad y coste	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	61,0	42,6	27,9	44,4	45,6
Muy efectivo y muy costoso	4,4	5,3	5,0		4,7
Muy costoso y poco efectivo	9,3	9,6	20,0	11,1	12,9
Poco costoso y poco efectivo	16,5	34,0	39,3	11,1	27,8
Sin información	8,8	8,5	7,9	33,3	8,9
Total	182	94	140	9	425

Tabla 55. Conveniencia de publicar estadísticas de la resolución de las impugnaciones desagregadas por sexo de solicitantes y evaluadores según modelo de ciencia

Grado de efectividad y coste	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	39,7	45,6	52,0	40,0	45,6
Muy efectivo y muy costoso	3,8	6,1	4,7		4,7
Muy costoso y poco efectivo	13,5	15,8	10,0	20,0	12,9
Poco costoso y poco efectivo	35,3	25,4	22,7		27,8
Sin información	7,7	7,0	10,7	40,0	8,9
Total	182	94	140	9	425

Tabla 56. Conveniencia de establecer un sistema de seguimiento cuando las estadísticas apunten posibles sesgos en las evaluaciones según sexo

Grado de efectividad y coste	Mujeres	Hombres	Total
Muy efectivo y poco costoso	56,5	49,1	53,6
Muy efectivo y muy costoso	22,5	25,8	23,8
Muy costoso y poco efectivo	5,3	11,0	7,5
Poco costoso y poco efectivo	4,2	6,1	4,9
Sin información	11,5	8,0	10,1
Total	262	163	425

Tabla 57. Conveniencia de establecer un sistema de seguimiento cuando las estadísticas apunten posibles sesgos en las evaluaciones según ámbito de conocimiento

Grado de efectividad y coste	Ámbito de conocimiento						Np	Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC. HH.	CC. SS.	CC. Tec.	Sin infor.		
Muy efectivo y poco costoso	43,8	45,5	64,6	61,9	38,0	53,2	75,0	53,6
Muy efectivo y muy costoso	33,3	24,7	16,9	19,4	42,0	17,0		23,8
Muy costoso y poco efectivo	2,1	13,0	7,7	6,7	6,0	6,4	25,0	7,5
Poco costoso y poco efectivo	10,4	3,9	4,6	4,5	6,0	2,1		4,9
Sin información	10,4	13,0	6,2	7,5	8,0	21,3		10,1
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

Tabla 58. Conveniencia de establecer un sistema de seguimiento cuando las estadísticas apunten posibles sesgos en las evaluaciones según aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Grado de efectividad y coste	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
Muy efectivo y poco costoso	63,7	54,3	40,7	44,4	53,6
Muy efectivo y muy costoso	23,6	22,3	26,4		23,8
Muy costoso y poco efectivo	1,6	11,7	12,9		7,5
Poco costoso y poco efectivo	3,3	4,3	7,9		4,9
Sin información	7,7	7,4	12,1	55,6	10,1
Total	182	94	140	9	425

Tabla 59. Conveniencia de establecer un sistema de seguimiento cuando las estadísticas apunten posibles sesgos en las evaluaciones según modelo de ciencia

Grado de efectividad y coste	Modelo de ciencia				
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	Total
Muy efectivo y poco costoso	56,4	48,2	54,7	60,0	53,6
Muy efectivo y muy costoso	17,3	30,7	26,0		23,8
Muy costoso y poco efectivo	10,3	9,6	3,3		7,5
Poco costoso y poco efectivo	6,4	6,1	2,7		4,9
Sin información	9,6	5,3	13,3	40,0	10,1
Total	182	94	140	9	425

Distribución de los recursos

Excelencia y suficiencia excelente

Como ya hemos dicho, el ejercicio de evaluar la calidad académica implica ante todo una apuesta por un modelo u otro de ciencia, de actividad científica y de comunidad científica. Cuando determinamos qué tiene valor y qué no, orientamos las futuras actividades en una dirección determinada y no en otra. Y esto ocurre fundamentalmente porque los procesos de evaluación están estrechamente vinculados con los procesos de asignación de recursos. Decidir cómo evaluamos es decidir a quién asignamos los recursos que hacen posible la actividad científica y los que la hacen posible en determinadas condiciones.

Ahora bien, resulta imposible deducir automáticamente de los procesos de evaluación un tipo u otro de asignación de recursos. Esto es así porque la opción por un tipo u otro de asignación de recursos no es una opción técnica sino política. Desgraciadamente, esta opción política se ha visto oscurecida y bloqueada por la preeminencia de una serie de concepciones más o menos implícitas y generalmente poco elaboradas y reflexionadas acerca de los criterios distributivos. El terreno de lo que debería ser una discusión racional, en términos éticos y políticos, sobre cómo distribuir los recursos, se ha transformado en el terreno de la reiterada apelación, irreflexiva y pretendidamente incuestionable, a la necesidad de perseguir la “excelencia”. En los actuales debates no parece que haya interés expreso en reflexionar sobre este concepto. Como notable excepción a esto habría que señalar el informe *Gender and excellence in the making* (2004), que sintetiza las discusiones que tuvieron lugar en un taller celebrado en el European University Institute (EUI), en Florencia. El discurso generalizado, sin embargo, circula por otros derroteros. El término “excelencia” se ha convertido en una de esas palabras-fetiché repetida incesantemente en muy diversos ámbitos⁷. Y el problema fundamental es que esta repetición no se apoya ni se acompaña de una reflexión bien meditada sobre su contenido y sus implicaciones prácticas⁸.

Podemos interpretar esta situación como una dejación del espíritu racional propio de la ciencia, en la medida en que supone que la comunidad científica se dota a sí misma de un criterio irreflexivo, no evaluado ni discutido racionalmente, para asignar los recursos. Y podemos interpretarlo también como una dejación del derecho de la comunidad científica a su propio autogobierno, en la medida en que toma como válidos para su organización criterios que no ha sometido a la discusión democrática de sus miembros ni se han debatido en diálogo con la sociedad. Lo que sucede es que de facto se da por descontado un modelo de ciencia, sin que tal apuesta haya resultado de un debate, o lo que es lo mismo, la

⁷ Una mera búsqueda de contenidos en *google* con la palabra excelencia muestra en las dos primeras páginas del buscador referencias a la excelencia empresarial, médica, literaria, enfermera, personal, educativa y turística.

⁸ Puede resultar interesante echar un vistazo a los ejes programáticos del Club de la Excelencia que preside A.P. Botín. Su misión consiste en “acelerar la transformación de nuestras organizaciones para que *compitan* y se desarrollen en una economía global...”. Una mera referencia a las expresiones de las que se sirven en la enumeración de sus objetivos estratégicos arroja luz sobre los supuestos implícitos del concepto de excelencia: “*destacar* como miembros líder...”, “conseguir una alta *penetración*...”, “consolidar un *potente* y *eficaz* proceso...”, etc. (la cursiva es nuestra).

comunidad se está gobernando mediante criterios que no se ha dado democráticamente a sí misma. Los procesos de evaluación de la calidad, en la medida en que están estrechamente vinculados con las decisiones distributivas, son un contexto especialmente propicio para que la comunidad científica recupere este poder sobre su propio devenir.

Podemos distinguir dos concepciones distintas de la excelencia:

La concepción **gradacional**. Desde un punto de vista gradacional, se considerarían excelentes las aportaciones más valoradas de un conjunto de aportaciones que han sido jerarquizadas en función de algún criterio evaluativo.

La concepción de **umbral**. Desde este punto de vista, sería excelente aquella aportación que alcanzara un determinado nivel de calidad, independientemente del número de aportaciones evaluadas que lo alcanzaran.

Las implicaciones prácticas de estas concepciones son muy distintas, es decir, el modelo de universidad y de sistema universitario que se construye sobre ellas es muy distinto. En el modelo gradacional está latente la idea de que la excelencia colectiva es el resultado de la excelencia individual. Una universidad con investigadores excelentes sería una universidad excelente. O para ser más exactos, una universidad con algunos investigadores excelentes sería una universidad excelente. Y de igual modo, un sistema universitario con algunas universidades excelentes sería un sistema excelente. La excelencia concebida como “aportación más valorada” es por definición un atributo de pocos. No puede haber muchos puestos en el vértice superior de un triángulo. Y precisamente por ello, el modelo imperante sería el de la competitividad de los científicos y grupos de científicos por alcanzar aquellos puestos, sobre todo porque los recursos quedan aquí vinculados a la capacidad de alcanzar esta posición. Así, el esfuerzo estimulado por la competición podría resultar en nada cuando sólo algunos son capaces de convertirlo en fuente de reconocimiento y, con ello, de recursos para continuar su labor, mientras que otros, a pesar de su esfuerzo, son etiquetados como perdedores, no excelentes.

A esta situación habría que añadir el hecho de que los procesos de definición de lo que tiene valor y lo que no, como ya hemos visto, no están libres de sospecha de responder a intereses de algunos grupos sociales. Si la desigualdad está presente en el sistema universitario, podemos esperar que la determinación de lo que es excelente la realicen aquellos que ya están en una posición de poder, y al mismo tiempo, podemos esperar que de tal definición resulte una consideración de los grupos dominantes como los excelentes, lo que a su vez genera en ellos mayores capacidades de obtener recursos para la investigación. Se trata de un auténtico efecto de retroalimentación: las evaluaciones sesgadas darían lugar a un desigual acceso a los recursos, lo que a su vez establecería las condiciones para futuras desigualdades frente a nuevos procesos de evaluación.

En el modelo umbral, serán excelentes las aportaciones que alcancen determinado nivel, sean muchas o pocas las aportaciones que lo consiguen. Si el nivel se sitúa alto, las implicaciones prácticas son las mismas que las del modelo gradacional. Pero si redefinimos ese nivel como un nivel que distingue entre las aportaciones a las que se reconoce la calidad suficiente y aquellas a las que no, entonces nos acercamos a un nuevo paradigma: el de la **suficiencia excelente**. En este paradigma, el interés no está en fomentar el trabajo de un grupo selecto de científicos, sino en establecer las condiciones para una auténtica mejora colectiva. Una universidad de calidad sería entonces una universidad en la que sus miembros se han mostrado capaces de alcanzar un determinado nivel de suficiencia que merece ser valorado como excelente, y que se muestran año tras año capaces de alcanzar un

nivel de suficiencia excelente cada vez más exigente. En este sentido, los indicadores de calidad académica podrían orientarse menos a obtener la medición de la calidad en un momento determinado, y más al progreso o grado de mejora alcanzado en un período. De igual modo, un sistema universitario de calidad sería aquel en el que sus universidades evidencian el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos de calidad que son constantemente revisados al alza.

En principio, este modelo establece las condiciones para un fomento de la colaboración en lugar de la competitividad. Además, aunque no es inmune a los sesgos de género y desigualdades, establece mejores condiciones para su superación. La aportación destacada puede ser definida de tal modo que sólo la alcancen los grupos dominantes, pero resulta algo más difícil definir el nivel mínimo de suficiencia de tal modo que sólo los grupos dominantes pueden alcanzarlo. Ahora bien, esto no evita que, por ejemplo para el acceso a determinados recursos para la financiación o en el acceso a determinadas categorías del profesorado, la definición del mínimo imprescindible no esté sesgada. En cierto grado, el modelo tampoco estaría libre del efecto de retroalimentación que ya hemos comentado.

Es por ello que se hace necesario introducir en la reflexión algún otro tipo de criterio más allá de la excelencia o la suficiencia excelente. Al fin y al cabo, este criterio tan sólo serviría para determinar el colectivo entre el que repartir los recursos, pero deja sin responder la pregunta de cómo ha de realizarse tal reparto. Por ello planteamos el debate entre la meritocracia y la justicia grupal.

Meritocracia y equidad: los criterios de justicia

Más allá de si optamos por un modelo de excelencia o por uno de suficiencia excelente, siempre quedará por decidir cómo se efectúa la distribución de los recursos entre aquellos que han mostrado su valía. Es en este punto donde pueden entrar en pugna criterios de justicia individual y criterios de justicia grupal.

La meritocracia es uno de los pilares de la comunidad científica. Responde a la idea de que la comunidad ha de organizarse sin interferencias de factores externos que perviertan su búsqueda de la verdad. Así, las aportaciones de cada uno deberían ser valoradas por su calidad intrínseca, cada uno debería ser valorado por su trabajo, y no por su posición social, política o económica. Probablemente nadie discuta este principio, aunque desde luego haya una diversidad de formas de llevarlo a la práctica. Sin embargo, constituye una maniobra de distracción el pretender que sea necesario que la determinación meritocrática de la calidad suponga una asignación meritocrática de los recursos.

Si optamos por la meritocracia como modelo de asignación de recursos, los bienes académicos irían a parar a aquellos/as que hayan demostrado mayor calidad en sus producciones. Esto supone un estímulo para la mejora, pero también tiene sus efectos perversos. Si los procesos de evaluación están sesgados, los criterios meritocráticos son de hecho engañosos en sus resultados. Suponen asignar mayores recursos a los que se ven afectados positivamente por el sesgo, lo que a su vez genera las condiciones materiales para que este colectivo vuelva a situarse en posición ventajosa respecto de los que sufren el sesgo. Además, estén o no sesgados los procesos de evaluación de la calidad, este modelo supondría conceder más poder y privilegios a los que en el pasado han tenido el poder y los

privilegios necesarios para poder acreditar hoy una calidad excelente, en un efecto Mateo que se reproduce incesantemente. Para los que quedan excluidos de los recursos, la posibilidad de alcanzar mejores niveles de calidad queda seriamente dañada.

La alternativa a este modelo sería considerar criterios de justicia grupal en la asignación de recursos. Se procedería aquí a una asignación de recursos en el grupo de los que han acreditado un determinado nivel de calidad en sus producciones, pero tal asignación no se haría exclusivamente en base a los méritos individuales, sino considerando también la necesidad de que se asegure un determinado acceso a los recursos por parte de algunos colectivos. La presencia equilibrada de los dos sexos y de personas de distinta condición social podría ser un objetivo irrenunciable, sobre todo si consideramos que en la decisión del reparto de recursos podemos influir en la erradicación de la desigualdad de oportunidades. Si erosionamos la desigualdad de oportunidades por la vía de un reparto equitativo de los recursos, establecemos así las bases de una competencia igualitaria en los futuros procesos de evaluación de la calidad. En realidad, no se trata de renunciar a la meritocracia como criterio de distribución de los recursos, pues en una situación de desigualdad de partida una meritocracia auténtica tampoco es posible. Es decir, no renunciaríamos a la meritocracia porque no es meritocrático el sistema que tenemos, siempre que acreditemos que existe desigualdad de oportunidades en la producción del conocimiento y consecuentemente en el resultado que obtenemos en la evaluación.

Cuatro modelos de distribución de los recursos

De la combinación del eje excelencia-suficiencia excelente, y del eje meritocracia-equidad, podemos deducir cuatro modelos de distribución de los recursos.

El primer modelo sería el de la **meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento excelente**. La determinación del colectivo susceptible de recibir recursos se haría mediante una concepción gradacional de la excelencia, donde excelentes son las aportaciones más brillantes. Dentro de ese colectivo, los recursos se distribuirían en función del mérito, esto es, de la calidad supuestamente acreditada en el proceso de evaluación. En este caso los recursos deberían repartirse de manera proporcional al mérito de cada uno/a, entre el conjunto de aquellos que han demostrado un alto nivel de excelencia. Por ejemplo, en una convocatoria de recursos para la investigación, los grupos susceptibles de obtener financiación serían aquellos con un currículum y un proyecto que se destacara del resto según algún criterio. Y entre el conjunto de los pocos que cumplan esta condición, obtendrían financiación aquellos que se situasen en las posiciones más altas en la jerarquía de las valoraciones.

El segundo modelo sería el de la **equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento excelente**. La determinación del colectivo susceptible de recibir recursos vuelve a hacerse aquí mediante una concepción gradacional de la excelencia, pero dentro de ese colectivo, se contemplan criterios de equidad. Por ejemplo, podemos determinar que sólo los que obtengan una exigente acreditación de la labor investigadora pueden optar a una cátedra, pero entre aquellos que han obtenido la acreditación optaríamos por respetar en la medida de lo posible criterios de justicia grupal, como por ejemplo una representación equitativa de los sexos. En el marco de este modelo es donde podría plantearse la posibilidad de equilibrio entre los sexos.

El tercer modelo sería el de **la meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente**. En este caso, el conjunto de los que pueden obtener recursos se determina mediante criterios de suficiencia excelente. Así, una universidad puede considerar que para ser docente son necesarios unos requisitos mínimos que aseguran la calidad del trabajo que se realizará. Una vez acreditada esa capacidad, serían criterios meritocráticos los que determinarían quiénes de entre los que tienen la calidad suficiente obtienen los bienes académicos y quienes no. Es decir, los recursos se repartirían de manera proporcional al mérito de cada uno/a, entre el conjunto de aquellos/as que han demostrado un determinado nivel de méritos suficientes. En función de la cantidad de recursos a distribuir, este modelo puede no ser en la práctica muy diferente al de la meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento excelente.

El cuarto modelo es el de **la equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente**. Aquí el colectivo susceptible de obtener recursos sería el de aquellos que han mostrado méritos suficientes para ello, y entre este colectivo, los recursos se distribuirían siguiendo principios de justicia grupal, es decir, equitativamente entre distintos colectivos, como por ejemplo, las áreas de conocimiento o los sexos.

En el tercer y cuatro modelos, encontramos criterios de distribución extensiva de los recursos, pues inevitablemente el colectivo susceptible de recibir financiación se ha ensanchado al ser definido mediante criterios de suficiencia excelente, y no de excelencia. Por el contrario, en el primer y segundo modelos nos dotamos de criterios de distribución intensiva, en la medida en que los requisitos para obtener bienes son muy restrictivos.

Cuadro 2. Cuatro modelos de distribución de los recursos

	Meritocracia	Equidad
Excelencia	Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media.	Equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media.
Suficiencia excelente	Meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente.	Equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente.

Resultados de la encuesta *online*

Para acabar, nos referiremos a la principal constatación que hemos podido hacer a través de la encuesta *online*:

A pesar de la omnipresencia del discurso de la excelencia, el personal académico que respondió a la encuesta apostó mayoritariamente por las alternativas de distribución de recursos más claramente asociadas con lo que hemos llamado suficiencia excelente. Las opciones que señalan el objetivo de distribuir los recursos principalmente entre los que pueden demostrar una calidad superior a la media han sido minoritarias (suman un 22,6%), mientras que las opciones que señalan el objetivo de distribuir los recursos entre aquellos que pueden demostrar la calidad suficiente como hacer un uso eficiente de ellos, han sido

ampliamente escogidas (suman un 60,0%). Ahora bien, dentro de esta segunda opción, se producen importantes diferencias entre colectivos, siguiendo el mismo patrón que las respuestas analizadas en los bloques anteriores: las mujeres, los científicos sociales, aquellos/as más críticos con la ausencia de mujeres en la ciencia, determinados ámbitos de conocimiento, y los defensores del modelo Ágora, se inclinan más hacia la equidad que hacia la meritocracia.

Tabla 60. Criterio de distribución de recursos más justo: Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media según sexo

Criterios	Mujeres	Hombres	Total
Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media	4,2	11,7	7,1
Equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media	15,6	15,3	15,5
Meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente	26,7	35,6	30,1
Equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente	34,7	22,1	29,9
No lo sé	12,2	12,3	12,2
Sin información	6,5	3,1	5,2
Total	262	163	425

Tabla 61. Criterio más justo en la distribución de los recursos según ámbito de conocimiento

Criterios	Ámbito de conocimiento							Total
	CC. Sal.	CC. Exp.	CC.HH.	CC.SS.	CC. Tec	Sin infor.	Np.	
1	6,3	5,2	13,8	8,2	4,0	2,1		7,1
2	8,3	9,1	15,4	20,1	12,0	23,4	25,0	15,5
3	35,4	48,1	32,3	20,1	38,0	14,9		30,1
4	25,0	28,6	21,5	36,6	24,0	34,0	50,0	29,9
5	14,6	3,9	13,8	11,9	20,0	14,9		12,2
6	10,4	5,2	3,1	3,0	2,0	10,6	25,0	5,2
Total	48	77	65	134	50	47	4	425

1. Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media.
2. Equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media.
3. Meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente.
4. Equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente.
5. No lo sé
6. Sin información

Tabla 62. Criterio más justo en la distribución de los recursos según la aceptabilidad de la ausencia de mujeres en la actividad científica

Criterios	Ausencia de mujeres				Total
	Inaceptable	Posiciones intermedias	Aceptable	Sin infor.	
1	7,1	6,4	7,9		7,1
2	16,5	13,8	15,0	22,2	15,5
3	23,6	35,1	35,7	22,2	30,1
4	37,4	24,5	23,6	33,3	29,9
5	9,9	16,0	13,6		12,2
6	5,5	4,3	4,3	22,2	5,2
Total	182	94	140	9	425

1. Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media. 2. Equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media. 3. Meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente. 4. Equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente. 5. No lo sé. 6. Sin información

Tabla 63. Criterio más justo en la distribución de los recursos según modelo de ciencia

Criterios	Modelo de ciencia				Total
	Modelo Olimpo	Posiciones intermedias	Modelo Ágora	Sin infor.	
1	10,3	8,8	2,7		7,1
2	12,2	20,2	15,3	20,0	15,5
3	35,9	25,4	28,7		30,1
4	25,6	28,9	34,7	40,0	29,9
5	11,5	15,8	10,7		12,2
6	4,5	0,9	8,0	40,0	5,2
Total	182	94	140	9	425

1. Meritocracia entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media. 2. Equidad entre aquellos que acreditan un rendimiento por encima de la media. 3. Meritocracia entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente. 4. Equidad entre el conjunto de los que acrediten una calidad suficiente. 5. No lo sé. 6. Sin información

Acrónimos

AGAUR: Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación

AGAE Agencia Andaluza de Evaluación

ANEP: Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva

UNIQUAL Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco

CVAEC Comissió Valenciana d'Acreditació i Avaluació de la Qualitat

ACAP Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de Madrid

ACSUCyL Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León

ACECAU Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria

AQUIB Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears

ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education

Np: No pertinente

Bibliografía

- AGAE (2005) Informe del programa de acreditación del profesorado para las figuras contractuales establecidas por la ley andaluza de universidades (l.a.u.), convocatoria de acreditación 2005, disponible en <http://www.agae.es/programas/acreditacion.htm>
- AGAUR (2006) *Reglamento de evaluación*, disponible en <http://www.gencat.cat/agaur>
- ANECA (2006) *Informe de resultados del Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (Enero de 2006 – diciembre de 2006)*, disponible en http://www.aneca.es/active/active_prof_cont.asp#4
- BOTELLA, J. (2007) “Biaixos de gènere en l’avaluació de la recerca? Algunes dades relatives a l’avaluació dels trams de recerca”, ponencia del Foro Virtual del I Congreso Internacional Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, disponible en este informe.
- BRONUS, M. (2004) “Gender and the assessment of scientific quality”, en European Commission (2004) *Gender and excellence in the making*, disponible en http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/bias_brochure_final_en.pdf
- ENQA (2007) Report of the panel of ENQA coordinated review of the Agency for Quality Assurance in the Catalan University System (AQU).
- EUROPEAN COMMISSION (2004) *Gender and excellence in the making*, disponible en http://ec.europa.eu/research/science-society/pdf/bias_brochure_final_en.pdf
- FERNÁNDEZ, A. (2007) “La igualdad en la evaluación universitaria ¿para cuándo?”, ponencia del Foro Virtual del I Congreso Internacional Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, disponible en este informe.
- LARA, C. (2007) “El impacto de género de sistemas de evaluación aparentemente neutros”, ponencia del Foro Virtual del I Congreso Internacional Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, disponible en este informe.
- MIQUEL, V. (2005) *Dones i Ciència: pla d’acció a Catalunya. Propostes d’actuació per a superar les desigualtats de gènere en l’àmbit científic*, disponible en http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/recerca/recurs/doc/dones_i_ciencia_agaur_vpdf.pdf
- SANTOS, P., SIERRA, J.C. y BUELA-CASAL, G. (2007) “Criterios para el inicio y desarrollo de la carrera docente e investigadora en España: diferencias en función del sexo”, ponencia del Foro Virtual del I Congreso Internacional Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, disponible en este informe.
- SAURA, M.J. (2007) “Hacia un Nuevo modelo de evaluación de la calidad que acepte la diversidad”, ponencia del Foro Virtual del I Congreso Internacional Sesgos de género y desigualdades en la evaluación académica, disponible en este informe.

- SMIT, C. (2006) "Peer review: time for a change?", en *BioScience*, vol.56, nº9, septiembre 2006.
- WENNERAS Y WORLD (1997) "Nepotism and sexism in peer review", en *Nature* 22, pp.341-343.

RESULTADOS DE LAS SESIONES DE
TRABAJO, CONCLUSIONES Y
PROPUESTAS DE MEDIDAS
ORIENTADAS A ELIMINAR EL SESGO
DE GÉNERO Y LAS DESIGUALDADES
EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD ACADÉMICA

Resultados de las sesiones de trabajo

Como ya hemos señalado, el objetivo del congreso ha sido doble, de una parte, ofrecer un foro de reflexión abierto a la participación del personal académico ocupado en la investigación sobre la situación social de las mujeres, en particular en el ámbito universitario. Por otra parte, favorecer un encuentro entre las personas vinculadas a las políticas de evaluación, y a las políticas de igualdad generales, y las específicas de la universidad.

Las actividades de esta segunda vertiente se han iniciado con el desarrollo del *foro* virtual, cuyos resultados hemos presentado en las páginas precedentes, y han culminado en el contexto del propio congreso. En el mismo, junto con las ponencias marco, y la presentación de comunicaciones⁹, se han desarrollado cuatro talleres con los que se busca favorecer una aproximación analítica a las distintas dimensiones que intervienen:

- A. La concepción de la calidad científica.
- B. Agentes, procesos y resultados de la evaluación.
- C. Criterios de la evaluación: medidas orientadas a eliminar el sesgo de género y las desigualdades sociales.
- D. Distribución de recursos.

La dinámica de trabajo en los talleres se ha organizado partiendo de las ponencias presentadas en los distintos foros, así como las correspondientes ponencias. A partir de los elementos aportados, y siguiendo el método de diagnóstico Delphi, se han seleccionado diez proposiciones para cada taller, que recogieran las posiciones sobre los distintos aspectos objeto de consideración. Las mismas han sido objeto de debate, evaluación y ulterior votación. El método de votación ha consistido en contraponer cada una de las proposiciones a las restantes, estableciendo mediante votación a mano alzada, cuál de ellas recibía más soporte. Una vez realizado el proceso de votación y a la luz de los resultados obtenidos en el mismo, se han perfilado los principios o medidas de intervención que han pasado a formar parte de las conclusiones del congreso y propuesta de medidas orientadas a la eliminación del sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica.¹⁰

A diferencia de los restantes talleres, las actividades del primer taller se desarrollaron en sesión plenaria, dado que se orientaban a ofrecer un marco general sobre la calidad científica. Lo que destaca de las discusiones es la necesidad de encontrar un equilibrio en la dedicación a las distintas responsabilidades académicas. La calidad surge de la dedicación a cada una de ellas y no de la especialización por funciones del personal académico. Por lo que respecta a la ausencia de mujeres de la academia, tiene una doble consecuencia, afecta negativamente a la calidad científica y es una injusticia.

⁹ Los textos de las ponencias marco, de las comunicaciones y de las mesas redondas se recogen en las *Actas del Congreso*.

¹⁰ La transcripción se incluye al final de este documento.

Tabla 1. La concepción de la calidad científica. Propositiones sobre la calidad según importancia que se les atribuye

A. La concepción de la calidad científica.	N	% columna
A.1 La calidad se logra equilibrando la dedicación a investigación, docencia y gestión del personal académico.	266	16,8
A.2 La ausencia de las mujeres en la producción científica afecta negativamente a la calidad.	230	14,5
A.3 La ausencia de las mujeres en la producción científica es básicamente una injusticia.	222	14,0
A.6 El personal académico ha de ser neutral, es decir, no ha de tomar partido por ningún objetivo social, político o económico.	216	13,6
A.4 La actividad científica ha de centrarse en la producción de conocimiento, independientemente del impacto que éste pueda producir en el entorno.	213	13,5
A.5 El personal académico ha de tomar partido ante los principales debates sociales.	202	12,8
A.7 La calidad de la ciencia depende de la competitividad entre individuos o grupos de investigación más que de la cooperación.	72	4,5
A.8 Constituye un deber ético la responsabilización del personal académico en proyectos personales, familiares y políticos no directamente vinculados con la ciencia.	63	4,0
A.9 La calidad de la ciencia se produce como resultado de una entrega absoluta a los quehaceres de la propia disciplina.	54	3,4
A.10 El mínimo de calidad suficiente en cada caso debería definirse como lo realizable por el profesorado con responsabilidades familiares.	45	2,8
Total votos	1.583	100

Respecto del taller dedicado a reflexionar sobre los agentes, procesos y resultados de la evaluación, es destacable el hecho de que las proposiciones mejor valoradas se refieren a la necesidad de transparencia, de lo que se deduce que la misma contribuye a favorecer que el proceso se realice con el máximo de objetividad. También destaca la preocupación por la aplicación de criterios de justicia grupal, mediante el establecimiento de cuotas en función del sexo, en la composición de las comisiones de evaluación. Asimismo, propiciar que las personas evaluadas sean conocedoras de los motivos de la evaluación obtenida, lo que tiene un doble impacto, de una parte, estimula la mejora del propio proceso, y de la otra, suministra pautas para mejorar las propuestas objeto de evaluación.

Tabla 2. Agentes, procesos y resultados de la evaluación. Propositiones según importancia que se les atribuye

B. Agentes, procesos y resultados de la evaluación.	N	% columna
B.2 Mejorar la claridad y transparencia en los criterios y procesos de selección del personal evaluador y los comités o comisiones de evaluación.	48	15,4
B.9 Elaborar estadísticas desagregadas por sexo de las resoluciones incluyendo tasas de éxito por sexo según el sexo del evaluador/a.	44	14,1

(Continuación)

B.5 Establecer cuotas que permitan que determinados colectivos, como las mujeres, estén suficientemente representados en los comités, comisiones de evaluación y evaluadores.	42	13,5
B.4 Publicar estadísticas desagregadas por sexo del personal evaluador y los miembros de comités, comisiones de evaluación, etc.	34	10,9
B.8 Entregar a cada solicitante un informe razonado y detallado de los motivos de la resolución.	33	10,6
B.10 Elaborar tasas de éxito por sexo en los dictámenes de cada uno de los/las evaluadores/as.	33	10,6
B.6 Hacer públicas las bases de datos del personal evaluador de las distintas agencias o instituciones que evalúan.	25	8,0
B.1 Incluir en los procesos de evaluación observadores externos que tengan alguna vinculación con los grupos infrarrepresentados.	25	8,0
B.3 Reducir el número de sexenios de investigación mínimos para poder optar a ser evaluador/a.	20	6,4
B.7 Asegurar el doble anonimato en la evaluación de cada expediente (anonimato del evaluador y del evaluado).	8	2,6
Total votos	312	100

Nuevamente la transparencia fue objeto de atención principal por lo que se refiere a los criterios de evaluación. En la línea de la legislación más reciente sobre la necesidad de incorporar los estudios sobre el significado e impacto de la igualdad entre mujeres y hombres, se plantea como prioritaria la perspectiva de género en la evaluación. También ha resultado objeto de preocupación la determinación de cuáles han de ser las publicaciones de mayor valor, afirmando la necesidad de considerar índices distintos de los utilizados habitualmente.

Tabla 3. Criterios de la evaluación. Proposiciones según la importancia que se les atribuye

C. Criterios de la evaluación: medidas orientadas a eliminar el sesgo de género y las desigualdades sociales.	N	% columna
C.9 Mejorar la claridad y transparencia en la definición de los criterios de evaluación de la calidad.	63	17,2
C.7 Considerar los estudios de género, o con perspectiva de género, como una de las líneas prioritarias de investigación en todos los ámbitos de conocimiento.	49	13,4
C.8 Otorgar un plus en las convocatorias para la financiación de proyectos de investigación y de innovación docente a los grupos que acrediten una composición equilibrada desde el punto de vista del sexo.	46	12,5
C.4 Revisar al alza el valor reconocido a las publicaciones realizadas en revistas indexadas en índices distintos al ISI-JCR, como por ejemplo el Latindex.	45	12,3
C.1 Mejorar la adaptación de los criterios de evaluación a la realidad de cada ámbito de conocimiento.	39	10,6
C.5 Sustituir en los procesos de evaluación el concepto de edad cronológica por el de edad académica.	34	9,3
C.2 Reequilibrar el peso relativo de docencia e investigación en la evaluación de los currículos.	30	8,2
C.10 Revisar al alza el valor relativo de las actividades de transmisión y difusión de los resultados a la sociedad.	29	7,9

(Continuación)

C.6 No contabilizar los años dedicados a la maternidad en la evaluación de la trayectoria académica.	19	5,2
C.3 Aplicar en las evaluaciones factores de corrección que compensen los déficits de los colectivos más desfavorecidos.	13	3,5
Total votos	367	100

Finalmente, en lo que se refiere a la distribución de recursos, la conclusión más destacable del taller, es asociar criterios de suficiencia en la determinación de las propuestas o candidaturas, susceptibles de ser financiadas o consideradas respecto del acceso a posiciones académicas. En el debate se ha estimado la necesidad de combinar el criterio de suficiencia, orientado a preservar la calidad, con el de equidad grupal, para garantizar el equilibrio entre colectivos, en el acceso a los recursos objeto de distribución.

Tabla 4. Distribución de recursos. Proposiciones según la importancia que se les atribuye

D. Distribución de recursos.	N	% columna
D.4 La asignación de recursos debería resultar de un doble filtro: un primer filtro que selecciona las solicitudes que se considera que reúnen la calidad suficiente, y un segundo filtro que las prioriza según criterios de equidad entre colectivos.	46	17,4
D.10 Realizar convocatorias de recursos para la investigación dirigidas exclusivamente a los grupos emergentes.	45	17,0
D.6 Una asignación equitativa de los recursos debe definirse como la que los distribuye en una proporción no más desigual que el 60-40% entre los grupos infrarrepresentados.	36	13,6
D.2 La asignación de recursos debería resultar de un doble filtro: un primer filtro que selecciona las solicitudes consideradas "excelentes", y un segundo filtro que las prioriza según criterios de equidad entre colectivos.	34	12,9
D.8 Incentivar la actividad del personal académico cuyas producciones sean más destacadas.	32	12,1
D.3 La asignación de recursos debería resultar de un doble filtro: un primer filtro que selecciona las solicitudes que se considera que reúnen la calidad suficiente, y un segundo filtro que las prioriza según criterios meritocráticos.	22	8,3
D.1 La asignación de recursos debería resultar de un doble filtro: un primer filtro que selecciona las solicitudes consideradas "excelentes", y un segundo filtro que las prioriza según criterios meritocráticos.	14	5,3
D.5 Una asignación equitativa de los recursos debe definirse como la que los distribuye al 50% entre los grupos infrarrepresentados.	12	4,5
D.9 Someter la docencia a procedimientos de evaluación periódicos cuya resolución esté asociada al cobro de incentivos, tal como se hace generalmente con la investigación.	12	4,5
D.7 Una asignación equitativa de recursos debe definirse como la que distribuye los recursos en proporción a la presencia de mujeres y hombres en el ámbito, departamento, categoría, etc.	11	4,2
Total votos	264	100

Conclusiones del Congreso y propuestas de medidas orientadas a eliminar el sesgo de género y las desigualdades en los procesos de evaluación de la calidad académica

Las valoraciones y propuestas son el fruto de los procesos participativos desarrollados en Foro Virtual, Encuesta en línea y la elaboración final realizada en los Talleres del Congreso.

Ámbito de "La evaluación de la calidad académica"

1. La ausencia de mujeres en la producción científica afecta negativamente a la calidad académica porque se pierde potencial académico muy valioso, se limita la pluralidad de enfoques y ámbitos de investigación, así como el desarrollo de un conocimiento científico atento a las necesidades sociales.
2. La ausencia de las mujeres en la producción científica es una injusticia. Para conseguir la igualdad es necesario un mayor equilibrio entre los distintos aspectos de la actividad académica.
3. Constituye un deber ético la responsabilización del personal académico en proyectos personales, familiares y político-sociales no directamente vinculados con la ciencia.
4. La calidad de la ciencia depende más de la cooperación de que la competitividad.

Ámbito de "La evaluación de la calidad de la investigación"

1. Se considera prioritario que las personas evaluadoras sean escogidas a través de un proceso transparente que garantice:

Asegurarse que las personas evaluadoras tengan suficientes conocimientos sobre aquello que evalúan (no permitir que personas, especialmente en el caso de la investigación, puedan evaluar proyectos que queden temáticamente alejados de su campo).

Que uno de los criterios para poder formar parte de las comisiones sea el de disponer de sexenios o equivalentes (no se concreta cuantos, pero se señala que, a ser posible, hay que evitar que se establezca un mínimo común demasiado bajo, sino más bien que se adecue el número de sexenios exigibles al contexto de la disciplina o campo).

Evitar la funcionaridad de la composición de las comisiones, lo que incluye establecer una equivalencia con los sexenios para el personal académico laboral (actualmente el

sistema español discrimina a las personas con contrato laboral para poder formar parte de las comisiones de evaluación, pues no pueden solicitar sexenios, los cuales son requisito para poder formar parte de las bases de personal académico evaluador).

Incluir en las comisiones de evaluación a investigadoras/es externos a la universidad (procedentes de la empresa privada, fundaciones, etc.).

Saber quien evalúa.

Saber con qué criterios se han seleccionado las personas que forman parte de las comisiones.

Establecer cuotas que permitan que determinados colectivos, como las mujeres, estén suficientemente representados en los comités, comisiones de evaluación y evaluadores.

Hacer públicas las bases de datos del personal evaluador de las distintas agencias o instituciones que evalúan.

2. Elaborar tasas de éxito por sexo en los dictámenes de cada uno de los/las evaluadores/as.
3. Entregar a cada solicitante un informe razonado y detallado de los motivos de la resolución.
4. Elaborar estadísticas y publicarlas desagregadas por sexo de las resoluciones incluyendo tasas de éxito por sexo según el sexo del evaluador/a.

Ámbito de "Los criterios de la evaluación"

1. Mejorar la claridad, transparencia y legitimidad de la definición de los criterios de evaluación de la calidad, haciendo públicos los criterios, los indicadores y sus pesos relativos antes de cada convocatoria.
2. Considerar los estudios de género, o con perspectiva feminista, como una de las líneas prioritarias de investigación en todos los ámbitos de conocimiento.
3. Revisar al alza el valor reconocido a las publicaciones realizadas en revistas indexadas en índices distintos al ISI-JCR, como por ejemplo el Latindex.
4. Sustituir en los procesos de evaluación el concepto de edad cronológica por el de edad académica. En la evaluación del curriculum de los últimos cinco años, considerar los años académicos, no los cronológicos.
5. Mejorar la adaptación de los criterios de evaluación a la realidad de cada ámbito de conocimiento.
6. Reequilibrar el peso relativo de docencia e investigación en la evaluación de los currículums.
7. Otorgar un plus en las convocatorias para la financiación de proyectos de investigación y de innovación docente a los grupos que acrediten una composición equilibrada desde el punto de vista del sexo.

8. Revisar al alza el valor relativo de las actividades de transmisión y difusión de los resultados a la sociedad.
9. Aplicar en las evaluaciones factores de corrección que compensen los déficits de los colectivos más desfavorecidos.
10. No contabilizar los años dedicados al cuidado de personas en situación de dependencia en la evaluación de la trayectoria académica.

Ámbito de "La distribución de recursos"

1. La asignación de recursos debería resultar de un triple filtro. Un primer filtro que selecciona las solicitudes que se considera que reúnen la calidad suficiente, un segundo filtro que las prioriza según criterios de equidad entre colectivos, y un tercer filtro que determina mediante criterios meritocráticos la asignación dentro de estos colectivos.
2. Una asignación equitativa de los recursos debe definirse como la que los distribuye en una proporción no más desigual que el 60-40% entre los grupos infrarrepresentados.
3. Incentivar la actividad del personal académico cuyas producciones sean más destacadas, una vez superados los filtros de calidad suficiente y de equidad.
4. Realizar convocatorias de recursos para la investigación dirigidas exclusivamente a los grupos y temáticas emergentes, sin penalizar al personal investigador que abandona su línea de investigación y se suma a estas nuevas temáticas.

Entidades colaboradoras:

